

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Acesso e Permanência nos Cursos de Graduação da UFRJ:
O Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Adriane Pereira Gouvêa

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Acesso e Permanência nos Cursos de Graduação da UFRJ
O Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Adriane Pereira Gouvêa

Dissertação de Mestrado submetida ao
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
e Antropologia da Universidade Federal do
Rio de Janeiro, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de Mestre
em Sociologia

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lígia de
Oliveira Barbosa

Rio de Janeiro

Novembro/2009

Acesso e Permanência nos Cursos de Graduação da UFRJ
O Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Adriane Pereira Gouvêa

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Sociologia

Aprovada por:

Presidente, Prof^a Maria Ligia de Oliveira Barbosa.

Prof^a Liana da Silva Cardoso

Prof^a Maria Helena Magalhães Castro

Prof^a. Gláucia Kruse Villas Boas (Suplente)

Prof^a. Hustana Maria Vargas (Suplente)

Rio de Janeiro
Novembro/2009

Gouvêa, Adriane Pereira

Acesso e Permanência nos cursos de graduação da UFRJ: O Centro de Filosofia e Ciências Humanas/ Adriane Pereira Gouvêa - Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2009.

xix, 245f. : il. ; 31 cm

Orientadora: Maria Ligia de Oliveira Barbosa

Dissertação (mestrado) – UFRJ/IFCS/Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, 2009.

Referências Bibliográficas: f. 213-224

1. Educação Superior. 2. Desigualdade. I. Barbosa, Maria Lígia de Oliveira. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. III. Título.

RESUMO

Acesso e Permanência nos Cursos de Graduação da UFRJ
O Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Adriane Pereira Gouvêa

Orientadora: Maria Lígia de Oliveira Barbosa

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Sociologia

O objetivo desta pesquisa será analisar em que medida a origem socioeconômica influencia o acesso e a permanência aos diferentes cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Avaliando comparativamente as informações de 854 alunos pertencentes a quatro dos oito cursos superiores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH - este trabalho se propõe a desempenhar duas tarefas. A primeira será examinar se os diferentes recursos sociais das famílias dos graduandos destas quatro carreiras – aqui hierarquizadas entre as 2 graduações com as maiores relações candidatos por vagas, Comunicação Social e Psicologia, e as duas com as menores relações, Ciências Sociais e Filosofia – sinalizaram uma mudança no perfil do alunado que tradicionalmente ocuparia as vagas em uma das principais instituições públicas do Brasil. Uma vez respondidas estas questões investigaremos se os mesmos indicadores sociais auxiliariam ou não na permanência dos diferentes grupos presentes neste espaço social.

Palavras-chave: Educação Superior, Desigualdade

Rio de Janeiro
Novembro/2009

ABSTRACT

The entrance and permanence to undergraduate courses at the UFRJ: The Philosophy and Human Sciences Center

Adriane Pereira Gouvêa

Orientadora: Maria Lígia de Oliveira Barbosa

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Sociologia

The main purpose of this study is to analyze to which extent socio-economical origins influence the entrance and permanence to different undergraduate courses at the Federal University of Rio de Janeiro – UFRJ.

Taking into account information brought up by 854 students enrolled in four of the eight undergraduate courses of the Philosophy and Human Sciences Center – CFCH – this research has had the purpose to develop two questions. One the one hand, to examine whether the different social incomes of the families to whom the undergraduate students of these four careers belong – here hierarchically separated between the two courses with the most expressive relation between applications and vacancies, Social Communication and Psychology, and the two other with the less expressive relation, Social Sciences and Philosophy – prove the existence of changes in the profile of the students that would traditionally occupy the vacancies in one of the main public institutions in Brazil. Once answered this question, the focus then has been, on the other hand, to investigate whether those social indicators have contributed to assure the permanence of the different groups present in this social context.

Kew-words: Higher Education, Inequality

Rio de Janeiro
Novembro/2009

AGRADECIMENTOS

Na conclusão desta etapa gostaria de agradecer a presença e a ajuda de muitas pessoas e instituições, pois acredito que esta pesquisa não foi somente um esforço solitário de uma pesquisadora, mas das muitas interações que vivi ao longo de todo o processo.

O trabalho não seria realizado sem a concessão de bolsa oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - **CAPES** - que me permitiu ter uma tranqüila trajetória para realizar esta dissertação.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – **PPGSA/UFRJ**. Aos meus colegas de turma, ao corpo administrativo – particularmente às funcionárias Claudia e Denise - e aos professores.

Em especial à minha orientadora **Professora Maria Lígia de Oliveira Barbosa** por sua incrível paciência, orientação criteriosa e ao seu olhar sensível de pesquisadora que soube compreender as minhas falhas e urgências ao longo desta caminhada. Agradeço por todas as conversas, indicações bibliográficas, livros emprestados, as inúmeras tardes utilizadas para trabalhar o banco de dados que compõe esta pesquisa. E também por me fazer acreditar mais em mim.

Agradeço igualmente à **Professora Liana da Silva Cardoso** por ter me proporcionado a oportunidade de ingressar no universo da iniciação científica e a refletir sobre a função e responsabilidade de um cientista social. Através de seus incentivos pude sentir o quanto amadureci ao longo de minha formação acadêmica. Muito obrigada por ter estendido as mãos em todos os momentos em que solicitei. Também agradeço ao **Professor André Pereira Botelho** por ter aceitado participar da banca de qualificação do meu projeto de pesquisa. Suas valiosas sugestões me ajudaram a repensar importantes pontos do meu trabalho.

Às **Professoras Maria Helena de Magalhães Castro, Glaucia Villas Bôas e Hustana Maria Vargas** por aceitarem a participar da composição da banca de minha pesquisa de dissertação. Suas pesquisas sobre o ensino superior contribuíram demasiadamente para a realização deste trabalho.

Aos amigos **Alexandre, Cristiane, Dario, Frank, Guilherme, Maria e Michele**, meus companheiros de iniciação científica. À **Cris, Andréa, Érica e Gabriel** cuja amizade se confunde com nossas trajetórias na graduação de Ciências Sociais. E à **Helen e Elisa**, as personificações da palavra amizade. A vocês, meus sinceros agradecimentos pelas horas em que estivemos juntos.

À minha amada família: meus pais (**Alfredo e Eliane**), meus irmãos (**Karoline e Phelipe**) e minha avó **Nilza**. Este parágrafo é incapaz de expressar o quanto vocês são importantes para mim. Agradeço pelos ensinamentos éticos que sempre me nortearam e por me incentivarem a realizar os meus sonhos. Obrigada pelo convívio harmonioso, pelo carinho, bom humor e por suas presenças em todos os meus principais momentos. Vocês são os responsáveis por deixar meu mundo mais calmo e colorido!

Finalmente, agradeço a **André Luiz** por todo incentivo me dado ao longo destes anos de constante convívio e respeito mútuo. Agradeço pelas idas às bibliotecas, pelas inúmeras fotocópias tiradas e pelas revisões dos meus textos.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	XII
INTRODUÇÃO.....	1
I - A expansão do sistema educacional brasileiro	2
II -A apresentação dos capítulos	4
III - Justificativa	5
Capítulo 1 – O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	7
1.1 - Em busca de um projeto universitário	7
1.2 - A universidade como Instituição-Padrão	9
1.3 - O debate sobre as relações internas da universidade	13
1.4 - A expansão do setor privado	15
1.5 - O redimensionamento do setor universitário	19
1.6 - O ensino superior sob novos parâmetros	28
Capítulo 2 - SOBRE OS MECANISMOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA	34
2.1 – As políticas públicas educacionais para as IES	34
2.1.1 – O REUNI	34
2.1.2 – O PROUNI	38
2.1.3 – As políticas de ações afirmativas	41
2.2 – Discutindo o acesso e permanência nas instituições de ensino superior	44
2.2.1 – O acesso: do Vestibular à criação de novos processos seletivos	44
2.2.2 – A análise dos mecanismos de permanência nas IES	48
Capítulo 3 – PERSPECTIVA TEÓRICAS	56
3.1 – Igualdade <i>versus</i> desigualdade	56
3.1.1 – A (des)igualdade de oportunidades	58
3.2 – O espaço social e o princípio da diferenciação	60
3.3 – Condição de Classe	64
3.4 – Estratificação e seleção social	66

Capítulo 4 – A PESQUISA: OS DADOS E A METODOLOGIA	71
4.1 - O universo de análise	71
4.1.1 – Os quatro cursos selecionados – breve histórico	72
A – Comunicação Social	72
B – Psicologia	73
C – Ciências Sociais	73
D – Filosofia	74
4.2 - O censo universitário – contextualização	75
4.3 – Sobre o <i>novo</i> banco de dados da pesquisa	79
4.3.1 – As escolhas das variáveis	82
Capítulo 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	88
5.1 – Características individuais	88
5.1.1 - Alunos pesquisados em cada graduação	88
5.1.2 - A média aritmética de idade dos alunos	88
5.1.3 - Gênero dos estudantes	91
5.1.4 - A cor dos estudantes	93
5.2 - Características Familiares	98
5.2.1 - Situação de Moradia	98
5.2.2 – Número de residentes em domicílio	100
5.2.3 – Renda	104
5.2.4 - Escolaridade da mãe/pai do estudante	112
5.2.5 – A ocupação profissional do pai/mãe	116
5.2.6 – O Critério Brasil	124
5.3 – OS RESULTADOS SOBRE A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL	131
5.3.1 – A nova distribuição estudantil	131
5.3.2 – Média aritmética da idade dos alunos	132
5.3.3 – A distribuição de gênero dos estudantes	139
5.3.4 – A cor dos estudantes	141
5.4 – Características Familiares	143
5.4.1 – A renda familiar do estudante	143
5.4.2 – As escolaridades da mãe/pai dos estudantes	153
5.4.3 – A ocupação profissional do pai/mãe dos estudantes	161

5.5 – As relações acadêmicas estudantis	183
5.5.1 – O Coeficiente de Rendimento Acumulado - CRA	183
5.5.2 – A avaliação discente	185
5.5.3 – As atividades acadêmicas	190
5.5.4 – Assistência estudantil	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	213
ANEXO	224
O Questionário do censo universitário do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CFCH/UFRJ	226

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.

ABC – Academia Brasileira de Ciências.

ABE - Associação Brasileira de Educação

ABEP - Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas

ADUFRJ - Associação de Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Andifes - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CASMIN - Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations.

CBPF - Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas

CEG - Conselho de Ensino de Graduação

CCJE – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas

CCMN – Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CEDERJ - Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CFE - Conselho Federal de Educação

CNPq- Conselho Nacional de Pesquisas

CONVESU - Comissão Nacional de Vestibular Unificado

CPCs - Centros Populares de Cultura

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

CREDOC - Crédito Educativo

CT – Centro de Tecnologia

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DRE - Divisão de Registro Estudantil

ECO - Escola de Comunicação

ENADE - Exame Nacional de Desempenho do Estudante

ENC - Exame Nacional de Cursos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

Fecomércio – Federação do Comércio.

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

FONAPRACE- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FNFi - Faculdade Nacional de Filosofia

GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

GTEDEO - Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

IFCS - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITA - Instituto Tecnológico da Aeronáutica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LPS - Laboratório de Pesquisa Social

MIE - Modelo de Integração do Estudante

MEC - Ministério da Educação

NCE - Núcleo de Computação Eletrônica

NUPPEC - Núcleo de Pesquisas de Poder e Estudos Contemporâneos

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PAIUB- Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDT – Partido Democrata Trabalhista

PFL – Partido da Frente Liberal

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

PCE - Programa de Crédito Educativo

PNE - Plano Nacional de Educação

PAS - Programa de Avaliação Seriada.

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SADE - Sistema de Acompanhamento e Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SESU - Secretaria de Educação Superior.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Sintufrj - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

UB - Universidade do Brasil

UCAM - Universidade Cândido Mendes

UDF - Universidade do Distrito Federal

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar -Universidade Federal de São Carlos

UNB - Universidade de Brasília.

UNIP – Universidade Paulista

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

URJ - Universidade do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO:

O objetivo da pesquisa é analisar em que medida a origem socioeconômica influencia o acesso e a permanência aos diferentes cursos de graduação, avaliando comparativamente os estudantes pertencentes a quatro dos oito cursos superiores que compõem o *Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CFCH/UFRJ*: Ciências Sociais, Comunicação Social, Filosofia e Psicologia.

Através da análise das informações de 854 estudantes contidas no questionário da pesquisa do *I Censo do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – I Censo CFCH/UFRJ* – este trabalho se propõe a desempenhar basicamente duas tarefas. A primeira será examinar se os diferentes recursos sociais das famílias dos estudantes destas quatro carreiras – aqui hierarquizadas entre as duas graduações com as maiores relações candidatos por vagas, Comunicação Social e Psicologia, e as duas com as menores relações, Ciências Sociais e Filosofia – sinalizaram uma mudança no perfil do alunado que tradicionalmente ocuparia as vagas em uma das principais instituições públicas do Brasil. Uma vez respondida esta questão investigaremos se os mesmos indicadores sociais auxiliariam ou não na permanência dos diferentes grupos presentes neste espaço social.

A seleção para os cursos de ensino superior, como sugerem algumas pesquisas, estaria circunscrita por características socioeconômicas bem definidas do seu público frequentador. Todorov (1977) já indicava que os candidatos de níveis socioeconômicos mais altos teriam melhor desempenho e maior probabilidade de se classificarem do que os de níveis socioeconômicos mais baixos cujas graduações eram relegadas aos cursos menos procurados e de menor prestígio aos olhos dos então vestibulandos. Paul & Silva (1998) utilizando dados do vestibular da própria UFRJ também confirmaram a importância das variáveis indicativas da origem social e do sexo na escolha das carreiras universitárias, chamando a atenção para o efeito da política educacional brasileira na amplitude do espectro de carreiras ao alcance dos possíveis candidatos.

Os trabalhos mais recentes como os de Setton (2002) e Vargas (2008) seguem o mesmo caminho. A primeira pesquisadora citada reafirmou as diferenças de recursos sociais das famílias dos estudantes investigados e elaborou uma classificação dos cursos identificando as posições de prestígio e de privilégios: os cursos seletos – que apresentavam altas concentrações de recursos econômicos, sociais e culturais – os cursos intermediários – que se destacavam por apresentar um número significativo de alunos com volume de capital econômico e capital social em níveis relativamente distintivos – e os populares – que indicavam baixa concentração nos indicadores estruturais distintivos. A segunda pesquisadora

pontuou através dos dados estudantis do *Exame Nacional de Cursos* – Provão – que o caráter desigual da sociedade brasileira ainda seria traduzido por uma forte correlação entre a carreira escolhida do estudante e sua origem social em uma quase impermeável hierarquia de cursos e prestígio nas instituições.

Contudo, ao contrário das pesquisas sobre o acesso dos estudantes ao ensino superior, que ganhou a atenção dos estudiosos da desigualdade educacional brasileira ao longo dos anos, a permanência do alunado nas instituições ainda se mantém incipiente no cenário das Ciências Sociais. Em uma busca aos principais bancos de publicações de teses, artigos e relatórios veremos que este problema pouco aparece em seus índices. E quando surge demonstra ser muito mais uma preocupação de outras áreas de comportamento humano, como seria o caso da Psicologia, do que necessariamente um problema sociológico.

I - A expansão do sistema educacional brasileiro:

Sob uma perspectiva mais ampla estes dois fenômenos a serem examinados em nosso trabalho poderiam estar inseridos na denominada expansão dos sistemas educacionais que, segundo Silva (2003) foi uma característica presente em todas as sociedades modernas.

As sociedades modernas se constituíram promovendo transformações nas relações entre os indivíduos, pois, as antigas estruturas sociais baseadas em relações de dominação e hierarquia entre os agentes nas denominadas *sociedades tradicionais* entraram em declínio dando prosseguimento às relações firmadas em termos universalistas (TURNER, 1986). Deste modo, foram nas sociedades modernas que ocorreram os principais resultados do êxito das lutas pelos direitos sociais, econômicos e humanos entre os quais se transcreve o direito à educação.

Muitos poderiam ser os fatores que explicariam esta expansão. Para Durham (1989) este processo deveria ser compreendido como fruto de uma profunda alteração do sistema produtivo associado a outros dois acontecimentos correlatos: a importância fundamental da inovação tecnológica para o desenvolvimento econômico e a ampliação das burocracias públicas e privadas uma vez que funções importantes assim como o acesso às posições de poder nos aparelhos de Estado dependeriam, cada vez mais, do domínio de conhecimentos fornecidos pelas instituições de ensino superior. Especificamente no caso brasileiro Silva (2003) cita outros dois fenômenos que auxiliaram nesta transformação, a diminuição das taxas de fecundidade e as políticas públicas implementadas a fim de corrigirem o fluxo de crianças e jovens nos bancos escolares.

Assim, em relação ao ensino superior no país, pudemos identificar dois momentos muito nítidos desta expansão educacional. Como veremos, o primeiro ocorreu no período compreendido entre as décadas de 1960 e de 1970 quando o governo, não podendo abarcar a demanda de jovens que procuravam os bancos das instituições superiores, abriu as válvulas do sistema de ensino em prol das instituições privadas. Já o segundo processo recomeçou a partir de 1990 e se manteve nos primeiros anos do século XXI. Dados publicados sobre o censo do ensino superior pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* – INEP – indicam que a evolução do número de matrículas totais e dos estabelecimentos de ensino entre os anos de 2002 a 2007 foi uma constante (INEP, 2009).

Contudo, um dos paradoxos da educação no Brasil é o fato que a expansão dos sistemas, não obteve como resultado uma maior igualdade de chances educacionais relativas. As conseqüências deste fenômeno não foram traduzidas em mudanças efetivas na ampliação das igualdades de oportunidades a todos os brasileiros, ou seja, a probabilidade relativa de um indivíduo acessar importantes instituições sociais através do talento e dos esforços individuais (RIBEIRO, 2007). Em relação à probabilidade de um jovem acessar o ensino superior as chances seriam muito maiores para aqueles cujos pais possuísem uma maior escolaridade do que para aqueles com os pais sem nenhuma escolaridade (FERREIRA; VELOSO, 2006). Além disso, se o pai for analfabeto a probabilidade de se concluir uma graduação seria de apenas 1%. Já para jovens com pais possuidores de ensino superior as chances seriam de 60% (NÉRI, 2004).

Contudo, rompendo com esta perspectiva preocupante, pesquisas publicadas por autores como Zago (2000) e Viana (1998) vêm retratando, mesmo que modestamente, um novo público universitário composto por alunos oriundos das classes populares. E estes universitários não estariam entrando somente em um universo das instituições de ensino superior, mas, no *locus* da excelência, da produção e da transmissão de conhecimentos para os quadros da elite brasileira, a universidade pública.

Assim, a universidade pública, forçada a ampliar o seu público-alvo, passa a se ver desafiada a refletir sobre seus objetivos e o seu papel, criando um diálogo reflexivo em relação a uma educação superior ampla, diversificada, e equitativa para atender às necessidades da sociedade. Neste sentido, parece que a *democratização do ensino superior* circunscrita não na universalização deste espaço mas, na possibilidade de todos os segmentos da sociedade se ver nele representados se impõe como um grande debate.

II - A apresentação dos capítulos:

Esta pesquisa será apresentada em um total de cinco capítulos.

No primeiro, descreveremos o processo de expansão educacional brasileiro. Escolhemos analisar este processo através da consolidação e da diversificação das instituições de ensino superior brasileiras. Como nosso tema está inserido em um espaço social específico, a universidade pública, começaremos a retratar o início da formação destas instituições em nosso país. Procuraremos demonstrar que seu incremento não foi consequência de um processo cujo intuito seria abarcar uma demanda de estudantes cada vez mais incipiente. Mas que este também seria fruto de profundas transformações políticas, sociais e econômicas vivenciadas por nossa sociedade ao longo do século XX.

Uma vez estabelecidos os principais paradigmas históricos desta expansão, daremos continuidade ao segundo capítulo que retrataria um assunto mais específico, os denominados *mecanismos de acesso e permanência ao ensino superior*. Entendemos aqui como mecanismos de acesso a implementação de algumas políticas públicas – principalmente aquelas postas em prática a partir do ano 2000 - e as transformações nos exames Vestibulares – da sua primeira realização até o fim de sua obrigatoriedade.

Já em relação aos mecanismos de permanência dos estudantes em uma instituição de ensino superior veremos que alunos mais integrados aos seus pares, participantes de atividades extracurriculares como estágios e iniciação científica, bem como aqueles comprometidos com a conclusão de cursos, teriam menor probabilidade de se evadirem de suas graduações.

Dentro destes contextos descreveremos também como estes mecanismos foram trabalhados ou discutidos dentro da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O terceiro capítulo será composto pela reflexão teórica. Para compreender os problemas da expansão do sistema educacional brasileiro recorreremos ao desenvolvimento teórico proposto por Turner (1986) para o problema da igualdade social. Contudo, a igualdade estaria circunscrita em dois aspectos: a igualdade de condições e a igualdade de oportunidades. Aprofundando neste assunto trabalharemos com as pesquisas de autores, tais como, Silva (2003) e Ribeiro (2007).

Para relacionarmos os diferentes recursos e capitais sociais presentes nas diversas famílias dos quatro cursos analisados utilizaremos os estudos de Bourdieu (2002) sobre a lógica do processo de distinção, o conflito de interesses no espaço social e a construção da realidade por aqueles que detêm o poder simbólico. Finalizando este capítulo realizaremos uma síntese acerca das relações presentes entre a estratificação e a seleção social, dando maior atenção à função da educação neste processo.

O quarto capítulo será a metodologia da pesquisa. Contudo, antes de iniciar a metodologia propriamente dita apresentaremos o trabalho que originou o banco de dados desta dissertação, o *I Censo do CFCH*, realizado no segundo semestre de 2005.

Em seguida dividiremos a metodologia em quatro etapas. A primeira consistirá em relacionar as características dos alunos respondentes segundo sua posição social. O intuito é construir indicadores através da utilização de uma ou mais variáveis, os denominados índices sintéticos. Deste modo, procuraremos elaborar a conjuntura de cada curso utilizando as variáveis referentes às características individuais dos alunos e as principais características familiares.

Após a construção dos indicadores sociais, a segunda etapa terá por objetivo verificar em que medida estes índices produzidos poderiam ser capazes de explicar a escolha do curso dentro da universidade. Assim, na terceira etapa procuraremos relacionar as especificidades oferecidas por estes indicadores quanto aos diferentes cursos do CFCH, demonstrando a existência de uma possível estratificação social entre as graduações existentes.

Uma vez expostas as características da posição social destes indivíduos e suas respectivas influências nas escolhas dos cursos superiores, prosseguiremos para a quarta etapa. Nesta fase, teremos como finalidade acompanhar a evolução dos indicadores da origem social ao longo dos semestres das graduações, procurando discorrer sobre a permanência destes cursos. O quinto e último capítulo tratará da apresentação dos resultados desta pesquisa.

III – Justificativa:

A justificativa deste trabalho se encontra primeiramente na oportunidade de se pesquisar a própria *Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Na relação das trinta primeiras Instituições do Ensino Superior – IES - por ordem decrescente no número de matrículas no ano de 2007 verifica-se que a UFRJ ocupou a 14^o posição com 28.328 matrículas contabilizadas no ranking do censo da educação superior.

Este número se mostra irrisório quando comparado às matrículas referentes a primeira instituição deste quadro, a *Universidade Paulista – UNIP*, com um total de 145.498 matrículas calculadas. Entretanto, em uma análise mais detalhada e observando a organização acadêmica destas instituições, notamos que a UFRJ seria a quarta *instituição pública* referente ao número de matrículas, perdendo em ordem decrescente para duas universidades estaduais paulistas, a *Universidade de São Paulo – USP*, a *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP*, e somente para uma universidade federal, a *Universidade Federal do Pará – UFPA*. Portanto, das universidade federais ela seria a segunda colocada por número de matrícula em todo o país (INEP, 2009).

Todavia, além da questão quantitativa também encontramos a demanda da qualidade de alguns de seus cursos de graduação e pós-graduação. Na primeira avaliação nacional dos centros de ensino superior, uma tentativa segundo o então ministro da educação Fernando Haddad de reforçar a fiscalização dos padrões de qualidade, a UFRJ figurou entre as 10 melhores universidades federais do Brasil (REVISTA ÉPOCA, 2008).

Deste modo, cremos na relevância desta pesquisa não apenas como um auxílio ou reatualização do perfil do corpo discente, suas condições de vida e de estudo. O objetivo deste trabalho será também oferecer uma contribuição aos estudos sobre os problemas de desigualdades educacionais, principalmente aos mecanismos de permanência destes mesmos alunos no ensino superior, uma vez que a maioria das pesquisas estudadas somente analisa o acesso, ou o momento da entrada destes estudantes.

Capítulo 1 – O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.

O objetivo deste capítulo é relatar o desenvolvimento do ensino superior brasileiro utilizando como principal foco o surgimento e a diversificação das instituições de ensino superior – IES. Assim, procuraremos demonstrar que o ensino superior brasileiro não foi somente consequência de um processo cujo intuito seria abarcar uma demanda de estudantes cada vez mais incipiente. Mas que este também seria fruto de profundas transformações políticas, sociais e econômicas vivenciadas por nossa sociedade ao longo do século XX. Bem como o resultado de intensa disputa entre determinados atores na cena política brasileira que disputaram a legitimidade de visões específicas da educação superior como um mecanismo de promoção de mudanças sociais.

1.1 - Em busca de um projeto universitário.

Como demonstram alguns autores tais quais Schwartzman (1980), Mendonça (2000) e Fávero (2000), as origens do ensino superior brasileiro remontam à 1808 quando a família real portuguesa, afastando-se das guerras napoleônicas, assinalou a necessidade de (re) organizar a Corte, formando quadros administrativos na então colônia.

Na preocupação de se criar uma infra-estrutura, foram instituídos alguns estabelecimentos isolados de ensino superior¹ - a *Academia de Marinha* (1808), a *Escola de Medicina na Bahia* (1808), a *Academia Real Militar* (1810) – bem como alguns cursos – o de agricultura (1812) e desenho técnico (1817) na Bahia, além do curso de agricultura (1814) no Rio de Janeiro. Todas estas instituições, de caráter laico, foram criadas através da iniciativa da Corte portuguesa e foram por ela mantidas, continuando a sê-lo após nossa independência política. E por sucessivas reorganizações, fragmentações e aglutinações estas deram origem às escolas e faculdades profissionalizantes que iriam constituir o conjunto de nossas instituições de ensino superior até a República (MENDONÇA, 2000).

A criação de uma universidade brasileira ainda não estava nos planos do governo central que limitava esta tarefa às instituições da metrópole, como a *Universidade de Coimbra* e a *Universidade de Évora*. Esta foi uma situação bem contrastante na América Latina da época, uma vez que já existia um sistema universitário nas colônias espanholas contabilizando um número significativo de universidades.

¹ De acordo com Figueiredo (2005) e Mendonça (2000) ocorreram tentativas frustradas de estender aos colégios jesuítas, antecessores às estas instituições, as prerrogativas universitárias.

A população brasileira, tal como demonstra Nunes (2007), possuía baixos níveis de escolaridade. Mesmo assim, a demanda por uma universidade foi uma constante no Brasil não somente ao longo do império português, como também se manteve após a independência, no primeiro e segundo reinado, bem como nos primeiros anos da nova república. Porém, este desejo somente se concretizou com a instituição da *Universidade do Rio de Janeiro* – URJ, a primeira universidade oficial² do país, criada no dia 7 de setembro de 1920 através do Decreto nº 14.343 (FÁVERO, 2000).

O período vivenciado pela criação da URJ foi marcado por profundas modificações culturais, políticas e sociais no cenário nacional. Datavam naquele momento, portanto, as contradições da República Velha, os processos do movimento tenentista, greves operárias, a *Semana de Arte Moderna* (1922), a fundação do *Partido Comunista* (1922), assim como a criação da *Academia Brasileira de Ciências - ABC* (1922)³ e da *Associação Brasileira de Educação - ABE* (1924).

Contudo, a chegada desta instituição não modificou o caráter profissionalizante e isolado dos estabelecimentos educacionais no país. Uma análise de jornais e documentos proposta por Fávero (2000) deixa perceber que a idéia foi processada sem maiores debates e recebida sem interesse.

Muito das críticas se concentravam no ato político de justaposição de três instituições que resultaram nesta universidade: a *Faculdade de Medicina*, a *Escola Politécnica* e a *Faculdade de Direito*, sendo esta última resultante da união de duas escolas livres já existentes.

Para os analistas como Paula (2002), essas escolas livres agregadas, influenciadas pelo modelo universitário francês⁴ cujas características eram a formação voltada para a especialização, a dissociação entre pesquisa e ensino além da grande centralização estatal, não possuíam localizações próximas ou comuns, viviam alheias umas as outras e não tinham

² Algumas pesquisas como a de Cunha (2007) apontam para a criação de uma universidade no Paraná, em 1910.

³ As origens da Academia Brasileira de Ciência remontam a 1916 quando foi criada a Sociedade Brasileira de Ciência (DEBATE, 2006).

⁴ Mesmo reconhecendo a dificuldade de estabelecer tipos ideais para o conceito de universidade, para a autora o ensino superior francês da primeira metade do século XIX apresentou uma grande singularidade em relação a todos os outros países europeus, na medida em que Napoleão aboliu as universidades pela Convenção do dia 15 de setembro de 1793. As universidades eram mal vistas pelos revolucionários franceses devido ao espírito corporativo quase medieval nelas existente e à ênfase na cultura clássica, que impedia a entrada das ciências experimentais e do enciclopedismo (PAULA, 2002).

qualquer laço de ligação além do então *Conselho Universitário*, cujos membros eram oriundos das três instituições.

Assim, percebe-se que a modificação do sistema de ensino com a criação da URJ, gerenciada pelo Poder Central, não resolveu o problema do ensino superior, pois, não bastava instituir e reunir escolas. O que estava em jogo para os críticos era a necessidade do desenvolvimento de uma mentalidade sobre a concepção de universidade que não poderia se resumir somente a uma preparação tecnicista. O que muitos defendiam era a preocupação da formação do saber aliado a uma formação livre. Com isso, inspiradas pelas críticas advindas da formação da nova universidade nacional, começaram a entrar em cena significativas discussões em busca da *verdadeira* universidade.

1.2 – A universidade como Instituição-Padrão.

Os anos 1930 marcaram um momento de acomodação de múltiplos interesses em conflito, pela via de conciliação, por onde Getúlio Vargas avançou na construção de um arcabouço jurídico e político como suportes para um poder unificado do Estado. Inaugurava-se a etapa do desenvolvimento industrial caracterizada pelo modelo de substituição de importações, isto é, a substituição de bens de consumos importados por bens de consumos nacionais. Foi uma substituição do modelo capitalista dependente agrário-exportador pelo modelo igualmente dependente urbano-industrial. O novo governo modificou o panorama do país com seus traços de radicalização e crescentes restrições às liberdades fundamentais.

A partir deste processo de industrialização, verificou-se também um crescimento acelerado da demanda social por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e expansão do sistema educacional vigente. Neste sentido, criou-se o *Ministério da Educação e Saúde Pública* que elaborou e implementou as reformas no ensino secundário, superior e comercial através da *Reforma Francisco Campos*, em 1931. Esta reforma armou o Estado para exercer sua tutela sobre o ensino uma vez que inexistia uma política nacional que subordinasse os sistemas educacionais. Contudo, os debates ideológicos entre católicos, governistas e liberais ocorridos ao longo desse período evidenciavam que não havia consenso quanto a qual proposta adotar (ZOTTI, 2004).

Nas idéias político-educacionais desta reforma estava a crença que uma nova sociedade se daria mediante a reforma da escola, da formação do cidadão e na modernização da elite. Estava evidente que a formação da elite era prioridade, bem como era claro que esta mesma elite tinha condições de decidir quais seriam os rumos da educação para os demais (ZOTTI, 2006).

Entre os cursos técnico-profissionais foi organizado o ensino comercial que não permitia ao aluno o acesso ao ensino superior. Em relação ao ensino secundário, por exemplo, foi incumbida a tarefa de preparação do adolescente para sua satisfatória integração na sociedade que começava a ser fazer mais complexa e dinâmica. Era imperativo atualizar o ensino de acordo com as exigências do desenvolvimento industrial, uma vez que, como enfatizou o próprio ministro na época, o ensino secundário não poderia ser somente uma passagem para o ensino superior. Portanto, foram instituídos dois cursos seriados, um curso fundamental e outro complementar: o primeiro, de formação geral, tinha o intuito de preparar o homem para a vida em sociedade, independente do ingresso ao ensino superior. Tinha duração de cinco anos e seria uniforme a todo o país. E o segundo curso, por sua vez, mantinha o objetivo na formação propedêutica com propostas curriculares e obrigatórias para os candidatos à matrícula em determinados institutos superiores.

Essa nova organização tinha a intenção de ampliar a formação do jovem, primando por uma formação independente da continuidade dos cursos. Entretanto, o caráter enciclopédico do currículo e um rigoroso sistema de avaliação fizeram com que esta etapa da educação continuasse a ser um espaço de uma minoria que poderia passar cinco anos adquirindo uma sólida cultura. E não era esta a realidade da grande maioria da população (ZOTTI, 2004).

Para o ensino superior a *Reforma Francisco Campos* representou seu primeiro marco estrutural com a regulação legislativa do *Estatuto das Universidades Brasileiras* promulgado em 11 de abril de 1931 (ROTHEN, 2008).

As propostas para o setor muitas vezes apresentavam um caráter dúbio, na intenção de agradar as diferentes concepções educacionais brasileiras existentes⁵. De um modo geral, ficou estabelecido no estatuto que para a constituição de uma nova universidade haveria a exigência de congregação de pelo menos três faculdades – *Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia* ou *Faculdade de Educação Ciências e Letras*. A idéia predominante era que a universidade seria concebida como uma federação de faculdades isoladas, tendo como única previsão de unidade a instalação de uma reitoria comum. Neste sentido, o modelo imperativo seria o da *Universidade do Rio de Janeiro*. O ensino superior

⁵ Como nos mostra Rothen (2008) na Associação Brasileira de Educação – ABE - encontravam-se dois grupos distintos: os autoritários e os liberais. Mas nenhum conseguia exercer uma hegemonia sobre os educadores. Os primeiros defendiam a manutenção da ordem econômica e política vigente na Primeira República, enquanto os segundos propunham a construção do país em novas bases econômicas e políticas.

obedeceria, de preferência, portanto, ao sistema universitário que passaria a ser o parâmetro legítimo de organização deste ensino no Brasil.

Com isso, podemos diagnosticar algumas concepções acerca deste novo padrão que seria seguido. A primeira delas diz respeito a uma falsa idéia de autonomia universitária, pois, era o poder central que, em última instância, respondia pelos caminhos a serem traçados no interior das instituições. A segunda se relaciona ao modelo estabelecido sobre a função de uma universidade. No documento, ao mesmo tempo em que o papel de uma universidade seria o do desenvolvimento de um alto padrão de cultura, também seria o de centro de formação profissional.

A pesquisa, o ensino e a extensão começariam muito lentamente a conviver na universidade, mas, a prática de pesquisa científica somente estaria apta aos três cursos tradicionais: medicina, engenharia e direito. Entretanto, a universidade ainda não seria caracterizada pela indissociabilidade entre pesquisa-extensão-ensino.

Outra questão foi o problema envolvendo o cargo do professor vitalício. Criado por D. João XVI em 1808 este se manteve no estatuto, não sofrendo qualquer alteração em relação ao poder que detinha. A única diferença visível foi o modo de recrutá-lo, pois, o professor só seria investido na cátedra por título vitalício caso completasse 10 anos de exercício de cargo, além da obrigatoriedade de realização de novas provas.

Porém, após a organização deste estatuto, surgia no interior da ABE um novo grupo, que acabaria por assumir a direção da entidade. Formado por intelectuais, eles vieram a ser conhecidos como os *Pioneiros da Educação Nova*. Imbuídos por um projeto de reformulação da educação, lançaram em 1932 o *Manifesto da nova educação ao governo e ao povo*.

Esta reformulação educacional abrangeria do jardim de infância à universidade mas, como enfatiza Cunha (2008), o ponto nevrálgico foi o ensino secundário. Para este grupo, a *Reforma Francisco Campos* transformou a escola secundária em um reduto dos interesses da classe média, pois, apostou em uma nítida separação entre trabalhadores manuais e intelectuais. Portanto, para corrigi-la seria preciso unificá-la. Para tanto, propunha que este nível fosse realizado em três anos, sendo que inicialmente haveria uma estrutura geral comum a ambos os cursos e só após esta etapa ocorreria a separação entre os alunos, pois, a escola também deveria atender a diversidade de aptidão e gostos de cada estudante.

O ensino superior também foi discutido através do subtítulo denominado *problema universitário no Brasil*. O *Manifesto* reconhecia a finalidade estritamente profissional das instituições de ensino superior e acreditava que os novos estabelecimentos a serem criados deveriam atender à variedade de tipos mentais e às necessidades sociais do país. Para tanto,

seria necessária a abertura de um campo de investigação científica. Assim, se propunha a criação de instituições de ensino superior que atendessem à formação técnica e profissional por um lado e, por outro, a universidade que atenderia à formação de pesquisadores. Deste modo, se colocava como necessária a criação e delimitação de uma instituição universitária, caracterizada por uma tríplice função: a elaboradora de investigação científica, a docente, transmissora de conhecimento e a vulgarizadora das ciências e das artes através das instituições de extensão universitária (CUNHA, 2008).

Não resta dúvida sobre o peso da ciência sobre este novo conceito de universidade. Esta seria concebida através de um padrão mais moderno onde a pesquisa científica assumiria o ponto estratégico da instituição de ensino. Estava claro que o campo científico na universidade dominaria qualquer outra função, imprimindo, segundo o documento, um espírito de profundidade e universalidade que, por sua vez, contribuiriam para o aperfeiçoamento do espírito humano.

Enquanto isto, no panorama nacional a Constituição de 1934 elevou a educação à condição de elemento fundamental para a vida democrática com a criação de um *Conselho Nacional de Educação* para fixar um *Plano Nacional de Educação* - PNE, com a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário; o direito de todos à educação; a obrigatoriedade do ensino gratuito e a instituição da unidade, descentralização e autonomia dos serviços de ensino público.

Poucos anos mais tarde após a publicação do *Manifesto da Escola Nova*, e sob sua forte influência, surgiam no cenário nacional duas novas universidades: a *Universidade de São Paulo* - USP (1934) e a *Universidade do Distrito Federal* - UDF (1935).

Segundo Paula (2002), a criação da USP, uma instituição estadual, estava intimamente vinculada ao grupo que estava à frente do jornal *Estado de São Paulo* e que possuía um projeto de formação das elites dirigentes. Para este, somente a elite devidamente esclarecida e formada teria condições de propor um projeto que estivesse acima dos interesses partidários para a nação brasileira. O caráter fragmentado e profissionalizante das instituições brasileiras recebeu duras críticas de Fernando de Azevedo, um dos principais idealizadores da USP e participante fundamental no *Manifesto*, já citado anteriormente.

Para tanto, este intelectual defendeu a idéia de integração da instituição universitária através da criação da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*. Esta faculdade seria o *locus* do curso básico, o preparatório para todas as escolas profissionais que teriam como premissa um saber livre e desinteressado, capaz de contribuir para o progresso da nacionalidade em formação e para o enriquecimento da educação. As escolas profissionais para Fernando de Azevedo eram

meras transmissoras de um saber não superior. E somente uma universidade que cultivasse esses valores poderia ser eficaz na formação das novas elites dirigentes.

De fato, algumas características da USP eram inovadoras caso comparássemos com as existentes na URJ – a universidade-padrão na época: preocupação fundamental com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; além de uma concepção idealista de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade (PAULA, 2002).

A criação, por sua vez, da *Universidade do Distrito Federal* – UDF – também acompanhou a proposta sintetizada pela USP: não produzir somente profissionais mas estar envolvida com a criação de quadros intelectuais do país. A UDF foi concebida pelo intelectual Anísio Teixeira, também participante do movimento *Pioneiros da Educação Nova*. Instituída em abril de 1935 a UDF foi composta por cinco escolas - Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia, e Instituto de Artes – além de institutos complementares.

Embora despontasse como um centro de ensino inovador no Brasil dos anos 30, a UDF logo iria enfrentar dificuldades políticas provocadas pela revolta comunista de novembro de 1935. A centralização imposta pelo novo governo atingiu em cheio as estruturas da UDF que acabou sendo extinta e incorporada pela antiga *Faculdade Nacional de Filosofia* - FNFfi, um instituto isolado carioca. Anos mais tarde este mesmo estabelecimento acabou se integrando também ao quadro institucional da URJ.

1.3 – O debate sobre as relações internas da universidade.

Com a deposição de Getúlio Vargas em 1945, o regime autoritário e centralizador imposto à sociedade brasileira é repensado. A nova constituição de 1946 refletiu este processo de redemocratização do país, garantindo os direitos individuais de expressão, reunião e pensamento. Contudo, a organização educacional permaneceu a mesma, pois, a estrutura do ensino médio ainda estava dividida entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, discriminando o acesso ao ensino superior (FIGUEIREDO, 2005).

Em 1946, com a agregação da Escola de Serviço Social do Instituto Social do Rio de Janeiro às *Faculdades Católicas*, completou-se o número de unidades exigido pela legislação para a formação de uma universidade. Era o início das primeiras universidades privadas no Brasil.

Na verdade, desde a década de 1920 os católicos vinham se organizando, através da revista *A Ordem* (1921) e do *Centro Dom Vital* (1922), com o propósito de ter uma atuação mais marcante no cenário educacional. Não por acaso foi fundada a *Associação dos Universitários*

Católicos (1929), o *Instituto de Estudos Superiores* (1932) e a *Confederação Católica Brasileira de Educação* (1933). A criação das *Faculdades Católicas* foi uma consequência deste projeto de maior atuação no cenário brasileiro e ocorreu alguns anos mais tarde, em 1940 (CPDOC/FGV, 2008).

O cenário da educação superior nacional neste período também foi marcado pelo desenvolvimento do sistema federal de ensino, em grande parte devido à federalização de algumas unidades estaduais criadas nas décadas de 1930 e no início de 1940 (VASCONCELOS, 2007)

Esta expansão do setor universitário também era assistida concomitantemente ao estabelecimento de um debate sobre o paradigma consoante às relações internas na universidade brasileira. E este assunto se solidificou após a fundação do *Instituto Tecnológico da Aeronáutica* – ITA – criado em 1947.

Concebido sob os moldes da educação superior americana, representou uma quebra nas relações acadêmicas impostas pelo governo brasileiro para a manutenção da universidade no país. Sua principal função era a formação de pessoal altamente especializado para o setor aéreo. O que se apresentava, a partir de então, era um novo modelo proposto em relação aos contratos dos professores, que estavam sujeitos a rescisão de acordo com o empenho docente; a abolição do sistema de cátedras, dando início a um sistema de créditos conforme encontrado em instituições americanas; assim como uma preocupação em estimular a dedicação exclusiva de professores e alunos à pesquisa científica. Enfim, o projeto de criação do ITA introduziu uma modernização às instituições de ensino superior, representando um novo paradigma às relações internas vigentes nas universidades brasileiras, especialmente, na *Universidade do Brasil*⁶ - UB - pois, era o regime de cátedra vitalícia que organizava a vida didática e administrativa desta instituição.

A existência do ITA como uma ilha de ensino superior moderno animou os reformadores do ensino, principalmente aqueles que viam na sua modernização o caminho necessário para que o país adquirisse a maioria científica e tecnológica, consideradas indispensáveis para romper os laços de dependência em relação aos países mais desenvolvidos (CUNHA, 2007).

O momento vivenciado pela sociedade brasileira também era o de desenvolvimento da comunidade científica, especialmente com a consolidação da *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência* – SBPC (1948) e do *Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas* – CBPF

⁶ Nome modificado da Universidade do Rio de Janeiro, em 1937 (FÁVERO, 2000).

(1949) que terão uma participação fundamental na institucionalização da pesquisa científica na universidade brasileira ao longo das décadas seguintes (DEBATE, 2006).

Assim, o governo brasileiro começou a estudar algumas medidas que visassem a implementação da pesquisa científica e tecnológica no país. Neste contexto, é inaugurado o *Conselho Nacional de Pesquisas* – CNPq – em 1951, cujos objetivos se centralizavam em uma combinação complexa entre a promoção da segurança e do desenvolvimento nacional. Ora entendidos por uma perspectiva autonomista, de rompimento dos laços de dependência, ora, compreendidos através de uma perspectiva de reforço desses laços, reeditados sob uma forma modernizada (CUNHA, 2007).

Sua iniciativa primordial era de promover a pesquisa científica e tecnológica no setor nuclear brasileiro, considerado por muitos críticos um ponto estratégico. Contudo, frustrado em seu projeto precursor, começou a promover atividades orientadas para a promoção das chamadas ciências exatas e biológicas, concedendo bolsas de estudo no Brasil e no exterior, além de fornecer auxílios para a aquisição de equipamentos de pesquisa pelos institutos universitários ou fora deles.

Segundo Cunha (2007), todo este esforço de montagem de um aparelho extra-universitário resultou da tentativa de suprir as deficiências das universidades. Mas, mesmo desenvolvendo este projeto paralelo, o CNPq não poupava reclamações a respeito da necessidade de modernização do ensino superior no Brasil em seu relatório.

1.4 – A expansão do setor privado.

Durante a década de 1960 assistimos a uma crescente radicalização do debate sobre a reforma universitária liderada, especialmente, pelo movimento estudantil da *União Nacional dos Estudantes* - UNE. Esta entidade encabeçou uma luta pela reforma universitária muito inspirada no apelo em favor da democratização do ensino superior ocorrida em alguns países latino-americanos no fim do século XIX. Seu principal instrumento de mobilização foram os *Centros Populares de Cultura* – CPCs - criados em 1961, com o intuito de levar teatro, cinema, artes plásticas, literatura e outros bens culturais ao povo (BOMENY, 2008).

Vale lembrar que em 1908, realizou-se em Montevideu o *I Congresso de Estudantes Latino-Americanos*. Reivindicou-se a substituição das aulas conferências por seminários; a abolição dos exames; e a instituição da livre-docência. Em 1916 foi criada a *Federação dos Estudantes do Peru* e em 1918 a *Federação Universitária da Argentina*. Integrada por delegados de cada uma das universidades do país, Córdoba, La Plata, Tucumán e Santa Fé. Esta última federação

realizou seu primeiro congresso neste mesmo ano, sendo aprovada a *Carta Magna da Reforma Universitária* (CUNHA, 2007).

Este documento também denominado *Carta de Córdoba* tinha como principal objetivo democratizar a universidade não apenas sob do ponto de vista do acesso das novas classes médias, mas, também, de sua organização e gestão. Assim, os principais pontos pretendidos estavam focalizados: na autonomia universitária; na seleção dos mais capazes e não dos favorecidos economicamente; da periodicidade das cátedras e da extensão universitária; da ajuda social aos estudantes; e na diferenciação das universidades conforme sua peculiaridade regional (CUNHA, 2007).

Todavia, apesar da inspiração do documento, a onda do impulso democrático pela reforma universitária não teve repercussão comparável no Brasil, mas representou a primeira confrontação entre uma sociedade cuja composição começava a se modificar em relação aos indicadores do ensino superior. Com o avanço desta conquista, as novas classes médias pretendiam melhorar sua posição relativa na estrutura social (SANTOS FILHO, 1986).

Segundo o *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea⁷ da Fundação Getúlio Vargas – CPDOC/FGV* - quando João Goulart assumiu a presidência, em setembro de 1961, o Brasil possuía 70.779.352 habitantes, sendo que 39,5% destes eram analfabetos, distribuídos nas faixas de 15 a 69 anos.

Da população estudantil, 5.775.246 alunos estavam matriculados na rede do ensino primário, 868.178 estudantes no ensino médio, 93.202 no ensino superior e 2.489 nos cursos de pós-graduação. De acordo com este instituto estava clara a extensão do afinilamento da estrutura educacional brasileira: menos de 15% da população estudantil do ensino primário passava para o ensino médio; quase 2% da rede primária chegavam ao ensino superior e apenas 0,5% à pós-graduação. Esses dados ajudaram a expor, assim, os três pontos que traduziriam a atmosfera do governo Jango na área da educação: a discussão em relação à escola pública; os programas de alfabetização de adultos pelos movimentos sociais; e a questão dos *excedentes* – o grande problema do ingresso ao ensino superior (BOMENY, 2008).

O número de alunos das universidades brasileiras vinha se expandindo enormemente nos últimos vinte anos. A partir dos anos 1940, o crescimento da matrícula no ensino superior foi vertiginoso: 152,8%, de 1940 a 1951; 78% de 1951 a 1960, e 57%, de 1960 a 1964. Não

⁷ Ver em http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jgoulart/htm/6na_presidencia_republica/O_sentido_da_educacao_de_Jango.asp.

obstante, a procura pelo ingresso no ensino superior não era nem de longe atendida. Anualmente, as universidades indicavam o número de vagas, de acordo com a disponibilidade de professores, espaço para salas de aula e equipamento disponíveis. Portanto, não eram consideradas nem as necessidades da sociedade, nem a capacidade dos alunos em ingressar. Os alunos que ultrapassavam as possibilidades de absorção das escolas ficaram conhecidos como excedentes. A bandeira dos excedentes foi um dos pontos de discussão nos anos que antecederam a reforma universitária que só foi completada em 1968, já sob o regime militar.

Portanto, não foi de modo gratuito que o governo central, após alguns anos, assumiu o projeto em prol de uma modernização para as instituições universitárias, tendo o *Conselho Federal de Educação* – CFE - a incumbência de reorganização dos currículos mínimos.

Na *Universidade do Brasil*, por exemplo, iniciaram-se várias discussões sobre a reforma que contou com a participação de representantes das diversas atividades interessados no problema. Deste modo, foi definido as *Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil* cujos pontos se concentravam em temas como, por exemplo, a conceituação da Universidade, a política educacional da instituição, a estrutura a ser seguida pelo corpo docente e discente, além da discussão sobre a autonomia universitária (FÁVERO, 2000).

Essas diretrizes serviram de base para a elaboração dos Decretos-Lei nº 53/66 e 252/67 que dispuseram acerca da reestruturação das universidades federais. De um modo geral, estes decretos voltaram-se para a reorganização das universidades federais determinando a integração e a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, fixando normas para a elaboração de planos de reestruturações universitárias.

Segundo Mendonça (2000) várias escolhas foram tomadas visando uma modernização para este setor, tais como, a estrutura departamental, o sistema de créditos, além do fim da cátedra vitalícia. Contabilizou-se também a introdução de novos elementos, em especial a justaposição de novos institutos de pós-graduação e pesquisa à velha estrutura universitária que contou com a participação efetiva da comunidade científica externa à instituição, já citada anteriormente, bem como o estabelecimento de convênios com agências financiadoras nacionais e internacionais.

Todavia, apesar dos ajustes para o setor como, por exemplo, a ampliação de vagas nas universidades públicas e a unificação do vestibular, o governo entendeu que estas medidas não seriam suficientes para atender ao volume da demanda estudantil que crescia significativamente.

A demanda por escolaridade incrementava-se com as organizações estudantis que reivindicavam a extinção do Vestibular em congressos da UNE. Mas, o Governo Militar

argumentava que não poderia aumentar seus gastos com o ensino superior, já que a ênfase seria dada na educação básica. Portanto, um dos mecanismos utilizados pelo poder central foi a abertura das válvulas para a educação superior através do estímulo ao crescimento da oferta privada de ensino.

O sistema privado de ensino, segundo Prates (2007) aumentou o acesso aos menos privilegiados da sociedade brasileira. Todavia, foi o sistema público que se consolidou neste período como fortemente elitista. E neste sentido, se introduziu o denominado sistema dual que ofereceria uma via para os filhos dos ricos e outra para os filhos dos pobres. Portanto, se o debate até então proposto era centralizado na necessidade de expansão do setor, vide o grande processo de desenvolvimento e industrialização vivenciado pelo país, a partir deste momento a discussão passou a ser focalizada também na qualidade ofertada por estas instituições.

Assim, uma série de debates em torno da qualidade desses dois campos – ensino superior público e o ensino superior privado - foram estabelecidas, especialmente aquelas que outorgavam distinções simbólicas diferenciais que contribuiriam para a reprodução das relações entre as classes sociais.

Para Martins (1981), por exemplo, devido ao público a que se dirigiam, às práticas pedagógicas adotadas, às condições de trabalhos docentes e às profissões a que teriam seus ex-alunos, o setor público ocuparia uma posição de dominação na hierarquia do campo dos estabelecimentos universitários em detrimento a constituição de empresas privadas capitalistas que não produziriam qualquer conhecimento. Para o autor, através de uma concepção *bourdieusiana* existiria assim, uma produção erudita – que seria exemplificada pelo ensino superior público e uma indústria cultural – relacionada ao ensino privado.

Para entender melhor este assunto, Bourdieu (1974) em *O Mercado dos Bens Simbólicos* descreveu como ocorreram as transformações do sistema de produção de bens simbólicos que levaram à autonomia do campo artístico em oposição ao campo econômico, religioso e político. Para o autor, a função artística até o século XV estava intimamente associada à religião, ao poder político e/ou ao poder econômico, pois, as produções artísticas elaboradas até então estavam intimamente relacionadas às exigências expressas pelos patronos, que ditavam as funções estéticas.

Concomitantemente ao processo de autonomização do campo intelectual e artístico constituiu-se uma categoria socialmente distinta, a de artistas ou de intelectuais profissionais, inclinados a levar em conta exclusivamente as regras firmadas pela tradição propriamente intelectual de seus predecessores. E estas categorias profissionais estavam mais propensas em liberar seus produtos de toda e qualquer dependência social.

A relativa independência dos artistas aumentou a partir da revolução industrial. A produção cultural em massa difundiu mais os produtos artísticos, fato que resultou em duas conseqüências. A primeira foi a constituição de uma economia de bens simbólicos, no mercado, com a produção artística sendo vinculada em folhetins e revistas. A segunda seria a constituição de um grupo de indivíduos que estabeleceria a regra do campo, se constituindo em representantes e juizes de uma tradição artística. A partir de então, instaurou-se uma dissociação entre a arte como simples mercadoria e a arte como significação.

Contudo, algumas pesquisas tendem à uma relativização desta perspectiva universitária preconizada por Martins (1981) de que seria o setor público o formador das regras de uma cultura erudita – ou o detentor de uma verdadeira universidade - e o setor privado o reproduzidor dos princípios formulados na universidade pública, sem qualquer produção própria de conhecimento.

Trabalhos publicados como o de Rothen (2002), por exemplo, nos mostram que comparando o desempenho em provas de estabelecimentos públicos ou privados, muitas vezes o resultado é homogêneo, especialmente em cursos com elevados indicadores socioeconômicos, tais como, os Medicina e Odontologia. Em contrapartida, entre os cursos menos procurados, como os da área de licenciatura, esta diferença entre a qualidade do setor privado *versus* setor público já estaria mais visível. Portanto, as diferenças não estariam centralizadas na qualidade entre o setor público e o setor privado. Mas, primordialmente em indicadores socioeconômicos referentes ao alunado que compõe os cursos destas diferentes instituições.

1.5 - O redimensionamento do setor universitário.

O período dos anos 1980 foi um momento de intenso dinamismo político brasileiro, oriundo do processo de redemocratização. Entretanto, também foi considerado por muitos pesquisadores como a *década perdida*, uma vez que apresentou baixos índices de crescimento tanto na produtividade agrícola quanto na industrial, além de um aumento dos índices de inflação, criminalidade e de desemprego.

A *década perdida* foi caracterizada também pelo esgotamento do processo de industrialização por meio da substituição das importações, no qual o Estado era a força motriz para a implantação de um diversificado parque industrial nacional, por vezes assumindo a posição de investidor direto, como nos casos da siderurgia e da infra-estrutura. Os déficits públicos crescentes, a dificuldade do Estado em garantir a estabilidade, a provisão de serviços sociais básicos - educação, saúde e segurança - e o ônus imposto por sua agenda de empreendedor

direto originaram, ainda na década de 80, um processo de redefinição do papel do Estado na economia que viria a amadurecer nos anos 90 (PINHEIRO; GIAMBIAGI; GOSTKORZEWICZ, 1999).

Portanto, podemos afirmar que o papel do Estado na economia mudou, passando de um Estado-empresário que procurava impulsionar o desenvolvimento econômico, definindo diretamente onde os fatores de produção deveriam ser alocados, para um Estado regulador e fiscal da economia. A prioridade não era mais a simples acumulação de capital, mas a busca da eficiência, com o mercado substituindo o Estado na definição da alocação de recursos. Dessa maneira, o novo modelo de desenvolvimento caracterizou-se por uma economia mais aberta, com maior integração com o resto do mundo, não apenas no que tange aos fluxos comerciais, como também ao investimento direto estrangeiro.

No ano de 1985 uma comissão foi instaurada por iniciativa do governo do então presidente José Sarney, visando criar uma nova política para a educação superior. O relatório oriundo dessas discussões se denominou *Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira*. De acordo com o documento publicado em março do mesmo ano, este nível educacional estava vivenciando um momento de crise exemplificado por professores mal pagos, carências de equipamentos como laboratórios e bibliotecas, discriminação social no acesso às universidades, deficiências na formação profissional do alunado e excessos de controles burocráticos nas universidades públicas.

Assim, uma nova política para o setor estaria pautada, entre outras decisões, na responsabilidade do poder público para assegurar a expansão e a manutenção do ensino público brasileiro e na diversidade e pluralidade deste, reconhecendo que cada instituição de ensino pode ter objetivos, vocações e especializações distintas. Um avanço, pois, segundo a *Reforma Universitária* de 1968 todo o ensino do país deveria se organizar na forma de universidades, com estruturas semelhantes, departamentos, sistemas de crédito e colegiados de curso, combinando de forma indissolúvel o ensino, a pesquisa e a extensão.

Além disso, notou-se uma preocupação em democratizar o acesso ao ensino superior. Segundo os relatores, os exames vestibulares para as universidades públicas e gratuitas aprovavam preferencialmente estudantes oriundos de escolas de segundo grau privadas e caras. Aos demais estudantes, restariam os estabelecimentos privados, pagos e freqüentemente sem qualidade. A solução proposta estaria no estabelecimento de condições mais eqüitativas de acesso ao ensino de primeiro e segundo graus, bem como a criação de modalidades alternativas de estudo para diferentes públicos, o amparo efetivo ao estudante carente e o investimento sistemático na melhor qualificação dos professores de primeiro e segundo graus.

Uma *Nova Política para a Educação* não constituiu um projeto acabado para a educação superior brasileira, mas um conjunto de proposições sobre os aspectos mais relevantes deste tema. Do ponto de vista do Ministério da Educação - MEC, o relatório constituía importante subsídio, porém era preciso submeter suas proposições a debates que pudessem incluir alguns grupos que, por razões históricas, não tiveram no MEC seu interlocutor habitual. Assim, para preparar as medidas administrativas e legais de reformas necessárias, foi criado um grupo interno denominado *Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior* – GERES. O GERES optou em restringir a sua proposta de reformulação da legislação à instituições públicas, elaborando medidas que aumentassem a eficiência de instituições federais. Um dos pontos nevrálgicos se manteria no binômio autonomia/avaliação. Para este grupo, o controle das instituições não poderia ser mais burocrático e deveria ser realizado pelos processos de avaliação institucional, analisando o desempenho de cada estabelecimento.

Outro debate era o modelo implantado pela *Reforma* de 1968, a associação entre o ensino e a pesquisa, que para o grupo foi um equívoco, pois, a pesquisa era um fator estranho à tradição do ensino brasileiro. Portanto, deveria ficar estipulado que cada instituição deveria atender à uma função específica: a formação profissional ou a pesquisa científica. Uma clara tentativa de flexibilização do modelo das instituições de ensino superior. Contudo, este anteprojeto sofreu duras críticas advindas de funcionários, professores e estudantes, levando o governo a retirá-lo do Congresso Nacional, permanecendo suas idéias somente como uma orientação de política geral. Mas este complexo cenário esteve presente na discussão e na elaboração da Constituição de 1988.

A educação em nossa *Carta Constitucional* foi concebida como um direito de todos e um dever do Estado e da família. O ensino seria, portanto, ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, na gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e na pluralidade de concepções pedagógicas, entre outras disposições.

Ao Estado exigiria, entre outras obrigações, o dever de oferecer educação infantil, em creche e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade; ensino fundamental gratuito para todos os brasileiros, inclusive aos que não estiverem acesso na idade própria; e atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Em relação ao ensino superior existe somente uma menção em referência às universidades quando descrevem sobre sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa

e extensão. Além disso, há uma pequena descrição a este nível de ensino quando menciona o caráter meritocrático de cada indivíduo, referente ao acesso de nível mais elevado do ensino, da pesquisa e da criação artística.

Como se observa, as indicações sobre o ensino superior em nossa Constituição de 1988 são extremamente gerais. Segundo Durham (1989) as reflexões sobre o novo documento se orientaram somente para as possibilidades de transformação do sistema. Para a autora, as propostas mais concretas somente surgiriam através das leis complementares que iriam aparecer posteriormente como instrumentos de desenvolvimento geral do ensino. Assim, consoante ao contexto vivenciado pelo ensino superior poderíamos destacar dois momentos.

O primeiro foi em relação a um crescimento das demandas dos professores, que lutavam por novas frentes de ensino e pesquisa para a universidade, e dos servidores organizados em associações e sindicatos. O segundo diz respeito ao pouco crescimento da demanda de alunado, especialmente em decorrência da evasão e retenção deste em relação ao ensino médio. De fato, se analisarmos as estatísticas fornecidas pelo INEP (2000) verificaremos que o número total de discentes não representou um desenvolvimento significativo se compararmos aos acentuados índices de períodos anteriores.

Tabela 1: Evolução do número de matrícula total nas IES – 1980 a 1989.

Ano	Número de matrícula total nas IES
1980	1.377.286
1891	1.386.792
1982	1.407.987
1983	1.428.992
1984	1.399.539
1985	1.367.609
1986	1.418.196
1987	1.470.555
1988	1.503.560
1989	1.518.904
Total	14.279.420

Fonte: *Evolução das Estatísticas do Ensino Superior no Brasil 1980-1994*(MEC/SEDIAE/SEEC, 1996).

Apesar do pouco crescimento, podemos afirmar que o setor se concentrou na diferenciação interna do sistema, com um aumento no número de faculdades e universidades estaduais e municipais, bem como a integração e transformação de um número acentuado de escolas isoladas em universidades. Concomitantemente assistimos ao surgimento de universidades comunitárias e confessionais (MENDONÇA, 2000).

Todavia, se no período anterior encontramos um momento de estagnação vivenciada por todos os setores nacionais, foi a partir dos anos 1990 que esta situação se reverteu. Durante boa parte da primeira metade da década de 90 o Brasil teve uma inflação elevada e crescente; uma taxa de câmbio desvalorizada, reflexo ainda da crise dos anos 80; e um déficit fiscal. Contudo, em função da redução da própria inflação, transformada na grande aliada do governo no ajuste das contas públicas, o período a partir de 1995 foi caracterizado por mudanças significativas na política de comércio exterior brasileira.

Este momento foi assinalado por um processo de abertura comercial abrangente, que se iniciou no governo Collor de Mello e se estendeu até o governo Fernando Henrique Cardoso. A integração comercial brasileira ocorreu no contexto de uma nova ordem mundial, a globalização, baseada nos moldes do chamado *Novo Regionalismo*, que se caracterizou principalmente pela integração de países através de acordos bilaterais e multilaterais - zonas de livre comércio, uniões aduaneiras e mercados comuns (AVERBUG, 1999).

Tal como sintetizou Castells (1999), as sociedades contemporâneas estavam sendo palco de extraordinárias transformações econômicas, políticas, culturais, sociais e tecnológicas. A tecnização, a informatização e a globalização da sociedade colocaram o conhecimento em uma posição privilegiada como fonte de poder, provocando profundas alterações na organização do trabalho, resultando na denominada sociedade informacional.

Colocou-se então um rompimento com o paradigma referente a uma sociedade industrial, *taylorista*, cuja fonte de produtividade residia em uma rígida repartição das tarefas, numa hierarquia de funções e numa forte divisão entre planejamento e execução das tarefas. Na nova sociedade em questão, o conhecimento exigiu e possibilitou uma nova organização do trabalho, com a integração sistêmica de diversas unidades e na ênfase da capacidade de mudança repentina de funções.

O conhecimento, segundo o autor, adquiriu uma centralidade, na medida em que este era aplicado sobre outros novos conhecimentos, garantindo ganhos na produtividade através do processamento de informações e comunicação de símbolos. Neste sentido, estas mudanças exigiram um novo estilo de trabalhador, que necessitaria de habilidades gerais de abstração, comunicação e integração. A escola, portanto, adquiriu um novo valor. Não eventualmente

assistíamos à uma necessidade de população mais credenciada, educada, exigida pelos processos de seleção de emprego.

Foi justamente neste período que alguns órgãos como a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* - OCDE, a *Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura* – UNESCO, o *Banco Mundial* e o *Banco Interamericano de Desenvolvimento* - BID identificaram a educação como o principal instrumento para o desenvolvimento dos países, para o aumento da produtividade, bem como um dos principais meios de se superar a pobreza (UNESCO, 2002).

Todo este clima favorável para a educação logrou resultados significativamente positivos para o Brasil. O ensino fundamental mais que duplicou de tamanho durante os últimos anos da década passada. Entretanto, os incrementos mais notáveis foram contabilizados na denominada educação infantil e na expansão do ensino médio. E esta expansão, como enfatiza Silva (2003), ainda permaneceu nos primeiros anos desta década.

Até a metade da década de 1990, o grande desafio na educação brasileira consistia em prover o atendimento educacional a todas as crianças do país, já que a taxa de atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos era de 90,2% até 1995. O que significa que havia aproximadamente 24,9 milhões de pessoas em idade escolar que freqüentavam a escola. Contudo, a população residente de crianças excluídas dos bancos escolares era de 2,7 milhões. Tendo em vista que esse grupo correspondia à idade adequada ao ensino fundamental, nível de ensino considerado obrigatório pela Constituição de 1988, um conjunto de políticas públicas governamentais foi implementado com o intuito de universalizar o acesso, a permanência e o êxito do aluno combinando estratégias de combate a repetência e mecanismos de aceleração de aprendizagem.

Segundo informações divulgadas do relatório *Retratos da Educação no Brasil* (2007) cujo período de análise abarca os anos 1995 a 2005, o acesso ao ensino fundamental está praticamente universalizado. Todavia, os alunos levam em média dez anos para concluí-lo, excedendo o tempo dessa etapa da educação em dois anos. Apesar do aumento da taxa de promoção e da queda na taxa de repetência, a taxa de evasão aumentou no período para o ensino médio. Assim, embora ocorrendo melhorias visíveis no fluxo educacional falta alcançar a universalização da conclusão do ensino médio.

Em relação ao ensino superior o número total de alunos em cursos de graduação sofreu um significativo aumento com uma taxa anual de 7%, saltando de 1.945.000 alunos em 1997, para 2.125.000 de estudantes em 1998. Para se ter uma idéia da velocidade dessa expansão,

basta observar que o percentual é praticamente igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80, quando o ensino superior viveu um longo período de estagnação (INEP, 1999). A nova expansão no sistema superior brasileiro acompanhou uma tendência conferida igualmente em todos os países mundiais. Neste período o total de efetivos passou de 51 milhões de estudantes para quase 82 milhões de alunos, com um aumento de 3,4% ao ano. Contudo, este não foi um crescimento homogêneo, pois, revelou-se que as regiões menos desenvolvidas – Estados Árabes; África Sub-Sahariana; América Latina e Caribe – tiveram um percentual maior que as regiões mais desenvolvidas - América do Norte; Ásia e Europa (REGNIER & PORTO, 2003).

Esta grande expansão no número de estudantes do ensino superior mundial também foi sentida no ensino superior brasileiro entre 1989 a 2002. O número de estudantes aumentou em 129,1%. Foram efetivadas 1.961.009 novas matrículas. Para esse total, as instituições federais contribuíram com 11,3%, ou seja, 216.351 matrículas novas e as instituições estaduais com 11,3%, isto é, 221.872 matrículas a mais. Por outro lado, as instituições privadas contribuíram com 76,2% desse aumento, isto é, com 1.493.768 matrículas.

O número de universidades federais aumentou de 35 instituições para 43 no mesmo período. Assim, como o número de universidades particulares que saltou de 39 para 84, representando um aumento de 115,4% (MEC/INEP/SEEC, 2003).

Outro fator observado foi um aumento no processo de interiorização do ensino superior brasileiro, visando criar facilidades de acesso a setores e áreas geográficas antes excluídas e em busca de uma maior clientela. No início dos anos 1990, contávamos com um saldo de 1.540.080 em matrículas totais, sendo que havia 776.145 matriculados na capital e 763.935 no interior. Contudo, esta situação se inverteu favoravelmente para o número de matrículas do interior em 1998 quando possuíamos 2.125.958 matrículas totais. Naquele momento, o número passou a ser de 1.022.150 para matrículas na capital e 1.103.808 matrículas no interior, uma porcentagem de 48,1% e 51,9%, respectivamente (INEP, 1999).

Podemos afirmar que de acordo com o censo superior de 2007 possuíamos 4.880.396 de matrículas totais em nosso território. Dessas matrículas totais 2.211.982 matriculados se encontram nas capitais de seus estados, contra 2.668.414 de matrículas no interior, uma diferença de 456.432 matrículas. Portanto, ainda existe um maior percentual das instituições de ensino superior no interior do Brasil que corresponde aproximadamente a 54,68% das instituições totais em nosso país (INEP, 2009).

Um acontecimento importante para a educação brasileira como um todo também foi a criação de profusas atividades de mensuração e reflexão geradas pelo governo brasileiro. Como

principal resultado desta ação podemos citar a criação dos sistemas de avaliação censitário do setor que, de certa forma, nos ajudaram a repensar o atual momento histórico e a apresentar propostas para a caracterização do nosso tempo.

De um modo geral, a história da avaliação das instituições segue duas vertentes: a primeira teve como pressuposto que a avaliação é um ato autônomo da universidade em prestar contas à sociedade. A segunda vertente vem ao encontro da transformação neoliberal ocorrida com o Estado brasileiro, ou seja, tem como premissa a idéia de que o papel do Estado é regular e avaliar. Neste sentido, os técnicos das agências estatais seriam os responsáveis pela definição do conceito de qualidade nas instituições de ensino superior, bem como pela escolha dos indicadores a serem utilizados para aferi-las (ROTHEN; BARREYRO, 2006).

Como principal exemplo da primeira vertente temos a avaliação emancipatória fundamentada pelo *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB*, criado na primeira metade da década de 1990. Para este programa a avaliação era compreendida como um processo interno de auto-avaliação que estaria em consonância com o aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e com a prestação de serviços à sociedade. Seu princípio fundamental era a participação efetiva de todos os membros da instituição através da constituição de uma comissão interna de avaliação, cujos segmentos deveriam ser a implementação de medidas que visassem o melhor desempenho institucional (ROTHEN; BARREYRO, 2006)

Todavia, para Maia Filho (*apud* ROTHEN; BARREYRO, 2006), esta avaliação apresentava algumas limitações como, por exemplo, a impossibilidade de se comparar instituições universitárias, uma vez que cada estabelecimento possuía critérios próprios para a avaliação e a falta de uma gama maior de instrumentos de avaliação, já que tal projeto se limitava a avaliar somente os cursos de graduação.

A segunda vertente poderia ser explicitada pelo novo movimento que começou a ser observado pelo *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB* - iniciado na gestão de Collor de Mello e intensificado a partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso com o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, quando a produção de avaliação para o setor educacional se alavancou (VARGAS, 2008).

Na segunda metade da década de 1990, o governo gradualmente implantou um sistema de avaliação dos cursos e das instituições da educação superior, a qual tinha como instrumento prioritário o *Exame Nacional de Cursos (ENC)* – conhecido como Provão e posteriormente substituído pelo *Exame Nacional de Desempenho Acadêmico – ENADE* – em 2004. O exame teve a sua aplicação pela primeira vez em 1996 e foi realizado pelos formandos dos cursos das áreas de Administração, Direito e Engenharia Civil (ROTHEN; NASCIUTTI, 2008).

O Provão, instituído pela Lei 9.131/1995, tinha por objetivo expresso traçar um diagnóstico dos cursos avaliados e sustentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria do ensino oferecido. Como objetivo, também propunha como papel fundamental à prestação de informações à sociedade, constituindo uma das formas de avaliação das IES em relação aos resultados do processo de ensino-aprendizagem e dos mecanismos de interação direta entre o Estado e as instituições, através da mensuração do desempenho acadêmico e a contagem socioeconômica dos alunos. Esses instrumentos possibilitaram uma revisão dos antigos dogmas sobre o sistema educacional superior brasileiro e revelou uma fotografia mais realista do mesmo.

Contudo, a reação da sociedade civil a avaliação foi imediata. Muito se deve este fato ao parágrafo da medida provisória em que descreve a possibilidade da nota de avaliação do aluno ser transcrita para o histórico escolar, o que provocou o descontentamento das entidades estudantis. Por outro lado, os críticos da comunidade acadêmica apontavam para a pobreza da avaliação da educação superior através de uma única prova. A saída para este impasse foi a reedição desta medida, modificando a possibilidade da nota transcrita do histórico escolar para apenas a constatação que o aluno participou do exame e a previsão de mais avaliações, como, por exemplo, as condições de oferta dos cursos de graduação, pós-graduação e das instituições.

Tal como preconizou Vargas (2008) esta proposta de avaliação para o ensino superior poderia ser analisada através do conceito de reflexividade de Giddens (1991). Para o autor de *Modernização Reflexiva* estaríamos vivenciando ainda as conseqüências da modernidade. Esta modernidade seria descrita como um fenômeno que parece oferecer às pessoas oportunidades de uma existência segura e gratificante se comparada ao período pré-moderno. Porém, os riscos gerados pelo próprio desenvolvimento lançam problemas antes desconsiderados e que podem atingir a todos indiscriminadamente. Neste ambiente incerto, o indivíduo se veria diante da socialização dos riscos, processo que seria gerado através das transformações do próprio capitalismo.

A modernização reflexiva, portanto, seria um processo contínuo pouco percebido e praticamente autônomo de mudanças que afetariam as bases da sociedade industrial. Assim, diante deste confronto entre as convicções herdadas e as novas formas sociais, conferimos à modernização um caráter reflexivo. A reflexividade, portanto, seria a responsável por provocar exames e reformulações que são constantemente reavaliadas sob à luz de informações renovadas sobre as próprias práticas sociais.

Portanto, a partir dos dados divulgados pelo ensino superior o governo poderia se propor a exames, a reformulações neste campo educacional. Reformulações estas que são constantemente reavaliadas não somente pelo próprio governo mas por críticos da área, pois, estes dados seriam renovados por outras novas informações, possibilitando estratégias tocante a expansão e reformulação do ensino superior.

1.6 - O ensino superior sob novos parâmetros.

Como pudemos observar, a educação ganhou um novo status, pois, passou a ser concebida não somente como a mola propulsora para o desenvolvimento, mas também adquiriu uma função de base eficiente para o uso de tecnologia. E foi através das mudanças ocorridas tanto no cenário nacional, quanto internacional que em dezembro de 1996, foi promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – LDB através da Lei 9.394. Na verdade, este projeto já estava sendo discutido há alguns anos, sendo que a primeira versão foi apresentada ao cenário nacional pelos senadores pelos senadores Darcy Ribeiro (PDT/RJ), Marco Maciel (PFL/PE) e Maurício Correa (PDT/RJ) em 1992, durante o Governo Collor de Mello.

A nova lei, uma versão fragmentada das medidas aprovadas até então, estabeleceu a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio e o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Quanto à composição dos níveis escolares, a educação escolar passou a ser composta pela educação básica - compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, este último com um mínimo de 3 anos - e a educação superior.

Segundo Severino (2008), no texto legal, além dos dispositivos concernentes à educação em geral, o capítulo IV é todo dedicado à educação superior, indo do artigo 43 ao 57. São estabelecidas suas finalidades e definidos seus cursos e programas. A educação superior seria, portanto, ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Além disso, foram regulamentados outras questões como os processos de autorização e reconhecimento dos cursos, o ano letivo regular, a emissão dos diplomas, as regras de transferências de alunos, da disponibilidade das vagas não preenchidas para os estudantes não regulares e as normas de seleção e admissão dos alunos.

Em 1997, também foi publicado o Decreto 2.306 que discorreu sobre as formas de organização das entidades mantenedoras privadas de ensino superior, as condições de funcionamento das entidades sem fins lucrativos, com destaque para as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas. Neste Decreto foram classificadas as instituições do sistema federal de ensino superior, regulamentando o que dispunha o art. 45 da LDB do

ponto de vista de sua manutenção, estabelecendo sua classificação quanto à organização acadêmica, consagrando a famosa divisão entre universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores. Foi a partir da aprovação da LDB, portanto, que a diversificação das instituições de ensino superior se aprofundou, pois “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (OLIVEIRA, DOURADO, AMARAL, 2003).

Também neste decreto foram regulamentados: a intervenção do MEC nas instituições de ensino, a autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, a publicação anual dos critérios de seleção de alunos e a comprovação pelas instituições particulares no cumprimento do requisito de um terço de seu corpo docente em tempo integral e com qualificação pós-graduada.

Em julho do ano 2000 o Ministério da Educação anunciou, através dos resultados do censo do ensino superior de 1999, os indicadores de melhoria de qualidade e quantidade de atendimento do sistema federal. A seu favor, a expansão de 22% do sistema federal em quatro anos, contra menos de 15% nos 14 anos anteriores. Indicadores como o aumento do número de professores titulados e o número de estudantes de mestrado e doutorado apontaram no sentido da melhora de qualidade. A este fato, somaram-se as diversas políticas que vêm sendo desenvolvidas para o setor, como os sistemas de avaliação de cursos, programas especiais de investimento, maior participação dos docentes na escolha dos dirigentes universitários e a introdução da *Gratificação de Estímulo à Docência*. (SCHWARTZMAN, 2000).

Seguindo estas seqüências de regulamentações para o setor, no início de 2001 foi aprovado o *Plano Nacional de Educação - PNE*, que se destacou por sua abrangência. Este plano visou articular o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis à integração das ações do poder público. Estas ações, de acordo com a previsão deste projeto, conduziriam à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do país. O compromisso social das instituições de ensino superior passaria a ser o de encontrar as soluções para os problemas atuais em todos os campos da vida e da atividade humana, abrindo um horizonte para a redução das desigualdades brasileiras. Estas instituições, com autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial contariam com um conjunto de estabelecimentos que atenderiam às diferentes demandas e funções, seja exercendo o ensino, a pesquisa e a extensão, seja qualificando docentes para atuarem na

educação básica e superior ou formando quadros profissionais, científicos e culturais de alto nível.

Além disso, o *Plano* estabeleceu algumas metas que evidenciavam o compromisso de facilitar o acesso das minorias à educação superior. De acordo com o documento, o acesso dos grupos discriminados se daria através de programas de compensação de formação escolar, promovendo uma igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

Contudo, foi no tópico referente ao financiamento de ensino que o governo encontrou severas críticas, pois, tal como aponta Severino (2008) mecanismos concretos de financiamento não foram definidos. Neste item foram estabelecidos metas para o programa de crédito educativo, visando atender prioritariamente aos estudantes de baixa renda.

O PNE também estabeleceu que o setor público deveria expandir o número de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total, ampliando as matrículas no período noturno e oferecendo educação, até o final da década, a pelo menos 30% da população na faixa dos 18 aos 24 anos.

Dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2003 (Pnad/IBGE) mostraram que tínhamos 9% da população da faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior. Traduzido para números reais, isso significava dizer que, dos 22,9 milhões de brasileiros nessa faixa etária, apenas 2,1 milhões estariam neste nível de ensino. Como médias tendem a esconder as desigualdades regionais, convém atentar que, enquanto na Região Sul 12,8% da população na faixa etária entre 18 a 24 anos estavam matriculados na educação superior, no Nordeste a taxa de matrícula era de 5%. No Sudeste, onde se concentra mais da metade das matrículas, o índice chegou a 11% (PACHECO; RISTOFF, 2004).

Este projeto sofreu nove vetos do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, deixando a ampliação expressiva das vagas seriamente comprometida, passando a depender das denominadas forças da iniciativa privada⁸. É importante destacar que a expansão prevista do PNE estava originalmente associada a um aumento significativo dos gastos públicos em educação, mas com os sucessivos vetos contaríamos com a participação mais efetiva do setor

⁸ Os recursos deveriam ser ampliados à razão de 0,5% do PIB nos quatro primeiros anos do Plano e 0,6% no quinto ano.

privado de ensino. Todavia, uma análise da atual conjuntura deste setor sugere conclusões pouco promissoras para se atingir as projeções estabelecidas.

A primeira inferência diz respeito ao grande número de vagas ociosas no setor privado, chegando a mais de 550.000 vagas no ano de 2002. Este número representou 37% do total de vagas oferecidas. No caso das licenciaturas e das graduações em Economia, Direito e Medicina estas vagas ociosas contabilizaram 41%, 53%, 26% e 7% do total, respectivamente. De acordo com Pacheco & Ristoff (2004) esta ausência dos estudantes nos bancos do ensino privado pode estar relacionada às dificuldades de pagamentos da mensalidade pelos alunos.

A segunda observação se refere ao achatamento da renda dos possíveis futuros universitários. Os pesquisadores concluíram que a atual renda familiar média dos alunos do ensino médio é 2,3 vezes menor - R\$ 1.297,00 - do que das famílias dos atuais universitários - R\$ 3.100,00. Assim, concluem que a expansão do setor privado pode estar próxima ao seu esgotamento e se o Brasil tem a esperança de inclusão de seus enormes contingentes que buscarão o ensino superior, precisa implementar um fortalecimento de políticas para o setor público.

Complementando este raciocínio um estudo do *Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes* - UCAM - revelou que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que “*não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito*”. Esse porcentual representa 2,1 milhões de estudantes que, para serem incluídos no sistema de educação superior, nos próximos três anos, dependerão, mais do que da gratuidade de ensino, mas de bolsas de estudos, bolsas de trabalho, bolsas de monitoria, bolsas de extensão, bolsas de pesquisa, de restaurantes universitários subsidiados, de moradia estudantil, ou de outras formas que, combinadas a essas, tornem viável a sua permanência no campus.

Diante deste prognóstico a eleição para Presidência da República de 2002 representou um marco em termos políticos brasileiros: a vitória de um partido de esquerda, levando, pela primeira vez, como presidente do país, um representante dos segmentos mais pobres da população. Segundo Batista Jr (2004), no campo econômico o ponto de partida do novo governo era enfrentar a crise cambial e a aceleração da inflação. A instabilidade resultava em parte do nervosismo dos agentes econômicos, em especial dos mercados financeiros, quanto às medidas que o novo governo tomaria. Nesse ambiente, poucos discordaram da idéia de que o caminho da cautela era o mais recomendável. Não convinha começar o governo com mudanças rápidas de curso na área econômico-financeira. O controle da inflação precisava ser recuperado. Porém, o que se apresentou inicialmente como uma política de transição para um novo modelo converteu-se, aos poucos, em uma adesão ao modelo macroeconômico do governo anterior.

Cristovam Buarque foi o primeiro ministro da educação do governo de Luís Inácio Lula da Silva e todo o tempo em que permaneceu trabalhou em uma orientação de desenvolvimento do ensino fundamental e no ensino médio. Mas foi com a posse do segundo ministro desta pasta, Tarso Genro, que ocorreram as mudanças mais significativas do ensino superior.

Logo após o início de seu mandato, criou-se um novo *Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior*, visando elaborar projetos que promovessem mudanças para o setor. Também foi iniciativa do governo criar o *Sistema de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes*, com a finalidade de analisar e oferecer subsídios para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior.

O Sinaes seria um instrumento mais completo que os demais sistemas de avaliação já citados anteriormente, pois, se pretendia gerar dados sobre as condições do ensino ofertadas, o perfil do corpo docente, a estrutura física-administrativa das instituições, além da organização didático-pedagógica. O *Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE* seria um dos elementos avaliativos deste novo sistema e sua intenção era ser mais completo que o antigo Provão, uma vez que se propunha avaliar não somente os alunos concluintes das graduações, como também os recém-ingressos.

Em 2004, Tarso Genro apresentou um conjunto de proposições reunidas no documento *Reforma da Educação Superior – Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Educação Superior*. No documento, a educação seria concebida como um bem público, um direito básico e universal dos cidadãos. Seria assim fator estratégico para a nação, devendo as instituições de ensino superior formar profissionais de qualidade, produzir ciência e tecnologia, assim como cooperar no entendimento do ser humano, gerando e divulgando conhecimentos culturais, científicos e técnicos. De acordo com o governo⁹ as universidades federais tiveram uma grave redução de verbas, tendo perdido 50% dos recursos para investimentos nos anos de governo FHC. Também sofreram uma grave redução em seus quadros, apesar de aumentar em cerca de 30% suas matrículas, ampliando a pós-graduação e o número de professores titulados. (BALDIJÃO, s.d).

De um modo geral, a proposta deste documento se focalizou no fortalecimento da universidade pública brasileira. Entretanto, uma análise mais detalhada nas propostas através

⁹ Segundo o documento divulgado pela assessoria do Partido dos Trabalhadores – PT. Ver em <http://www.assessoriaopt.org/ReformaEnsinoSuperior.pdf>.

das disposições publicadas na página do MEC demonstra que foi nas universidades federais que se concentraram as maiores atenções deste projeto. A seguir, tentaremos expor os pontos mais relevantes e as justificativas, oferecidas por este ministério para implementar a reforma neste setor.

O primeiro ponto a ser destacado se refere a ampliação da participação do setor público na educação superior. A meta é criar novas universidades públicas, expandir novos pólos, criando 400.000 novas vagas em 4 anos nas instituições federais. De fato, na distribuição de instituições de ensino superior por categoria administrativa tínhamos 89% de instituições privadas e somente 11% de instituições públicas, divididas entre federais - 4,6%; estaduais - 3,6%; e municipais - 2,7% (INEP, 2009).

O próximo assunto a ser relacionado foi a posição que governo deliberou ao se manter contra ao que denominou *mercantilização* do ensino superior. Segundo o documento da *Reforma Universitária* a educação seria um bem público. A constituição federal prevê a educação como dever do Estado, mas garante também a participação da iniciativa privada. Contudo, segundo as explicações do Ministério da Educação algumas instituições de ensino privada não garantiriam qualidade ao ensino ofertado. Portanto, o papel proposto ao Estado seria o de órgão regulador, garantindo uma expansão universitária de qualidade e evitando a proliferação das assim denominadas *instituições caça-níqueis* neste setor.

Entretanto, de todas as propostas relatadas o termo que mais nos chamou a atenção foi o uso da palavra democratização do ensino superior. Este conceito veio acompanhado da intenção de se promover, de acordo com a proposta governamental, não somente a expansão do número de matrículas mas também o desenvolvimento das instituições federais de ensino superior para regiões que careçam de escolas superiores, além de procurar ampliar os cursos noturnos nas universidades públicas já instaladas. Portanto, o grande desafio passou a ser, nas palavras do governo, a inclusão social no ensino superior, isto é, permitir o acesso aos alunos dos mais diversos estratos sociais brasileiros.

Capítulo 2 – SOBRE OS MECANISMOS DE ACESSO E DE PERMANÊNCIA.

No capítulo anterior acompanhamos as transformações vivenciadas pelas IES. Como podemos perceber, as modificações ocorridas ao longo do período analisado contemplaram não somente uma diversificação qualitativa e quantitativa neste setor, mas acompanharam as profundas mudanças sociais vivenciadas pela sociedade brasileira a partir do século XIX.

Assim, uma vez estabelecidos os paradigmas históricos daremos continuidade a uma análise mais específica sobre o tema desta dissertação que denominaremos mecanismos de acesso e permanência ao ensino superior. Como o objeto de nossa pesquisa são os alunos que ingressaram na UFRJ basicamente a partir do início dos anos 2000 optamos por investigar neste capítulo as políticas públicas federais, bem como os demais mecanismos referentes ao ingresso e permanência destes graduandos concernente a este período.

2.1 – As políticas públicas educacionais para as IES.

2.1.1 – O REUNI.

Em abril de 2007, o Governo Federal anunciou um conjunto de 30 medidas, sob a forma de projetos específicos, reunidas sob a designação de *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE* - com as quais pretendia construir políticas públicas para a área educacional. Algumas dessas medidas se relacionavam de forma mais evidente com a educação superior, mas uma delas se destacou por ser explicitamente direcionada para promover mudanças nas universidades federais. Trata-se do *Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*.

O REUNI foi lançado pelo Governo Federal através do Decreto nº6096 em 24 de abril de 2007 e tem como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais¹⁰.

Segundo o Decreto publicado, a elaboração do REUNI considerou como meta a expansão da oferta de educação superior já elaborada através do *Plano Nacional da Educação* discutido no primeiro capítulo desta pesquisa. Portanto, este projeto apresentou dois objetivos: o primeiro estaria relacionado com a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de

¹⁰ O REUNI foi instituído dois anos após a aplicação da pesquisa do CENSO CFCH/UFRJ que ocorreu em 2005. Contudo, devido sua importância nas políticas de reestruturação do sistema federal de ensino superior, onde se inclui a UFRJ, acreditamos que este projeto deveria ser citado nesta dissertação.

graduação presenciais para noventa por cento¹¹ – 90% - além do aumento da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor¹² para dezoito – 18 (DECRETO, 2007).

Estes desígnios teriam o prazo de 5 anos para o cumprimento, a contar do início de cada projeto. Deste modo, o programa destinaria recursos financeiros a cada universidade federal, na medida em que se elaborasse e apresentasse os respectivos planos de reestruturação, visando suportar as despesas decorrentes da readequação de infra-estrutura, da compra de bens e serviços, além das despesas de custeio e pessoal associado à expansão das atividades recorrentes.

Como salienta a *Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESU/MEC* - a participação das instituições federais no REUNI seria voluntária e não haveria um modelo único de organização acadêmica, curricular ou pedagógica para a apresentação de propostas. Contudo, todos os projetos encaminhados deveriam contemplar um aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação projetadas para cada universidade¹³, como também atender as demais diretrizes do programa (SESU/MEC, 2007).

As diretrizes, por sua vez, estariam focadas basicamente na redução das taxas de evasão, através da ocupação das vagas ociosas e no aumento no número de vagas de ingresso, especialmente no período noturno. Na ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitariam a construção dos denominados itinerários informativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre as instituições, cursos e programas de educação superior. Na diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada. Assim como na ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, na articulação da graduação com a pós-graduação e da educação

¹¹ A taxa de conclusão dos cursos de graduação (TCG) seria a relação do total anual de diplomados (DIP) e o total anual de vagas de ingresso oferecidas pela instituição (ING). Em equação matemática: $TCG = DIP/ING$ (Sesu/MEC, 2007). Disponível em <http://www.comunicacao.ufscar.br/reuni/apresentacaoreuni.pdf>. Acesso em março de 2008.

¹² A relação será calculada com base na matrícula projetada em cursos de graduação presenciais, tomando por base as vagas oferecidas nos processos seletivos para ingresso das universidades (Sesu/MEC, 2007). Disponível em <http://www.comunicacao.ufscar.br/reuni/apresentacaoreuni.pdf>. Acesso em março de 2008.

¹³ Como apresentado no documento REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (SESU/MEC, 2007). Disponível em <http://www.comunicacao.ufscar.br/reuni/apresentacaoreuni.pdf>. Acesso em março de 2008.

superior com a educação básica. Estas propostas ainda contariam com a revisão da estrutura acadêmica, ou seja, a reorganização dos cursos de graduação e a atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, a fim de uma constante elevação de qualidade das instituições federais de ensino (DECRETO, 2007).

Particularmente na UFRJ o REUNI começou a ser discutido na Plenária de decanos e diretores realizada em 9 de maio de 2007, como informou a *Agência UFRJ de Notícias*¹⁴. No anteprojeto elaborado pela instituição alguns problemas relacionados com sua própria formação foram reconhecidos. Entre eles podemos destacar: sua organização federativa, com unidades desprovidas de estruturas integrativas que as capacitem a atuar coordenadamente; restrições às oportunidades de acesso e escassez de cursos noturnos; as limitações à efetiva gratuidade do ensino pela inexistência de instrumentos que garantam a estudantes capazes, porém desprovidos de recursos, condições para dedicar-se exclusivamente aos estudos; além do isolamento entre as unidades e as demais instâncias da sociedade pela falta de mecanismos de comunicação de massa, internos e externos (PROJETO, 2008).

Assim, as diretrizes propostas a fim de se superar o diagnóstico elaborado foram organizadas em módulos superpostos – um total de 3 (três) - uma vez que as transformações propostas, devido a sua complexidade e ao volume de investimentos que exigiam, não poderiam ser implantadas em uma única vez.

Segundo o documento, as diretrizes para o 1º módulo estariam focadas no aumento do número de vagas oferecidas em vestibular para cursos presenciais mediante a ampliação e criação de cursos diurnos e noturnos; na consolidação do Campus de Macaé e implantação do Campus de Xerém; no aumento do número de vagas oferecidas em cursos semipresenciais, através da ampliação da participação da UFRJ no consórcio CEDERJ¹⁵; na redução das taxas de evasão e da ociosidade de vagas através da implantação de uma orientação acadêmica para os estudantes de graduação, bem como a realização de obras de infra-estrutura como o restaurante universitário, a reforma dos alojamentos e a melhoria nos transportes internos da Cidade Universitária. Além disso, se planeja a revisão das normas estatutárias e regimentais de modo a permitir a flexibilização curricular e integração acadêmica, assim como a

¹⁴ Decanos e Diretores discutem Projeto de Reestruturação da UFRJ. Matéria publicada em 9 de maio de 2007 pela Agência UFRJ de Notícias. Disponível em http://www.ufrj.br/detalha_noticia.php?codnoticia=3549. Acesso em abril de 2008.

¹⁵ Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro.

articulação entre o ensino e a graduação por meio da implantação de bolsas para estudantes de licenciatura, oferta de vagas de graduação para professores da rede pública de educação básica com dispensa de vestibular; e a integração com os programas de pós-graduação e pesquisa da UFRJ (PROJETO, 2008).

Já as diretrizes para o 2º módulo estariam concentradas essencialmente na implantação de ciclos básicos comuns nas denominadas grandes áreas de conhecimento - CCS, CT, CCMN, CCJE, CFCH¹⁶ - de modo a criar mais 1.500 vagas em cinco anos; introdução de novas modalidades de acesso à Universidade, com acréscimo anual de vagas destinadas a estudantes provenientes da rede pública de ensino básico avaliados de modo permanente em suas próprias escolas; flexibilização curricular, permitindo maior participação dos estudantes em atividades de pesquisa e extensão; implantação de disciplinas semipresenciais nos cursos existentes na UFRJ como previsto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN; assim como a introdução de disciplinas que permitam ampliar a formação humanística dos estudantes e desenvolvam-lhes a cultura artística e científica (PROJETO, 2008).

Finalizando o 3º e último módulo do projeto de reestruturação planeja-se a introdução de modalidades de ensino de graduação com terminalidade breve; a ampliação dos mecanismos de ingresso na Universidade, com avaliação diferenciada e sem vestibular; a implantação do sistema de atividades interdisciplinares em comunidades, com crédito obrigatório; além da introdução de sistema próprio de avaliação, visando garantir qualidade crescente a essa nova modalidade (PROJETO, 2008).

Contudo, a discussão sobre o REUNI não representou uma unanimidade na comunidade acadêmica desta instituição, especialmente entre alguns dos representantes dos servidores públicos. Segundo afirma a matéria publicada em agosto de 2007 pelo jornal *Folha Dirigida* o anteprojeto do plano de expansão da universidade não agradou ao presidente da *Associação de Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro* – Adufrj – que, apesar de reconhecer como legítimas as demandas das unidades afirmou que a criação de vagas em novos cursos é injustificada, uma vez que alguns cursos existentes já possuem uma estrutura problemática. Já a coordenadora-geral do *Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ* – Sintufrj – apresentou um ponto de vista contrário ao primeiro entrevistado. Segundo explicou, as

¹⁶ Além do Centro de filosofia e Ciências Humanas – CFCH – a UFRJ tem outros centros acadêmicos que englobariam outros institutos, faculdades e órgãos suplementares: o Centro de Ciências e Saúde – CCS; o Centro de Tecnologia – CT; o Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza – CCMN; e o Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – CCJE.

propostas do programa do governo eram concretas, isto é, a existência de um financiamento exclusivo daria condicionamento para o aumento no número de vagas, possibilitando a contratação docente e a melhora da infra-estrutura. Além disso, assegurou que apesar das diferentes propostas advindas de cada unidade muitas possuíam interface umas com as outras. Apenas caberia a administração da universidade apresentar um projeto unificado para o MEC.

2.1.2 – O PROUNI.

O *Programa Universidade para Todos* – PROUNI – foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096 em 13 de janeiro de 2005. O *Programa* tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais a estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica em instituições privadas – filantrópicas e não-filantrópicas - de educação superior.

A transferência de recurso público para a iniciativa privada não seria tão novo quanto se supunha. Programas como o *Programa Crédito Educativo* – PCE, criado pelo regime militar, já canalizavam recursos para financiamento da educação privada e perduraram por um longo tempo. No caso do PROUNI o governo faria uma transferência de recursos à iniciativa privada para a criação de novas vagas no ensino superior, utilizando-se da renúncia fiscal (CARVALHO, 2006).

Portanto, o público alvo deste projeto governamental seria estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos¹⁷. Para ser selecionado o candidato precisaria participar do *Exame Nacional do Ensino Médio* – ENEM – alcançar um total de 45 pontos nesta prova, além de obedecer também a reserva de cotas segundo a porcentagem de auto-declarados negros, pardos ou índios em cada Estado.

Assim, as bolsas de estudos seriam distribuídas de acordo com as notas que os alunos obtiveram nesta avaliação – quanto maior a nota, maior as chances de escolher o curso e a instituição que ele deseja estudar. Para tanto, se utilizaria o seguinte critério: a bolsa integral - 100% - seria destinada ao candidato que se enquadrasse nas regras gerais e que a renda *per capita* não ultrapassasse um salário mínimo e meio, enquanto as bolsas parciais – de 25% e

¹⁷ Os professores da rede pública de ensino básico em exercício também teriam direito à bolsa do PROUNI, desde que escolhessem cursar as graduações em licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso específico não seriam consideradas as condições financeiras da família.

50% - seguiriam os mesmos critérios, somente se diferenciando em relação a renda familiar do aluno, que não poderia ultrapassar três salários mínimos.

A concessão de bolsas surgiu acompanhada pela retórica de justiça social e de inclusão das camadas menos favorecidas, cujo principal indicador é o baixo contingente de alunos entre 18 a 24 anos que freqüentavam o ensino superior. Portanto, tais medidas corroboravam com os interesses de parte da sociedade civil, dos movimentos sociais em prol das ações afirmativas, bem como dos egressos do ensino médio público, por não serem uma demanda potencial frente às barreiras impostas pelos exames vestibulares das instituições públicas (CARVALHO, 2006).

A demanda reprimida que buscava no programa o acesso ao ensino superior, pôde ser observada no número de visitas à página do MEC à época da seleção do programa e também ao crescimento no número de inscritos no ENEM, requisito indispensável para a participação no PROUNI. De acordo com o INEP em 2004 foram 1.547.222 pessoas. Em 2005 foram 3.004.491, um acréscimo de 94%.

Todavia, as críticas surgiram principalmente advindas de alguns atores privados. A primeira delas se estabeleceu em relação às diferentes regras impostas entre as instituições filantrópicas e não filantrópicas que estariam aptas a participar deste projeto. Segundo Carvalho (2006) as regras para estas últimas seriam mais flexíveis se comparássemos com as estipuladas para as primeiras. As instituições filantrópicas seriam obrigadas a aderir ao PROUNI.

De acordo com alguns representantes destas últimas instituições citadas, as bolsas estudantis já constavam como prática usual e eram distribuídas conforme a disponibilidade financeira de cada estabelecimento de ensino. Portanto, a adesão forçada representaria uma desestabilização econômica que seria compensada com a supressão dos antigos programas de bolsas internas criados. O que significaria, em outras palavras, trocar um projeto pelo outro. Esta situação levou muitas instituições filantrópicas a passarem a entidades lucrativas, pois, ainda poderiam garantir alguns privilégios tais como o parcelamento de impostos. Além disso, também era facultado às instituições não filantrópicas escolher a forma de participação no PROUNI, ou seja, estas poderiam optar entre conceder bolsas integrais ou parciais de acordo com seus interesses (CARVALHO, 2006).

Outra crítica foi dirigida no sentido de se destinar verbas públicas para garantir um número de vagas no setor privado. Em 2007 o número total de vagas ofertadas por processos seletivos na graduação presencial foi de 2.823.942 em todo o Brasil, o que correspondeu a um incremento de 194.344 - 7,4% - em relação ao ano anterior. As instituições privadas foram responsáveis pelo maior aumento no número de vagas oferecidas, 8,5% em relação a 2006. As instituições

públicas da rede federal, por sua vez registraram aumento de 10.595 novas vagas, o equivalente a 7,3% (INEP, 2009).

Contudo, como podemos observar na tabela a seguir, o aumento do número de vagas oferecidas não foi acompanhado por um crescimento proporcional no número de ingressos e matrículas, resultando no aumento das vagas ociosas em quase todas as categorias administrativas. Conforme dados publicados, verifica-se que em todo o Brasil foram registradas 1.341.987 vagas ociosas em relação ao número total de ingressos em 2007, contra 567.947 vagas totais existentes no ano de 2002. Particularmente no setor privado ocorreu um acréscimo de 553.083 para 1.311.218 de vagas ociosas totais (INEP, 2009).

Tabela 2: Evolução do número de vagas ociosas, segundo a categoria administrativa – 2002 a 2007.

Instituições de Ensino Superior										
Ano	Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ	Privada	%Δ
2002	567.947	-	1.705	-	6.771	-	6.387	-	553.084	-
2003	739.779	30,3	893	- 47,6	3.085	-54,4	10.154	59,0	725.647	31,2
2004	1.017.311	37,5	1.060	18,7	6.222	101,7	13.968	37,6	996.061	37,3
2005	1.038.706	2,1	1.959	84,8	6.243	0,3	16.485	18,0	1.014.019	1,8
2006	1.181.089	13,7	2.456	25,4	8.572	37,3	22.670	37,5	1.147.391	13,2
2007	1.341.987	13,6	3.400	38,4	4.011	-53,2	23.358	3,0	1.311.218	14,3

Fonte: *Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2007* (MEC/INEP, 2009).

Portanto, podemos supor que o número de vagas não seria o principal problema no ensino superior e, sim, a falta de condições para cursá-lo. Por este motivo, visando garantir a permanência do graduando bolsista nas instituições de ensino particular, o Governo Federal ainda concedeu a denominada *Bolsa Permanência* que consistia em uma ajuda de custo educacional no valor de R\$300,00, oferecida a cada mês a alunos com bolsas integrais e de cursos com carga horária de 6 (seis) ou mais horas diárias.

Para os bolsistas parciais, caso o aluno não consiga arcar com as despesas restantes de sua graduação ainda é facultado o acúmulo também do *Programa de Financiamento Estudantil* - FIES - um programa do governo federal que tem por intuito financiar os estudos de alunos de

cursos superiores em instituições não gratuitas e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Criado em 1999 para substituir o PCE, já citado no início desta seção, o FIES tem registrado uma participação cada vez maior das IES e dos estudantes do país.

2.1.3 – As políticas de ações afirmativas.

Quando mencionamos o conceito sobre as políticas de ações afirmativas estamos nos referindo a um conjunto de estratégias ou iniciativas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição, em qualquer sociedade devido às práticas de discriminações negativas, sejam elas ocorridas no presente ou no passado.

O termo ação afirmativa surgiu nos Estados Unidos quando o então Presidente John F. Kennedy criou a Ordem Executiva nº 10.925, estabelecendo a Comissão para a Igualdade de Oportunidade no Emprego que garantia a igualdade de oportunidade nos postos de trabalho a todas as pessoas sem discriminação de raça, cor, credo ou origem nacional em instituições que possuíam contrato com o governo federal. Entretanto, foi somente a partir de 1964 – com a promulgação da *Lei dos Direitos Civis*¹⁸ - que surgiram as principais peças legais que viriam a garantir o desenvolvimento de uma política de igualdade racial (MOEHLECKE, 2004).

O desenvolvimento de ação afirmativa em empresas que quisessem estabelecer contrato com o governo, o uso de 10% dos fundos federais de cada governo local ou estatal em obras para agenciar serviços de empresas controladas por minorias, a adoção por parte das instituições educacionais de programas especiais para admissão de minorias como condição para que se habilitasse a ajuda federal e o incentivo às ações voluntárias de emprego e educação denominado cotas foram algumas das medidas tomadas pelo governo norte-americano.

Portanto, podemos afirmar que o sistema de cotas seria uma das modalidades de intervenção social destas ações afirmativas e seria definido como um percentual de vagas, no âmbito principalmente das relações de trabalho e educação, destinadas a minorias políticas, quer sejam elas formadas por índios, negros, mulheres ou portadores de deficiência. (MENEZES, *apud* ANDRADE, 2004).

¹⁸ Segundo seu *Artigo VI* estava proibida a discriminação com base na raça, cor, credo, sexo ou nacionalidade de origem em programas sociais assistidos financeiramente pelo governo federal. Em seu *Artigo VII* estava proibida a proibida a discriminação com base na raça, cor, credo, sexo ou nacionalidade de origem em agências empregadoras (MOEHLECKE, 2004).

As políticas de ação afirmativa na educação superior norte-americana abrangeram programas sociais compensatórios que passaram também a incluir a população negra. Contudo, ao contrário dos que muitos imaginavam, o uso destas políticas nos processos de admissão restringiu-se basicamente a universidades seletivas, que representavam de 20 a 30% do total de instituições de ensino superior naquele país (MOEHLECKE, 2004).

De um modo geral, observou-se uma melhora nas taxas gerais de ingressos e uma diminuição das diferenças entre os grupos sociais, alterando o quadro de desigualdade no acesso à educação superior entre brancos e negros nos últimos quarenta anos. Porém, apesar dos progressos, as desigualdades de oportunidades de acesso ainda persistiam.

Uma das explicações possíveis para este fato foi descrita por Martin Carnoy (*apud* MOEHLECKE, 2004) ao observar que a melhora ou degradação das condições de igualdade social e econômica da população negra dependia basicamente da interferência do Estado através das políticas públicas. O autor afirmou que os maiores ganhos para a população negra se deram nos anos 1940 e depois dos anos 1960, quando predominaram os governos de tendência social-democrata que desenvolveram políticas com o intuito de equalizar oportunidades sociais, combinando políticas universais anti-pobreza com políticas particularistas de ações afirmativas. Isto implica em assegurar que para entendermos as mudanças no desenvolvimento das desigualdades raciais, teríamos que observar a relação entre as situações sociais e raciais em conjunto.

No Brasil as políticas de inclusão social datam do século XIX. Segundo a pesquisa de Prudente (2003) ao analisar a Lei de Terra nº 601 de 18 de dezembro de 1850 já era possível apontar o tratamento desigual dado às inclusões sociais do imigrante europeu e do negro no país. Para a autora, enquanto a inclusão do primeiro deu-se sob diversos aspectos garantidos pela subvenção estatal, a exclusão do último estendeu-se não somente ao acesso à terra mas também ao mercado de trabalho.

O primeiro registro no Brasil do que hoje poderíamos chamar de ação afirmativa se originou através do mundo do trabalho. Uma denúncia de discriminação encaminhada pela *Central Única dos Trabalhadores* – CUT - à *Organização Internacional do Trabalho* - OIT, em novembro de 1992, levou o país a oferecer respostas concretas contra o racismo.

Assim, além da criação do *Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação* – GTEDEO – em fevereiro de 1996, uma série de eventos, seminários, encontros, debates e conferências foram organizados objetivando o estabelecimento de políticas comuns de combate à discriminação.

De acordo com Honorato (2005), na área educacional as iniciativas estiveram voltadas, inicialmente, para oferecer aos professores cursos de capacitação com o objetivo de desenvolver reflexões sobre o racismo em sala de aula e construir propostas para práticas pedagógicas que possibilitassem o enfrentamento do problema. Especificamente em relação ao acesso ao ensino superior brasileiro a autora afirmou que as primeiras tentativas das organizações negras se concretizaram na criação dos cursos pré-vestibulares populares.

Em meados de 2001 por ocasião da *III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada em Durban, África do Sul, as políticas públicas de ações afirmativas se consolidaram no cenário nacional. O Ministério do Desenvolvimento Agrário brasileiro emitiu uma portaria que criou uma cota de 20% de empregos para negros na estrutura institucional terceirizada por ele contratada. Já o Ministério da Justiça também no mesmo ano determinou a contratação de 20% de negros, 20% de mulheres e 5% de portadores de necessidades especiais para seus cargos de assessoramento.

A primeira lei com um caráter de ação afirmativa foi a Lei nº 3.524/00, aprovada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro que entrou em vigor nas universidades estaduais na seleção de 2002/2003. Através desta lei foi estabelecido que 50% das vagas dos cursos de graduação das instituições seriam destinadas a alunos oriundos de escolas públicas selecionados por meio do *Sistema de Acompanhamento e Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio* – SADE. Em outro Estado da federação, o Paraná, o governo estadual também garantiu por lei 3 (três) vagas em cada uma das cinco universidades estaduais a membros da comunidade indígena no ano de 2002.

Entretanto, se no momento anterior a promulgação dessas leis um profundo debate público não foi instaurado assim como afirmam Maggie & Fry (2002), o mesmo não se pôde argumentar em relação aos períodos que o sucederam. Membros do Movimento Negro brasileiro, funcionários públicos, professores, especialmente, pesquisadores da área em educação discutiram intensivamente a temática.

De acordo com aqueles que afirmavam ser a favor das cotas raciais as justificativas se baseavam na constatação que a população negra, em virtude de um processo histórico de exclusão social, em sua maioria, não possuía condições sócio-culturais para ingressar nas universidades públicas, bem como não detinha condições econômicas para se manter em uma instituição particular. Além disso, muitos defendiam que este novo sistema de inclusão social acarretaria no fim do denominado mito da democracia racial brasileira.

As argumentações contrárias, por sua vez, também demonstraram ser significativas. A primeira alegação se concentrou no fato que a solução para as distorções raciais na educação seria a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio da rede pública. Deste modo, implicaria no não esvaziamento do princípio do mérito, outra preocupação para este grupo. Alguns também acreditavam que a entrada de negros e estudantes de escolas públicas nas universidades públicas implicaria em perda da qualidade de ensino. Enquanto que outros sustentavam que o sistema de cotas nada mais seria que uma acentuação do racismo (HONORATO, 2005).

Em relação a este debate, o *Conselho de Ensino de Graduação* – CEG - da UFRJ em Sessão Ordinária do dia 15 de setembro de 2004, defendeu que o sistema de cotas seria uma medida paliativa. De acordo com a universidade o governo deveria trabalhar na ampliação de vagas nas instituições federais de ensino superior – IFES - e na criação de políticas públicas que tratassem dos alunos que já estariam estudando e padeceriam de condições para sua permanência. Apesar do reconhecimento das desiguais condições sociais vivenciadas principalmente por negros, índios e pobres o CEG acreditava que esses problemas deveriam ser prioritariamente resolvidos antes da chegada ao ensino superior ou com o aumento das vagas para comportar a todos.

Ainda no documento, também seria apontada uma falha estrutural que dificultaria significativamente a seleção dos candidatos, já que o Brasil apresentaria uma profunda miscigenação não sendo possível estabelecer regras de partida para a identificação de características físicas como critério de seleção.

2.2 – Discutindo o acesso e permanência nas instituições de ensino superior.

2.2.1 – O acesso: do Vestibular à criação de novos processos seletivos.

O exame Vestibular foi introduzido na legislação brasileira pelo Decreto nº 8.659, de 18 de março de 1915. Contudo, embora não fossem explicitamente chamados de seleção, nos regimentos das Escolas Superiores no final do século XIX já existiam alguns requisitos para a matrícula como os denominados exames preparatórios. Assim como os exames de admissão, formulados pela *Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental* do Decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911 onde se estabelecia, por exemplo, os critérios relativos à forma do exame, à banca examinadora e às taxas de inscrição (RIBEIRO, 1982).

Inicialmente compreendido como mera formalidade foi a partir da década de 1950 que o concurso vestibular passou a se caracterizar como um exame de entrada às instituições. A justificativa para esta mudança se expressou no rápido processo de industrialização e

urbanização do país que culminaram no acirramento da disputa pelas vagas existentes provocado pelo aumento da demanda levando a criação da figura do excedente, já discutido no capítulo anterior.

Na tentativa de corrigir este problema os exames passaram a exigir conhecimentos cada vez mais específicos, transferindo muitas vezes os conteúdos próprios do ensino superior para o então curso secundário. Contudo, a escola secundária, incapaz de especializar-se ao nível dos inúmeros concursos existentes, repassou aos chamados cursos preparatórios – os cursinhos - a responsabilidade de treinar os candidatos a graduação (RIBEIRO, 1982).

As primeiras inquietações sobre as práticas de seleção dos concursos realizados começaram a surgir ainda na década de 1950 quando a *Escola Paulista de Medicina*, por exemplo, introduziu no seu vestibular um teste de inteligência, rompendo com o clássico esquema de provas escritas e orais com ponto sorteado. Em 1954 também se observou a adoção de provas objetivas.

Na década posterior surgiria a reforma universitária através da Lei nº 5.540 de 1968 que, inspirada no modelo universitário americano, tinha como principal objetivo o aumento de produtividade das universidades públicas, valendo-se da diminuição de custos por matrícula adicional. Em relação ao vestibular surgiu a filosofia de seleção inspirada nos exames por área de conhecimento adotados em São Paulo – envolvendo primeiramente instituições da área da Biologia. Foi o início do processo de vestibular unificado.

Segundo Ribeiro (1982) a unificação permitiu, por um lado, racionalizar, do ponto de vista do candidato, o acesso a uma vaga já que com um único exame se disputava vagas em várias instituições. Do ponto de vista das instituições evitava-se a múltipla matrícula de um mesmo candidato em vários estabelecimentos.

Ainda dentro do espírito da Lei nº 5.540, as denominadas *Disposições Complementares à Reforma*, estabeleceram que os estudos profissionais de graduação seriam precedidos de um ciclo comum em instituições de ensino superior que mantivessem diversas modalidades de habilitação, com o intuito de recuperar insuficiências evidenciadas pelo Vestibular na formação dos alunos, orientar para a escolha da carreira e realizar estudos básicos para ciclos seguintes. Era a implantação do primeiro ciclo geral de estudos.

Após alguns anos, mais precisamente na década de 1970, o contingente de pessoas aptas a prosseguir nos estudos superior progrediu levando o Vestibular a obstruir de modo mais contundente a absorção de candidatos aos diversos cursos de graduação. Não por acaso, o concurso sofreu uma nova reestruturação através do Decreto nº68.908, de 13 de julho de 1971. Nele se procurou unificar os Vestibulares de maneira que fosse possível saber o número

exato de candidatos que espalhados por diferentes exames se sobrepunham inflacionando os números. Além disso, transformou o exame em classificatório, excluindo todos aqueles com resultado nulo em qualquer prova.

Para implementar estas medidas foi instituída a *Comissão Nacional de Vestibular Unificado - CONVESU* – que passou a assessorar o Ministério da Educação em 1972 gerando uma série de impactos para o exame. Os concursos em universidades federais começaram a ser realizados em data única, as provas objetivas com conteúdos restritos ao ensino secundário foram estabelecidas e as provas de redação foram criadas.

Contudo, na década de 1980 o Vestibular assumiu um caráter descentralizado e a Portaria nº 380 redefiniu sua estrutura, criando um modelo de 2 (duas) fases onde se aplicariam provas cujos conteúdos seriam matérias abarcadas pelas disciplinas do antigo segundo grau. Para aquelas instituições que adotassem este padrão, a primeira fase constituiria de uma ou mais provas objetivas. Nesta etapa seriam eliminados mais de 60% dos candidatos, solucionando problemas logísticos e de custos. Então, os candidatos classificados à segunda fase realizariam provas discursivas específicas aos seus grupos profissionais escolhidos no ato da inscrição, para assim serem finalmente classificados.

Em 1996 com a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* se extinguiu a obrigatoriedade dos exames Vestibulares que puderam ser substituídos por outros processos de seleção. Em uma pesquisa sobre as formas de ingresso em instituições de ensino superior no site do MEC¹⁹, além do Vestibular, verificamos algumas modalidades de acesso, tais como: 1) Avaliação Seriada no Ensino Médio 2) Teste/Prova/Avaliação de Conhecimentos 3) Avaliação de Dados Pessoais/Profissionais 4) O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

A Avaliação Seriada no Ensino Médio é uma modalidade que ofereceria o acesso às instituições de ensino superior de forma gradual e progressiva. Ela compreenderia, portanto, avaliações realizadas ao término de cada uma das três séries da educação básica e o participante não estaria impedido de concorrer também ao tradicional Vestibular. Já os Testes/Provas/Avaliação de Conhecimento seria um processo seletivo utilizado em algumas IES para avaliar o conhecimento dos alunos que pretendiam ingressar nos seus cursos de graduação. Nele também constariam questões objetivas ou subjetivas cujos conteúdos ficariam a critério das próprias instituições, em função dos cursos almejados. A Avaliação de Dados Pessoais/Profissionais, por sua vez, seria a seleção de ingresso que substituiria a

¹⁹ Pesquisa realizada em setembro de 2008.

realização de provas e testes. Haveria uma análise de todo o processo escolar do candidato. Deste modo, se verificaria desde os dados pessoais até as possíveis realizações de cursos, experiências profissionais, além do desempenho do histórico escolar do aluno.

O *Exame Nacional do Ensino Médio* – ENEM - foi um projeto criado pelo governo federal e teve sua primeira edição no ano de 1998. Na verdade, o ENEM era uma aferição voluntária do desempenho do estudante a ser realizada pelos alunos que estão concluindo ou já concluíram o ensino médio. O objetivo era se tornar uma referência, seja para o ingresso no mercado de trabalho ou para a continuidade dos seus estudos. Contudo, com a adoção parcial de sua nota na avaliação dos vestibulandos de algumas faculdades e universidades, ele de fato se tornou uma alternativa de processo seletivo ao ensino superior. Instituições como a *Universidade de Brasília* - UNB, com o *Programa de Avaliação Seriada* – PAS – e a *Universidade Federal de Ouro Preto* – UFOP, com a *Seleção por Etapas para Ingresso* – se tornaram as pioneiras na adesão a este sistema.

Recentemente o MEC apresentou uma proposta de reformulação a este exame, utilizando-o como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Segundo o governo²⁰, a proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. As instituições, gozando de sua autonomia acadêmica, poderiam optar entre quatro possibilidades de utilização como processo seletivo: primeiramente utilizando-o como fase única; adotando-o como primeira fase; combinando-o com o vestibular da instituição; ou como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Assim, algumas universidades federais já estipularam como este novo ENEM será aproveitado. A *Universidade Federal do Mato Grosso* – UFMT - utilizará ainda em 2009 a nota do Enem para seleção em fase única e para vagas remanescentes, a *Universidade Federal do Mato Grosso do Sul* – UFMS - adotará este ano o exame como 1ª fase e para o preenchimento de vagas remanescentes. Já em 2010 o utilizará como fase única. A *Universidade Federal de São Carlos* - UFSCar – a partir de 2010 o adotará como parte da

²⁰ Como descrito no site do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310 Acesso em junho de 2009.

nota do processo seletivo - sua nota equivalerá a 50% total dos pontos dos candidatos. E a *Universidade Federal do Rio de Janeiro*²¹ optou por utilizar o ENEM como primeira fase.

2.2.2 – A análise dos mecanismos de permanência nas IES.

Na tentativa de elucidar as questões referentes à permanência dos graduandos na universidade, se faz necessário estabelecer algumas prerrogativas. A primeira delas diz respeito à dificuldade em encontrar pesquisas que abordariam somente este tema – sejam estas dissertações, teses ou artigos acadêmicos. Na verdade, estes trabalhos de um modo geral estariam acompanhados de outros assuntos sobre a literatura do ensino superior. Portanto, seria comum observarmos análises cuja permanência dividiria o foco com outras temáticas como, por exemplo, as políticas públicas de acesso às instituições de ensino superior ou com um outro fenômeno também muito recorrente: o processo de evasão nas graduações brasileiras.

Entre o último tema citado, poderíamos afirmar que a pesquisa de Lopes (1997) nos trouxe importantes reflexões. Não somente por apresentar a dinâmica da evasão da Faculdade de Engenharia da UFRJ, mas por dialogar com alguns conceitos sobre a permanência que acreditamos serem significativos. Baseada no *Modelo de Integração do Estudante – MIE* - de Vicent Tinto²² (1975) a autora delinea a relação entre evasão/permanência nas instituições de ensino superior.

²¹ A UFRJ, além do exame Vestibular e da futura utilização do ENEM, também possui outras formas de ingresso na instituição. Seriam estas: a Transferência Ex-officio – efetivada quando se trata de um servidor público federal civil ou militar, estudante ou seu dependente estudante; a Transferência Externa – para alunos regularmente matriculados em cursos de graduação no Brasil em outras instituições de ensino superior; o Programa Cortesia – que dispõe de matrícula cortesia a funcionários estrangeiros de Missões Diplomáticas, Repartições Consulares de Carreira e Organismos Internacionais; o Programa Convênio de Graduação – uma cooperação educacional que o governo brasileiro oferece a outros países da África e América Latina; o Programa Mobilidade Acadêmica – criado para promover a reciprocidade entre as Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras; o Convênio Internacional – um instrumento jurídico que visa estabelecer uma cooperação acadêmica, científica e cultural, possibilitando ao aluno de graduação cursar disciplinas de sua área no exterior; e a Isenção do Vestibular – quando é permitida a matrícula de graduados em cursos autorizados pelo MEC, bem como concludentes de curso fundamental das academias e escolas militares, consideradas de nível superior.

²² Em *Dropout from higher education: A Theoretical Synthesis of Recent Research* (1975) o autor formulou um modelo teórico que pretenderia explicar os processos de interação entre indivíduos e instituições que levariam diferentes agentes a se evadirem das instituições de ensino superior. Para Tinto (1975) a maioria dos estudos

Para Tinto (1975) os indivíduos entrariam no ensino superior com uma variedade de atributos que acarretariam em um impacto direto e indireto no desempenho do aluno na instituição. A interação entre as variáveis físicas dos graduandos – como raça e sexo – suas experiências escolares prévias – notas, realizações acadêmicas – além de suas características familiares – status social e expectativas em relação ao graduando - poderia influenciar no comprometimento e expectativas em termos de objetivos e envolvimento com o estabelecimento de ensino.

Este fato ocorreria especialmente porque, de acordo com o MIE, a instituição superior seria retratada tal como um sistema social *sui generis*, com seus próprios valores e estruturas. Na verdade, uma integração de dois sistemas distintos: o sistema acadêmico – trajetória do aluno em relação ao seu desempenho em provas e demais aferições – e o sistema social - sua interação entre os demais pares e professores.

Isto acarretaria afirmar que o conjunto das características prévias citadas anteriormente poderia interagir de modo positivo ou não com o sistema social das instituições. O resultado deste processo ocasionaria uma redefinição dos objetivos, expectativas e comprometerimentos do aluno em relação ao estabelecimento de ensino. Levando-o a tomadas de decisão sobre sua persistência ou a variadas formas de evasão do curso. A permanência na instituição de ensino superior, portanto, envolveria uma relação de custo e benefício que poderia ser analisada pelo graduando em diversos momentos da trajetória escolar, uma vez que o modelo proposto pelo autor seria o longitudinal.

A partir destes pressupostos Lopes (1997) especificou que a persistência nos cursos de graduação estaria diretamente relacionada com a integração do aluno aos sistemas acadêmico e social da faculdade. A pesquisadora afirma, porém, que por se tratar de sistemas distintos muitas vezes o graduando poderia se integrar a um deles e a outro não. Por exemplo, mesmo possuindo uma boa integração entre os pares e demais professores, o aluno poderia se evadir em decorrência de seu fracasso acadêmico. Mas de um modo geral, quanto maiores os compromissos em relação ao envolvimento com a meta de conclusão de curso e com o

norte-americanos sobre o tema se restringia a uma descrição da evasão dos estudantes, ou seja, não estavam preocupados em *explicar* porque isso ocorria nem como se dava esse processo. Além disso, a conceituação do fenômeno da evasão colocava sob a mesma rúbrica os evadidos de forma permanente e aqueles cuja saída poderia ser de natureza temporária ou que estavam sendo transferidos para outras instituições. Diferenciações que para o autor mereceriam relevância.

comprometimento institucional – ligação com a instituição - maiores as chances de completar com sucesso o ensino superior.

As dificuldades de interação com os pares no dia-a-dia acadêmico e a inconformidade com os padrões de valores dominantes na coletividade da faculdade, ao contrário, levariam a um provável processo de desligamento da graduação. Seria tal como assinalaria o suicídio egoísta descrito por Durkheim (2000). O suicídio teria maiores probabilidades de ocorrer quando os indivíduos estivessem pouco integrados à sociedade. Ou mais especificamente, quando faltassem dois tipos de integração, a integração moral - a vinculação a valores - e a fragilidade a associação coletiva. Portanto, um baixo comprometimento social na universidade aumentaria a probabilidade do aluno se evadir da sala de aula.

Vale ressaltar que no modelo teórico proposto por Tinto (1975), a integração dentro dos sistemas acadêmicos e sociais internos poderiam ser afetados por eventos sociais externos à faculdade. E estes, por sua vez, seriam percebidos através das mudanças na avaliação dos estudantes em sua trajetória acadêmica. Contudo, um dos pontos mais significativos ressaltados pelo autor seria a influência das características da instituição de ensino superior no processo de evasão. Como descreve o pesquisador, distintos aspectos institucionais como recursos, facilidades e arranjos estruturais imputariam limites à integração dos indivíduos.

Alguns destes aspectos descritos seriam encontrados na pesquisa de Fior (2003). Segundo a autora as instituições de ensino superior possibilitariam ao estudante a vivência de diversas experiências que auxiliariam no que denominou formação global universitária. De um modo geral, estas atividades ajudariam a integralizar o currículo dos cursos de graduação²³ e estariam alocadas em dois grupos categorizados em atividades obrigatórias e não obrigatórias. O primeiro grupo seria aquelas experiências previstas pela instituição como indispensáveis para a formação do graduando e seriam exemplificadas, por exemplo, na frequência às disciplinas e na realização de provas. O segundo grupo estaria circunscrito nas propostas de formação não obrigatórias, ou seja, atividades vivenciadas dentro ou fora da sala de aula ou

²³ De acordo com Fior (2003) o currículo seria o conjunto das atividades vivenciadas pelos alunos ao longo de suas trajetórias acadêmicas, planejadas ou não pela escola, a serem realizadas dentro do espaço físico ou não da instituição, mas sob responsabilidade desta. O currículo poderia ter características tanto obrigatórias quanto atividades não obrigatórias. Contudo, como salienta a pesquisadora, esta concepção seria relativamente recente, pois, somente ganhou força com as propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Antes deste período as concepções mais técnicas prevaleciam, dando ênfase tanto às grades de disciplinas pré-estabelecidas quanto à rígida carga horária de 30 a 40 horas/aulas por semanas.

do espaço físico da universidade, mas sob responsabilidade desta que, isoladamente, não seriam imprescindíveis para a integralização do curso. Neste sentido, poderíamos citar: as monitorias, a participação em projetos de pesquisa, a participação em eventos e em centros acadêmicos.

A permanência do aluno no curso pretendido estaria relacionada, assim, à integração destes dois grupos citados anteriormente. Portanto, apesar das inúmeras reformas educacionais a frequência às salas de aulas ainda seria de significativa importância enquanto prática pedagógica. Para a autora, muitas vezes, seria a partir da frequência das disciplinas que se expandiriam as possibilidades de interação do estudante com o meio universitário. Evidentemente, a vivência do graduando não deveria se restringir a esta atividade. Contudo, seria durante a aula o momento em que o aluno entraria em contato com os professores, suas respectivas linhas e projetos de extensão, além dos primeiros contatos entre os pares.

E este envolvimento poderia facilitar a integração acadêmica e social do aluno, pois, possibilitaria uma possível conexão às atividades não obrigatórias. Portanto, as atividades não obrigatórias, por sua vez, contribuiriam também para o desenvolvimento do compromisso com o curso. Para a pesquisadora, estudantes que participariam de atividades extracurriculares teriam menor probabilidade de se evadir, além de possuírem maior satisfação com as experiências na universidade. Além disso, estas poderiam causar outros impactos positivos para o graduando, já que auxiliariam no desenvolvimento da liderança, responsabilidade, do trabalho em equipe, na independência deste aluno e nos seus planos de carreiras.

Muitos seriam os exemplos citados por Fior (2003). A prática de esportes, visita à bibliotecas, experiências em viagens – desde que associadas a ganhos específicos de conhecimentos na área a que o estudante se dedicou durante a vivência - os trabalhos no campus universitário, a monitoria, a participação nas organizações estudantis, a realização de atividades de estágios e os projetos de iniciação científica foram os mais mencionados.

Entre estas atividades não obrigatórias, algumas mereceriam considerações. A primeira delas se referiria ao fato de alguns estudantes trabalharem ao longo da faculdade. A pesquisadora constatou que o ato de trabalhar *per se* não seria necessariamente prejudicial ao aluno. Na verdade, tudo dependeria das horas disponíveis e o local onde se desenvolveria esta atividade. Segundo sua análise, o aluno que trabalharia meio período em atividades dentro do campus universitário favoreceria seu crescimento cognitivo e afetivo, além de aumentar seu envolvimento e a integração com a instituição, acrescentando uma maior probabilidade de permanência em seu curso de graduação. Enquanto o trabalho fora deste ambiente, ao contrário, tenderia a inibi-lo.

Outra consideração diz respeito à associação dos estudantes em projetos de pesquisa relacionados à iniciação científica. Segundo a literatura apresentada por Bridi (2004) os estudantes da iniciação científica se beneficiariam não somente pelo desenvolvimento de uma atividade de pesquisa, mas também por estarem inseridos em programas oficiais que proporcionariam ao universitário além de uma remuneração, um contato com um orientador qualificado e uma experiência oficial em investigações científicas.

As conseqüências aos programas de fomento à pesquisa seriam significativamente positivas pois, o estudante ao obter uma orientação acadêmica plena, teria menor probabilidade em repetir disciplinas, refletiria mais sobre suas vocações, sobre o curso em que estariam matriculados e encontrariam uma sólida preparação para o ingresso na pós-graduação, caso desejasse. Deste modo, a iniciação científica se tornou um instrumento de formação não obrigatória que auxiliou muitos graduandos na permanência em seus respectivos cursos, oferecendo uma maior segurança em relação à sua carreira profissional (BRIDI, 2004).

Para compreender o processo de desenvolvimento da iniciação científica brasileira seria necessário nos remeter a história do ensino superior no Brasil, mais precisamente ao desenvolvimento e ao papel atribuído às IES. Como descrito no primeiro capítulo, as faculdades, institutos e universidades estavam direcionadas à formação profissional do estudante. Foi somente na década de 1930 que esta visão de universidade para o ensino profissional começou a ser repensada. Não por acaso neste período surgiram os primeiros projetos de implantação de instituições que assegurassem o desenvolvimento da pesquisa como, por exemplo, a USP e a UDF.

Mas a importância da iniciação científica, portanto, se consolidaria a partir das modificações previstas na definição do papel das instituições universitárias. A primeira transformação ocorreria com a introdução da *Lei da Reforma Universitária*, de 1968, que entre outras proposições instituiu o tripé ensino-extensão-pesquisa como finalidade para estes estabelecimentos. E com a promulgação da LDB em 1996, a importância do pesquisar se sustentou, no sentido de incentivar a promoção e a divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos.

Contudo, convém lembrar que um dos poderosos instrumentos de incentivo à pesquisa, o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica* – PIBIC - surgiria a partir da criação do CNPq – pela Lei nº 1.310 ainda em 1951. Todavia, segundo Marcucchi (*apud* Bridi, 2004) as bolsas de iniciação científica tiveram uma trajetória irregular por muitas décadas e foi somente no final dos anos 1980 que o fomento a pesquisa se estabeleceu de modo mais significativo.

Deste modo, o PIBIC seria destinado aos alunos de graduação e os objetivos do programa seriam, entre outros: 1) despertar a vocação científica e incentivar novos talentos potenciais entre estudantes de graduação; 2) contribuir para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores; 3) propiciar à instituição um instrumento de formulação de política de iniciação científica à pesquisa para alunos de graduação; 4) estimular uma maior articulação entre a graduação e a pós-graduação; 5) contribuir para a formação de recursos humanos para a atividade de pesquisa.

Uma experiência positiva de iniciação científica ocorreu através da criação do *Laboratório de Pesquisa Social*²⁴ - LPS, órgão do Departamento de Ciências Sociais do *Instituto de Filosofia e Ciências Sociais* – IFCS - da Universidade Federal do Rio de Janeiro criado em 1986 e oficialmente funcionando desde 1988. Como descreveram Gonçalves & Maggie (1995) a criação e consolidação de cursos de pós-graduação em Ciências Sociais no Rio de Janeiro atraiu muitos pesquisadores qualificados, deixando os cursos de graduação à margem da política acadêmica, e ignorados pelas políticas financiadoras. Por outro lado, a política de investimento voltada somente para a pós-graduação, desvinculada da graduação, ao invés de produzir o fortalecimento da primeira, ao contrário, enfraqueceu as duas.

O LPS teve sua concepção marcada por basicamente duas medidas. A primeira delas se referiria a complementar e a aprimorar a formação do futuro cientista social enquanto pesquisador, dando-lhe oportunidade de adquirir experiência concreta de pesquisa. A segunda se comprometeria em assegurar um treinamento mais cuidadoso àqueles alunos que entravam na graduação em situação de desvantagem competitiva, tipicamente membros de minorias sociais e culturalmente desprivilegiadas (SILVA & KOCHI, 1995)

A riqueza dos alunos em termos sociais foi um dos motivos que impulsionou o investimento na graduação. Os estudantes de Ciências Sociais seriam oriundos das camadas médias, possuíam uma formação de ensino médio que variaria entre mediana e boa – o que serviria de incentivo para atingir um bom rendimento acadêmico - além de vivenciarem experiências sociais diversas, muitas delas oriundas da periferia da cidade. Assim, era comum verificar o

²⁴ O Laboratório de Pesquisa Social foi iniciado com os seguintes núcleos temáticos: Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro; Núcleo da Cor; Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Infância; Núcleo de Estudos Rurais; Núcleo de Estudos Urbanos Industriais; Núcleo de Etnologia Indígena; Núcleo de Pesquisas de Sociologia e Cultura; Núcleo de Pesquisa de Poder e Estudos Contemporâneos; Núcleo de Memória e Narrativa; Núcleo de Documentação e Audiovisual; Programa de Estudos sobre a África Austral; Grupo de Trabalho sobre Educação (GONÇALVES & MAGGIE, 1995).

diverso contingente formado por filhos de ferroviários, de empregadas domésticas, de professores do ensino fundamental, por moradores do subúrbio. Contudo, estes mesmos representantes eram poucos observados nos programas de pós-graduação que até então envolviam os que através das vantagens familiares poderiam suportar o custo da formação (GONÇALVES & MAGGIE, 1995).

Deste modo, acreditar-se-ia na pesquisa como forma de inseri-los e de permitir com que conseguissem superar suas possíveis deficiências acadêmicas. Ocorrido paralelamente a mudança curricular em 1988 que colocou os estudantes em face de disciplinas de teoria sociológica logo nos primeiros semestres de curso, o critério de seleção envolveu uma associação de provas e entrevistas, que resultou nas escolhas dos mais interessados.

A criação do LPS representou, portanto, não somente a inserção de um grupo mais democratizado no programa de pós-graduação mas contribuiu também para mitigar um outro problema na graduação em Ciências Sociais: a questão da evasão e o desperdício de recursos físicos, financeiros e humanos dela conseqüente. Mesmo constatando a dificuldade em apresentar as possíveis causas deste fenômeno, o fato foi que ocorreu um declínio na taxa de evasão ao se iniciar as atividades do LPS. Mesmo com a retomada da evasão na turma de 1990, Silva & Kochi (1995) acreditaram que este ocorrido estaria diretamente relacionado ao caráter cíclico do recrutamento, ocasionado por um ritmo desigual de entrada e saída – isto é, aberturas de novas vagas. Como a absorção de alunos nos anos iniciais teria sido muito forte, uma diminuição relativa das entradas no ano de 1990 poderia ter refletido numa maior taxa de evasão geral.

Além disto, existiriam outras evidências adicionais de um possível efeito positivo do LPS na contenção da evasão. Observando-se as taxas de evasão entre os alunos participantes e não participantes do programa de iniciação científica que ingressaram no curso a partir de 1988, ano de sua instituição, verificou-se que do total de 493 alunos, 235 haviam se evadido no momento da coleta dos dados que ocorreu no segundo semestre de 1993. Ou seja, uma taxa de evasão de 48%. Todavia, computando-se a evasão entre os alunos que passaram pelo LPS, constatou-se que esta taxa seria de apenas 2% (SILVA & KOLCHI, 1995).

Como os alunos treinados em programas de iniciação científica tendem a ser recrutados entre os melhores, os autores afirmaram que não se poderia decidir se a participação no LPS se deveria ao fato de serem alunos que não se evadiram de qualquer forma, ou se, na verdade, o LPS seria o fator que impediria a evasão dos bancos escolares. Questão denominada por Silva & Kochi (1995) como problema de causalidade. Mas observando os alunos com o Coeficiente

de Rendimento Acadêmico²⁵ acima de 5 nas turmas dos anos 1991 e 1992, verificou-se ao final do ano 1993 que 42,5% destes alunos haviam se evadido do IFCS. Assim, como a evasão entre os *treinandos* do laboratório representava uma cifra bastante diminuta, parece bastante provável que a experiência no programa de iniciação científica contribuiria de modo decisivo para a retenção do alunado.

O LPS ao longo de sua criação sofreu modificações. A própria denominação do Laboratório de Pesquisa Social não consta na relação dos laboratórios e grupos de pesquisa encontrados no site do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Assim, enquanto alguns núcleos ainda se mantêm, outros foram instituídos como revelam os dados: 1) Arquivo de Memória Operária; 2) Laboratório de Antropologia Urbana; 3) Laboratório de Etnografia Metropolitana; 4) Núcleo de Estudos de sexualidade e Gênero; 5) Núcleo de estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana; 6) Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre a Desigualdade; 7) Núcleo de Estudos de Poder e Estudos Contemporâneos; 8) Núcleo de Estudos em Sociologia da Cultura.

²⁵ O Coeficiente de Rendimento Acadêmico é o índice que mede o desempenho acadêmico do discente em cada período letivo.

Capítulo 3 – PERSPECTIVAS TEÓRICAS.

O objetivo deste capítulo será descrever os principais conceitos teóricos que serão posteriormente trabalhados em nossa pesquisa.

3.1 – Igualdade versus desigualdade.

De acordo com Ribeiro & Silva (2005), o igualitarismo é um valor crucial nas lutas políticas modernas e na ação dos movimentos organizados para a promoção de mudanças sociais. Curiosamente, como apontam os autores, este conceito parece vir sempre acompanhado da observação que as possibilidades de mudanças parecem ser limitadas no contexto do capitalismo moderno, dada a persistência dos arranjos relativos à propriedade privada, à organização familiar e à herança.

No entanto, se no plano ideológico a igualdade é um importante motor da ação política, no plano do funcionamento concreto das sociedades modernas é a desigualdade que se impõe como grande realidade. Portanto, é o tema da desigualdade social que marca o debate sobre estratificação e estrutura social no Brasil.

A construção do conhecimento dessa área se deu no esforço de identificar não somente as barreiras que se impuseram à equidade, seu surgimento e reprodução histórica, mas também as políticas e alternativas para promovê-la, desenvolvendo um debate a respeito das condições necessárias para que as oportunidades se tornassem realmente iguais (SCALON, 2004).

Uma análise dos problemas referentes às questões sociais em nosso país deve levar em consideração que a desigualdade social é uma das suas principais características. Ao contrário da pobreza, que possui maior visibilidade e é alvo de ações específicas, a desigualdade nem sempre é percebida e dimensionada como um problema. E apesar deste ser um fenômeno mundial, suas conseqüências são perversas em países como o Brasil cujos índices são alarmantes. E nesta malha flexível que tudo abarca, a natureza multifacetada da desigualdade social pode estar presente em qualquer área sobre a qual o observador se detenha: a renda, o emprego, a cidadania e no tema de nossa pesquisa, isto é, a educação.

Como demonstra Reis (2000), as questões relacionadas aos problemas da desigualdade no país são quase sempre relacionadas aos economistas que parecem mais preocupados com essa questão do que os sociólogos, antropólogos ou cientistas políticos. Contudo, este tema sempre esteve presente no centro das atenções entre os fundadores das Ciências Sociais.

Assim, para Marx (2004) a desigualdade entre as classes constituía a chave tanto para se entender o processo histórico-evolutivo, como para se superar o problema da exploração do

homem pelo homem. De Tocqueville (2000) viu-se a afirmação da igualdade como uma dinâmica resultante de processos demográficos naturais. Preocupava-o, porém, uma possível afinidade entre igualdade social e despotismo político. Pragmaticamente, apostou na associação voluntária e contingente de iguais indivíduos como possível antídoto contra a tirania. Durkheim (1999), por sua vez, analisou a desigualdade moderna como uma diferença resultante da especialização que constituía a chave da complementaridade destinada a cimentar a coesão social. Era exatamente porque as pessoas não eram iguais que estas dependiam uma das outras e se integravam em um todo social.

Todavia, foi através do refinamento teórico postulado por Turner (1986) que tivemos um aprofundamento sobre este tema. Para o autor, mencionar os conceitos sobre desigualdade, ou mais precisamente o de igualdade social, foi se deparar com um debate tão remoto quanto a própria sociedade humana já que estes seriam antigos tópicos da filosofia social, preocupada com as relações entre a natureza e as causas da desigualdade.

Como afirma o pesquisador, nas Revoluções Francesa e Americana a concepção de carreira aberta a todos já se fazia presente, ou seja, a idéia que as posições administrativas tanto civis quanto militares deveriam ser preenchidas por pessoas de talento e não por atribuições referentes a sua origem social.

O princípio da igualdade social, portanto, estaria associado ao processo de modernização das sociedades, ao desenvolvimento do Estado-Nação e a questão relacionada aos direitos civis. Em suma, surgiu com as instituições que caracterizariam a cidadania das sociedades capitalistas. Assim, uma noção moderna de cidadão se constituiu, promovendo transformações nas relações entre os indivíduos, pois, as antigas estruturas sociais baseadas em relações de dominação e hierarquia entre os agentes entraram em declínio dando prosseguimento às relações firmadas em termos universalistas.

Contudo, como demonstraria Turner (1986), vale ressaltar que a questão da desigualdade não guardaria qualquer relação direta com o desenvolvimento do capitalismo, pois, historicamente, outras formas de organização social tais como o feudalismo e o socialismo provaram ser igualmente desiguais em diversas dimensões sociais relevantes. O feudalismo, por exemplo, seria fundamentado na concepção de estados legais, onde se verificaria uma rígida hierarquia de status e o direito à imunidade. O socialismo, por sua vez, teria substituído as divisões econômicas do capitalismo pelo poder político e privilégios econômicos associados a grupos e aos partidos políticos.

Todas estas modificações sociais definidas pelo autor como resultantes do processo de modernização das sociedades se opuseram às características das sociedades baseadas na

tradição. Estas últimas poderiam ser sintetizadas como um sistema social baseado na hierarquia, no particularismo, nas posições sociais fixas e na alocação das posições socialmente valorizadas obedecendo às características herdadas dos indivíduos. A posição ou o status do indivíduo não dependeria daquilo que ele possui, mas do que ele é em termos legais ou culturais. Um grande contraste caso observássemos o surgimento das sociedades modernas cujas características, pelo menos no nível ideológico, estariam centralizadas na realização individual, na mobilidade social segundo o talento e a qualificação independentemente da posição social da família de origem, da raça ou do sexo do indivíduo. Portanto, o que se estabeleceria seria a evidência de dois extremos: de um lado a concepção da tradição, com suas características particularistas e hierárquicas – as autoridades dominantes regulariam o acesso aos estratos sociais de vanguarda por meios legais, culturais e rituais - do outro, a noção do moderno, com seus aspectos universalistas e suas relações horizontais, ou não-hierárquicas entre os indivíduos. Assim, podemos afirmar que a igualdade seria mais que um valor moderno fundamental, mas a própria medida do que seria o modelo de modernidade das sociedades (TURNER, 1989)

3.1.1 – A (des) igualdade de oportunidades.

Com a exposição destes pressupostos realizada por Turner (1986) pudemos perceber como a noção de igualdade se transformou na característica mais essencial das sociedades modernas. Portanto, após esta constatação poderíamos avançar neste debate. Afinal, há uma necessidade de conceituar esta igualdade, estudar formas de medi-la, compará-la, pois, não poderíamos defender ou criticá-la sem saber que conceito estaríamos debatendo. Para tanto, utilizaremos a contribuição de Sen (2001) em *Desigualdade Reexaminada*, uma vez que este autor estabeleceu a pergunta central para tal problema, intitulada “igualdade de quê?”.

Dialogando com Rawls (1978) e o seu respectivo conceito de justiça social, Sen (2001) rompeu com o senso comum do lema igualdade para todos e desafiou as várias teorias de ordenamento social, expondo questões que deveriam fazer parte da análise ética da igualdade. Para o autor, as realidades nos fariam diferentes e explicitariam essa diversidade. Nascermos e vivemos em ambientes distintos, as sociedades e comunidades das quais fazemos parte nos forneceriam possibilidades diferentes, limitando mais ou menos nossas ações. Temos diferentes aptidões físicas e mentais. Então, o que poderíamos concluir é que ser igualitário não seria uma característica unificadora.

Ou seja, tratar a todos como iguais objetivando, a justiça, não passaria de uma tarefa decepcionante, infértil, e porque não dizer injusta. Para o pesquisador indiano, uma das

conseqüências das teorias que defenderiam a igualdade como caminho para alcançar a justiça seria a desigualdade, porque a igualdade num espaço tenderia a andar junto com a desigualdade noutra, em decorrência da diversidade humana. De fato, ele deixou claro que todas as diferenças entre os seres humanos - nos ambientes naturais e sociais, nas características externas, nas características pessoais - são primordiais para avaliar a desigualdade interpessoal. Dessa forma, a igualdade passaria a ser interpretada de maneiras diferentes.

Particularmente no contexto do igualitarismo moderno dois conceitos são os mais abordados: a igualdade de condições e a denominada igualdade de oportunidades. O primeiro preconiza a defesa da igualdade em relação às diferenças de condições de vida, isto é, a igualdade em relação aos rendimentos e ao nível de bem-estar dos indivíduos, por exemplo. Já a noção da igualdade de oportunidades estaria circunscrita na probabilidade relativa de um indivíduo acessar as importantes instituições sociais através do talento e dos esforços individuais, partindo de um dado ponto de origem social.

A desigualdade de condições sempre existiu em qualquer sociedade e, muitas vezes, esta poderia ser eticamente justificável. Como explicou Ribeiro (2007), poucos são aqueles que discutem o fato de médicos possuírem salários mais elevados do que as recepcionistas, pois, teoricamente, os estudos de medicina demandariam maior tempo e implicariam em uma responsabilidade maior caso comparássemos com as atividades de secretariado, o que provocaria uma remuneração mais elevada para este profissional da área da saúde.

Contudo, em sociedades democráticas filhos de médicos e recepcionistas deveriam ter as chances iguais de se tornarem um médico ou qualquer outro profissional que desejassem. Portanto, a igualdade de oportunidades constituiu também um valor da sociedade moderna.

E discorrendo sobre este conceito sob a óptica de nossa pesquisa, podemos afirmar que este princípio teve um papel decisivo no desenvolvimento das instituições educacionais modernas, onde se supunha que a promoção do indivíduo estaria baseada na inteligência, na qualificação e no talento. Independentemente da origem familiar do estudante.

Uma sociedade centrada em um sistema educacional deste tipo seria constituída através do conceito de meritocracia, onde a estrutura ocupacional seria preenchida apenas através do mérito pessoal. Diversos discursos reprodutivistas apontam, contudo, que o ideal da meritocracia estaria longe de ser totalmente observado nas relações educacionais, mesmo se tratando dos processos de escolarização formais. Portanto, não é de se estranhar o fato que a análise das desigualdades de oportunidades de acesso ao sistema escolar tenha se tornado um dos pontos centrais nas pesquisas sobre o funcionamento das instituições de ensino e

largamente utilizado para determinar em que medida estas últimas poderiam ser analisadas como justa ou injusta em relação ao processo de seleção dos indivíduos.

Este será um dos pontos a serem observados ao longo dos resultados deste trabalho, pois, a desigualdade de oportunidades poderia ser algo excessivamente injusto na medida em que tornaria a competição pelo acesso aos diversos cursos superiores enviesada ao favorecer alguns estudantes não por suas habilidades ou esforços, mas porque estes pertenceriam a certos grupos sociais ou familiares.

Acreditamos, tal como sintetizaram Bourdieu & Passeron (2008) que os sistemas de atitudes diferentes relativas à Escola e à ascensão social pela Escola seriam frutos de oportunidades objetivas diferentes vivenciadas pelos agentes. E estas oportunidades escolares, conseqüentemente em longo prazo, contribuiriam para determinar a imagem social dos cursos superiores que, por sua vez, também estaria inscrita num tipo determinado de condição social²⁶.

Todavia, apesar do conceito delimitado pelas oportunidades objetivas procurar elucidar a questão do acesso aos diferentes grupos sociais às graduações de Comunicação Social, Psicologia, Ciências Sociais e Filosofia cremos que este não explicaria totalmente o problema da permanência destes alunos ao longo dos anos na universidade. Particularmente quando nos referimos aos representantes das camadas populares que supostamente necessitariam de outros mecanismos que visassem a sua respectiva integração com a universidade tais como, o auxílio de alojamentos, as bolsas de iniciação científica e monitoria, os programas de custeio de alunos de baixa renda, etc. Por ora, poderemos afirmar que estes mecanismos de auxílio a manutenção dos graduandos serviriam como um processo de substituição dos recursos, particularmente dos investimentos relativos ao capital econômico das famílias que não estariam presentes na trajetória de alguns agentes, como veremos mais adiante.

3.2 – O espaço social e o princípio da diferenciação.

A sociologia *bourdieusiana* considera que as coisas sociais – classes, indivíduos e, porque não citar o tema de nosso trabalho, ou seja, o sistema educacional - não poderiam ser explicadas

²⁶Um exemplo desta condição social seria a conseqüente estratégia por parte de cada aluno também ao escolher a graduação, pois, haveria uma estratificação dentro da própria universidade sintetizada pela escolha de carreiras mais rentáveis por parte do alunado dos estratos superiores, e, de cursos menos elitizados pelos alunos dos estratos inferiores de nossa sociedade.

por si mesmas. Estes seriam preferencialmente produtos de relações objetivas invisíveis e ocultas inscritas na materialidade das práticas sociais.

Para Bourdieu (2004) o senso comum por não construir as relações sociais como um objeto de análise estaria propenso a observar uma prática social escolhida por determinado grupo como uma propriedade inerente, aceitando-a como algo natural, não considerando antagonismos ou qualquer oposição contra esta. Contudo, como salienta o autor, estas ações somente poderiam ser vistas através de uma análise relacional, isto é, vistas a partir de sua posição em um espaço social determinado e através de um momento, de um tempo específico. Em outras palavras, as categorias de percepção do mundo social seriam essencialmente produtos da incorporação das denominadas estruturas objetivas do espaço social.

Portanto, ao contrário do que crê a percepção imediata do senso comum, as inclinações dos agentes não seriam naturais, inatas e aleatórias. Deste modo, o agente administraria suas estratégias – escolarização ou demais investimentos, por exemplo - e desenvolveria seus gostos de acordo com os esquemas de classificação e apreciação que lhe foram inculcados - em casa e na escola - avaliando não de forma inconsciente nem de forma calculadamente consciente, as suas chances objetivas de êxito social.

A sociedade – ou o mundo social nas palavras do pesquisador - se constituiria como um conjunto multidimensional composto por vários campos. Cada campo – possuidor de uma lógica e de uma hierarquia própria - seria organizado por um conjunto de propriedades que nele atuam, conferindo força e poder. Na verdade, este conjunto de propriedades atuantes seria sintetizado pela obtenção de diferentes capitais existentes que determinariam as probabilidades de ganho em um determinado campo²⁷. Assim, os agentes se distribuiriam nos campos sociais através de duas variáveis: a primeira seria de acordo com o volume de capital que possuísem e a segunda através da composição do capital, isto é, consoante o peso relativo das diferentes espécies de capital no conjunto das suas posses.

A primeira espécie de capital, o denominado capital econômico seria o indicativo de renda ou riqueza familiar, se referiria tanto aos recursos físicos como os financeiros que permitiriam a cobertura de gastos indiretos. Analisando sob a óptica de nossa pesquisa poderíamos afirmar

²⁷ No espaço de jogos possíveis as espécies de capital, tal como trunfos em uma disputa, seriam os poderes que definiriam as probabilidades de ganho em um campo determinado – sendo que a cada campo e subcampo corresponderia uma espécie de capital particular. O volume de capital cultural, por exemplo, determinaria as probabilidades agregadas de ganho em todos os jogos em que o capital cultural seria eficiente, contribuindo para determinar a posição no espaço social (BOURDIEU, 2004).

que famílias com maiores níveis de capital econômico possibilitariam maiores chances educacionais a seus membros.

O segundo capital seria o capital cultural que surgiria da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. As desigualdades de motivações entre os grupos provocadas por uma distribuição desigual de capital cultural explicariam a continuidade e, conseqüentemente, o sucesso escolar dos agentes. Segundo o autor, crianças em famílias de baixo capital cultural apresentariam um desempenho pior na escola, levando a maiores chances de evasão e repetência. O indicador mais comum deste capital seria o nível educacional dos membros adultos da família, especialmente dos pais. Assim, pais mais educados estariam mais preparados a transmitir aos filhos aquelas disposições socialmente valorizadas. Deste modo, seriam mais habilitados a apoiar e auxiliar o aprendizado deles. E no entendimento de Bourdieu (1998), o capital cultural poderia existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

A acumulação do capital cultural no estado incorporado exigiria um processo de incorporação, isto é, um trabalho que pressupõe um inculcação e assimilação, custando tempo pessoal de cada agente. Este capital seria, portanto, um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*. Assim, não poderia ser transmitido instantaneamente, mas, adquirido de maneira inconsciente. O *habitus* seria um princípio gerador porque seria um sistema socialmente disponível de esquemas de pensamento, de percepção e apreciação. Esses esquemas seriam, portanto, produto e condição da posição social relativa ocupada pelo agente. Isto significaria que cada indivíduo estaria acantonado em uma região determinada no espaço e não poderia ocupar de fato duas regiões opostas do mesmo.

Mediante sua experiência cotidiana, com base em uma determinada posição social, o indivíduo construiria determinadas configurações mentais que funcionariam como princípios de avaliação e de classificação das coisas do mundo. Suas práticas - preferências, gostos, estilos, linguagem, a vocação profissional, inclinações políticas - dar-se-iam em conformidade com essas configurações mentais e com as disposições corporais a elas adequadas. Assim, estas diferenças inscritas no mundo social tenderiam a funcionar simbolicamente como o denominado espaço dos estilos de vida, ou seja, grupos caracterizados por estilos de vida diferentes. Conseqüentemente estes diferentes estilos gerariam a procura pela distinção – que poderia ser marcada no modo de falar ou na escolha marital, por exemplo, e produziriam

separações destinadas a serem percebidas e legitimadas entre os agentes, tal como uma diferença da natureza.

Retornando a descrição dos capitais trabalhados por Bourdieu (1998) teríamos o capital cultural no estado objetivado. Este deteria um certo número de propriedades que se definiriam apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. No estado objetivado, o capital cultural existiria sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas e livros. Segundo Bourdieu (1998), para possuir bens econômicos na sua materialidade seria necessário ter simplesmente capital econômico. Contudo, para apropriar-se simbolicamente destes bens seria necessária uma condição de apropriação específica, ou seja, instrumentos que permitiriam desfrutar destes elementos, por exemplo, e que seriam limitados à inculcação do capital incorporado.

O capital em estado institucionalizado, por sua vez, seria exemplificado sob a forma de um diploma, pois, este seria uma certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido. Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, este certificado permitiria uma comparação entre os diplomados, garantindo a substituição de uns pelos outros e o estabelecimento de taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar.

Finalizando esta descrição sobre o conceito de recursos ou capitais utilizados por Bourdieu (1998), encontraríamos a noção de capital social que seria o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estariam ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de intra-reconhecimento e de inter-reconhecimento, ou seja, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também unidos por ligações permanentes e úteis. Assim, este capital se referiria aos recursos que estariam contidos nas relações entre os agentes sociais. Recursos estes que permitiriam ou facilitariam determinados resultados sociais.

O capital social estabeleceria, portanto, o contexto no qual o capital econômico e o cultural dos pais seriam revestidos em condições mais ou menos favoráveis à socialização da criança ou do jovem, funcionando como filtro para estes capitais (COLEMAN, 1988). Inúmeras pesquisas na área das realizações de status e mobilidade social (DOWEY, 1995; PSACHAROPOULOS & ARRIAGADA, 1989), contudo, privilegiaram os efeitos causais do capital social sobre os resultados escolares, mostrando a relação inversa entre os números de irmãos presentes na família e o desempenho educacional dos jovens. E este será um dos argumentos a serem trabalhados nesta dissertação.

3.3 – Condição de Classe

Uma vez estabelecida a teoria sobre o espaço social e a diferenciação das posições entre os agentes, Bourdieu (2004) estabeleceu sua argumentação sobre as classes sociais. Criticando a teoria marxista que, segundo o pesquisador, privilegiou o conceito de classe teórica como classe real, um grupo efetivamente mobilizado, afirmou que a classe social seria um conjunto de agentes em posições semelhantes que, colocados em condições semelhantes, estariam sujeitos a condicionamentos semelhantes e, conseqüentemente, as mesmas práticas e tomadas de posição. Portanto, a classe não existiria como um grupo real, embora tenha a probabilidade de se constituir tal como um grupo na prática. Na verdade, o que existiria seria um espaço de relações, uma espécie de espaço geográfico, onde as mudanças de lugar se pagariam em trabalhos, esforços e tempo. A partir dos volumes dos capitais analisados no tópico anterior os indivíduos seriam classificados na estrutura social observando as disposições de ações típicas diferenciadoras de cada grupo.

Deste modo, por exemplo, os indivíduos pertencentes às camadas populares possuiriam pouco capital econômico e cultural, aspirações escolares moderadas e baixo investimento no sistema de ensino. Os pais não fiscalizariam intensamente os estudos de sua prole, uma vez que não esperariam um grande retorno em relação ao sucesso escolar de seus filhos. Caso a criança ou o adolescente se mantivessem na escola e com suas curtas carreiras escolares conseguissem elevar ligeiramente o padrão de vida desta família este fato já seria vivenciado como um êxito. Este episódio somente seria rompido caso a criança apresentasse precocemente resultados escolares excepcionalmente positivos capazes de justificar uma aposta arriscada no investimento escolar em longo prazo.

Os indivíduos representantes dos setores médios possuiriam um maior volume de capitais caso comparássemos com os agentes da classe popular. De um modo geral, existiriam leves diferenciações em relação ao investimento escolar segundo o acúmulo de capitais econômicos e culturais observados nas frações deste grupo existente. Assim, famílias dotadas de maior capital cultural, diferentemente daquelas que detém um maior acúmulo de capital econômico, tenderiam a um investimento escolar mais acentuado, uma vez que a maioria se originou das classes populares e, tendo ascendido socialmente através da escolarização, nutrem esperanças de continuar este processo até alcançarem à elite. Deste modo, algumas disposições como, o controle da natalidade, disciplina, dedicação contínua aos estudos, além de uma renúncia aos prazeres imediatos em detrimento a um projeto futuro são observadas neste grupo.

A elite deteria um maior volume de capitais em relação aos demais agentes distribuídos entre os outros grupos. O sucesso escolar seria um processo natural, mas o investimento na escola

não seria tão massivo quanto o observado na classe média já que estes agentes estariam livres da luta pela ascensão social, ocupando posições dominantes. A divisão entre as frações observada na classe média também estaria presente neste grupo, mas por motivações distintas: os indivíduos dotados de maior capital cultural investiriam mais intensamente na carreira escolar visando profissões mais rentáveis e prestigiosas, enquanto àqueles com maior capital econômico tenderiam a buscar na escola uma certificação que legitimasse o acesso às posições de controle já garantidas pelo dinheiro.

Através desta breve descrição da estrutura social bourdieusiana nota-se que as diferentes posições de classes – posições mais ou menos vantajosas na estrutura social - poderiam restringir ou ampliar as possibilidades do sucesso escolar uma vez que cada grupo estaria associado a um nível distinto de comportamento e condição de vida. Contudo, apesar desta teoria ter influenciado inúmeros trabalhos da sociologia da educação brasileira, podemos afirmar que algumas pesquisas posteriores vieram a romper alguns paradigmas referentes aos postulados citados anteriormente. Particularmente em relação aos êxitos escolares de representantes das camadas populares. Exemplificando as pesquisas nacionais poderíamos citar os trabalhos publicados por autores tais como Zago (2000) e Viana (1998).

Contrariando a visão genérica da família dos meios populares Zago (2000) mostrou o erro em que incorremos ao nos apoiar nos padrões das camadas médias para avaliar as práticas observadas nos meios socialmente desfavorecidos. Apresentando os dados obtidos através de pesquisas realizadas ao longo dos anos de 1991, 1993 e 1997 a pesquisadora entrevistou em diferentes momentos filhos de 16 famílias cujos pais possuíam um nível mínimo de escolaridade, ocupações pouco qualificadas e de baixa remuneração, chamando a atenção para o reconhecimento explícito da heterogeneidade das camadas populares e uma análise não-determinista da realidade social.

Os estudos envolvendo os percursos escolares no ensino fundamental e médio nos meios populares revelaram um resultado muito semelhante às demais pesquisas já apresentadas, isto é, o reconhecimento da escola como necessidade para entrar no mercado de trabalho, ingresso precoce no trabalho associado ou não com a escolaridade, cursos escolares acidentados e com curta sobrevida no sistema educacional. Todavia, como salienta a autora, a realidade seria dinâmica e variações importantes poderiam ser observadas entre as famílias. Para tanto, Zago (2000) citava o estudo de caso de uma família cuja mãe possuía três filhos que apresentavam maior adequação entre a idade e a série escolar. Ela trabalhava como servente de uma escola estadual e, de forma irregular, associava esta função com outras ocupações - faxineira, vendedora de roupas.

O nível médio de ensino era considerado um requisito mínimo para favorecer a inserção profissional. E a viabilização desse nível era assumida como obrigação, como uma questão de honra. Até a idade de 14 anos, a prioridade era com os estudos e sua continuidade, após o ensino fundamental, seria inevitavelmente concomitante ao trabalho. É também dentro desta associação de estudo e trabalho que existiria a expectativa de uma formação escolar superior. Desta forma, apesar das dificuldades financeiras, chama a atenção neste caso singular o engajamento da mãe na escolaridade, observável através dos comportamentos que adotou para favorecer o sucesso escolar e profissional dos filhos. E apesar do desenvolvimento escolar destes jovens apresentar certa diferença, o projeto de escolaridade era extensivo a todos os filhos.

Caminhando na contramão dos resultados obtidos por Zago (2000), Viana (1998) também procurou compreender os processos subjacentes ao êxito escolar dos filhos de famílias populares, que atingiram o ensino superior. Entretanto, a pesquisadora, apesar de encontrar tendências comuns ao trabalho citado anteriormente como, por exemplo, um desempenho escolar regular nas séries iniciais, seguido de um período de escolaridade acidentado, além de dificuldades de conciliação entre a escola e o trabalho, não constatou projetos conscientemente elaborados pelas famílias direcionados para o ensino superior. Não havia práticas familiares de engajamento específico que pudessem explicar essas situações de longevidade escolar, isto é, o sucesso escolar poderia se dar sem a presença de práticas familiares planejadas e com o objetivo voltado para o fortalecimento da carreira escolar dos filhos.

Diante desta complexa rede de pesquisa acerca da advinda dos jovens representantes de diferentes camadas sociais aos estudos superiores convém realizar algumas ressalvas. O estudo da trajetória da elite e dos estratos médios a universidade já representa uma realidade nas ciências sociais. A chegada dos jovens das camadas populares a esta instituição, por sua vez, é relativamente recente – particularmente quando se pesquisa a realidade social e cultural destas famílias. Acreditamos assim, que esta dissertação poderia contribuir também na análise destes diferentes grupos sociais nos cursos a serem analisados e o comportamento dos mesmos ao longo dos períodos a serem trabalhados – os alunos recém-ingressos e aqueles aptos a concluírem suas respectivas graduações.

3.4 – Estratificação e seleção social.

Os estudos sobre estratificação social para a Sociologia passaram a ter um lugar central no debate da disciplina a partir de 1945 e se transformaram quase em um modo padrão ao

pesquisar a associação de fatores sócio-econômicos em relação ao comportamento de determinados grupos sociais (TUMIN, 1970).

Seria preciso ressaltar, no entanto, que as diversas pesquisas sobre o tema estiveram longe de uma convergência. Contudo, nos parece que a complexa relação entre o processo produtivo e as relações educacionais sempre se fez presente na composição das hierarquias sociais seja através das concepções clássicas advindas dos fundadores das ciências sociais, seja pelos postulados teóricos oriundos de derivações mais ecléticas.

Para Durkheim (1978), por exemplo, o caráter social da educação se concentra na integração da sociedade e em sua função homogeneizadora. Através da educação os indivíduos passariam a compartilhar de certa forma, uma visão comum sobre o mundo, promovida pela socialização. A educação possuiria também uma função diferenciadora, com os indivíduos exercendo funções distintas para a obtenção da cooperação entre os mesmos. Com isso, as profissões seriam vistas como um resultado da divisão social do trabalho e geradoras de uma moral específica das várias aptidões existentes.

Para autores funcionalistas tais como Davis & Moore (1945) e Parsons (1967), a educação desempenharia um importante papel para garantir o acesso a posições sociais. Segundo esta perspectiva teórica o sistema educacional deveria se expandir com o objetivo de recrutar e treinar as pessoas mais talentosas para ocupar as posições funcionalmente mais importantes na sociedade. Independentemente de onde se encontrariam estes indivíduos, pois, a educação tenderia a selecionar os indivíduos a partir de critérios puramente meritocráticos.

A estratificação social evoluiria, portanto, em resposta à importância funcional das posições sociais e à oferta de pessoas qualificadas para ocupá-las. Posições que requerem níveis relativamente baixos de treinamento teriam remunerações menores do que outras supostamente mais importantes para o funcionamento da sociedade. Isto ocorreria porque a oferta de pessoas para as posições estaria inversamente relacionada às exigências em termos de qualificação e habilidades.

O desenvolvimento econômico baseado no processo de ampliação da industrialização levaria os países a se tornarem cada vez mais meritocráticos no sentido em que as alocações de posições sociais passariam a ser preenchidas de acordo com as denominadas características adquiridas pelos indivíduos – *achieved*, representada especialmente pela educação, ao invés de o serem através dos aspectos herdados – *ascribed*. Assim, tais modificações implicariam na contribuição de tornar o sistema social cada vez mais eficiente, uma vez que a colocação de indivíduos em posições sociais conforme outros critérios que não fossem o mérito ou a habilidade seria considerada subótima para o funcionamento da sociedade.

Apesar da teoria funcionalista representar um marco na literatura sobre a estratificação social, críticas importantes foram desenvolvidas em sua contraposição. Os próprios Davis & Moore (1945) reconheceram, por exemplo, a dificuldade de se estabelecer a importância funcional das posições em uma dada sociedade. Tumin (1953), por sua vez, apontou que não haveria nada nos pressupostos teóricos que descartaria a possibilidade de que certas posições seriam recompensadas com um valor superior ao que seria necessário para garantir que apenas o número funcionalmente suficiente de indivíduos qualificados desejaria alcançá-la.

Portanto, foi através de pesquisas publicadas a partir da década de 1950 que o paradigma funcionalista recebeu as mais duras críticas. Pesquisadores observaram que mesmo derrubadas as barreiras das discriminações legais e atenuados os obstáculos econômicos, o acesso à educação segundo os grupos sociais nas sociedades industrializadas permanecia fortemente desigual, minando a crença do desenvolvimento da sociedade meritocrática preconizada anteriormente. Deste modo, outras dimensões explicativas começaram a convergir em um conjunto de teorias que explicaram as desigualdades de sucesso, motivações escolares e de acesso aos estudos pelas disparidades culturais que existiriam entre os diferentes grupos sociais.

Em meados dos anos 1960 produziram-se modificações profundas na maneira de colocar o problema das relações entre educação e estratificação social. Os rápidos progressos da tecnologia e o crescimento econômico introduziram novas necessidades em mão-de-obra qualificada. O otimismo do paradigma funcionalista, por outro lado, foi substituído por certo desencantamento em relação ao poder de atração econômico e de equalização social da educação escolar. E muito deste fato se deve a forte expansão do sistema educacional do pós-guerra que acarretou na desvalorização dos certificados escolares e na frustração da primeira geração de jovens das camadas médias e populares que chegaram à universidade européia.

Retornando a problemática sociológica dos estilos educacionais e modos de exercícios da autoridade no seio familiar, Bernstein (1975) e seus colaboradores apontam para a significação completamente diferente da escolarização segundo os grupos sociais. Uma criança de meio social elevado teria todas as possibilidades de vir a encontrar na linguagem utilizada na escola o prolongamento e maneiras de ser inculcadas desde a primeira infância. Diferentemente de uma criança oriunda das frações da classe operária que seria confrontada com as exigências que constituiriam uma ameaça a sua identidade, uma vez que a cultura da escola, tomada em um sentido orientador de socialização, estaria em maior afinidade com as categorias socialmente elevadas.

Apoiando-se ou não nos trabalhos de Bernstein (1975), a noção de déficit lingüístico conduziu à hipótese que uma intervenção educativa precoce e sistemática poderia aumentar a capacidade de adquirir conhecimentos escolares pelas crianças consideradas desfavorecidas. Projetos de ensinos compensatórios surgiram para grupos diversificados a fim de corrigir uma possível carência cultural do meio familiar. Entretanto, as críticas indicaram um pensamento ilusório: não existem grupos sociais culturalmente deficitários, o que existe são grupos desfavorecidos em face da escola. É a própria escola, em parte, a responsável pelo fracasso das crianças dos meios populares porque veicula uma cultura simbólica estranha à sua respectiva cultura.

Outros importantes pesquisadores tais como Boudon (1981) e Bourdieu & Passeron (2008) retrataram o sistema educacional através de cores mais pessimistas, especialmente por sua ineficiência em promover as transformações e a ação democratizadora da sociedade moderna como defendia o paradigma funcionalista.

Para Boudon (1981) a mobilidade social nas sociedades modernas se daria através da escola. Seria inegável reconhecer a dependência cada vez maior da posição social do indivíduo em relação às competências adquiridas. Entretanto, não poderíamos descartar a importância da contribuição familiar uma vez que esta seria a responsável por determinar o nível escolar e as expectativas sociais da criança. Para o autor desde o nascimento de um indivíduo já existiria uma desigualdade percebida em certo nível contribuindo para diferentes chances relativas de ascensão social.

Portanto, com base nestes critérios elaborou variáveis tais como o denominado índice de herança social – a dominância social – e a posição social pelo nível escolar - ou variável meritocrática – para tentar explicar porque indivíduos de origem social mais elevada teriam mais oportunidades de obter uma posição social relativamente desejável em relação àquele cuja origem social seria mais baixa.

Mesmo afirmando que as chances de mobilidade social de cada agente seriam resultantes de um conjunto de fatores Boudon (1981) as comparou - levando em consideração as oportunidades de ascensão oferecidas pela estrutura social - em diferentes sociedades tais como a americana, a sociedade britânica, a francesa e concluiu que na primeira a variável dominância teria um peso menor na influência das escolhas de posições caso comparássemos com as demais. Ainda assim, o estudo sobre a evolução da mobilidade social nas sociedades modernas retratou que esta não seria tão grande quanto se supunha.

Particularmente para Bourdieu & Passeron (2008) o papel da seleção escolar seria o de refletir e transmitir as desigualdades sociais através de um igualitarismo formal, pois, a escola trataria

como iguais de direito os indivíduos desiguais de fato, já que a preparação destes seria desigual pela respectiva cultura familiar desde o nascimento. Existiria, portanto, uma cumplicidade ativa entre escola e a classe dominante baseada parcialmente em um jogo de afinidades culturais eletivas.

O sistema de ensino seria o encarregado de transmitir as categorias lógicas, o sentido comum das palavras e o sistema de ordenação ditado pela classe dominante – a cultura do homem culto e bem nascido. Para os autores, os obstáculos econômicos não seriam suficientes para explicar taxas educacionais tão díspares entre diferentes classes sociais.

A educação escolar valorizaria determinadas atitudes e habilidades que estariam vinculadas à origem social. E neste esquema mencionado o papel dos educadores também seria um produto destas relações uma vez que a formação acadêmica que tiveram seguiu os mesmos valores observados na formação do alunado, influenciando o modo como leciona ou avalia seus discípulos.

Os critérios utilizados na valorização escolar levariam a uma relação entre desempenho escolar, origem social e familiar dos alunos. Neste caso a família teria um papel de peso na transmissão, apesar da escola também ser passível de transmitir este capital. Nota-se na verdade que as determinações relacionadas com a condição de classe de origem perdem progressivamente o seu peso em proveito das determinações escolares que seriam para os autores a sua retradução. Assim, as desigualdades de sucesso escolar seriam atribuídas inicialmente às desigualdades culturais entre os grupos cuja síntese estaria baseada em profundas diferenças de atitudes através do denominado *ethos* de classe. E posteriormente, nas sociedades contemporâneas, a educação acabou por se tornar um novo capital que seria mais forte que o capital econômico como fator de distinção social.

Deste modo percebemos que muitos foram as críticas desenvolvidas a instituição escolar. De um modo geral, mesmo através de diferentes posicionamentos teóricos, estas pesquisas demonstraram que, na verdade, a seleção educacional serviu para excluir membros das classes sociais inferiores de posições ocupacionais desejadas. Seleção e alocação no mercado de trabalho baseado nas credenciais seriam usadas para manter os privilégios dos grupos sociais dominantes. A escola seria, assim, uma das principais instituições por meio da qual se legitimam os privilégios e a estratificação social. Portanto, esta não selecionaria os mais talentosos através de critérios objetivos mas inculcaria aos alunos gostos, crenças e posturas vinculadas ao grupo dominante, destruindo a identidade de alunos dos meios populares e contribuindo para o seu respectivo fracasso escolar.

Capítulo 4 – A PESQUISA: OS DADOS E A METODOLOGIA.

Neste capítulo serão realizadas a caracterização do universo de análise e uma descrição da metodologia utilizada neste estudo.

4.1 - O universo de análise.

O universo de análise proposto são os alunos respondentes da pesquisa *I Censo Universitário do Centro de Filosofia e Ciências Humanas* da UFRJ (2005). A idéia inicial seria trabalhar com todos os estudantes.

Contudo, ao observarmos as médias da relação candidato/vaga dos cursos pertencentes ao CFCH – que anualmente são divulgadas pela *Coordenação do Concurso de Acesso aos Cursos de Graduação da UFRJ*²⁸ - notamos que estas teriam valores muito diversos, como se verifica na tabela.

Tabela 3 – Relação candidato/vaga no CFCH - 2005.

Carreiras	Total de candidatos inscritos	Total de vagas disponíveis	Relação candidato/vaga
Ciências Sociais	635	120	5,29
Comunicação Social	3395	202	16,81
Direção Teatral	75	15	5,00
Filosofia	368	80	4,60
História	1511	180	8,39
Pedagogia	625	90	6,94
Psicologia	1527	160	9,54
Serviço Social	973	150	6,49

Fonte: *Coordenação do Concurso de Acesso aos Cursos de Graduação/UFRJ. 2005.*

Assim, com o intuito de uma melhor comparação entre os diferentes cursos de graduação, optamos por pesquisar os dois cursos mais concorridos, isto é, aqueles que possuísem uma

²⁸ Como divulgado pelo Núcleo de Computação Eletrônica – NCE - da UFRJ em 29/10/2004.

maior relação candidato/vaga, e os dois cursos menos concorridos que seriam os que tivessem a menor relação candidato /vaga. Deste modo, os cursos eleitos foram: entre as graduações mais disputadas teremos o curso de Comunicação Social – com uma média de 16,81 candidatos por vaga – e o de Psicologia – com 9,54 candidatos por vaga; e entre as menos disputadas teremos Ciências Sociais – com uma relação 5,29 candidato por vaga - e a de Filosofia - com 4,60 candidatos por vaga.

Iniciamos então pela exposição de elementos que permitam analisar qualitativamente os cursos a serem trabalhados, procurando relatá-los através de suas principais características técnicas bem como seus breves históricos.

4.1.1 – Os quatro cursos selecionados – breve histórico.

A - Comunicação Social:

O curso de Comunicação Social está vinculado a *Escola de Comunicação* - ECO. A instituição do curso de jornalismo como parte do sistema do ensino superior ocorreu em 13 de maio de 1947, através do Decreto-Lei nº 5. 849. No documento consta em seu artigo terceiro a afirmação que o curso será ministrado na Faculdade Nacional de Filosofia²⁹. Contudo, a Escola de Comunicação se integrou em uma das unidades que compõem o CFCH em 13 de março de 1967.

Como unidade autônoma foi instalada em 4 de março de 1968 no antigo prédio do *Instituto de Eletrotécnica*, na Praça da República, com corpo docente oriundo do curso de jornalismo da *Faculdade Nacional de Filosofia*. Sua estrutura inicial era composta por um departamento de comunicação e quatro outros departamentos: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Produção Editorial e Radialismo. A mudança para as instalações físicas do campus da Praia Vermelha, em 1971, veio acompanhada da reformulação do currículo, da renovação do corpo docente e da criação do curso de pós-graduação, em 1972. A ECO passou então a constituir-se como uma unidade de ensino, pesquisa e extensão em Comunicação Social.

Ao passar no exame de vestibular para Comunicação Social, o aluno terá aulas durante um ano de matérias comuns a todas as habilitações. A partir do segundo ano, ele deverá optar por uma das quatro habilitações já citadas anteriormente. Esta escolha, entretanto, não o impede de ter contato com disciplinas de outras habilitações. As matérias escolhidas pelo aluno no caminho de sua formação darão flexibilidade e heterogeneidade ao seu respectivo currículo.

²⁹ Site da Escola de Comunicação – ECO/UFRJ. Acesso em setembro de 2008.

As habilitações, por sua vez, garantirão o aprofundamento em determinada parte do conhecimento da comunicação, além da formação técnica necessária a qualquer profissional. A duração mínima recomendada para a realização do curso é de 8 (oito) semestres.

B – Psicologia:

O curso de Psicologia é oferecido pelo *Instituto de Psicologia* localizado na Praia Vermelha e foi reconhecido pelo Decreto nº 69.156 em 8 de setembro de 1971, sendo responsável pela formação de bacharéis e Psicólogos. Caso seja a intenção do aluno, também há a possibilidade de complementação da Licenciatura, para aqueles que desejam ministrar aulas de Psicologia para o ensino médio.

Os objetivos dos cursos de Bacharel e Psicólogo são fornecer conhecimento abrangente da Psicologia e de sua articulação com outros saberes, através de formação pluralista, científica e interdisciplinar, promovendo a produção e difusão do saber psicológico, além contribuir na construção de uma visão integrada do ser humano.

O curso oferece uma formação que capacita o psicólogo a atuar em diferentes campos, tais como clínicas, organizações, instituições e escolas. Mas, segundo informações do próprio site do curso, também se observa um aumento na área de pesquisas científicas.

De acordo com os dados referentes ao processo de exame vestibular no ano de 2005, o curso de Psicologia oferece anualmente 160 vagas a seus candidatos, sendo 80 destas distribuídas em cada semestre letivo. A recomendação indicada para a formação do Bacharel em Psicologia é de 8 (oito) semestres. Para aqueles que almejam se tornarem Psicólogos ou obterem a Licenciatura sugere-se que curse mais 2 (dois) semestres após o bacharelado.

C – Ciências Sociais:

O reconhecimento da graduação como parte do sistema do ensino superior ocorreu através do Decreto-Lei nº 1.190 em 4 de abril de 1939. A institucionalização do ensino das Ciências Sociais no Brasil teve início na década de 30 (trinta) com a formação da *Escola de Sociologia e Política* de São Paulo em 1933 e, já em meados de 1935, algumas disciplinas das Ciências Sociais começaram a ser ministradas na *Universidade do Distrito Federal*, no Rio de Janeiro.

Em 1939, o curso de Ciências Sociais teve início na *Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil* e a partir de 1968 o Departamento de Ciências Sociais, responsável pelo curso, passa a fazer parte do *Instituto de Filosofia e Ciências Sociais* da UFRJ.

A estrutura curricular do curso permite a formação de profissionais com perfis distintos: todos os alunos cursam um conjunto de disciplinas obrigatórias e terminam sua formação com

disciplinas complementares, distribuídas pelas áreas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política. A diferenciação interna do currículo de graduação decorre de exigências práticas e visa, sobretudo, a preparar o aluno para a pós-graduação em Antropologia, Sociologia e Ciência Política. A Licenciatura em Ciências Sociais exige, ainda, as disciplinas de formação pedagógica.

O curso também habilita seus profissionais a atuarem em áreas sociais, integrando equipes multidisciplinares para planejamento, formulação e execução de projetos nos setores de saúde, educação e promoção social; em áreas referentes à política indígena; e nas áreas de treinamento de recursos humanos em empresas públicas e privadas. Todos esses profissionais podem prestar assessoria ou consultoria a sindicatos, a partidos políticos e a movimentos populares em geral, além de, como licenciados, ministrar as disciplinas associadas às Ciências Sociais nos ensinos fundamental e médio.

O curso de Ciências Sociais recebeu em 2005 um total de 120 alunos por ano, egressos do vestibular, sendo que a cada semestre letivo 60 estudantes. Ao se formar, o aluno recebe o título de Bacharel em Ciências Sociais. Se desejar, pode também obter a Licenciatura que lhe dará direito de ministrar aulas de Sociologia no ensino médio. Para a obtenção do título de bacharel recomenda-se a realização de, no mínimo, 8 (oito) semestres.

D – Filosofia:

A institucionalização do ensino da Filosofia no Brasil teve início na década de 30, com a formação da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* da USP em 1934 e teve o seu reconhecimento através do Decreto-Lei nº 1.190 em 4 de abril de 1939. No mesmo ano, o curso de Filosofia teve início na *Faculdade de Filosofia* da *Universidade do Brasil* e a partir de 1968 o Departamento de Filosofia passou a fazer parte do *Instituto de Filosofia e Ciências Sociais* da UFRJ.

Este curso procura desenvolver a capacidade crítica e de reflexão nos diversos campos de aplicação do pensamento filosófico, formando, antes de tudo, uma visão do homem, do mundo e de seus fundamentos, tornando o estudante apto a compreender, confrontar e conceber teorias, suas relações entre si e com o real.

O profissional deste curso será capaz de prestar serviços de orientação e assessoria em instituições educacionais, artísticas e culturais, em projetos de pesquisa, empresas de comunicação, editoras científicas e em órgãos de planejamento social, educacional, econômico e político.

O aluno para receber o título de Bacharel em Filosofia teria que perfazer o número mínimo de créditos exigidos. Além do bacharelado também poderá optar pela licenciatura o que lhe possibilita ministrar aulas de Filosofia no ensino médio. Ele ainda pode decidir, a partir do quarto período de seu bacharelado, em iniciar a licenciatura ou então esperar sua formatura para ingressar na mesma. O tempo mínimo para integralização do curso é de 8 (oito) períodos.

4.2 - O censo universitário – contextualização.

A aplicação do *I Censo Universitário do Centro de Filosofia e Ciências Humanas* (2005) – CFCH/UFRJ - representou uma iniciativa inédita na universidade no sentido de reatualizar seus dados e a partir deles oferecer as informações necessárias para a discussão de futuras políticas que venham ao encontro das necessidades dos cursos, possibilitando plena atividade de ensino, pesquisa e extensão.

Este foi um projeto institucional que se iniciou no Departamento de Sociologia e foi apoiado pelo de Departamento de Filosofia, pelo *Conselho do Centro de Filosofia e Ciências Humanas* e, posteriormente, pela *Pró - Reitoria de Graduação* da UFRJ.

Apesar da reconhecida excelência em ensino, projetos de extensão e pesquisa, a universidade não se conhecia tanto quanto seria necessário³⁰. Esta afirmação refletia essencialmente as condições das bases de dados que se encontravam desatualizadas e, por vezes, contraditórias. E esta situação se agravava quando se mencionavam sobre os dados socioeconômicos do corpo discente.

Uma das questões norteadoras da pesquisa do Censo CFCH (2005) revelou a preocupação com a trajetória dos estudantes ao ensino superior. Para Cardoso (2004), a origem socioeconômica privilegiada poderia dar autonomia ao indivíduo nas suas escolhas de carreiras ao longo da vida. Em contraponto, uma origem menos privilegiada, poderia constituir um obstáculo para que o mesmo se insira na carreira almejada. E a necessidade de cursar alguma faculdade estava intimamente relacionada a esta questão, pois, o índice de adolescentes que queriam fazer o vestibular – como demonstrado na pesquisa *Desigualdade e escolaridade: estudantes do ensino médio na Cidade do Rio de Janeiro*³¹, com estudantes de

³⁰ Descrição presente na apresentação do questionário do I Censo Universitário do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, realizada pela decana Professora Doutora Suely Souza de Almeida do Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

³¹ Pesquisa coordenada pela Professora Liana Cardoso do departamento de sociologia do IFCS/UFRJ.

dois colégios preferenciais do ensino médio na cidade do Rio de Janeiro (2002-2004) - alcançou quase a totalidade.

De acordo com a Revista *Opção*³², o CFCH agrupa os cursos que formam os profissionais dedicados à pesquisa e à compreensão da ação do homem e é formado por um total de 5334 alunos com matrículas regulares, onde são oferecidas 985 vagas através do vestibular para oito cursos da universidade: Ciências Sociais, Comunicação Social, Direção Teatral, Filosofia, História, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. Assim, podemos afirmar que o CFCH tornou-se o que é hoje por um processo histórico de afinidades de disciplinas e conveniências institucionais.

O principal controle da pesquisa foi a disponibilidade da listagem referente a todos os alunos. Cada Departamento apresentou uma lista referente aos alunos regularmente matriculados da respectiva graduação. Nesta listagem, os números da Divisão de Registro Estudantil³³ - DRE - daqueles com situação irregular, como matrículas trancadas ou abandonadas, por exemplo, não foram contabilizados.

Assim, podemos afirmar que no momento da pesquisa havia um número de 5.334 matrículas regulares no CFCH. Destas, constavam 706 matrículas para o curso de Serviço Social, 432 para Pedagogia, 960 para Psicologia, 1090 para o curso de Comunicação Social, 578 para Ciências Sociais, 1085 para História e 483 para a graduação de Filosofia³⁴.

A aplicação dos questionários do Censo ocorreu no segundo semestre de 2005 e contou com a participação de voluntários entre professores e alunos das unidades a serem recenseadas. Estes alunos foram os responsáveis pela aplicação dos questionários, após treinamento. Assim, alocados em pequenos grupos, percorreram as Escolas, Faculdades e Institutos da Universidade Federal do Rio de Janeiro para realizar as tarefas.

As informações individuais dos entrevistados seriam mantidas sob total sigilo, em obediência ao código de ética da *Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas* – ABEP, que estabelece

³² Revista da Universidade Federal do Rio de Janeiro referente ao Processo Seletivo do Vestibular.

³³ DRE é o número de matrícula estudantil, pessoal e intransferível de cada aluno.

³⁴ Ressalva. Apesar de pertencer ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas, o curso de direção teatral não apresentou uma significativa coleta de dados. O motivo se deve ao número de pessoal insuficiente para a aplicação de questionários neste curso, localizado no Campus da Cidade Universitária. E a não divulgação do número de matrícula regular no curso.

rigorosas sanções para a exposição de informações individualizadas. Assim, somente para controle interno foi solicitado o número da divisão de registro de estudante.

O questionário do *Censo* – no anexo desta dissertação - possuía cinquenta e sete questões – 57 – com estimativa inicial em trinta minutos para o preenchimento. As questões estavam alocadas através de perguntas referentes à origem social, suas condições de vida, de estudo e, por vezes trabalho, além de suas respectivas aspirações para o futuro dos discentes.

Como este questionário foi considerado relativamente grande, uma das estratégias pensadas para não aumentá-lo foi pedir à DRE, dados referentes a algumas características dos alunos, uma vez que sabemos que a própria universidade possui uma ficha cadastral de cada estudante inscrito. Portanto, variáveis relacionadas ao acesso de cada aluno na UFRJ como, por exemplo, o ano de entrada, o semestre referente à entrada, reprovações por média, reprovações por falta, reprovações por abandono, semestres cursados e mudança de curso, bem como, as variáveis individuais, tais como, sexo, idade, cor e ocupação dos pais foram fornecidas pela DRE.

Aplicados e recolhidos, os questionários foram situados no *Núcleo de Pesquisas Poder e Estudos Contemporâneos* – NUPPEC/IFCS – laboratório da própria instituição. Separados, os dados foram coletados e digitados pelos bolsistas do laboratório através do *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS – software estatístico.

O Censo obteve um total de 2100 questionários respondidos que se alocaram através da seguinte tabela:

Tabela 4: Distribuição dos alunos por graduação do CFCH – 2005.

Cursos do CFCH	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Ciências Sociais	313	14,9	14,9	14,9
Comunicação Social	320	15,2	15,2	30,1
Filosofia	120	5,7	5,7	35,9
História	344	16,4	16,4	52,2
Pedagogia	264	12,6	12,6	64,8
Psicologia	380	18,1	18,1	82,9
Serviço Social	327	15,6	15,6	98,5
Direção Teatral	32	1,5	1,5	100,0
Total	2100	100,0	100,0	

Fonte: *Censo CFCH. 2006.*

O número de alunos respondentes no curso de Ciências Sociais no I Censo universitário foi de 313 alunos, o que corresponde a 14,9% do total. Comunicação Social obteve um total de 320 alunos respondentes, uma porcentagem de 15,9%. O curso de Filosofia aderiu a pesquisa com o número de 120 questionários, 5,7% do total. Os alunos de História responderam a 344 questionários, estimativa de 16,4%. Pedagogia teve 264 questionários respondidos, um saldo de 12,6%. Já Psicologia tinha 380 questionários, uma estimativa de 18,1%. Serviço Social respondeu a 327 questionários, uma porcentagem de 15,6%. E Direção Teatral aderiu ao questionário com 32 alunos respondentes, uma porcentagem de 1,5%.

Realizando um cruzamento entre o número de questionários respondidos e a relação do número de matrículas regular em todo o Centro de Filosofia e Ciências Humanas, teremos a seguinte perspectiva, que permite destacar a confiabilidade dos nossos dados:

Tabela 5: Questionários respondidos x Alunos com matrícula regular – 2005.

Cursos de Graduação	Total de alunos regulares	Total de alunos respondentes	Porcentagem Final
Serviço Social	706	327	46,3
Pedagogia	432	264	61,1
Psicologia	960	380	39,6
Comunicação Social	1090	320	29,3
Ciências Sociais	578	313	54,1
História	1085	344	31,7
Filosofia	483	120	24,8
Direção Teatral	-	32	-
Total	5334	2100	39,3

Fonte: Dados compilados pela autora através do Censo CFCH e da DRE.

A graduação de Serviço Social tinha um total de 706 alunos regulares. Destes, 327 responderam ao Censo, o que corresponde a uma porcentagem de 46,3%. O curso de Pedagogia tinha 432 alunos regulares. Do total anunciado pela DRE, 264 aderiram ao Censo, o que corresponde a 61,1% do total. Dos 1090 alunos ativos de Comunicação Social, 320 responderam ao Censo, o que mostra uma taxa de 29,3%. O curso de Ciências Sociais estava com o número de 578 matrículas. Deste número, 313 responderam ao Censo, um percentual de 54,1%. História tinha 1085 alunos com a matrícula regularmente aceita em seu Departamento. Deste número 344 responderam ao Censo, um valor de 31,7%. Filosofia tinha 483 alunos e um total de 120 estudantes aderiram ao questionário, o que corresponde a um percentual de 24,8%.

4.3 – Sobre o *novo* banco de dados da pesquisa.

Uma vez estabelecidos os principais pontos acerca da pesquisa *Censo CFCH 2005*, convém relatar a partir deste momento como foi elaborado o banco de dados desta dissertação. Como já havia sido explicitado anteriormente o número da DRE foi um de nossos principais controles da pesquisa, pois era oferecido através da listagem dos departamentos dos cursos participantes.

O preenchimento deste número também era solicitado para o aluno respondente a fim de verificar sua participação no questionário. Todavia, muitos alunos não responderam esta solicitação deixando este campo em branco. Mesmo tendo suas respostas transcritas para o banco de dados, a localização e o preenchimento de algumas respostas, principalmente aquelas oferecidas pela própria DRE foram prejudicadas, uma vez que a identificação do questionário se tornou impossível. Em outras palavras, possuíamos os dados referentes ao aluno na listagem dada pelo Departamento, mas não poderíamos transcrevê-los por não ter como localizá-lo no questionário.

Deste modo, para facilitar o processo de pesquisa, evitando que importantes variáveis pudessem ficar de fora, a primeira etapa tomada em relação a construção de um novo banco de dados foi optar por trabalhar somente com os alunos com o DRE. Assim, dos 2100 questionários existentes passaríamos a ter disponíveis 1689, uma diferença de 411 questionários, ou uma queda de aproximadamente 20% do total até então presente. A frequência dos alunos respondentes ao Censo cujos dados aproveitados se distribuíram do seguinte modo:

Tabela 6: Distribuição dos Alunos por Graduação³⁵ – 2005.

Cursos do CFCH	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual acumulado
Ciências Sociais	257	15,2	15,2	15,2
Comunicação Social	201	11,9	11,9	27,1
Filosofia	76	4,5	4,5	31,6
História	274	16,2	16,2	47,8
Pedagogia	253	15,0	15,0	62,8
Psicologia	320	18,9	18,9	81,7
Serviço Social	289	17,2	17,2	98,8
Direção Teatral	19	1,1	1,1	
Total	1689	100,0	100,0	

Fonte: *Censo CFCH. 2006.*

³⁵ Nova distribuição através do número do DRE.

Observamos que o curso de Ciências Sociais obteve um percentual de 15,2 % do total dos respondentes. Os alunos do curso de Comunicação Social corresponderam a 201 um percentual de 11,9%. O curso de Filosofia obteve 4,5% do total dos entrevistados. Os alunos do curso de História tiveram um percentual de 16,2%. Contudo, nota-se que este último curso se difere dos demais citados por possuir uma graduação em licenciatura no período noturno. Com esta afirmação podemos observar que do total dos 274 alunos respondentes, 125 destes pertenciam ao turno da noite. O que corresponderia a um total de 7,4% de todos os participantes da pesquisa.

Os alunos da graduação em Pedagogia corresponderam a 15% de participação ao Censo. Já Psicologia 18,9% do total existente. O curso de Serviço Social apresentou uma porcentagem de 17,2%. O de Serviço Social tal qual História também possui uma graduação noturna. Do total obtido pela participação destes discentes, podemos mencionar que 85 alunos relataram que pertenciam ao período noturno. Em um total percentual, isto equivale a 7,45% dos alunos do CFCH.

Entretanto, nota-se que neste novo quadro estão presentes todos os cursos do CFCH. Como esta pesquisa se propunha a analisar apenas os dois cursos mais disputados e os dois cursos menos disputados, um novo banco de dados se faria necessário. Assim, retirando os demais cursos da tabela, tivemos mais uma nova organização dos alunos:

Tabela 7: Os quatro cursos analisados – 2005.

Cursos	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Filosofia	76	8,9%	8,9%	8,9%
Ciências Sociais	257	30,1%	30,1%	39,0%
Psicologia	320	37,5%	37,5%	76,5%
Comunicação Social	201	23,5%	23,5%	100,0%
Total	854	100,0	100,0	

Fonte: Censo do CFCH analisados com o SPSS.

Assim, esta tabela demonstra que este será, de fato, o número de questionários a serem analisados nesta pesquisa e a nova distribuição de alunos entre os cursos serão os responsáveis em nos indicar os possíveis resultados desta dissertação.

4.3.1 – As escolhas das variáveis.

O objetivo da pesquisa é analisar em que medida a origem socioeconômica influencia o acesso e a permanência aos diferentes cursos de graduação, avaliando comparativamente os estudantes pertencentes aos cursos superiores que compõem a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Descrevendo em outras palavras, a hipótese estaria na afirmação que variando as características socioeconômicas dos alunos, a probabilidade ao acesso às carreiras e permanência destes indivíduos também sofreriam mudanças. Desta forma, a origem socioeconômica assumiria uma conotação de variável independente. E, por outro lado, o acesso à graduação e a permanência do aluno seriam descritos como variáveis dependentes.

Algumas evidências da literatura sugerem que a seletividade escolar seja influenciada pelas variáveis intervenientes, de tal forma que aqueles com maiores estímulos de seus pais, amigos e professores, maiores aspirações ocupacionais e maior capacidade cognitiva teriam maiores chances de experimentar transições entre níveis educacionais mais elevados. Duas explicações substantivas foram apresentadas para dar conta deste padrão observado. A primeira, apresentada por Mare (1981) atribuiu à evasão escolar características não-observadas na maioria das pesquisas, como por exemplo, habilidade e motivação. A segunda defendida por Muller e Karle (1993) propõe uma perspectiva do curso de vida indicando que, conforme a participação educacional se expande nos níveis educacionais mais baixos, os efeitos de origem social nos níveis elevados tornam-se menos significativos. Isto aconteceria porque as preferências dos estudantes se tornam mais importante relativamente às preferências dos pais. Ou seja, uma vez se tornando mais velhos, tornar-se-iam também menos dependentes econômica e socialmente dos seus pais.

Estes postulados se contrapõem com as denominadas teorias reprodutivistas (Bourdieu, 1973; Bernstein, 1971; Bowles e Gintis, 1976). Estas teorias afirmam que o sistema escolar reproduz a hierarquia social ao premiar as diferenças em capital cultural que os estudantes trazem do meio familiar.

O modelo analítico desta pesquisa é compatível com a proposta de Bourdieu (1992) que distingue os recursos ou capitais que as famílias poderiam mobilizar com o objetivo de prover seus filhos de vantagens na competição escolar, como visto no capítulo anterior. Portanto, procurando seguir o conceito desses três capitais resumidos no capítulo teórico, apresentaremos as principais variáveis nesta pesquisa que serão melhor analisadas a seguir:

A - Características individuais dos alunos

Escolha do curso – Variável numérica utilizada para agrupar os diversos alunos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH – e codificada da seguinte maneira: 1 = *Filosofia*; 2 = *Ciências Sociais*; 3 = *Psicologia*; 4 = *Comunicação Social*.

Idade – Importante variável, uma vez que ressalta as taxas de fluxos de entrada no sistema universitário.

Gênero – Variável dicotômica expressando as diferenças por gênero nos cursos. Codificadas como: 0 = *Masculino*; 1 = *Feminino*

Cor – Codificada mediante resposta no questionário por: 0 = *Branco*; 1 = *Não Branco*

B - Principais características familiares

Situação de moradia – Variável expressa pelas alternativas: 1 = *Sozinho/a*; 2 = *Com meus pais*; 3 = *Com cônjuge/companheiro*; 4 = *Casa mantida pela família*; 5 = *Com outros familiares*; 6 = *Com amigos*; 7 = *Pensão/Hotel/Pensionato*; 8 = *Alojamento UFRJ*; 9 = *Moradia Religiosa*; 10 = *Casa de amigos*; 11 = *Outra moradia pública*; 12 = *Outra situação*.

Total de Moradores no Domicílio - As variáveis são: 1 = *uma*; 2 = *duas*; 3 = *três*; 4 = *quatro*; 5 = *cinco*; 6 = *mais de seis*.

Renda – Para expressar os recursos econômicos. Na pesquisa ela está expressa como variável numérica, a saber: 1 = *Renda até 1 salário mínimo*; 2 = *Renda entre 2 a 3 salários mínimos*; 3 = *Renda entre 4 a 5 salários mínimos*; 4 = *Renda entre 6 a 10 salários mínimos*; 5 = *Renda entre 11 a 20 salários mínimos*; 6 = *Renda entre 21 a 30 salários mínimos*; 7 = *mais de 30 salários mínimos*.

Trabalho do estudante - Em relação ao trabalho e a situação de estágio os alunos puderam responder através das seguintes variáveis numéricas: 1 = *não trabalho, nem faço estágio*; 2 = *faço estágio não remunerado*; 3 = *faço estágio remunerado*; 4 = *faço trabalhos eventuais*; 5 = *trabalho até 20 horas semanais*; 6 = *trabalho mais de vinte horas semanais*.

Escolaridade do Pai /Mãe - Escolhida com indicador do clima educacional familiar. No questionário se apresenta do seguinte modo: 1 = *Nenhuma Escolaridade*; 2 = *Ensino Fundamental*; 3 = *Ensino Médio*; 4 = *Ensino Superior*.

Ocupação do Pai/Mãe – A variável pode ser mencionada através de: 1 = *profissional liberal*; 2 = *professor do ensino superior*; 3 = *professor de ensino médio*; 4 = *professor de ensino fundamental*; 5 = *técnico de nível superior*; 6 = *técnico de nível médio*; 7 = *atividade artística/desportiva*; 8 = *no legislativo, executivo ou judiciário*; 9 = *servidor público nível superior*; 10 = *servidor público civil (outro)*; 11 = *militar oficial*; 12 = *militar não*

oficial; 13 = diretor ou gerente de empresa ; 14 = administrativo; 15 = comerciário e assemelhados; 16 = setor de prestação de serviços; 17 = trabalhador do setor primário; 18 = industriário; 19 = proprietário em área agrícola; 20 = comerciante; 21 = industrial; 22 = proprietário empresa de serviços; 23 = micro empresário; 24 = do lar; 25 = serviços domésticos; 26 = trabalhador na informalidade; 27 = autônomo, profissional não liberal.

Critério Brasil - Estima o poder de compra das pessoas e famílias urbanas. Será melhor explicado ao longo do texto, mas, no questionário ele seria representado pelos grupos: A, B1, B2, C1, C2 e D.

C – Situação acadêmica:

Motivos pela opção do curso – Neste momento iremos analisar as razões que levaram ao aluno optar por sua respectiva graduação. Será trabalhada através das seguintes variáveis: 1 = *Interesse*; 2 = *Facilidades*; 3 = *Vocação*; 4 = *Mercado de trabalho*; 5 = *Influências*.

CRA – É o coeficiente de rendimento acumulado do estudante. Expresso através de notas no boletim ou no histórico do aluno com notas que variam entre 0 a 10. Neste trabalho será analisado através das faixas; 1 = *0 a 5*; 2 = *5 a 6*; 3 = *6 a 7*; 4 = *7 a 8*; 5 = *8 a 9*; 6 = *9 a 10*.

Avaliação Docente – No questionário foi solicitado aos próprios alunos que avaliassem o desempenho deles em relação a uma série de elementos relacionados à instituição universitária. Assim, a conservação do espaço físico, a participação em aula, a preocupação notas, a participação em atividades extra-curriculares e a frequência à biblioteca, por exemplo foram avaliados como: 1 = *Bom*; 2 = *Razoável*; 3 = *Fraço*.

Atividade acadêmica – Esta será uma importante variável, que procurará verificar a integração do aluno ao curso. E será verificada através das seguintes variáveis: 1 = *Monitoria com Bolsa*; 2 = *Monitoria sem Bolsa*; 3 = *Pesquisa Iniciação Científica com Bolsa*; 4 = *Pesquisa Iniciação Científica sem Bolsa*; 5 = *Estágio com Bolsa*; 6 = *Estágio sem Bolsa*; 7 = *Iniciação artística e/ou cultural com Bolsa*; 8 = *Iniciação artística e/ou cultural sem Bolsa*; 9 = *Outro com Bolsa*; 10 = *Outro sem Bolsa*.

Assistência ao Estudante – A adesão a programas de auxílio de assistência aos estudantes do ensino superior também poderia ser um importante indicativo acerca de sua origem econômica. Questionados sobre sua respectiva participação em algum programa de Bolsa, os estudantes puderam optar pelas variáveis numéricas: 1 = *Nenhuma*; 2 = *Bolsa Auxílio*; 3 = *Bolsa Apoio*; 4 = *Auxílio Manutenção*; 5 = *Outra*.

Assim, a metodologia será dividida em quatro etapas. A primeira etapa consistirá em relacionar as características dos alunos respondentes do I Censo Universitário do Centro de Filosofia e Ciências Humanas segundo sua posição social.

O intuito é construir indicadores através da utilização de uma ou mais variáveis, os denominados índices sintéticos que serão posteriormente testados. Deste modo, utilizaremos os 854 questionários já relatados e procuraremos elaborar a conjuntura de cada curso utilizando as variáveis referentes às características individuais dos alunos e as principais características familiares. O intuito será a exposição por meio de uma metodologia quantitativa de todas as características referentes ao gênero, à idade, à cor, à situação de moradia, à escolaridade do pai/mãe, à renda, ao total de moradores na casa e ao possível trabalho do estudante.

Após a construção dos indicadores sociais relacionados anteriormente, a segunda etapa teria por objetivo verificar em que medida estes índices produzidos poderiam ser capazes de explicar a escolha do curso dentro da universidade. Assim, na terceira etapa procuraremos relacionar as especificidades oferecidas por estes indicadores quanto aos diferentes cursos do CFCH, demonstrando a existência de uma possível estratificação social entre as graduações existentes.

Uma vez expostas as características da posição social destes indivíduos e suas respectivas influências nas escolhas dos cursos superiores, prosseguiremos para a quarta etapa. Nesta fase, teremos como finalidade acompanhar a evolução dos indicadores da origem social ao longo dos semestres das graduações, procurando discorrer sobre a permanência destes cursos. Para tanto, uma nova organização do banco de dados será realizada. Mesmo ainda utilizando o total de 854 questionários, o novo processo se focalizará na divisão destes questionários através do ano e semestre referentes à entrada de cada aluno na UFRJ. A finalidade é separar os questionários, criando uma espécie de hierarquia que poderia ser sintetizada como os alunos recém-ingressos e aqueles que estariam aptos a concluir sua respectiva graduação. O controle para que fosse realizado este procedimento foi dado através de uma das variáveis fornecidas pela DRE, onde estavam exibidas o ano e o respectivo semestre referentes à entrada do aluno, denominada ingresso. Tomando-se por base que em média, o número mínimo de semestres recomendados de três graduações pesquisadas – Comunicação Social, Filosofia e Ciências Sociais – são de 8 semestres ou quatro anos, concluímos que os alunos regulares seriam aqueles compreendidos entre o ano de 2002 a 2005. O curso de Psicologia destoaria dos demais, uma vez que a duração mínima de 8 semestres se refere somente ao

título de bacharel e não o de psicólogo. Para tal, seria necessário mais 1 ano cursando esta faculdade.

Vale relembrar que a pesquisa do Censo foi realizada no ano de 2005. Portanto, poderemos afirmar que os alunos que entraram neste ano seriam considerados os calouros, ou como dito anteriormente, os recém-ingressos. E os graduandos cujo ano fosse o de 2002 seriam os concluintes de cada graduação.

A utilização do semestre relativo ao ingresso do aluno foi um refinamento para esta divisão, pois, possibilitou que a separação ocorresse através de um critério mais equitativo, não deixando, por exemplo, que os calouros e os concluintes fossem isolados somente através dos anos de 2002 e 2005, respectivamente, e os alunos do meio de curso, ficassem centralizados nos anos de 2004 e 2003 juntos, o que daria um desproporção significativa na análise. Assim teremos a seguinte tabela:

Tabela 8: Distribuição dos alunos segundo o ano de ingresso e semestres auxiliares – 2002 a 2005.

Ano de Ingresso do estudante	Semestre auxiliar ao ingresso	
	2° Semestre	1° Semestre
2005	2°	1°
2004	2°	1°
2003	2°	1°
2002	2°	1°

Fonte: *Dados compilados pela autora a partir do Censo do CFCH.*

Deste modo, separaremos os alunos da seguinte maneira: para formarmos os recém-ingressos uniremos os anos de 2005/2, 2005/1 e 2004/2, uma vez que este seria o último semestre antes da metade da graduação, isto é, o 4° período de curso. Para os alunos concluintes, enfim, utilizaremos todo o ano de 2002.

Todavia, como dito anteriormente, o curso de Psicologia necessitaria de 2 semestres a mais, pois, para o título de psicólogo, seriam necessários a conclusão de mais dois períodos. Além disso, acrescenta-se o fato de aumentar a participação do número de estudantes das outras graduações, uma vez que a participação deste grupo não foi tão marcante quanto a dos

calouros. Assim, somaremos aos concluintes os alunos que responderam ao questionário e que se encontravam nesta data no ano de 2001, tanto o 1º quanto o 2º semestres.

A metodologia para a etapa da permanência seguirá basicamente a proposta em relação ao acesso e escolha de curso. Isto significa que realizaremos as mesmas análises quantitativas. A única diferença será que em cada etapa - recém-ingressos e concluintes – serão realizadas as análises de todas as variáveis.

Além disso, a situação acadêmica de cada aluno terá um peso maior nesta etapa. Portanto, faremos também a análise das variáveis acadêmicas. É importante ressaltar que não pretendemos verificar a trajetória individual destes alunos, mas apenas verificar como evoluíram os indicadores da posição social destes a cada etapa anual e em cada curso, chegando assim a possíveis causas da permanência e/ou da evasão no nível superior de ensino.

Capítulo 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.

Neste capítulo serão expostos e analisados os principais resultados das análises das variáveis incluídas na pesquisa.

5.1 – Características individuais:

5.1.1 - Alunos pesquisados em cada graduação.

A primeira informação diz respeito ao número de alunos em cada curso, como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 9: Distribuição dos alunos segundo o curso pesquisado – 2005.

Cursos	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Ciências Sociais	257	30,1	30,1	30,1
Comunicação Social	201	23,5	23,5	53,6
Filosofia	76	8,9	8,9	62,5
Psicologia	320	37,5	37,5	100,0
Total	854	100,0	100,0	

Fonte: Censo do CFCH analisado com SPSS.

Do total de 854 estudantes, o curso de Ciências Sociais obteve um percentual de 30,1 % do total dos respondentes. Os alunos do curso de Comunicação Social 23,5%. O curso de Filosofia obteve o equivalente a 8,9% do total dos entrevistados. E a graduação de Psicologia contabilizou 37,5%. Esta última graduação foi a que contribuiu com o maior número de questionários respondidos. Em seguida tivemos Ciências Sociais, Comunicação Social e Filosofia.

5.1.2 - A média aritmética de idade dos alunos.

Comparando as médias de idade entre as demais graduações do CFCH teremos a seguinte tabela:

Tabela 10: Média de idades dos alunos, segundo o curso pesquisado - 2005.

Cursos do CFCH	Média de Idade	Número de casos	Desvio Padrão
Direção Teatral	21,26	19	2,377
Comunicação Social	21,71	201	3,624
História (diurno)	22,67	149	4,513
Psicologia	22,97	320	3,015
Serviço Social (diurno)	22,97	204	3,882
Ciências Sociais	23,39	257	5,819
História (noturno)	24,98	125	5,799
Serviço Social (noturno)	25,92	85	5,977
Pedagogia	25,65	253	6,849
Filosofia	29,17	76	5,977
Total	23,82	1689	11,592

Fonte: *Censo do CFCH analisado com o SPSS.*

A média calculada entre os alunos de todos os cursos do CFCH é de 23,82 anos. Como o desvio padrão³⁶ foi de 5,69 anos, 68,26% das ocorrências se concentrariam entre 18,13 a 29,51 anos de idade.

Os cursos pesquisados mais disputados, ou seja, Comunicação Social e Psicologia apresentariam médias de idade inferiores, comparando-os à média total calculada. Ciências Sociais e Filosofia, os menos disputados, teriam valores acima da média total. Entretanto, nota-se que a média de 23,39 anos calculada para Ciências Sociais estaria relativamente próxima da média total de 23,35 anos. O mesmo não ocorreria com Filosofia que possuiria média de 29,17 anos. Portanto, entre todos os cursos do CFCH, os alunos de Filosofia, em média, seriam os discentes mais velhos. Mas além da Filosofia outras graduações superariam a média total encontrada. Seriam Pedagogia e os cursos noturnos de Licenciatura em História e de Serviço Social.

A análise de variância, ou a ANOVA³⁷, gerou um termo estatístico F com um alto grau de significância equivalente a 0,000.

³⁶ O desvio padrão mede a dispersão, ou a distribuição, dos valores individuais em torno da média.

³⁷ O objetivo da análise de variância é avaliar se as médias das amostras são estatisticamente significantes, ou seja, se elas representariam uma boa evidência da diferença entre as médias das populações.

A média total calculada de 23,82 anos é relativamente próxima da idade média encontrada para os estudantes dos cursos das *Instituições Federais de Ensino Superior* brasileiras – IFES - que foi de 23 anos, como publicado no *II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino*. Uma população considerada majoritariamente jovem (MEC/Andifes/FONAPRACE, 2004). A média dos cursos classificados como os mais velhos se aproximaria, por outro lado, da faixa etária compreendida entre 25 a 29 anos que foi uma das responsáveis, segundo o INEP, pelo aumento de 61,9% no número de ingressos entre os anos 2000 a 2006.

De acordo com o instituto, no ano 2000 os jovens nesta faixa etária, representavam 15,9% dos graduandos. Já no ano de 2006, este percentual alcançou 18,7% do total. Analisando somente os ingressantes a partir dos 25 anos, já classificados como uma população adulta, este número passaria de 35,81% no ano 2000 para 39,73% em 2006. Estes dados, publicados na matéria intitulada *A difícil vida Universitária* da Revista Ensino Superior (2008) poderiam ser explicados através de dois fenômenos.

O primeiro, já discutido no capítulo inicial deste trabalho, se relacionaria com a retomada de crescimento do setor a partir da década de 90, isto é, a expansão da rede pública e, em especial, da rede de ensino privado no país. O outro fator se concentraria em uma explicação socioeconômica, uma vez que estes alunos, em sua maioria, necessitariam primeiro trabalhar para depois procurar uma universidade, já que, pertenceriam a estratos mais carentes da população (REVISTA ENSINO SUPERIOR, 2008).

Porém, outra explicação em relação a média de idade tardia dos cursos poderia ser ressaltada. Viana, Carvalho & Melo (1995) ao estudarem o perfil dos estudantes de Ciências Sociais afirmaram que a principal razão deste fenômeno não se encontraria nas eventuais dificuldades dos estudantes em ingressar na universidade. Mas, no fato de que um significativo percentual de alunos frequentou ou frequentava outro curso antes de optar pelo atual. E examinando o percentual do curso com a média de idade mais velha deste trabalho – Filosofia – nota-se que o número de estudantes que já participaram de outra graduação não poderia ser desprezado:

Tabela 11: Frequência dos estudantes de Filosofia, segundo a participação em outro curso superior – 2005.

Participação em outro curso de ensino superior	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Sim, cursando	7	9,2	9,2	9,2
Sim, abandonado/trancado	15	19,7	19,7	28,9
Sim, concluído	20	26,3	26,3	55,3
Não	34	44,7	44,7	100,0
Total	76	100,0	100,0	

Fonte: *Censo do CFCH analisado com o SPSS.*

Dos alunos de Filosofia respondentes, 44,7% nunca frequentaram outro curso de graduação. Todavia, ao somarmos os valores daqueles que já tiveram alguma experiência prévia em uma outra carreira, cursando-a no período da aplicação do questionário, a abandonando/trancando ou mesmo já concluída, contabilizaremos um total de 42 alunos. Um percentual acumulado de aproximadamente 55,2%. Deste total, 26,3% já terminaram algum curso de graduação.

5.1.3 - Gênero dos estudantes.

Nos cursos pesquisados teremos a seguinte distribuição entre os sexos:

Tabela 12: Gênero dos estudantes, segundo os estudantes dos cursos pesquisados – 2005.

Cursos	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Filosofia	52 (68,4%)	24 (31,6%)	76 (100,0%)
Ciências Sociais	121 (47,1%)	136 (52,9%)	257 (100,0%)
Psicologia	64 (20,0%)	256 (80,0%)	320 (100,0%)
Comunicação Social	64 (31,8%)	137 (68,2%)	201 (100,0%)
Total	301 (35,2%)	553 (64,8%)	854 (100,0%)

Fonte: *Censo do CFCH analisado com o SPSS.*

Comunicação Social e Psicologia seriam os cursos mais femininos. Em Ciências Sociais, mesmo com o maior percentual de mulheres, se observa um maior equilíbrio entre as proporções, situação inversa caso comparássemos com os dois primeiros cursos. Filosofia, ao contrário das demais, seria uma graduação predominantemente masculina. Nota-se que a ANOVA gerou um termo estatístico F com alto grau de significância, equivalente a 0,000.

Segundo matéria publicada pela revista digital *Click Ciência* (2007), vinculada a *Universidade Federal de São Carlos - UFSCar*, a participação feminina em cursos de ensino superior foi permitida a partir de um Decreto-Lei publicado em 19 de abril de 1879.

Em 1940, no estado de São Paulo, por exemplo, as mulheres representavam um pouco mais que 10% da população que possuía diploma. Após 50 anos, em 1970, este percentual quadruplicou – 40% das mulheres haviam concluído este nível de escolarização na cidade. E elas continuaram a investir nos estudos.

Entre 1991 a 2005, através do levantamento realizado pelo MEC, foi nítida a crescente participação feminina. Em 1991, do total dos alunos que concluíram suas graduações 59,9% eram mulheres, enquanto 40,1% eram homens – 236.410 e 94.732 estudantes respectivamente. Em 2005, ano de aplicação da pesquisa *Censo CFCH*, estes índices sofreram um pequeno aumento e a porcentagem de mulheres com diploma era de 62,2% - 446.724

alunas. Já os homens representavam 37,8% - 271.134 concluintes. Portanto, elas seriam maioria nos cursos de graduação e ocupariam a maior parcela das cadeiras disponíveis.

Porém, parece ainda haver uma identificação por sexo em muitos cursos. Apesar do número de mulheres e homens em cursos como Direito, Administração e, no nosso caso, Ciências Sociais serem aproximados, em outros, tais como Pedagogia e Enfermagem o número de estudantes do sexo feminino é significativamente disparado. E esta mesma relação vale para cursos com características predominantemente masculinas como são os casos de Engenharia e Computação. Mesmo ocorrendo uma maior participação no número de mulheres nos últimos 35 anos, elas ainda representariam uma proporção bem menor se comparados com o dos homens (CLICK CIÊNCIA, 2008).

5.1.4 - A cor dos estudantes.

A cor dos estudantes não constava no *Censo do CFCH*, sendo introduzida a partir de dados que nos foram concedidos pela *Divisão de Registro Estudantil – DRE*. A variável teria a seguinte distribuição: 1 = *amarela*; 2 = *branca*; 3 = *indígena*; 4 = *negra*; 5 = *parda*.

Ao longo desta análise encontramos alguns erros de denominação. Um dos exemplos seria a variável *negra*, pois, esta não seria uma denominação correta já que negro não seria uma cor, como as demais. Nas estatísticas oficiais, denominar-se-ia “negro” o somatório das cores preta e parda. Além disso, o contingente de amarelos e indígenas seria considerado pequeno e poderia ser reunido e exposto através de uma única variável, tal como é feito em alguns estudos fora de São Paulo. Assim, as variáveis foram recodificadas em: “branca”, “parda”, “preta”, “amarela e indígena”.

Todavia, mais um problema de metodologia foi percebido, uma vez que para o programa de análise estatística utilizado na pesquisa e para a realização de procedimentos estatísticos como a regressão, ao organizar as variáveis deste modo estaríamos estabelecendo uma suposta progressão entre as cores dos estudantes, uma valorização progressiva entre as categorias. O que, é claro, sociologicamente seria um erro. Portanto, se quiséssemos trabalhar com esta nova tabela, estaríamos afirmando que a cor branca teria um menor peso estatístico na análise caso comparássemos com a cor parda ou preta, e menor ainda comparada com a amarela/indígena.

Para solucionar este impasse, optamos por transformar estas variáveis em dicotômicas que seriam denominadas em brancos e não brancos, procedimento usual nas análises de variáveis

categóricas, como nas pesquisas de Silva & Hasenbalg (1992) e Silva (2003). Como mostra a tabela a seguir:

Tabela 13: Cor dos estudantes dos cursos pesquisados recodificada – 2005.

Cor Recodificada	Frequência	Percentual Válido	Cor Dicotomizada	Frequência	Percentual Válido
Branca	583	76,8	Branco	583	76,8
Parda	141	18,6	Não Brancos	176	23,2
Preta	23	3,0			
Amarela e Indígena	12	1,6			
Total	759	100,0		759	100
<i>System Missing</i>	95			95	
Total	854			854	100

Fonte: *Dados compilados pela autora através do Censo CFCH e da DRE.*

Portanto, compreendemos que no CFCH há uma significativa maioria auto-declarada branca. Entretanto, este resultado não pode ser analisado como sendo significativo, pois a ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância de 0,775. Assim, correlacionando o curso e a cor dicotomizada dos estudantes, teríamos os seguintes resultados:

Tabela 14: Cor dicotomizada, segundo os cursos pesquisados - 2005.

Cursos Analisados	Cor dicotomizada		Total
	Branços	Não brancos	
Filosofia	48 (75,0%)	16 (25,0%)	64 (100,0%)
Ciências Sociais	159 (74,6%)	54 (25,4%)	213 (100,0%)
Psicologia	235 (78,3%)	65 (21,7%)	300 (100,0%)
Comunicação Social	141 (77,5%)	41 (22,5%)	182 (100,0%)
Total	583 (76,8%)	176 (23,2%)	759 (100,0%)

Fonte: *Dados compilados pela autora através do CFCH e da DRE.*

O curso de Psicologia seria a graduação selecionada com a maior proporção de respondentes que afirmaram ser brancos. Nota-se que esta graduação supera até a proporção total calculada para os brancos entre todos os quatro cursos pesquisados. Já Comunicação Social viria em seguida com um total de 77,5% dos respondentes se auto-declarando brancos. Conclui-se que os cursos mais disputados desta pesquisa seriam também aqueles com o maior percentual de estudantes que se declararam brancos.

Entre os cursos menos disputados, observamos que a maior proporção dos graduandos que se auto-declararam brancos seria encontrada no curso de Filosofia. Contudo, vale ressaltar que mesmo a graduação de Filosofia possuindo a maior proporção de brancos entre os dois cursos menos disputados, comparando-as, compreendemos que esta diferença não seria tão significativa.

Portanto, analisando os indicadores de cor entre as graduações podemos perceber que existe uma disparidade em relação ao acesso entre a proporção de alunos brancos e não brancos. E esta afirmação não seria uma novidade.

Em um artigo publicado, Hasenbalg & Silva (1990) já demonstravam que a proporção de brancos que teriam acesso à escola seria três vezes maior do que aquela referente aos pretos e pardos. Além disso, comprovaram que uma elevada proporção de crianças não brancas ingressariam tardiamente na escola. Segundo os autores, estas desigualdades não poderiam ser

explicadas nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias socioeconômicas das famílias. Mesmo elevando-se a renda familiar per capita esta proporção desigual entre brancos e não brancos ainda persistiria.

Em relação ao acesso do negro à universidade parece que a situação se repetiria. Guimarães (2003) analisando os dados das primeiras iniciativas produzidas a fim de contabilizar a identidade racial ou a cor dos estudantes nas universidades públicas do país, revelou que a proporção daqueles que se definiriam como *pretos* ou *pardos* estaria muito abaixo da proporção desses grupos de cor na população brasileira.

Muitos seriam os fatores que explicariam esta pouca absorção destes jovens no ensino superior. Primeiramente teríamos os problemas estruturais da sociedade brasileira, isto é, o significativo contingente de pobreza das famílias negras e a baixa qualidade da escola pública. Contudo, Guimarães (2003) iria além.

Comparando o desempenho desses candidatos anteriormente citados com outros pertencentes a minorias de cor, no caso dos amarelos, por exemplo, o autor constatou que os negros teriam um pior desempenho. Além da questão socioeconômica, a população negra enfrentaria problemas como, por exemplo, a preparação insuficiente e a pouca motivação para ingressar em uma instituição de ensino superior. Os amarelos tentariam mais vezes o vestibular, se preparariam mais anos através dos cursinhos e também se candidatariam mais vezes a *treineiros*, ou seja, jovens do ensino médio que seriam autorizados a participarem do processo seletivo da instituição como treinamento.

Uma alternativa face à obstrução do acesso dos negros à universidade brasileira deu-se na forma de criação dos cursos preparatórios para o vestibular. Organizados geralmente a partir do trabalho voluntário de militantes e simpatizantes, estas aulas funcionavam em espaços físicos cedidos por entidades religiosas ou associações comunitárias. Entre os mais famosos se encontraria o *Pré-Vestibular para Negros e Carentes* - PVNC, no Rio de Janeiro, ligado à Pastoral Negra da Igreja Católica, liderado pelo Frei David (GUIMARÃES, 2003).

Honorato (2005) afirma que o PVNC além de suas características de associações comunitárias, também possuiria características bem próximas às associações denominadas por Turner (1989) como *blocos de status*, isto é, setores da população que frente à desigualdade de fato se organizariam em torno da re-distribuição do poder e apelaria para a promoção de seus próprios interesses, procurando obter uma maior igualdade de oportunidades.

Assim, o PVNC atuaria de forma intensa na perspectiva de elevação da auto-estima do estudante, inculcando-o a noção do mérito, da disciplina e do esforço. Na verdade, estes cursinhos funcionariam como *famílias de substituição*, onde o indivíduo herdaria um *ethos* de

ascensão pela escola, um capital escolar – organização e funcionamento do ensino superior - e um capital cultural - necessário ao domínio da comunicação pedagógica e da sociabilidade com estudantes de outras classes sociais dentro da universidade. Este sentimento de solidariedade ainda contribuiria para a perseverança, necessária para a realização do Vestibular quantas vezes fossem necessárias e para as futuras dificuldades dentro na própria universidade.

5.2 - Características Familiares:

5.2.1 - Situação de Moradia:

Esta variável inicialmente foi expressa no *Censo do CFCH* através da seguinte distribuição: 1 = *Sozinho/a*; 2 = *Com meus pais*; 3 = *Com cônjuge/companheiro*; 4 = *Casa mantida pela família*; 5 = *Com outros familiares*; 6 = *Com amigos*; 7 = *Pensão/Hotel/Pensionato*; 8 = *Alojamento UFRJ*; 9 = *Moradia Religiosa*; 10 = *Casa de amigos*; 11 = *Outra moradia pública*; 12 = *Outra situação*.

Contudo, observando as frequências das respostas dos alunos notamos que 98,9% das respostas se concentraram até a alternativa *alojamento UFRJ*. Outras tais como *moradia religiosa*, *casa de amigos* e *outra situação* foram pouco respondidas e somando as porcentagens não chegavam a 1% do total.

Portanto, redefinimos os dados de modo que a alternativa *outra situação* juntamente com aqueles que não responderam esta questão se transformassem em *system missing*, isto é, valores que não seriam contabilizados ao realizar as funções do programa estatístico. A alternativa *moradia religiosa* foi incluída em *pensão/hotel/pensionato* e a alternativa *casa de amigos* foi adicionada a *com amigos*. Assim teremos a nova tabela entre os cursos pesquisados e a situação de moradia dos estudantes.

Tabela 16: Situação de moradia dos estudantes recodificada, segundo os cursos pesquisados – 2005.

Cursos Pesquisados	Situação de Moradia do Estudante							Total
	Sozinho	Com meus pais	Com cônjuge/ Companheiro	C/ outros familiares	Com amigos	Pensão/ hotel/ pensionato	Alojamento UFRJ	
Filosofia	12 (15,8%)	40 (52,6%)	12 (15,8%)	8 (10,5%)	3 (3,9%)	0 (0%)	1 (1,3%)	76 (100,0%)
Ciências Sociais	22 (8,6%)	185 (72,5%)	19 (7,5%)	19 (7,5%)	5 (2,0%)	3 (1,2%)	2 (0,8%)	255 (100,0%)
Psicologia	16 (5,1%)	246 (77,8%)	12 (3,8%)	24 (7,6%)	12 (3,8%)	2 (0,6%)	4 (1,3%)	316 (100,0%)
Comunicação Social	12 (6,0%)	164 (81,6%)	1 (0,5%)	8 (4,0%)	13 (6,5%)	2 (1,0%)	1 (0,5%)	201 (100,0%)
Total	62 (7,3%)	635 (74,9%)	44 (5,2%)	59 (7,0%)	33 (3,9%)	7 (0,8%)	8 (0,9%)	848 (100,0%)

Fonte: Dados compilados pela autora através do Censo de CFCH.

Entre os cursos pesquisados percebemos que a maioria dos estudantes residem juntamente com seus pais, um percentual de 74,9%. Em contrapartida, a menor porcentagem se encontraria na alternativa pensão/hotel/pensionato com 0,8%.

Contudo, apesar da maioria dos estudantes desta pesquisa residir com seus pais, percebemos que as maiores proporções desta alternativa se concentram justamente entre as graduações mais disputadas.

Entre os cursos menos disputados, Filosofia merece um destaque já que obteve um empate significativo tanto em relação aos graduandos que responderam morar sozinho quanto aqueles que afirmaram morar com o cônjuge/ companheiro. Este fato pode estar relacionado aos resultados encontrados nas seções anteriores, pois, os discentes demonstraram, em sua maioria, serem mais velhos e possuírem algum curso superior. Isto pode sugerir uma certa independência.

5.2.2 – Número de residentes em domicílio.

A variável *número dos residentes em domicílio* foi trabalhada no questionário através das seguintes alternativas: 1 = *uma*; 2 = *duas*; 3 = *três*; 4 = *quatro*; 5 = *cinco*; 6 = *mais de seis* .

Assim, a distribuição dos estudantes através dos cursos de graduação apresentou a seguinte tabela:

Tabela17: Número de residentes em domicílio, segundo os estudantes dos cursos pesquisados

Cursos Pesquisados	Número de residentes em domicílio							Total
	1 pessoa	2 pessoas	3 pessoas	4 pessoas	5 pessoas	6 pessoas ou mais	Não Respondeu	
Filosofia	10 (13,2%)	12 (15,8%)	20 (26,3%)	19 (25,0%)	12 (15,8%)	2 (2,6%)	1 (1,3%)	76 (100,0%)
Ciências Sociais	12 (4,7%)	39 (15,2%)	74 (28,8%)	93 (36,2%)	31 (12,1%)	5 (1,9%)	3 (1,2%)	257 (100,0%)
Psicologia	11 (3,4%)	43 (13,4%)	88 (27,5%)	109 (34,1%)	46 (14,4%)	23 (7,2%)	0 (0%)	320 (100,0%)
Comunicação Social	7 (3,5%)	19 (9,5%)	57 (28,4%)	78 (38,8%)	31 (15,4%)	6 (3,0%)	3 (1,5%)	201 (100,0%)
Total	40 (4,7%)	113 (13,2%)	239 (28,0%)	299 (35,0%)	120 (14,1%)	36 (4,2%)	7 (8%)	854 (100,0%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

A maior proporção entre as respostas se concentra no domicílio com 4 pessoas que recebeu 35% do total contabilizado. Portanto, esta foi a maior porcentagem observada entre os cursos de Ciências Sociais, Psicologia e Comunicação Social. A única exceção se deu na graduação de Filosofia que obteve o maior índice no domicílio com 3 moradores

A ANOVA gerou um termo estatístico F com pouco grau de significância, 0,321.

Esta análise do número de residentes em domicílio nos auxiliará a interpretar um dos indicativos do capital social. Este último seria o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estariam ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de intra-reconhecimento e de inter-reconhecimento, ou seja, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também unidos por ligações permanentes e úteis.

Como já descrito na análise teórica desta dissertação, inúmeras pesquisas na área das realizações de status e mobilidade social (DOWEY, 1995; PSACHAROPOULOS & ARRIAGADA, 1989), privilegiaram os efeitos causais do capital social sobre os resultados escolares, mostrando a relação inversa entre os números de irmãos presentes na família e o desempenho educacional dos jovens.

Em nossa pesquisa, não foi contabilizado o número de irmãos dos estudantes. Contudo, lhes foram perguntados sobre o número de residentes em domicílio. Como em uma das perguntas anteriores também se indagou sobre a condição de moradia e soubemos que mais da metade dos alunos informaram que moravam com seus respectivos pais, talvez, o número de residentes em domicílios possa vir a ser um bom indicativo do clima do capital social familiar. Portanto, somente seria necessário cruzar os dados entre a situação de moradia e o número de residentes em domicílio, comparando somente aqueles que viveriam com suas famílias. Assim, como demonstra a tabela:

Tabela 18: Situação de moradia familiar do estudante, segundo os cursos pesquisados – 2005.

Cursos	Situação de Moradia Familiar					Total
	2 Pessoas	3 Pessoas	4 Pessoas	5 Pessoas	6 Pessoas ou mais	
Filosofia	7 (17,5%)	9 (22,5%)	13 (32,5%)	9 (22,5%)	2 (5%)	40 100,0%
Ciências Sociais	19 (10,4%)	58 (31,7%)	79 (43,2%)	23 (12,6%)	4 (2,2%)	183 100,0%
Psicologia	27 (11,1%)	68 (28%)	92 (37,9%)	41 (16,9%)	15 (6,2%)	243 100,0%
Comunicação Social	12 (7,5%)	44 (27,3%)	73 (45,3%)	27 (16,8%)	5 (3,1%)	161 100,0%
Total	65 (10,36%)	179 (28,54%)	257 (40,98%)	100 (15,94%)	26 (4,14%)	627 100,0%

Fonte: Dados compilados pela autora através do Censo CFCH.

Percebemos que a maioria dos estudantes ainda viveria em domicílio cujas famílias seriam compostas por quatro pessoas. Mas, somando as proporções das famílias a partir de 5 pessoas, o curso de Filosofia ficaria com 27,5% do total das famílias de seus estudantes. Um valor que superaria os demais resultados para esta mesma graduação. Porém, aplicando esta estratégia para os demais cursos as mesmas análises não ocorreriam, uma vez que a soma dos domicílios a partir de 5 pessoas não superaria a porcentagem encontrada, por exemplo, para uma residência com 3 moradores.

O somatório para Ciências Sociais equivaleria a 14,8%, valor que não ultrapassaria os 31,7% encontrados para as residências com 3 moradores. Psicologia teria 23,1% das famílias a partir de 5 membros, resultado que também não ultrapassaria os 28% encontrados para os domicílios com 3 pessoas. Já Comunicação Social teria 19,9% dos estudantes em famílias a partir de 5 pessoas, número que também não ultrapassaria os 27,3% dos famílias com 3 membros.

Através desses resultados poderíamos afirmar que a análise de capital social, com a exceção da graduação de Filosofia, apresentou a distribuição dos membros das famílias de modo muito próximo, não permitindo distinguir se o número de indivíduos em um domicílio contribuiria ou não para as transmissões do capital econômico e cultural.

Contudo, o número abreviado dos membros das famílias indica uma acentuada redução da fecundidade total e diferencial das famílias, realizando um efeito facilitador para o melhor desempenho do sistema educacional no país. Como descreve Silva (2003) caso comparássemos, a situação nos anos 60 e 70, esta situação seria completamente diferente, pois, a dinâmica demográfica representava um importante desafio para as políticas educacionais.

5.2.3 – Renda:

Na pesquisa do *Censo CFCH* expressamos esta variável como um conjunto de faixas de renda, a saber: 1- *Renda até 1 SM* – renda até 1salário mínimo; 2 = *Renda de 2 a 3SM* - renda entre 2 a 3 salários mínimos; 3 = *Renda de 4 a 5 SM* - renda entre 4 a 5 salários mínimo; 4 = *Renda entre 6 a 10 SM* – entre seis e 10 salários mínimos; 5 = *Renda entre 11 a 20 SM* – entre 11 a 20 salários mínimos; 6 = *Renda entre 21 a 30 SM* – renda entre 21 a 30 salários mínimos; 7 = *mais de 30 SM* – renda superior a 30 salários mínimos.

Agora, realizando o cruzamento entre cursos analisados e as faixas salariais citadas no primeiro parágrafo teremos a seguinte tabela.

Tabela 19: Renda mensal média familiar dos estudantes, segundo os cursos pesquisados – 2005.

Cursos Pesquisados	Renda média mensal da família dos estudantes								Total
	Até 1 SM	De 2 até 3 SM	De 4 até 5 SM	De 6 até 10 SM	De 11 até 20 SM	De 21 até 30 SM	Mais de 30 SM	Não respondeu	
Filosofia	5 (6,6%)	4 (5,3%)	17 (22,4%)	24 (31,6%)	11 (14,5%)	5 (6,6%)	7 (9,2%)	3 (3,9%)	76 (100,0%)
Ciências Sociais	4 (1,6%)	14 (5,4%)	54 (21,0%)	68 (26,5%)	64 (24,9%)	28 (10,9%)	18 (7,0%)	7 (2,7%)	257 (100,0%)
Psicologia	2 (0,6%)	15 (4,7%)	49 (15,3%)	115 (35,9%)	86 (26,9%)	24 (7,5%)	23 (7,2%)	6 (1,9%)	320 (100,0%)
Comunicação Social	0 (0%)	9 (4,5%)	13 (6,5%)	47 (23,4%)	64 (31,8%)	29 (14,4%)	29 (14,4%)	10 (5,0%)	201 (100,0%)
Total	11 (1,3%)	42 (4,9%)	133 (15,6%)	254 (29,7%)	225 (26,3%)	86 (10,1%)	77 (9,0%)	26 (3,0%)	854 (100,0%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

As maiores proporções entre o total contabilizado se concentrou entre 6 a 20 salários mínimos. Entre 6 a 10 salários tivemos um percentual de 29,7%. Já entre 11 a 20 salários, 26,3%.

Porém, o curso de Filosofia teve a suas maiores proporções entre as faixas de renda compreendidas entre 4 a 10 salários mínimos. Na faixa entre 6 a 10 salários mínimos teremos o percentual de 31,6% enquanto na faixa entre 4 a 5 salários teremos uma porcentagem de 22,4%.

Diferentemente do curso anterior, Ciências Sociais obteve as maiores proporções nas faixas entre 6 a 20 salários mínimos. A faixa salarial entre 6 a 10 salários mínimos teve 26,5% e a faixa entre 11 a 20 salários mínimos 24,9%.

Igualmente ao curso de Ciências Sociais, as maiores proporções para o curso de Psicologia ficaram entre as faixas de 6 a 20 salários mínimos. Já Comunicação Social manteve o padrão encontrado nas duas graduações anteriores, ou seja, as maiores faixas salariais estariam entre 6 a 20 salários mínimos. Mas se nos demais cursos as maiores proporções ficaram na faixa entre 6 a 10 salários mínimos, aqui, isto não ocorreu, pois, a maior porcentagem ficou entre 11 a 20 salários mínimos que obteve um percentual de 31,8%.

A ANOVA gerou um termo estatístico F de significância 0, 108. Um valor não significativo.

Outra possibilidade de analisarmos a variável renda seria através do valor médio de cada faixa salarial, também denominado *renda familiar aproximada*. Através do valor do salário mínimo vigente naquele período, isto é, R\$300,00, calcularíamos o valor para cada faixa. Assim, a faixa salarial até um salário mínimo obteve uma renda familiar aproximada de R\$ 200,00. Para a faixa salarial entre 2 a 3 salários mínimos o valor equivalente a renda familiar aproximada foi de R\$ 750,00. A faixa salarial entre 4 a 5 salários mínimos teve um valor de renda aproximada de R\$ 1350,00. A faixa salarial entre 6 a 10 salários mínimos obteve uma renda familiar aproximada de R\$ 2400,00. Enquanto a faixa de renda entre 11 a 20 salários mínimos teve a renda familiar aproximada de R\$ 4500,00. Entre 21 a 30 salários mínimos o valor equivalente foi de R\$ 7500,00, enquanto a faixa superior a 30 salários mínimos obteve uma renda média aproximada de R\$ 12000,00. Deste modo teremos a seguinte tabela:

Tabela 20: Renda Familiar Aproximada segundo os estudantes dos cursos pesquisados – 2005.

Renda Familiar Aproximada	Cursos				Total
	Filosofia	Ciências Sociais	Psicologia	Comunicação Social	
R\$ 200,00	5 (45,5%)	4 (36,4%)	2 (18,2%)	0 (0%)	11 (100,0%)
R\$ 750,00	4 (9,5%)	14 (33,3%)	15 (35,7%)	9 (21,4%)	42 (100,0%)
R\$ 1350,00	17 (12,8%)	54 (40,6%)	49 (36,8%)	13 (9,8%)	133 (100,0%)
R\$ 2400,00	24 (9,4%)	68 (26,8%)	115 (45,3%)	47 (18,5%)	254 (100,0%)
R\$ 4500,00	11 (4,9%)	64 (28,4%)	86 (38,2%)	64 (28,4%)	225 (100,0%)
R\$ 7500,00	5 (5,8%)	28 (32,6%)	24 (27,9%)	29 (33,7%)	86 (100,0%)
R\$ 12000,00	7 (9,1%)	18 (23,4%)	23 (29,9%)	29 (37,7%)	77 (100,0%)
Total	73 (8,8%)	250 (30,2%)	314 (37,9%)	191 (23,1%)	828 (100,0%)

Fonte: *Dados compilados pela autora através do Censo do CFCH*

Para a renda familiar aproximada de R\$ 200,00 o curso de Filosofia detinha a maior proporção entre os demais, seguido de Ciências Sociais e Psicologia. Em contraposição, na graduação de Comunicação Social nenhum questionário foi encontrado.

Para a renda familiar aproximada de R\$ 750,00, o curso de Psicologia detinha a maior proporção. Já na renda aproximada de R\$ 1350,00 Ciências Sociais seria a graduação com a maior percentual.

Em relação à renda familiar de R\$ 4500,00 o curso de Psicologia seria a graduação que obteve o maior índice. Ciências Sociais e Comunicação Social obtiveram o segundo melhor resultado, isto é, 28,4%.

Para a renda aproximada de R\$ 7500,00 o curso de Comunicação Social recebeu o maior número de porcentagem. Análise que também se repetiu na renda aproximada no valor de R\$ 12000,00.

Para a média da renda familiar aproximada teríamos a seguinte tabela.

Tabela 21: Média da renda aproximada familiar entre os cursos – 2005.

Cursos analisados	Média	Frequência
Filosofia	R\$ 3500,68	73
Ciências Sociais	R\$ 3845,60	250
Psicologia	R\$ 3811,46	314
Comunicação Social	R\$ 5186,39	191
Total	R\$ 4111,53	828

Fonte: *Dados compilados pela autora através do censo CFCH.*

O valor total encontrado para a média da renda familiar aproximada foi de R\$ 4111,53. Observamos que o curso de Comunicação Social possui um valor superior a média total calculada. Todos os outros valores obtidos seriam inferiores. Em ordem decrescente teríamos: a graduação em Ciências Sociais, o curso de Psicologia, além de Filosofia.

A ANOVA gerou um termo estatístico F altamente significativo, o equivalente a 0,000.

Uma vez construídos os principais indicadores de renda, poderemos avançar através de novos cruzamentos de dados. Na seção *características individuais*, estudamos a cor dos estudantes pesquisados. Agora, com a análise apresentada sobre a renda dos quatro cursos, acreditamos ser possível construir uma nova tabela com o cruzamento entre os dados da cor dos estudantes e a média da renda familiar dos respondentes.

Tabela 22: Renda Familiar Média Aproximada segundo a cor dicotomizada dos estudantes– 2005

Cor Dicotomizada	Renda Familiar Aproximada							Total
	R\$ 200,00	R\$ 750,00	R\$ 1350,00	R\$ 2400,00	R\$ 4500,00	R\$ 7500,00	R\$ 12000,00	
Branco	4 (0,7%)	17 (3,0%)	75 (13,3%)	174 (30,9%)	170 (30,1%)	63 (11,2%)	61 (10,8%)	564 (100,0%)
Não brancos	5 (2,9%)	22 (12,8%)	40 (23,3%)	49 (28,5%)	36 (20,9%)	12 (7,0%)	8 (4,7%)	172 (100,0%)
Total	9 (1,2%)	39 (5,3%)	115 (15,6%)	223 (30,3%)	206 (28,0%)	75 (10,2%)	69 (9,4%)	736 (100,0%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Segundo a tabela, a renda familiar aproximada dos brancos seria maior que a dos não brancos. Enquanto os brancos possuiriam o equivalente a 17% das famílias ganhando em média entre R\$ 200,00 a R\$ 1350,00, a proporção dos não brancos para este mesmo valor corresponderia a 39%.

Na renda média de R\$ 2400,00 reais as proporções se aproximariam, ou seja, teríamos 30,9% de brancos e 28,5% de não brancos, mas, ainda perceberíamos uma superioridade na proporção das famílias brancas que receberiam este valor.

A partir de R\$ 4500,00 observamos que as famílias brancas teriam a maior proporção comparando com as não-brancas. Enquanto que 30,1% dos brancos receberiam R\$ 4500,00, por exemplo, 20,9% dos não brancos receberiam esta quantia. Além disso, a diferença também seria notada na renda aproximada de R\$ 12.000,00, pois 10,8% de brancos teriam este valor, enquanto a proporção dos não brancos seria de 4,7%.

Assim, através da distribuição da renda familiar aproximada entre a cor dos estudantes encerramos a análise desta seção. A renda familiar, de acordo com a teoria *bourdieusiana*, seria o principal indicativo pelo qual se expressaria o capital econômico e se referiria tanto aos recursos físicos como aos financeiros que permitiriam a cobertura de gastos familiares.

As famílias do curso de Comunicação Social, por exemplo, possuiriam uma *renda familiar média aproximada* que superaria até a *renda familiar média aproximada* calculada entre todos os cursos que foi de R\$ 4111,53 reais. Os três demais cursos, apesar de estarem abaixo da média total também apresentariam algumas diferenças. O curso de Ciências Sociais seria o segundo com a melhor *renda familiar média aproximada*. Um valor bem próximo ao calculado para Psicologia. Por último estaria as famílias do curso de Filosofia.

Outro ponto a ser destacado foi a distribuição dos estudantes nas faixas de renda. Enquanto no curso de Comunicação Social não foi contabilizada nenhuma família com uma *renda familiar aproximada* de R\$ 200,00 reais, a proporção deste valor no curso de Filosofia atingiu 45,5%.

Em outro extremo, na faixa de renda familiar aproximada de R\$ 12000,00 o curso de Comunicação Social teria a maior representação entre todos os cursos. Já Filosofia teria a menor entre as graduações pesquisadas.

As distribuições da *renda familiar aproximada* para os cursos de Ciências Sociais e Psicologia seriam relativamente mais homogênea, atentando para o fato que a primeira graduação possui mais representantes na faixa de R\$ 200,00 que a segunda. Porém, Psicologia apresentaria uma maior proporção para a faixa de *renda familiar aproximada* superior, que seria de R\$ 750,00 reais.

Assim, uma das maiores conseqüências para as diferenças entre a *renda familiar aproximada dos estudantes*, se refletiria na relação do aluno-trabalhador. Como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 23: Situação de trabalho do estudante, segundo os cursos pesquisados – 2005.

Cursos	Situação de trabalho estudantil						Total
	Não trabalha, nem faz estágio	Faz estágio não remunerado	Faz estágio remunerado	Faz trabalhos eventuais	Trabalha até 20 horas semanais	Trabalha mais de 20 horas semanais	
Filosofia	25 (33,8%)	2 (2,7%)	6 (8,1%)	13 (17,6%)	9 (12,2%)	19 (25,7%)	74 100,0%
Ciências Sociais	125 (48,8%)	7 (2,7%)	53 (20,7%)	25 (9,8%)	18 (7,0%)	28 (10,9%)	256 100,0%
Psicologia	128 (40,3%)	87 (27,4%)	62 (19,5%)	18 (5,7%)	8 (2,5%)	15 (4,7%)	318 100,0%
C.Social	89 (44,3%)	7 (3,5%)	62 (30,8%)	19 (9,5%)	8 (4,0%)	16 (8,0%)	201 100,0%
Total	367 (43,2%)	103 (12,1%)	183 (21,6%)	75 (8,8%)	43 (5,1%)	78 (9,2%)	849 100,0%

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS

Apesar das maiores proporções entre os cursos estarem presentes na alternativa não trabalhar ou não fazer nenhum estágio, observa-se que iremos encontrar significativas diferenças em relação ao fato destes estudantes realizarem algum tipo de trabalho, seja este de até 20 horas semanais, ou mais de 20 horas semanais.

Os cursos menos disputados, ou seja, Filosofia e Ciências Sociais teriam as maiores porcentagens em relação aos estudantes que exercem atividades a partir de 20 horas semanais. Proporções bem diferentes se comparadas aos cursos de Psicologia e Comunicação Social.

Paul & Silva (1998) procurando justificar a situação do aluno-trabalhador acreditam que, ao escolher a carreira, o estudante que precisaria trabalhar não poderia optar por cursos que exigiriam muito tempo de estudo. Não por acaso, o *II Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior* (MEC/Andifes/FONAPRACE, 2004) indicou também que esta associação estaria diretamente

relacionada com alunos pertencentes a grupos socioeconômicos mais carentes, aqueles que ganhariam uma renda média familiar, entre 2 a 3 salários mínimos.

5.2.4 - Escolaridade da mãe/pai do estudante:

As análises referentes à escolaridade do pai e/ou da mãe dos estudantes do CFCH também foram obtidas através da *Divisão de Registro Estudantil – DRE*. E apresentaram a seguinte distribuição: 1 = *Ensino Superior*; 2 = *Ensino Médio*; 3 = *Ensino Fundamental ou Médio*; *Nenhum*; 4 = *Indefinido*; 5 = *Empresário/Proprietário*; 6 = *Não respondeu*.

Nota-se, que algumas categorias da escolaridade da mãe foram construídas de modo errado. *Empresário/proprietário*, por exemplo, não poderia ser considerado um nível escolar, mas uma ocupação profissional. Para se corrigir, criou-se uma nova tabela excluindo as denominações incorretas que juntamente com *não respondeu* e *indefinido* foram transformadas em *system missing*. Portanto, fazendo o cruzamento entre os dados referentes à escolaridade da mãe dos estudantes e os cursos em que eles se encontrariam teríamos a seguinte tabela:

Tabela 24: Escolaridade materna dos estudantes recodificada segundo os cursos pesquisados – 2005.

Cursos Pesquisados	Escolaridade materna recodificada				Total
	Nenhuma escolaridade	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	
Filosofia	32 (60,4%)	9 (17,0%)	0 (0%)	12 (22,6%)	53 (100,0%)
Ciências Sociais	94 (44,5%)	16 (7,6%)	7 (3,3%)	94 (44,5%)	211 (100,0%)
Psicologia	135 (50,6%)	25 (9,4%)	5 (1,9%)	102 (38,2%)	267 (100,0%)
Comunicação Social	66 (36,9%)	18 (10,1%)	4 (2,2%)	91 (50,8%)	179 (100,0%)
Total	327 (46,1%)	68 (9,6%)	16 (2,3%)	299 (42,1%)	710 (100,0%)

Fonte: Dados compilados pela autora através da DRE e do Censo do CFCH.

O nível de escolarização das mães dos estudantes foi majoritariamente entre aquelas que possuíam o ensino superior e as que não tinham qualquer nível de escolarização. Portanto, o curso de Comunicação Social seria aquele que teria em seu quadro estudantes cujas mães seriam as mais escolarizadas.

Ciências Sociais seria o segundo. Contudo, a mesma proporção seria encontrada entre aquelas mães que não possuíam nenhuma escolarização. Observa-se também que seria nesta graduação onde encontraríamos a melhor proporção de mães com o ensino médio entre todas as carreiras analisadas.

Filosofia teria a menor proporção de mães com o ensino superior. As mães sem qualquer escolaridade viriam em seguida com 60,4% do total do curso. Ressalta-se que esta graduação, comparando-a com os demais cursos, teria a maior proporção de mães sem escolaridade.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com um alto grau de significância – equivalente a 0,001.

A escolaridade paterna seguiu o mesmo procedimento de refinamento dos dados narrado anteriormente. Portanto, em relação ao cruzamento dos dados entre os cursos pesquisados e a escolaridade paterna, teríamos a seguinte tabela.

Tabela 25: Escolaridade paterna dos estudantes recodificada, segundo os cursos pesquisados –2005.

Cursos pesquisados	Escolaridade Paterna				Total
	Nenhuma Escolaridade	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	
Filosofia	11 (25,6%)	8 (18,6%)	2 (4,7%)	22 (51,2%)	43 (100,0%)
Ciências Sociais	22 (12,4%)	34 (19,2%)	8 (4,5%)	113 (63,8%)	177 (100,0%)
Psicologia	29 (13,9%)	42 (20,2%)	14 (6,7%)	123 (59,1%)	208 (100,0%)
Comunicação Social	21 (14,7%)	21 (14,7%)	9 (6,3%)	92 (64,3%)	143 (100,0%)
Total	83 (14,5%)	105 (18,4%)	33 (5,8%)	350 (61,3%)	571 (100,0%)

Fonte: *Dados compilados pela autora através da DRE e do Censo do CFCH.*

O maior nível de escolarização paterna foi encontrado no ensino superior. Entre este, o curso com a maior proporção foi o de Comunicação Social. Em seguida teríamos o curso de Ciências Sociais. Psicologia seria o terceiro e finalmente encontraríamos Filosofia.

O segundo nível de escolarização mais observado entre os pais dos estudantes foi o ensino fundamental. Nesta etapa de ensino, teríamos o curso de Psicologia como àquele que apresentou a maior proporção entre os demais. Enquanto Ciências Sociais viria em seguida. Já a escolaridade paterna dos estudantes de Filosofia apresentou uma proporção de 18,6%, deixando Comunicação Social para trás com 14,7% de proporção.

Os pais sem qualquer escolaridade representariam 14,5% do total encontrado. No curso de Filosofia encontraríamos a maior proporção destes. Comunicação Social apresentaria 14,7%, seguido de Psicologia e Ciências Sociais.

O último nível de escolaridade observado foi o ensino médio. Em ordem decrescente teríamos: a graduação de Psicologia, Comunicação Social, o curso de Filosofia, e o de Ciências Sociais.

A ANOVA gerou um termo estatístico F de grau de significância equivalente a 0,228.

O nível educacional dos membros adultos de uma família é um dos indicadores mais comuns do capital cultural. O conceito, portanto, surgiu da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. As desigualdades de motivações entre os grupos provocadas por uma distribuição desigual de capital cultural poderiam explicar a continuidade e, conseqüentemente, o sucesso escolar dos agentes.

Como descreve Hasenbalg (2003), a dotação média de capital cultural das famílias brasileiras no início da década de 1980 era extremamente baixa, próxima dos quatro anos de estudo. Esse resultado para a população adulta, que ultrapassou a idade de escolaridade obrigatória, não fez senão refletir o déficit educacional do Brasil e a baixa prioridade de educação básica no modelo de desenvolvimento do país nas décadas do pós-guerra.

Contudo, entre 1981 a 1999 o nível educacional das famílias brasileiras apresentou uma melhora. As mães apresentaram mudanças mais significativas, aumentando sua média em pouco mais de dois anos de estudos. O que indicou o melhor desempenho das mulheres nos últimos vinte anos. (HASENBALG, 2003).

O curso de Filosofia seria a graduação com a maior porcentagem de mães dos alunos sem qualquer escolarização. O segundo seria o de Psicologia. Ciências Sociais viria em seguida, terminando com Comunicação Social. Na outra extremidade, ou seja, nos percentuais de mães com o ensino superior o contraste entre o curso de Filosofia e Comunicação Social se manteriam.

Portanto, o curso de Ciências Sociais seria entre todos os cursos o segundo maior percentual de mães com o ensino superior, perdendo somente para Comunicação Social.

Já a escolaridade paterna se mostrou muito próxima das proporções encontradas para as mães. As proporções entre os pais dos alunos dos cursos de Filosofia e de Comunicação Social ainda se mantiveram contrastantes. Enquanto no primeiro curso 25,6% dos pais não tinham nenhuma escolarização, no segundo este índice chegava a 14,7%. Todavia, esta não seria a menor porcentagem, uma vez que os pais dos alunos de Ciências Sociais atingiram uma proporção de 12,4%. Isto é, os alunos de Ciências Sociais teriam o menor índice dos pais sem qualquer escolarização.

No ensino superior a relação encontrada na análise da escolaridade materna se manteria, ou seja, os cursos de Comunicação Social e Ciências Sociais seriam as graduações cujos pais seriam os mais escolarizados, com porcentagens de 64,3% e 63,8%, respectivamente.

Em relação aos resultados da escolaridade dos pais dos alunos de Ciências Sociais, poderíamos realizar algumas inferências. No início da década de 90 dois estudos

demonstraram que a clientela do curso de Ciências Sociais tinha um baixo capital cultural. Silva & Kochi (1995) em um estudo realizado com os próprios alunos da UFRJ apontaram que 37% dos alunos classificados eram filhos de pais que não completaram o segundo grau. Já Carvalho, Melo & Vianna (1995) verificaram que 45% dos pais dos estudantes de todo o Brasil da mesma graduação não chegaram ao ensino superior.

Contudo, em pesquisa sobre a chance de mobilidade social a partir do ensino superior, Bastos (2003) demonstrou que o mesmo índice das duas pesquisas anteriores chegou a 5,6%. Em nossa pesquisa este índice aumentou de proporção, chegando a 31,6%. Mas se manteve abaixo dos índices calculados das pesquisas da década de 90 citadas anteriormente.

5.2.5 – A ocupação profissional do pai/mãe:

A ocupação do pai e da mãe, foi apresentada através das seguintes disposições: 1 = *profissional liberal*; 2 = *professor do ensino superior*; 3 = *professor de ensino médio*; 4 = *professor de ensino fundamental*; 5 = *técnico de nível superior*; 6 = *técnico de nível médio*; 7 = *atividade artístico-desportiva*; 8 = *no legislativo, executivo ou judiciário*; 9 = *servidor público nível superior*; 10 = *servidor público civil (outro)*; 11 = *militar oficial*; 12 = *militar não oficial*; 13 = *diretor ou gerente de empresa*; 14 = *administrativo*; 15 = *comerciário e assemelhados*; 16 = *setor de prestação de serviços*; 17 = *trabalhador do setor primário*; 18 = *industrial*; 19 = *proprietário em área agrícola*; 20 = *comerciante*; 21 = *industrial*; 22 = *proprietário empresa de serviços*; 23 = *micro empresário*; 24 = *do lar*; 25 = *serviços domésticos*; 26 = *trabalhador na informalidade*; 27 = *autônomo*; 28 = *profissional não liberal*

Apesar das classificações ocupacionais não apresentarem qualquer problema em relação à formulação das alternativas, ao realizar os cruzamentos dos dados entre os cursos notamos que os resultados se mostraram muito dispersos, dificultando as análises.

Assim, uma das soluções encontradas para dirimir este problema foi reagrupar estas ocupações profissionais. Uma das alternativas encontradas foi relacionar as categorias profissionais existentes com a classificação de classes sociais proposta por Ribeiro (2003) no capítulo intitulado *Estrutura de classes, condições de vida e oportunidades de mobilidade social no Brasil* do livro *Origens e Destinos*. Como aponta o mesmo autor, o conceito de classes sociais é talvez, hoje, um dos mais disputados nas Ciências Sociais. E não haveria consenso quanto a melhor forma de conceituá-lo e medi-lo, não sendo esta uma particularidade da literatura sociológica brasileira.

Na verdade, duas perspectivas distintas sobre o conceito de classes se destacariam. Uma é a que valorizaria a busca de hierarquias entre grupos ocupacionais – o conceito de hierarquias socioeconômicas e de prestígio – a outra privilegiaria distinções e oposições entre tipos de relações de trabalho – o conceito relacional de classe social.

Como acredita Ribeiro (2003) o principal problema das formas de medir classes sociais que privilegiariam a hierarquia socioeconômica ou de prestígio entre grupos ocupacionais é a homogeneização entre ocupações essencialmente distintas. Como exemplificou o autor, ocupações envolvendo relações de trabalho totalmente diferentes no setor rural e no urbano poderiam neste esquema serem classificadas numa mesma posição se levássemos em conta apenas as hierarquias socioeconômicas ou de *status*. Desta forma, a mobilidade entre estas ocupações essencialmente distintas seria vista, sob esta perspectiva como imobilidade.

Portanto, mesmo crendo que seu esquema seria apenas um dentro muitos, o pesquisador inspirado por trabalhos tais como os de Erickson e Goldthorpe (*apud* Ribeiro, 2003), definiu classes sociais a partir de condições de emprego e mercado em que os trabalhadores se encontram. Em outras palavras, ele utilizou um conceito de classe relacional formulada através do CASMIN - *Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations* - um projeto de pesquisa comparativo internacional envolvendo pesquisadores de vários países.

O esquema CASMIN, seguindo uma tradição sociológica que remonta Karl Marx (1978) e Max Weber (1920), faz uma distinção básica entre dois tipos de *relações de emprego*, os proprietários – empregadores e autônomos – e empregados. E dentro dos empregados haveria outra distinção entre os contratos.

O primeiro seria os contratos de trabalhos restritos, ou *labour contract*, que seria baseado em uma troca direta de tarefas por salários. Portanto, as atividades dos trabalhadores seriam diretamente supervisionadas por empregadores e seus agentes. A segunda distinção seria os contratos delegando amplas responsabilidades aos empregados, ou *service relationship*, que seria um regime de emprego totalmente distinto do anterior, geralmente exercido por profissionais e administradores de alto nível que cumpririam funções de autonomia ou autoridade.

Além destas duas características, haveria outra divisão a respeito do trabalho, que seria classificado em trabalho não-manual urbano, trabalho manual urbano e o trabalho rural. Vale ainda ressaltar que a ocupação *proprietários* também entraria nesta classificação. Porém, por constituir um grupo muito pequeno ela não seria adequadamente representada em amostras da população nacional. Como seria o caso da PNAD. Assim, as classes proprietárias seriam

definidas através das classes de médios e pequenos proprietários – os proprietários empregadores e os proprietários autônomos ou por conta própria.

Portanto, as distinções elaboradas por Ribeiro (2003) levariam em conta a ocupação das pessoas envolvidas. Todavia, variáveis como renda e educação não entrariam diretamente na definição destas classes sociais. Como descreve o sociólogo, embora renda e educação não sejam utilizadas para elaborar as posições de classe, haveria uma forte correlação não apenas entre posição de classe, renda e educação, como também entre posição de classe e diversas outras variáveis descrevendo as condições de vida da população ou, como prefeririam os economistas, o nível de bem-estar social.

Desta forma, tendo em vista todas as diferenciações entre relações de emprego, os dados sobre ocupações atuais e de origem do pai encontrados nas PNADs brasileiras de 1973, 1982, 1988 e 1996 teremos onze classes sociais distintas e as seguintes ocupações profissionais como referência: 1 = *Profissionais e Administradores de nível alto* – como exemplos, juiz de Direito, diretor de empresa, consultor; 2 = *Profissionais e Administradores de nível baixo* – contador, gerentes, etc.; 3 = *Trabalhadores não-manuais de rotina, nível alto* – secretário de escritório, escriturário, auxiliar administrativo; 4 = *Pequenos proprietários, empregadores* – dono de padaria, proprietário de lojas; 5 = *Pequenos proprietários, conta própria* – comerciante ambulante, proprietário de comércio; 6 = *Trabalhadores não-manuais de rotina, nível baixo* - balconista, garçom, recepcionista 7 = *Técnicos e supervisores do trabalho manual* – técnico em telecomunicações, mestre de obras, mecânico industrial; 8 = *Trabalhadores manuais qualificados* – mecânico de automóveis, operador de máquinas da construção civil; 9 = *Trabalhadores manuais semi e não qualificados* – pedreiro, porteiro, servente carregador; 10 = *Pequenos empregadores rurais* – fazendeiro, agricultor (médio) administrador da fazenda; 11 = *Trabalhadores rurais* – cortador de cana, trabalhador de enxada, vaqueiro, sitiante.

As classes possuem uma determinada hierarquia uma vez que o primeiro estrato seria o dos *profissionais e administradores nível alto* e o segundo seria composto pelos *profissionais e administradores nível baixo*, os *trabalhadores não manuais de rotina*, e os *pequenos proprietários empregadores*. Já o terceiro seria os *dos pequenos proprietários por conta própria* e os *técnicos e supervisores do trabalho manual*. O quarto estrato os *trabalhadores manuais qualificados* e os *pequenos empregadores rurais*. E o quinto e último seria os *dos trabalhadores manuais semi-qualificados* e os *trabalhadores rurais*.

Para o nosso trabalho utilizamos estas distinções de classe propostas por Ribeiro (2003), alterando alguns dos esquemas. O *profissional não manual de rotina nível alto*, e o

profissional não manual de rotina nível baixo, por exemplo, foram sintetizados em *profissional não manual de rotina*. Além disso, também acrescentamos para a análise desta seção a expressão *do lar*, muito empregada para distinguir as donas de casa. Ela não seria necessariamente uma profissão. Mas, dadas as altas frequências observadas nas análises dos nossos dados, decidimos mantê-la.

Assim, para o primeiro grupo, o dos *profissionais e administradores nível alto* recodificamos as seguintes ocupações presentes no Censo do CFCH: profissionais liberais, professor de ensino superior, servidor público nível alto e militar oficial. Para o segundo grupo, os dos *profissionais e administradores nível baixo* recodificamos as alternativas: professores de ensino médio, professores de ensino fundamental, servidor público nível baixo, militar não oficial e gerente de empresa. Os grupos dos *pequenos proprietários empregadores* e dos *pequenos proprietários por conta própria* foram unidos através da expressão *proprietários* e recodificados pelas ocupações: industrial, proprietários de empresas de serviço, micro-empresários, comerciantes, trabalhadores informais e autônomos.

Para o quarto grupo, os dos *trabalhadores não manuais de rotina* teremos as ocupações dos administrativos em empresas, os comerciários e os profissionais do setor de prestação de serviços. O quinto grupo, os dos *técnicos e supervisores* teremos as ocupações dos técnicos de nível superior e os técnicos de nível médio. Já o sexto grupo, os dos *trabalhadores manuais qualificados* teremos a ocupação do industriário. No sétimo grupo, os dos *trabalhadores manuais semi-qualificados* alocamos as ocupações dos serviços domésticos. Na oitava classe a dos *pequenos empregadores rurais* agrupamos os proprietários em área agrícola. E no nono grupo, os dos *trabalhadores rurais* teremos o trabalhador do setor primário. Assim, a décima seqüência será formada pelas *do lar*.

Deste modo encontramos a seguinte frequência entre os cursos:

Tabela 26: Ocupação paterna dos estudantes recodificada, segundo os cursos pesquisados – 2005.

Cursos Pesquisados	Ocupação Profissional Paterna										Total
	Prof e Adm. Nível Alto	Prof e Adm. Nível Baixo	Prop.	Trab. Não Manuais De Rotina	Técnicos	Trab. Manuais Qualif.	Trab. Manuais Semi Qualif.	Peq. Empreg. Rurais	Trab. Rurais	Do Lar	
Filosofia	28 (39,4%)	9 (12,7%)	20 (28,2%)	7 (9,9%)	5 (7%)	0 (0%)	1 (1,4%)	0 (0%)	1 (1,4%)	0 (0%)	71 100%
Ciências Sociais	86 (36,6%)	48 (20,3%)	51 (21,5%)	35 (14,4%)	9 (3,8%)	4 (1,7%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (1,3%)	1 (0,4%)	237 100%
Psicologia	81 (26%)	75 (24,1%)	63 (20,3%)	49 (15,8%)	32 (10,3%)	8 (2,6%)	0 (0%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	311 100%
Comunicação Social	64 (33%)	50 (25,8%)	38 (19,6%)	27 (13,9%)	9 (4,6%)	3 (1,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	0 (0%)	194 100%
Total	259 (31,9%)	182 (22,4%)	172 (21,2%)	118 (14,5%)	55 (6,8%)	15 (1,8%)	2 (0,2%)	2 (0,2%)	6 (0,7%)	2 (0,3%)	813 100%

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

As maiores proporções contabilizadas entre todos os pais estariam entre os *profissionais e administradores nível alto* e *profissionais e administradores nível baixo*, com respectivamente, 31,9% e 22,4% . Na primeira categoria os pais dos estudantes de Filosofia teriam os maiores percentuais, seguidos dos de Ciências Sociais. Ou seja, as maiores proporções da classe social mais hierarquizada seria composta pelos cursos menos disputados. Observe que o índice encontrado para a categoria *proprietários* da graduação em Filosofia também seria significativa, 28,2%, superando até as proporções encontradas para os cursos mais disputados. Contudo, nota-se que entre os *trabalhadores manuais semi-qualificados* e os *trabalhadores rurais*, o quinto e último estrato de classes sociais disponibilizado por Ribeiro (2003) também encontramos percentuais para os pais desta graduação. Situação inversa da encontrada nos cursos de Comunicação Social e Psicologia, por exemplo.

Outro ponto seria a presença, mesmo não significativa, de *trabalhadores rurais* – aqui verificados com o maior percentual na graduação em Ciências Sociais. Além disso, também analisamos uma presença modesta de representantes *do lar*.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância 0,081, um valor não significativo.

A ocupação materna dos estudantes seguiu os mesmos procedimentos adotados para a escolaridade dos pais. Portanto, realizando o cruzamento entre estes dados e os cursos pesquisados teríamos a seguinte tabela:

Tabela 27: Ocupação materna recodificada, segundo os estudantes dos cursos pesquisados – 2005.

Cursos Pesquisados	Ocupação Profissional Materna										Total
	Prof e Adm. Nível Alto	Prof e Adm. Nível Baixo	Prop.	Trab. Não Manuais De Rotina	Técnicos	Trab. Manuais Qualif.	Trab. Manuais Semi Qualif.	Peq. Empreg Rurais	Trab. Rurais	Do Lar	
Filosofia	16 (21,3%)	14 (18,7%)	9 (12%)	4 (5,3%)	2 (2,7%)	0 (0%)	11 (14,7%)	0 (0%)	-	19 (25,3%)	75 100%
Ciências Sociais	60 (25,1%)	63 (26,4%)	22 (9,2%)	22 (9,2%)	7 (2,9%)	0 (0%)	12 (5,0%)	0 (0%)	-	53 (22,2%)	239 100%
Psicologia	57 (18,3%)	81 (35,9%)	31 (10%)	37 (11,9%)	16 (5,1%)	1 (0,3%)	19 (6,1%)	1 (0,3%)	2 (0,2%)	66 (21,2%)	311 (100%)
Comunicação Social	55 (28,6%)	56 (29,2%)	26 (13,5%)	17 (8,9%)	6 (3,1%)	0 (0%)	3 (1,6%)	0 (0%)	-	29 (15,1%)	192 100%
Total	188 (23%)	214 (26,2%)	88 (10,8%)	80 (9,8%)	31 (3,8%)	1 (0,1%)	45 (5,5%)	1 (0,1%)	2 (0,2%)	167 (20,4%)	817 100%

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

No curso de Filosofia, a maior proporção estaria para *as profissionais e administradores de nível alto*. Entretanto, esta classe perderia em proporção para a ocupação *do lar* que obteve 25,3%. Portanto, seria também nesta graduação que encontraríamos o maior percentual de donas-de-casa entre todos os cursos analisados.

Ciências Sociais teriam suas maiores representações entre as *profissionais e administradoras nível baixo*. Mas se no curso anterior, a segunda ocupação ficou para as *do lar*, isto não ocorreu para esta graduação, pois as *profissionais e administradores nível alto* superaram os índices para as donas-de-casa que ganharam a terceira colocação.

Já a maior proporção para o curso de Psicologia também seria para as *profissionais e administradoras nível baixo* com 35,9%. A segunda maior proporção viria com as *do lar* com 21,2% enquanto que *administradoras nível alto* teriam 18,3% seguidas das *trabalhadoras não manuais de rotina* com 11,9%

Os estudantes de Comunicação Social teriam 29,2% na classe das *profissionais e administradoras nível baixo*. Igualmente em Ciências Sociais a segunda maior proporção seria das *profissionais e administradoras nível alto* com 28,6%. Em seguida viriam as representantes *do lar* com 15,1%.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância equivalente a 0,002, um valor significativo.

A ocupação materna e paterna costumam ser um dos indicativos de capital cultural, assim como demonstraram as pesquisas de Silva (2003) e de Setton (2002). Para Hasenbalg (2003), por exemplo, a ocupação seria o principal determinante da posição social das famílias e manteria uma forte associação com a distribuição de recursos familiares.

Contudo, as disponibilizações das ocupações profissionais presentes no Censo nos trouxe como consequência uma concentração nas proporções dos pais das famílias dos estudantes em estratos hierarquicamente superiores em todos os cursos. Portanto, uma pouca diferenciação nas comparações entre as graduações. Situação que não condiz com alguns resultados presentes nas seções anteriores, como, por exemplo, a renda e as escolaridades paterna e materna.

5.2.6 – O Critério Brasil:

O *Critério de Classificação Econômica Brasil* – CCEB – mais comumente denominado *Critério Brasil*, enfatiza a função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas. Com base na pesquisa de *Levantamento Sócio Econômico* do *Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística* - IBOPE - este critério foi construído para definir grandes classes que atendam às necessidades de segmentação por poder aquisitivo (ABEP, 2009).

Assim, para realizá-lo o entrevistado teria que responder uma série de questões a respeito de bens que ele possua em casa, além do grau de instrução do chefe de família. Cada resposta receberia uma pontuação e de acordo com o somatório destes pontos conseguiríamos enquadrá-lo em diferentes grupos. A classificação da ABEP teria os seguintes grupos: A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E.

No questionário do *Censo CFCH* o *Critério Brasil* foi abordado através da questão 57 (VER ANEXO). Como primeiro passo cada estudantes respondente deveria marcar o código referente a quantidade de eletrodomésticos e outros bens existentes em sua residência – televisão, videocassete, geladeira . Cada código possui um número

Logo após este procedimento, era solicitado ao aluno no próprio questionário marcar o código referente a instrução do chefe da família e/ou da dona de casa. Somados os números de todos os códigos, o graduando deveria marcar na tabela o resultado encontrado. Como o questionário era revisado ao ser digitado para o banco de dados, o valor para cada estudante também era revisto. Desta forma os estudantes dos quatro cursos pesquisados foram distribuídos através da seguinte tabela.

Tabela 28: Frequência da classificação Critério Brasil – 2005.

Critério Brasil	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
A	311	36,4	37,3	37,3
B1	195	22,8	23,4	60,7
B2	201	23,5	24,1	84,8
C1	77	9,0	9,2	94,0
C2	36	4,2	4,3	98,3
D	14	1,6	1,7	100,0
Total	834	97,7	100,0	
<i>Sytem Missing</i>	20	2,3		
Total	854	100,0		

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Observa-se, que a subclassificações do grupo A existente no *Critério Brasil* - a classificação A2 - não foi mantida. Então, uma porcentagem de 37,3% dos estudantes pesquisados foi agrupada na classificação A, a maior entre os segmentos. Não foi contabilizado nenhum estudante para o grupo E.

A maior proporção encontrada para o grupo A nesta pesquisa supera significativamente o percentual encontrado para este mesmo grupo na região metropolitana do Rio de Janeiro³⁸. Segundo a distribuição da população no *Critério Brasil*, somando-se as porcentagens entre o grupo A e A2 teremos um valor de 3,74% das famílias cariocas neste segmento em 2006. O grupo B1 teria um percentual de 9,93% e o grupo B2 um valor de 17,61%. Os grupos C1 e C2 ficariam com 23,15% e 24,30%, respectivamente, das representações na cidade. As maiores entre todos os segmentos pesquisados. Já os grupos D teriam 20,41% e o grupo E 0,85% (ABEP, 2009).

Deste modo, realizando o cruzamento dos dados entre os cursos e a classificação Critério Brasil teríamos a seguinte tabela.

³⁸ Pesquisado em <http://www.abep.org/?usaritem=arquivos&iditem=23>. Acesso em janeiro de 2009.

Tabela 29: Classificação Critério Brasil, segundo os estudantes dos cursos pesquisados – 2005.

Cursos Pesquisados	Dados de classificação Critério Brasil						Total
	A	B1	B2	C1	C2	D	
Filosofia	17 (23,0%)	14 (18,9%)	19 (25,7%)	14 (18,9%)	6 (8,1%)	4 (5,4%)	74 (100,0%)
Ciências Sociais	92 (36,4%)	63 (24,9%)	58 (22,9%)	26 (10,3%)	9 (3,6%)	5 (2,0%)	253 (100,0%)
Psicologia	94 (29,7%)	80 (25,3%)	90 (28,5%)	30 (9,5%)	18 (5,7%)	4 (1,3%)	316 (100,0%)
Comunicação Social	108 (56,5%)	38 (19,9%)	34 (17,8%)	7 (3,7%)	3 (1,6%)	1 (0,5%)	191 (100,0%)
Total	311 (37,3%)	195 (23,4%)	201 (24,1%)	77 (9,2%)	36 (4,3%)	14 (1,7%)	834 (100,0%)

Fonte: . *Censo do CFCH analisado com o SPSS.*

Nos cursos de Filosofia e Ciências Sociais os grupos C1 e D teriam as maiores proporções entre todos os cursos. A exceção seria o segmento C2 em Ciências Sociais, pois, este não seria o segundo maior grupo, já que a proporção deste grupo em Psicologia o superaria. Observe também que seria em Comunicação Social que teríamos a maior proporção para o grupo A entre todos os cursos.

Assim, com a exposição dos resultados do *Critério Brasil*, encerramos a primeira parte desta pesquisa, como descrito no capítulo metodológico.

Um dos principais desenvolvimentos deste trabalho ocorreu em virtude dos primeiros resultados do *Censo CFCH*, em 2006. Particularmente, em relação à variável que expressaria os motivos que levariam os alunos a escolher os cursos de graduação. Portanto, a partir destes resultados poderíamos realizar algumas interpretações em relação aos dois principais motivos da escolha de cada curso de ensino superior pesquisados: o interesse e a vocação.

Particularmente sobre o conceito de vocação, Bisseret (1974) em *A ideologia das aptidões Naturais* já afirmava que a *habilidade para exercer uma profissão* em nossa sociedade seria uma consequência de transformações sociais vivenciadas em determinado espaço temporal, de acordo com o momento histórico. A autora revelou que a história da palavra aptidão demonstra descontinuidades radicais de sentido.

A partir do século XVIII através de reveladoras mudanças econômicas, políticas e sociais o conceito de vocação ganhou um significado mais importante ao se articular com as noções do mérito e da responsabilidade, elementos da ideologia igualitária. Ideologia esta associada ao processo de modernização das sociedades, ao desenvolvimento do Estado-Nação e a questão relacionada aos direitos civis, como Turner (1986) já declarava.

Era a advinda de uma noção moderna de cidadão que se constituiu promovendo transformações nas relações entre os indivíduos, pois, as antigas estruturas sociais baseadas em relações de dominação e hierarquia entre os agentes entraram em declínio dando prosseguimento às relações firmadas em termos universalistas.

Após a Revolução Francesa, o lugar do termo vocação permaneceu central neste novo sistema ideológico. Contudo, apoiando-se em novas descobertas científicas daquela época, progressivamente se tornou suporte para justificar a manutenção das desigualdades sociais, particularmente as desigualdades escolares, por onde se re-traduziu e se perpetuou. Como nesta nova sociedade as instituições escolares seriam colocadas como igualitárias, as causas das diferenças e resultados entre diversos grupos somente poderiam ser atribuídos a um dado *natural*, a uma razão individual do agente (BISSERET, 1974).

Já o interesse por determinado curso, através da óptica da teoria *bourdieusiana*, poderia ser interpretado como uma consequência das relações objetivas invisíveis e ocultas, inscritas na materialidade das práticas sociais. O senso comum por não construir as relações sociais como um objeto de análise estaria propenso a observar uma prática social escolhida por determinado grupo como uma propriedade inerente, aceitando-a como algo natural (BOURDIEU, 2004).

Portanto, as inclinações dos agentes não seriam naturais, inatas ou aleatórias. Ao contrário, a escolha de um determinado curso de graduação, por exemplo, seria um produto da incorporação das denominadas estruturas objetivas do espaço social. Os agentes, no nosso caso, os estudantes dos quatro cursos pesquisados desenvolveriam suas estratégias de escolarização ou qualquer outro investimento de acordo com os esquemas de classificação e apreciação que lhe inculcados (BOURDIEU, 2004).

Assim, uma das maneiras que optamos para compreender o estudante como uma categoria social³⁹, ou seja, a abordagem sociológica em termos das condições sociais que balizariam o comportamento deste aluno em relação à ordem social vigente, bem como as possíveis modalidades de ampliação de seus horizontes de ação, foi através da demarcação de alguns

³⁹ Conceito preconizado em trabalhos como das pesquisadoras Foracchi (1977) e Vargas (2008).

indicadores socioeconômicos que estariam atrelados à escolha do curso. Mais precisamente na distribuição de recursos entre estas famílias.

A distribuição entre estes recursos interessaria em si mesma na medida em que poderia ser analisada como uma indicação do grau de equidade vigente. Numerosos estudos de distribuição de renda no Brasil, assim como demonstra Hasenbalg (2003), sugerem que a despeito das rápidas transformações estruturais no país, a elevada desigualdade distributiva ainda seria um traço recorrente da estrutura social brasileira. Além disso, essa distribuição de recursos familiares num dado momento poderia indicar também a diferenciação de contextos em que ocorre a socialização de uma nova geração, isto é, o ponto de partida para a transmissão intergeracional das desigualdades sociais.

Assim retornando aos conceitos de Bourdieu (2004) os três principais tipos de recursos que auxiliaram nas interpretações dos dados foram: o capital econômico, o capital cultural, e o capital social. Grosso modo, estes capitais seriam os indicadores materiais e objetivos das disposições de *habitus* dos estudantes, os elementos de ordem estrutural que ajudariam a observar as diferenças de origens entre os grupos dos graduandos nos diversos cursos.

Através da apreciação dos dados desta pesquisa poderíamos afirmar que os estudantes dos quatro cursos analisados possuiriam um perfil bem delimitado, caso os analisássemos em grande bloco. Sua maioria seria composta pelo público feminino – com exceção do curso de Filosofia - declaradamente branco, não exerceria nenhum trabalho ou contribuiria para a manutenção de seu domicílio, teria uma renda familiar entre 6 a 20 salários mínimos, em média, e viveriam com seus pais.

Um quadro próximo ao perfil encontrado em sua maioria entre o universo dos alunos mais elitizados, assim como acredita Vargas (2008). Entretanto, analisando as nuances internas dos grupos, veríamos que estas classificações oscilariam, especialmente, em relação ao recrutamento dos estudantes, ou a composição social, das graduações de Comunicação Social, Psicologia, Ciências Sociais e Filosofia – quatro das oito graduações do *Centro de Filosofia e Ciências Humanas* da UFRJ .

Neste sentido, ficaria evidente que existiria uma classificação hierárquica destes cursos. Sobre este assunto, a pesquisa de Setton (2002) nos parece basilar, pois a análise da origem social e acadêmica dos estudantes de Humanidades da *Universidade de São Paulo* – USP - também indicou uma classificação velada entre os cursos.

Para a autora, a universidade pública possui uma visão estereotipada divulgada através de diversos órgãos de imprensa. Estas instituições seriam analisadas como detentoras de um alunado proveniente de famílias bem estabelecidas e com amplo suporte financeiro. Um

estabelecimento que privilegia os já privilegiados, em detrimento da maioria da população que ainda não foi beneficiada com o atendimento do ensino fundamental e médio.

Contudo, transformações econômicas, políticas e sociais da realidade brasileira contribuíram para, pouco a pouco, a advinda de um novo perfil social do estudante universitário que eram oriundos de lares com níveis pouco distintivos de capital cultural e econômico. E analisando as diferenças de composição e volume de capitais dos alunos de Humanidades da USP, o resultado mostrou-se relevante para a análise das carreiras do ensino superior do país. Portanto, escolher uma carreira no Brasil teria pouco a ver com vocações dos estudantes, pois, seriam as condições pessoais e sociais que condicionariam esta escolha.

Tomando como exemplo este critério construímos a análise através da hierarquização de quatro cursos apresentados em ordem decrescente em relação a sua média candidato/vaga: Comunicação Social, Psicologia, Ciências Sociais e Filosofia. De fato, a distinção dos cursos se demonstrou muito nítida.

Apesar dos resultados, vale ressaltar que a construção social das carreiras não se esgotaria na inclusão de estudantes mais favorecidos em carreiras mais tradicionais e rentáveis, por um lado, e alunos mais carentes em profissões mais recentes e/ou menos rentáveis, por outro. Aqui cabe destacar a própria dinâmica profissional das carreiras, uma vez que parece ser essencial analisarmos os monopólios profissionais.

As profissões na sociedade moderna tornaram-se grupos sociais com grande capacidade de organizar as relações sociais, influenciar a estruturação e a hierarquização do mundo social como um todo, assim como afirma Barbosa (2007). Em uma sociedade profissionalizada como a nossa, os grupos profissionais se transformaram em coletividades sociais que procuraram maximizar seus ganhos através das restrições do acesso e oportunidades, geralmente de natureza econômica, a um círculo limitado de escolhidos que buscam monopolizá-los (WEBER, 1998).

Assim, nas profissões de alto prestígio, por exemplo, é comum encontrarmos associações corporativas que estabeleceriam toda uma preservação de *status*, além de produzir ingerências em torno à oferta de cursos e vagas, no direcionamento curricular e nos processos de avaliações profissionais. Inúmeros seriam os exemplos – o Conselho Federal de Medicina – CFM - a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB - o Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura e Agronomia – CONFEA. (VARGAS, 2008).

No nosso caso especificamente é possível também retratar a função de dois órgãos corporativos relacionados às profissões mais elitizadas que destacamos ao longo da pesquisa -

a Associação Brasileira de Imprensa - ABI, no caso de Comunicação Social e o Conselho Nacional de Saúde – CNS - para a graduação de Psicologia.

No estatuto da ABI se encontra, por exemplo, além das finalidades fundamentais do órgão, a necessidade de preservar a dignidade profissional do jornalista – não apenas a de seus sócios – e acautelar os interesses da *classe*, como descrito em seu site. Já o CNS se propõe a emitir pareceres sobre a criação, o reconhecimento e a renovação dos cursos de Psicologia em universidades e centros universitários.

5.3 – OS RESULTADOS SOBRE A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL:

Na primeira parte desta pesquisa descrevemos sobre os processos de distribuição de recursos ou capitais através dos alunos dos cursos pesquisados. A seguir, compreenderemos de que modo esta distribuição se perfaz ao longo dos períodos dos cursos de Comunicação Social, Psicologia, Ciências Sociais e Filosofia, contribuindo ou não para a permanência do estudante.

5.3.1 – A nova distribuição estudantil:

Para esta etapa da pesquisa uma nova distribuição entre os alunos de cada curso seria necessária uma vez que a maior ênfase seria dada aos resultados entre os alunos recém-ingressos e os concluintes. Portanto, as novas frequências dos alunos em cada curso apresentaram a seguinte tabela.

Tabela 30: Nova Frequência dos alunos, segundos os cursos pesquisados – 2005.

Cursos	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Filosofia	49	9,3	9,3	9,3
Ciências Sociais	142	26,9	26,9	36,2
Psicologia	222	42,0	42	78,2
Comunicação Social	115	21,8	21,8	100,0
Total	528	100,0	100,0	

Fonte: Censo do CFCH analisado pelo SPSS.

Agora para esta parte da pesquisa trabalharemos com um total de 528 estudantes. O curso de Filosofia será pesquisado através de uma porcentagem de 9,3%. O curso de Ciências Sociais terá uma proporção de 26,9% dos estudantes. Contudo, a maior representação para a análise da permanência dos estudantes virá da graduação de Psicologia. Já Comunicação Social terá um percentual de 21,8%.

Porém, além das frequências apresentadas seria necessária a redistribuição dos estudantes de acordo com a etapa em que se encontrava em suas graduações, aqui denominadas entre recém-ingressos e concluintes. Portanto, alocando os alunos entre o ano de entrada na universidade e o semestre auxiliar teremos a nova tabela a seguir.

Tabela 31: Distribuição dos alunos, segundo cursos pesquisados e etapa do curso – 2005.

Cursos Pesquisados	Etapa do curso		Total
	Recém – Ingressos	Concluintes	
Filosofia	36 (73,5%)	13 (26,5%)	49 (100,0%)
Ciências Sociais	93 (65,5%)	49 (34,5%)	142 (100,0%)
Psicologia	103 (46,2%)	119 (53,8%)	222 (100,0%)
Comunicação Social	94 (81,7%)	21 (18,3%)	115 (100,0%)
Total	325 (61,7%)	202 (38,3%)	528 (100,0%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Assim, dos alunos de Filosofia, 73,5% estariam no início de seu curso e 26,5% no fim de sua graduação. Dos estudantes de Ciências Sociais, 65,3% seriam recém-ingressos e 34,5% concluintes. O curso de Psicologia teria 46,2% dos graduandos no início do curso e 53,8% em momento de conclusão. Já Comunicação Social teria 81,7% seriam recém-ingressos e 18,3% concluintes.

5.3.2 – Média aritmética da idade dos alunos:

Calculando os novos valores da média de idade entre os cursos através das etapas já descritas neste trabalho, teríamos a tabela:

Tabela 32: Média de idade dos estudantes em Filosofia, segundo etapas da graduação – 2005.

Etapas da Graduação	Média Aritmética das Idades
Recém-Ingressos	29,72
Concluintes	25,77
Total	28,67

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Este resultado sugere que o perfil dos alunos desta graduação que participaram do universo dos recém-ingressos desta pesquisa seja formado por um quadro de estudantes mais velhos. De fato, do total dos alunos recém-ingressos, 33,33% estariam acima dos 30 anos. Como a média aritmética tende a ser sensível aos valores extremos, a idade destes participantes pode ter elevado a média do universo dos recém-ingressos.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com um grau de significância de 0,305. Um resultado não significativo.

Outro modo encontrado para refinar os dados e analisar a relação entre a idade dos participantes e a etapa em que estes se localizavam foi agrupá-los em faixas de idades. Portanto, as faixas de idade escolhidas foram: *entre 17 a 21 anos de idade; entre 22 a 25 anos de idade; e, acima dos 25 anos de idade*. Como se encontra na tabela.

Tabela 33: Etapas do curso de Filosofia, segundo as faixas de idade – 2005.

Etapas do curso Filosofia	Faixa de idade			Total
	Entre 17 a 21 anos	Entre 22 a 25 anos	Mais de 25 anos	
Recém-ingressos	15 (41,7%)	6 (16,6%)	15 (41,7%)	36 100,0%
Concluintes	1 (7,7%)	9 (69,2%)	3 (23,1%)	13 100,0%
Total	16 (32,7%)	15 (30,6%)	18 (36,7%)	49 100,0%

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Em relação à idade dos recém-ingressos podemos afirmar que ocorreu um empate entre as proporções dos estudantes entre 17 a 21 anos e os alunos maiores de 25 anos. Ou seja, o curso de Filosofia ao mesmo tempo em que seria uma graduação com um perfil mais velho, também seria um curso com um quadro de alunos mais jovens, com até 21 anos de idade. Já entre os concluintes a principal faixa etária para a conclusão do curso foi entre 22 a 25 anos.

Em relação a estes dados, Ciências Sociais apresentaria a seguinte distribuição:

Tabela 34: Média de idade dos estudantes em Ciências Sociais, segundo etapas da graduação – 2005

Etapas da Graduação	Média Aritmética das Idades
Recém-Ingessos	21,57
Concluintes	25,59
Total	22,40

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Ciências Sociais teria na média de idade dos recém-ingressos um valor bem menor se comparado aos alunos de Filosofia. A média dos alunos concluintes também teria um resultado menor se comparado ao curso citado anteriormente.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com um grau de significância de 0,000. Um valor altamente significativo.

Já a relação entre as etapas do curso estudadas e as faixas etárias atribuídas a cada um desses momentos se demonstra através da seguinte tabela.

Tabela 35: Etapas do curso de Ciências Sociais, segundo as faixas de idade – 2005.

Etapas do curso Ciências Sociais	Faixa de idade			Total
	Entre 17 a 21 anos	Entre 22 a 25 anos	Mais de 25 anos	
Recém-ingressos	65 (69,5%)	20 (21,5%)	8 (9,0%)	93 (100%)
Concluintes	1 (2%)	34 (69,4%)	14 (28,6%)	49 (100%)
Total	66 (46,5%)	54 (38%)	22 (15,5%)	142 (100%)

Fonte: *Censo do CFCH analisado com o SPSS.*

No curso de Ciências Sociais, a maior porcentagem entre os alunos recém-ingressos estaria na faixa até 21 anos de idade. Um valor superior caso comparado ao curso de Filosofia nesta mesma faixa. Os calouros entre 22 a 25 anos corresponderiam a 21,5%, enquanto os alunos com mais de 25 anos de idade teriam uma proporção de 9%, um resultado bem menor se comparado ao mesmo encontrado na graduação anterior. Deste modo, poderemos afirmar que no ano de 2005 o universo dos estudantes que entrou para o curso de Ciências Sociais seria de graduandos majoritariamente jovens.

Entre os concluintes uma proporção de 2% se formaria até 21 anos de idade, um valor menor comparado aos da graduação anterior. A maior proporção entre os concluintes ficou na faixa dos 22 aos 25 anos de idade. Os alunos concluintes acima dos 25 anos de idade teriam um valor superior se comparado ao encontrado para Filosofia nesta mesma categoria. Portanto, os alunos de Ciências Sociais, comparados aos da primeira graduação citada, apesar de entrarem mais cedo em suas graduações, em média, protelariam suas conclusões de curso.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com alto grau de significância 0,000.

O curso de Psicologia apresentaria a média de idade entre os recém-ingressos e os concluintes através da seguinte tabela.

Tabela 36: Média de idade em Psicologia, segundo etapas da graduação – 2005

Etapas da Graduação	Média Aritmética das Idades
Recém-Ingessos	20,91
Concluintes	24,11
Total	22,63

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Comparados com os valores calculados para as duas graduações anteriores, Psicologia possuiria a menor média de idade entre os alunos recém-ingressos e os concluintes.

A ANOVA gerou um termo estatístico F de grau de significância 0,000, um valor altamente significativo.

Portanto, calculando as etapas do curso segundo a distribuição das faixas etárias, teríamos a seguinte tabela.

Tabela 37: Etapas do curso de Psicologia, segundo as faixas de idade – 2005.

Etapas do curso Psicologia	Faixa de idade			Total
	Entre 17 a 21 anos	Entre 22 a 25 anos	Mais de 25 anos	
Recém-ingressos	79 (77,5%)	19 (18,6%)	4 (3,9%)	102 (100%)
Concluintes	0 (0%)	99 (83,2%)	20 (16,8%)	119 (100%)
Total	79 (35,7%)	118 (53,4%)	24 (10,9%)	221 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Os estudantes calouros do curso de Psicologia apresentaram sua maior proporção na faixa de idade de até 21 anos. Um resultado muito maior caso comparado aos encontrados nesta mesma faixa para os alunos de Filosofia e Ciências Sociais. A segunda maior porcentagem viria dos alunos entre 22 a 25 anos, enquanto que os estudantes calouros com mais de 25 anos contabilizaram 3,9%. O menor resultado entre todos os três cursos pesquisados até agora.

Já a maior proporção dos estudantes concluintes de Psicologia se fixou na faixa entre 22 a 25 anos de idade, 83,2%. Um valor superior as proporções dos cursos de Filosofia e Ciências Sociais para esta faixa. Nota-se que não foi encontrado nenhum resultado para a faixa entre 17 a 21 anos. Este quadro se justifica pelo fato da graduação em Psicologia ser realizada com o tempo mínimo de 10 semestres para o título de psicólogo. Se, por exemplo, um estudante aos 18 anos⁴⁰ ingressar no curso, ele terminaria, no mínimo aos 22 anos.

A ANOVA gerou um termo estatístico F altamente significativo com um valor equivalente a 0,000.

O curso de Comunicação Social apresentou a seguinte tabela referente a distribuição da média aritmética de idade entre as etapas desta graduação.

⁴⁰ Nesta etapa não foi encontrado qualquer estudante menor de 18 anos.

Tabela 38: Média de idade em Comunicação Social, segundo etapas da graduação – 2005

Etapas da Graduação	Média Aritmética das Idades
Recém-Ingressos	20,16
Concluintes	23,71
Total	20,81

Fonte: *Censo do CFCH analisado com o SPSS.*

O curso de Comunicação Social teria a média de idade dos alunos recém-ingressos calculada em 20,16 anos. Entre todos os cursos, seria o menor valor encontrado. Já a média dos alunos concluintes seria de 23,71 anos, igualmente o valor mais baixo.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com alto grau de significância, 0,000.

Portanto, calculando as etapas do curso segundo a distribuição das faixas etárias, teríamos a seguinte tabela.

Tabela 39: Etapas do curso de Comunicação Social, segundo as faixas de idade – 2005.

Etapas do curso Comunicação Social	Faixa de idade			Total
	Entre 17 a 21 anos	Entre 22 a 25 anos	Mais de 25 anos	
Recém-ingressos	79 (84%)	14 (14,9%)	1 (1,1%)	94 (100%)
Concluintes	1 (4,8%)	16 (76,2%)	4 (19%)	21 (100%)
Total	80 (69,6%)	30 (26,1%)	5 (4,3%)	115 (100%)

Fonte: *Censo do CFCH analisado com o SPSS.*

A maior proporção dos calouros do curso de Comunicação Social estaria na faixa até 21 anos. Um valor superior ao encontrado entre os alunos de Psicologia nesta mesma faixa. Entre os concluintes, a maior proporção terminaria o seu curso na faixa de idade dos 22 aos 25 anos de

idade. Um resultado menor, se comparado com a proporção de alunos que terminariam nesta mesma faixa o curso de Psicologia. Assim, 4,8% dos alunos terminariam até 21 anos de idade, enquanto 19% concluiriam a graduação além dos 25 anos.

5.3.3 – A distribuição de gênero dos estudantes:

Com o novo ordenamento dos estudantes a distribuição se demonstrou da seguinte maneira:

Tabela 40: Gênero dos estudantes, segundo os cursos pesquisados – 2005.

Cursos Pesquisados	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Filosofia	32 (65,3%)	17 (34,7%)	49 (100%)
Ciências Sociais	70 (49,3%)	72 (50,7%)	142 (100%)
Psicologia	37 (16,7%)	185 (83,3%)	222 (100%)
Comunicação Social	38 (33%)	77 (67%)	115 (100%)
Total	177 (33,5%)	351 (66,5%)	528 (100%)

Fonte: *Censo do CFCH analisado com o SPSS.*

No curso de Filosofia, o predomínio masculino ainda prevalece. Em Ciências Sociais, observa-se que o equilíbrio entre os dois gêneros demonstrado na primeira etapa da pesquisa se mantém. A significativa proporção feminina se manteve nas duas últimas graduações, Psicologia e Comunicação Social, assim como no início deste trabalho.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância de 0,000.

Para investigar a distribuição entre os sexos dos respondentes através das etapas recém-ingressos e concluintes teremos a tabela a seguir:

Tabela 41: Distribuição dos sexos dos estudantes, segundo etapa da graduação – 2005.

Etapas da Graduação	Cursos Pesquisados	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Início do Curso	Filosofia	26 (72,2%)	10 (27,8%)	36 (100,0%)
	Ciências Sociais	50 (53,8%)	43 (46,2%)	93 (100,0%)
	Psicologia	18 (17,6%)	84 (82,4%)	102 (100,0%)
	Comunicação Social	28 (29,8%)	66 (70,2%)	94 (100,0%)
	Total	122 (37,5%)	203 (62,5%)	325 (100,0%)
Final do Curso	Filosofia	6 (46,2%)	7 (53,8%)	13 (100,0%)
	Ciências Sociais	20 (40,8%)	29 (59,2%)	49 (100,0%)
	Psicologia	19 (16,0%)	100 (84,0%)	119 (100,0%)
	Comunicação Social	10 (47,6%)	11 (52,4%)	21 (100,0%)
	Total	55 (27,2%)	147 (72,8%)	202 (100,0%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Em Filosofia percebemos que uma maior proporção de mulheres concluiria esta graduação, apesar de um percentual maior de homens ingressá-la. No curso de Ciências Sociais, igualmente ao anterior, a inversão destas proporções citadas também ocorreria ao término da graduação.

Ao contrário das anteriores, as proporções não se invertem em Psicologia. Um número maior de mulheres se manteria ao final do curso. Já em Comunicação Social, 29,8% seriam de alunos do sexo masculino e 70,2% do sexo feminino. Nos períodos finais desta graduação 47,6% seriam de alunos do sexo masculino e 52,4% do sexo feminino. Ou seja, ocorreu um aumento na proporção masculina, levando quase a um equilíbrio. Mas o predomínio ainda seria do sexo feminino.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com um grau de significância equivalente a 0,015. Um valor significativo.

5.3.4 – A cor dos estudantes:

Entre os cursos a nova distribuição se apresenta do seguinte modo:

Tabela 42: Distribuição dos estudantes, segundo o curso e a cor – 2005.

Cursos Pesquisados	Cor dicotomizada		Total
	Branços	Não brancos	
Filosofia	28 (70,0%)	12 (30,0%)	40 (100,0%)
Ciências Sociais	86 (70,5%)	36 (29,5%)	122 (100,0%)
Psicologia	161 (77,4%)	47 (22,6%)	208 (100,0%)
Comunicação Social	82 (76,6%)	25 (23,4%)	107 (100,0%)
Total	357 (74,8%)	120 (25,2%)	477 (100,0%)

Fonte: *Censo do CFCH analisado com o SPSS.*

Dos estudantes respondentes 74,8% se declararam brancos e 25,2% afirmaram ser não brancos. Entre os cursos menos disputados as proporções entre brancos são muito próximas das porcentagens entre não brancos. Situação muito semelhante entre a proporção de brancos e não-brancos das graduações mais disputadas.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância 0,454. Um resultado não significativo

Comparando estas proporções descritas anteriormente entre as etapas da graduação teríamos a tabela a seguir.

Tabela 43: Distribuição da cor dos estudantes, segundo etapas da graduação – 2005.

Etapas da Graduação	Cursos Pesquisados	Cor		Total
		Branços	Não-Branços	
Início do Curso	Filosofia	22 (71%)	9 (29%)	31 (100,0%)
	Ciências Sociais	53 (66,2%)	27 (33,8%)	80 (100,0%)
	Psicologia	75 (78,1%)	21 (21,9%)	96 (100,0%)
	Comunicação Social	70 (77,8%)	20 (22,2%)	90 (100,0%)
	Total	220 (74,1%)	77 (25,9%)	297 (100,0%)
Final do Curso	Filosofia	6 (66,7%)	3 (33,3%)	9 (100,0%)
	Ciências Sociais	33 (78,6%)	9 (21,4%)	42 (100,0%)
	Psicologia	85 (76,6%)	26 (23,4%)	111 (100,0%)
	Comunicação Social	12 (70,6%)	5 (29,4%)	17 (100,0%)
	Total	136 (76%)	43 (24%)	179 (100,0%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Comparando as proporções de brancos e não brancos nos cursos pesquisados, podemos afirmar que um maior número de não-brancos se mantiveram ao longo das graduações, pois, os percentuais deste último grupo aumentou entre todas as graduações. A única exceção ocorreu em Ciências Sociais, uma vez que entre os calouros o percentual de não brancos foi de 33,8%. Porém, entre os concluintes este valor sofreu uma redução atingindo 21,4%.

Portanto, esta constatação poderia ter um caráter positivo, uma vez que não foi verificado uma significativa saída da população não-branca da instituição universitária. Contudo, observando o número das proporções entre brancos e não-brancos veríamos que este último grupo ainda teria uma grande desvantagem tanto em relação aos recém-ingressos quanto em relação aos concluintes.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância de 0,644. Um resultado não significativo.

5.4 – Características Familiares:

Na primeira parte deste trabalho, além das características individuais, descrevemos as principais características familiares aqui compreendidas através das variáveis *situação de moradia, número de residentes em domicílio, renda familiar, escolaridade paterna e materna* do respondente, *ocupação profissional paterna e materna*, além do *Critério Brasil*.

Estas variáveis nos auxiliaram a diagnosticar a denominada categoria social do estudante que neste trabalho assumiu conotações relacionadas às características socioeconômicas.

Contudo, algumas delas tais como, a variável *situação de moradia* e o *número de residentes em domicílio*, por exemplo, poderiam gerar problemas nas novas interpretações sobre a permanência dos estudantes, pois suas transformações ao longo das etapas das graduações poderiam ser frutos de variáveis intervenientes que neste momento não poderiam ser categorizadas e analisadas.

Portanto, optamos por pesquisar as variáveis familiares que comprovadamente em trabalhos demonstraram ser de significativa importância em algumas análises temporais sobre a distribuição de recursos entre as famílias brasileiras (RIBEIRO, 2003; HASENBALG, 2003; SILVA, 2003; VARGAS, 2008): a renda familiar, a escolaridade paterna e materna, a ocupação profissional paterna e materna.

5.4.1 – A renda familiar do estudante:

Analisando a nova relação entre cada curso e as faixas de renda apresentadas teremos a nova tabela

Tabela 44: Renda Média Familiar, segundo os cursos pesquisados – 2005.

Cursos	Renda Média Familiar								Total
	Até 1 SM	De 2 a 3 SM	De 4 a 5 SM	De 6 a 10 SM	De 11 a 20 SM	De 21 a 30 SM	Mais de 30 SM	Não respondeu	
Filosofia	5 10,2%	0 0%	12 24,5%	16 32,7%	6 12,2%	3 6,1%	5 10,2%	2 4,1%	49 100%
Ciências Sociais	4 2,8%	12 8,5%	33 23,2%	34 23,9%	36 25,4%	14 9,9%	5 3,5%	4 2,8%	142 100%
Psicologia	2 ,9%	10 4,5%	36 16,2%	85 38,3%	54 24,3%	15 6,8%	16 7,2%	4 1,8%	222 100%
Comunicação Social	0 ,0%	6 5,2%	5 4,3%	32 27,8%	35 30,4%	18 15,7%	16 13,9%	3 2,6%	115 100%
Total	11 2,1%	28 5,3%	86 16,3%	167 31,6%	131 24,8%	50 9,5%	42 8,0%	13 2,5%	528 100%

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Se na análise das faixas de renda percebemos que o maior percentual ficaria novamente nas faixas que variavam de 6 a 20 salários mínimos, no curso de Filosofia a maior proporção das faixas de renda se encontra naquela entre 4 a 10 salários mínimos.

O curso de Ciências Sociais manteve a maior proporção igualmente à média encontrada para todos os cursos, isto é, um percentual maior entre 6 a 20 salários mínimos. De 6 a 10 salários mínimos teríamos 23,9% enquanto na faixa entre 11 a 20 salários mínimos teríamos 25,4%, esta última a maior proporção encontrada para todo o curso. A faixa salarial até 1 salário mínimo recebeu 2,8%, um resultado bem menor se comparado ao encontrado em Filosofia.

Psicologia também repetiu o resultado da média encontrada entre todos os cursos e sua maior proporção de faixa salarial se concentrou entre 6 a 20 salários mínimos. Mas, se em Ciências Sociais o maior resultado ficaria entre a faixa compreendida entre 11 a 20 salários mínimos, nesta graduação o maior percentual ficou para a faixa entre 6 a 10 salários mínimos que alcançou um resultado equivalente a 38,3%.

Comunicação Social assim como os dois últimos cursos também teve como maior proporção as faixas entre 6 a 20 salários mínimos. Mas igualmente a graduação de Ciências Sociais a maior proporção foi entre 11 a 20 salários mínimos com 30,4%.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância equivale a 0,792. Um valor não significativo.

Uma vez estabelecidas as distribuições de cada faixa de renda segundo os estudantes dos quatro cursos pesquisados poderemos analisar a alocação das mesmas de acordo com as etapas de cada graduação, como veremos a seguir, começando com os alunos do curso de Filosofia.

Tabela 45: As faixas de renda familiar, segundo as etapas do curso de Filosofia

Estudantes de Filosofia	Faixas de Renda Familiar							Total
	Até 1 SM	De 4 até 5 SM	De 6 até 10 SM	De 11 até 20 SM	De 21 até 30 SM	Mais de 30 SM	Não respondeu	
Recém-Ingressos	3 (8,3%)	9 (25,0%)	12 (33,3%)	2 (5,6%)	3 (8,3%)	5 (13,9%)	2 (5,6%)	36 100,0%
Total	3 (8,3%)	9 (25,0%)	12 (33,3%)	2 (5,6%)	3 (8,3%)	5 (13,9%)	2 (5,6%)	36 100,0%
Concluintes	2 (15,4%)	3 (23,1%)	4 (30,8%)	4 (30,8%)				13 100,0%
Total	2 (15,4%)	3 (23,1%)	4 (30,8%)	4 (30,8%)				13 100,0%

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Analisando as transformações do capital econômico no curso de Filosofia, podemos afirmar que entre os recém-ingressos as maiores proporções seriam entre as faixas de 4 a 10 salários mínimos. Além disso, também constatamos proporções nas faixas acima de 21 salários mínimos. Contudo, estas últimas faixas citadas anteriormente não são mais encontradas entre o alunos concluintes.

Já os alunos na faixa de renda até 1 salário mínimo, ao contrário, parecem aumentar de proporção, chegando a 15,4%. Fato ocorrido igualmente na faixa salarial entre 11 a 20 salários mínimos, pois, de 5,6% passou para 30,8%.

As demais faixas de renda sofreram diminuição de suas porcentagens. A faixa entre 4 a 5 salários mínimos no início contabilizava 25%, mas ao final chegou a 23,1%. Já a faixa entre 6 a 10 salários mínimos inicialmente era de 33,3% mas nos últimos períodos do curso chegou a 30,8%.

Em termos de valores, a média de renda dos estudantes iniciantes e concluintes sofreu uma redução, pois, enquanto os recém-ingressos tiveram R\$ 3913,24 de renda média os concluintes chegaram a R\$ 2465,38.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância correspondente a 0,731. Um valor não significativo.

Tabela 46: As faixas de renda familiar, segundo as etapas do curso de Ciências Sociais

Estudantes de Ciências Sociais	Faixas de Renda Familiar								Total
	Até 1 SM	De 2 até 3 SM	De 4 até 5 SM	De 6 até 10 SM	De 11 até 20 SM	De 21 até 30 SM	Mais de 30 SM	Não respondeu	
Recém-Ingressos	1 (1,1%)	10 (10,8%)	20 (21,5%)	24 (25,8%)	27 (29,0%)	6 (6,5%)	2 (2,2%)	3 (3,2%)	93 (100,0%)
Total	1 (1,1%)	10 (10,8%)	20 (21,5%)	24 (25,8%)	27 (29,0%)	6 (6,5%)	2 (2,2%)	3 (3,2%)	93 (100,0%)
Concluintes	3 (6,1%)	2 (4,1%)	13 (26,5%)	10 (20,4%)	9 (18,4%)	8 (16,3%)	3 (6,1%)	1 (2,0%)	49 (100,0%)
Total	3 (6,1%)	2 (4,1%)	13 (26,5%)	10 (20,4%)	9 (18,4%)	8 (16,3%)	3 (6,1%)	1 (2,0%)	49 (100,0%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Os estudantes de Ciências Sociais apresentaram no início do curso a maior proporção nas faixas de renda que variavam entre 6 a 20 salários mínimos. Entretanto, ao final da graduação estas mesmas faixas sofreram uma redução em suas proporções. A faixa de 6 a 10 salários mínimos ficou com uma porcentagem de 20,4%. Já a faixa entre 11 a 20 salários mínimos ficou com 18,4%.

A faixa entre 4 a 5 salários mínimos, ao início do curso, contabilizou uma porcentagem de 21,6% dos estudantes de Ciências Sociais. Nos últimos períodos desta graduação estes resultados sofreram um aumento. Igualmente a faixa salarial entre 2 a 3 salários mínimos.

No início do curso, a faixa salarial entre 21 a 30 salários mínimos estava com uma proporção de 6,5% dos estudantes desta graduação. Contudo, ao contrario das faixas anteriores, foi observado um aumento desta porcentagem. Situação semelhante ocorrida na faixa salarial superior a 30 salários mínimos e na de até 1 salário mínimo.

Ao contrário do ocorrido em Filosofia, as médias salariais entre calouros e concluintes sofreram um aumento, pois, o primeiro grupo obteve R\$ 3142, 22 enquanto o segundo ficou com R\$ 3753, 12. A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância 0,382. Um valor não significativo.

Os estudantes de Psicologia apresentaram a seguinte tabela:

Tabela 47: As faixas de renda familiar, segundo a etapa do curso de Psicologia.

Estudantes de Psicologia	Faixas de Renda Familiar								Total
	Até 1 SM	De 2 até 3 SM	De 4 até 5 SM	De 6 até 10 SM	De 11 até 20 SM	De 21 até 30 SM	Mais de 30 SM	Não respondeu	
Recém-Ingressos	2 (2%)	4 (3,9%)	21 (20,6%)	36 (35,3%)	22 (21,6%)	11 (10,8%)	5 (4,9%)	1 (1%)	102 (100%)
Total	2 (2%)	4 (3,9%)	21 (20,6%)	36 (35,3%)	22 (21,6%)	11 (10,8%)	5 (4,9%)	1 (1%)	102 (100%)
Concluintes		6 (5%)	15 (12,6%)	49 (41,2%)	31 (26,1%)	4 (3,4%)	11 (9,2%)	3 (2,5%)	119 (100%)
Total		6 (5%)	15 (12,6%)	49 (41,2%)	31 (26,1%)	4 (3,4%)	11 (9,2%)	3 (2,5%)	119 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Analisando o capital econômico do curso de Psicologia, percebemos que as maiores proporções de média salarial estariam entre 6 a 20 salários mínimos. Ao final dos últimos períodos estas proporções se transformaram, sendo que o percentual para a faixa entre 6 a 10 salários mínimos aumentou para 41,2% e a proporção entre 11 a 20 salários mínimos atingiu 26,1%.

Entre os estudantes que se encontravam na faixa salarial entre 4 a 5 salários mínimos a proporção inicial foi de 20,6%. Contudo, este valor sofreu uma redução ao final dos últimos períodos. Situação semelhante ocorrida na faixa salarial entre 21 a 30 salários mínimos.

Na faixa salarial acima de 30 salários mínimos a proporção alcançada foi de 4,9% dos estudantes. Este valor, ao contrario dos anteriores, sofreu um aumento ao final dos períodos analisados. O mesmo ocorrido entre a faixa de 2 a 3 salários mínimos

Observe que o percentual de 2% para a faixa de até 1 salário mínimo que se encontrava no início do curso de Psicologia, não foi mais encontrado entre os alunos concluintes, uma vez que não foram verificados nenhum estudante nesta faixa salarial.

Igualmente ao curso de Ciências Sociais, a média salarial entre os estudantes calouros e os concluintes sofreu um acréscimo já que o primeiro grupo obteve R\$ 3560,89 e o segundo R\$ 3826, 29. A ANOVA gerou um termo estatístico F com um grau de significância 0,347. Um valor não significativo.

A tabela para o curso de Comunicação Social apresentou a seguinte distribuição

Tabela 48: As faixas de renda familiar, segundo a etapa do curso de Comunicação Social.

Estudantes de Comunicação Social	Faixas de Renda Familiar							Total
	De 2 até 3 SM	De 4 até 5 SM	De 6 até 10 SM	De 11 até 20 SM	De 21 até 30 SM	Mais de 30 SM	Não respondeu	
Recém-Ingressos	5 (5,3%)	3 (3,2%)	25 (26,6%)	30 (31,9%)	15 (16%)	13 (13,8%)	3 (3,2%)	94 (100%)
Total	5 (5,3%)	3 (3,2%)	25 (26,6%)	30 (31,9%)	15 (16%)	13 (13,8%)	3 (3,2%)	94 (100%)
Concluintes	1 (4,8%)	2 (9,5%)	7 (33,3%)	5 (23,8%)	3 (14,3%)	3 (14,3%)		21 (100%)
Total	1 (4,8%)	2 (9,5%)	7 (33,3%)	5 (23,8%)	3 (14,3%)	3 (14,3%)		21 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Para o capital econômico dos estudantes no início do curso de Comunicação Social percebemos que as maiores proporções ficaram entre as faixas de renda salarial de 6 a 20 salários mínimos. Ao final da graduação encontraríamos uma inversão das proporções, pois, a faixa entre 6 a 10 salários mínimos passou a ter a maior proporção entre todas as faixas salariais com 33,3%. A faixa salarial entre 11 a 20 salários mínimos recebeu um percentual de 23,8%. Isto é, sofreu uma redução.

A faixa salarial ente 21 a 30 salários mínimos atingiu um percentual de 16% dos alunos calouros do curso de Comunicação Social. Ao final desta graduação diminuiu. A faixa salarial superior a 30 salários mínimos obteve 13,8% das porcentagens entre os estudantes no início do curso. Nos últimos períodos de graduação este índice aumentou.

A faixa salarial entre 2 a 3 salários mínimos alcançou 5,3% entre os calouros da graduação de Comunicação Social. Contudo, ao final do curso este índice diminuiu. Encerrando as análises das faixas de renda familiar, teremos a faixa entre 4 a 5 salários mínimos que no início do curso obteve um percentual de 3,2%, mas ao final alcançou uma proporção de 9,5%.

Ao contrário dos estudantes de Ciências Sociais e Psicologia, a média salarial dos estudantes calouros e concluintes de Comunicação Social não sofreu um aumento, pois, o primeiro grupo obteve um valor de R\$ 5179,12 já o segundo R\$ 4821, 43.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância 0,382. Um valor não significativo.

O fato de um maior capital econômico se fazer presente entre os estudantes concluintes, corroborando com algumas teses que defendem um aumento de renda conforme a conclusão dos anos de escolarização não se justificou. Ao menos não totalmente já que este recurso se mostrou muito mais acentuado entre calouros e concluintes dos cursos de Ciências Sociais e Psicologia que nos mesmos grupos dos alunos de Comunicação Social e Filosofia.

5.4.2 – As escolaridades da mãe/pai dos estudantes:

Realizando o cruzamento entre os cursos de graduação e a nova distribuição da escolaridade materna, teremos a seguinte tabela.

Tabela 49: Escolaridade Materna redistribuída, segundo os estudantes dos cursos pesquisados – 2005.

Cursos Pesquisados	Escolaridade materna recodificada				Total
	Nenhuma escolaridade	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	
Filosofia	19 (55,9%)	7 (20,6%)	0 (0%)	8 (23,5%)	34 (100%)
Ciências Sociais	56 (45,9%)	6 (4,9%)	3 (2,5%)	57 (46,7%)	122 (100%)
Psicologia	94 (50,4%)	18 (9,6%)	3 (1,6%)	72 (38,5%)	187 (100%)
Comunicação Social	41 (39,8%)	9 (8,7%)	2 (1,9%)	51 (49,5%)	103 (100%)
Total	210 (47,1%)	40 (9%)	8 (1,8%)	188 (42,2)	446 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Na primeira parte deste trabalho, ficaram nítidas as separações entre os cursos de Comunicação Social e Filosofia. Como percebemos, a primeira graduação possui as mães mais escolarizadas. Outro fator que nos chamou a atenção foi a escolaridade das mães dos alunos de Ciências Sociais que obtiveram a segunda maior escolarização entre todos os cursos. Porém, com esta nova distribuição, as relações entre os cursos na primeira etapa se mantiveram.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância 0,043. Um valor significativo.

Analisando os cursos separadamente, através de seus alunos calouros e os concluintes teríamos a seguinte relação.

Tabela 50: Distribuição dos estudantes de Filosofia segundo a escolaridade da mãe – 2005.

Estudantes de Filosofia	Escolaridade Materna			Total
	Nenhuma escolaridade	Ensino Fundamental	Ensino Superior	
Recém-Ingressos	9 (40,9%)	7 (31,8%)	6 (27,3%)	22 (100,0%)
Total	9 (40,9%)	7 (31,8%)	6 (27,3%)	22 (100,0%)
Concluintes	10 (83,3%)		2 (16,7%)	12 (100,0%)
Total	10 (83,3%)		2 (16,7%)	12 (100,0%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Em relação a permanência podemos descrever que se mantiveram os alunos com mães menos escolarizadas. Talvez, este resultado nos auxilie a complementar a relação da renda deste curso, pois, vimos na seção anterior que um percentual de alunos mais carentes se mantiveram no curso. A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância de 0,156.

Já os estudantes de Ciências Sociais apresentaram a seguinte distribuição.

Tabela 51: Distribuição dos estudantes de Ciências Sociais, segundo escolaridade da mãe – 2005.

Estudantes de Ciências Sociais	Escolaridade Materna				Total
	Nenhuma escolaridade	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	
Recém-Ingressos	30 (39,0%)	6 (7,8%)	2 (2,6%)	39 (50,6%)	77 (100,0%)
Total	30 (39,0%)	6 (7,8%)	2 (2,6%)	39 (50,6%)	77 (100,0%)
Concluintes	26 (57,8%)		1 (2,2%)	18 (40,0%)	45 (100,0%)
Total	26 (57,8%)		1 (2,2%)	18 (40,0%)	45 (100,0%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Analisando as relações expostas na tabela anterior podemos afirmar que ocorreu uma piora nos níveis de escolarização das mães dos alunos de Ciências Sociais. E a proporção mais significativa ocorreu entre aquelas sem qualquer escolarização que passaram de 39% entre os calouros para 57,8% para os estudantes concluintes.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância de 0,139. Um valor não significativo

No curso de Psicologia teremos a seguinte relação.

Tabela 52: Distribuição dos estudantes de Psicologia, segundo escolaridade da mãe – 2005.

Estudantes de Psicologia	Escolaridade Materna				Total
	Nenhuma escolaridade	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	
Recém-Ingressos	45 (50,6%)	10 (11,7%)	1 (1,1%)	33 (37,1%)	89 (100%)
Total	45 (50,6%)	10 (11,7%)	1 (1,1%)	33 (37,1%)	89 (100%)
Concluintes	49 (50,5%)	8 (8,2%)	2 (2,1%)	38 (39,2%)	97 (100%)
Total	49 (50,5%)	8 (8,2%)	2 (2,1%)	38 (39,2%)	97 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS..

As mães com ensino médio e o superior tiveram seus percentuais de escolarização aumentados. As mães sem qualquer escolaridade tiveram uma ligeira redução no percentual daquelas cujos filhos seriam concluintes. Ou seja, reduziu um pouco o número de mulheres analfabetas. Já as mães com o ensino fundamental viram seus percentuais também diminuir de 11,7% para 8,2%. Ou seja, com exceção do ensino fundamental, podemos afirmar que a escolaridade materna aumentou em todos os níveis.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significação 0,830. Um valor não significativo.

Para os alunos de Comunicação Social encontraremos a seguinte relação

Tabela 53: Distribuição dos estudantes de Comunicação Social, segundo escolaridade da mãe – 2005.

Estudantes de Comunicação Social	Escolaridade Materna				Total
	Nenhuma escolaridade	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	
Recém-Ingressos	32 (38,6%)	7 (8,4%)	2 (2,4%)	42 (50,6%)	83 (100%)
Total	32 (38,6%)	7 (8,4%)	2 (2,4%)	42 (50,6%)	83 (100%)
Concluintes	9 (45%)	2 (10%)		9 (45%)	20 (100%)
Total	9 (45%)	2 (10%)		9 (45%)	20 (100%)

Fonte: *Censo do CFCH analisado com o SPSS.*

Em relação a permanência dos estudantes vimos que, com exceção das mães com o ensino fundamental que obtiveram uma melhora, os índices de mães sem qualquer escolarização, com o ensino médio e com o ensino superior pioraram.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significação 0,576. Um valor não significativo

Uma vez expostos os principais resultados da escolaridade materna ao longo das etapas da graduação analisaremos a escolaridade paterna. Entre os cursos analisados e a nova distribuição da escolaridade paterna teremos a nova tabela

Tabela 54: Escolaridade paterna dos estudantes, segundo os cursos pesquisados –2005.

Cursos pesquisados	Escolaridade Paterna				Total
	Nenhuma Escolaridade	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	
Filosofia	2 (8,7%)	11 (47,8%)	2 (8,7%)	8 (34,8%)	23 (100%)
Ciências Sociais	9 (13,6%)	6 (9,1%)	5 (7,6%)	46 (69,7%)	66 (100%)
Psicologia	24 (16,7%)	21 (14,6%)	6 (4,2%)	93 (64,6%)	144 (100%)
Comunicação Social	5 (11,4%)	14 (31,8%)	4 (9,1%)	21 (47,7%)	44 (100%)
Total	40 (14,4%)	52 (18,8%)	17 (6,1%)	168 (60,6%)	277 (100%)

Fonte: *Dados compilados pela autora através da DRE e do Censo do CFCH.*

Na primeira fase vimos que a escolaridade paterna entre os cursos obedeceu a relação de extremos opostos encontrada entre os estudantes de Comunicação Social e Filosofia observada na escolaridade materna.

Porém, os novos índices sofreram modificações. Assim, somando as porcentagens a fim de verificarmos a proporção de pais de estudantes que ainda não possuíam o ensino superior, a maior proporção ficaria com os estudantes de Filosofia, 65,2%. Curiosamente, a segunda maior porcentagem ficaria com os estudantes de Comunicação Social. Os alunos de Psicologia alcançariam um índice de 35,4% e os de Ciências Sociais 30,7%, o menor entre todos os cursos pesquisados. Isto é, um resultado bem diferente do encontrado na primeira etapa da pesquisa.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significação 0, 085. Um valor não significativo.

Agora observando esta relação ao longo dos cursos segundo os estudantes ingressantes e os concluintes teremos a seguinte tabela.

Tabela 55: Distribuição dos estudantes de Filosofia, segundo escolaridade do pai – 2005.

Estudantes de Filosofia	Escolaridade Paterna				Total
	Nenhuma escolaridade	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	
Recém-Ingessos	1 (7,7%)	7 (53,8%)	1 (7,7%)	4 (30,8%)	13 (100%)
Total	1 (7,7%)	7 (53,8%)	1 (7,7%)	4 (30,8%)	13 (100%)
Concluintes	1 (10%)	4 (40%)	1 (10%)	4 (40%)	10 (100%)
Total	1 (10%)	4 (40%)	1 (10%)	4 (40%)	10 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

De acordo com a tabela, com exceção do nível de ensino fundamental, todas as proporções receberam um aumento significativo. A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significação 0,609. Um valor não significativo.

Entre os alunos de Ciências Sociais observaremos a seguinte relação entre a escolaridade paterna e a mudança dos períodos desta graduação.

Tabela 56: Distribuição dos estudantes de Ciências Sociais, segundo escolaridade do pai – 2005.

Estudantes de Ciências Sociais	Escolaridade Paterna				Total
	Nenhuma escolaridade	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	
Recém-Ingessos	4 (11,8%)	5 (14,7%)	5 (14,7%)	20 (58,8%)	34 (100%)
Total	4 (11,8%)	5 (14,7%)	5 (14,7%)	20 (58,8%)	34 (100%)
Concluintes	5 (15,6%)	1 (3,1%)		26 (81,2%)	32 (100%)
Total	5 (15,6%)	1 (3,1%)		26 (81,2%)	32 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Em relação aos pais sem nenhuma escolaridade e os pais com o ensino superior podemos afirmar que os índices aumentaram. Em relação ao ensino fundamental e ao ensino médio as proporções diminuíram. Isto é, com a exceção do ensino superior, todos os níveis de escolarização pioraram.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significação 0,302. Um valor não significativo.

Tabela 57: Distribuição dos estudantes de Psicologia, segundo escolaridade do pai – 2005.

Estudantes de Psicologia	Escolaridade Paterna				Total
	Nenhuma escolaridade	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	
Recém-Ingessos	11 (21,2%)	8 (15,4%)	2 (3,8%)	31 (59,6%)	52 (100%)
Total	11 (21,2%)	8 (15,4%)	2 (3,8%)	31 (59,6%)	52 (100%)
Concluintes	13 (14,1%)	13 (14,1%)	4 (4,3%)	62 (67,4%)	92 (100%)
Total	13 (14,1%)	13 (14,1%)	4 (4,3%)	62 (67,4%)	92 (100%)

Fonte: *Censo do CFCH analisado com o SPSS.*

No curso de Psicologia, com exceção do ensino fundamental, todos os níveis de escolarização melhoraram os seus percentuais. A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significação 0,269. Um valor não significativo.

No curso de Comunicação Social a distribuição do nível de escolaridade paterna entre as etapas da graduação apresenta a seguinte distribuição.

Tabela 58: Distribuição dos estudantes de Comunicação Social, segundo escolaridade do pai – 2005.

Estudantes de Comunicação Social	Escolaridade Paterna				Total
	Nenhuma escolaridade	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	
Recém-Ingressos	5 (16,7%)	7 (23,3%)	2 (6,7%)	16 (53,3%)	30 (100%)
Total	5 (16,7%)	7 (23,3%)	2 (6,7%)	16 (53,3%)	30 (100%)
Concluintes		7 (50%)	2 (14,3%)	5 (35,7%)	14 (100%)
Total		7 (50%)	2 (14,3%)	5 (35,7%)	14 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Até o ensino médio verificamos um melhora nos índices entre todas as escolaridades paternas nesta graduação. A única exceção é observada entre os pais com o ensino superior.

Assim, podemos afirmar que a desigualdade de motivação provocada por uma distribuição desigual do capital cultural e que explicaria o sucesso escolar dos agentes parece não fazer muito sentido nas relações de permanência entre os estudantes.

Entre o grupo dos concluintes nenhuma das graduações comprovaram que o capital cultural sofreu um aumento se comparado com as mães dos recém-ingressos. Ao contrário, entre os graduandos de Filosofia, Ciências Sociais e Comunicação Social, estas relações pioraram ao avançar das etapas.

Na escolaridade paterna, a melhora do capital cultural somente foi comprovada em alguns níveis de escolarização. Em Filosofia, por exemplo, os níveis de ensino melhoraram, mas, também ocorreu um aumento no percentual de pais sem qualquer escolaridade. Em Ciências Sociais a melhora somente ocorreu no ensino superior. Em Psicologia, com exceção do ensino fundamental, todos os níveis melhoraram seus índices. Já em Comunicação Social todos os níveis sofreram alterações positivas, com exceção do ensino superior.

5.4.3 – A ocupação profissional do pai/mãe dos estudantes:

Como descrevemos no início desta pesquisa tanto a ocupação paterna quanto a ocupação materna precisaram ser recodificadas. Uma das alternativas propostas foi recodificar as ocupações profissionais através do conceito relacional de classes definido por Ribeiro (2003),

já descrito anteriormente. Assim alocamos as ocupações profissionais através do seguinte modo: 1 = *Profissionais e administradores, nível alto*; 2 = *Profissionais e administradores, nível baixo*; 3 = *Proprietários*; 4 = *Trabalhadores não manuais de rotina*; 5 = *Técnicos*; 6 = *Trabalhadores manuais qualificados*; 7 = *Trabalhadores manuais, semi-qualificados*; 8 = *Pequenos empregadores rurais*; 9 = *Trabalhadores Rurais*; 10 = *Do lar*.

Agora, realizando um novo cruzamento entre a ocupação profissional dos pais e a distribuição entre os estudantes dos quatro cursos pesquisados teremos a seguinte tabela.

Tabela 59: Distribuição da ocupação paterna dos estudantes recodificada, segundo os cursos pesquisados – 2005.

Cursos Pesquisados	Ocupação Profissional Paterna										Total
	Prof e Adm. Nível Alto	Prof e Adm. Nível Baixo	Prop.	Trab. Não Manuais De Rotina	Técnicos	Trab. Manuais Qualif.	Trab. Manuais Semi Qualif.	Peq. Empreg. Rurais	Trab. Rurais	Do Lar	
Filosofia	17 (36,2%)	6 (12,8%)	14 (29,8%)	4 (8,5%)	4 (8,5%)	-	1 (2,1)	-	1 (2,1%)	-	47 (100%)
Ciências Sociais	44 (34,1%)	26 (20,2%)	31 (24%)	18 (14%)	5 (3,9%)	2 (1,6%)	-	-	3 (2,3%)	-	129 (100%)
Psicologia	53 (24,5%)	49 (22,7%)	44 (20,4%)	38 (17,6%)	24 (11,1%)	6 (2,8%)	-	-	1 (0,5%)	1 (0,5%)	216 (100%)
Comunicação Social	42 (36,8%)	26 (22,8%)	19 (16,7%)	16 (14%)	8 (7%)	1 (0,9%)	1 (0,9%)	-	1 (0,9%)	-	114 (100%)
Total	156 (30,8%)	107 (21,7%)	108 (21,3%)	76 (15%)	41 (8,1%)	9 (1,8%)	2 (0,4%)	-	6 (1,2%)	1 (0,2%)	506 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Nesta nova correlação, percebemos que o estrato hierarquicamente superior, os dos *profissionais e administradores nível alto* continua como o maior percentual. Em seguida teremos o dos *profissionais e administradores nível baixo* e os *proprietários*. Observe que as proporções para as duas últimas classes citadas são muito próximas. Além disso, os *trabalhadores manuais de rotina* tiveram uma proporção significativa, mas nada comparada com as demais anteriormente descritas. Ainda nesta tabela não verificamos a presença dos *pequenos empregadores rurais*.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância equivalente a 0,791. Um valor não significativo.

Agora, analisando estas distribuições ao longo dos cursos através das etapas das graduações teremos as seguintes tabelas:

Tabela 60: Distribuição das ocupações paternas dos estudantes de Filosofia, segundo as etapas da graduação – 2005.

Estudantes de Filosofia	Ocupações Paternas							Total
	Prof e Adm, nível alto	Prof e Adm, nível baixo	Prop.	Trab. Não manuais de rotina	Técnicos	Trab. Manuais Semi-Qualificados	Trab. Rural	
Recém-Ingressos	9 (25,7%)	6 (17,1%)	13 (37,1%)	4 (11,4%)	1 (1,9%)	1 (2,9%)	1 (2,9%)	35 (100,0%)
Concluintes	8 (66,7%)	-	1 (8,3%)	-	3 (25%)	3 (25%)	-	10 (100,0%)
Total	17 (36,2%)	6 (12,8%)	14 (29,8%)	4 (8,5%)	4 (8,5%)	1 (2,1%)	1 (2,1%)	10 (100,0%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Das classes discriminadas no início desta seção percebemos que sete foram contabilizadas entre os pais dos estudantes de Filosofia. Analisando as proporções apresentadas não poderíamos afirmar que tivemos uma diminuição dos percentuais das classes de estratos inferiores. Ao contrário, apesar de verificar um aumento na classe hierarquicamente superior – *os profissionais e administradores nível alto* – também vimos um aumento significativo dos percentuais da classe dos *trabalhadores manuais semi-qualificados*.

Outros estratos, como os *técnicos e supervisores*, também sofreram aumento em suas porcentagens, mas o quadro que se verificou foi a diminuição das proporções nas demais classes descritas anteriormente.

A distribuição para os estudantes de Ciências Sociais adquiriu as seguintes características:

Tabela 61: Distribuição das ocupações paternas dos estudantes de Ciências Sociais, segundo as etapas da graduação – 2005.

Estudantes de Ciências Sociais	Ocupação Paterna							Total
	Prof e Adm, nível alto	Prof e Adm, nível baixo	Prop	Trab não manuais de rotina	Técnicos	Trab manuais qualificados	Trab rurais	
Ingressantes	24 (26,2%)	16 (19%)	23 (27,4%)	16 (19%)	3 (3,6%)	1 (1,2%)	1 (1,2%)	84 (100,0%)
Concluintes	20 (44,4%)	10 (22,2%)	8 (17,8%)	2 (4,4%)	2 (4,4%)	1 (2,2%)	2 (4,4%)	45 (100,0%)
Total	7 15,2%	26 (20,2%)	31 (24%)	18 (14%)	5 (3,9%)	2 (1,6%)	3 (2,3%)	129 (100,0%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Assim, como em Filosofia, ocorreu um aumento nas proporções da classe dos *profissionais e administradores nível alto*. Mas, contrariando a diminuição das demais ocupações profissionais ocorrida na graduação anterior, aqui ocorreu o inverso.

Boa parte das classes descritas sofreram um aumento em suas proporções. E esta análise tanto serve para estratos relativamente superiores – como também o caso dos profissionais e *administradores nível baixo* – quanto para estratos inferiores – os *trabalhadores rurais*, por exemplo.

A única exceção foi justamente a classe dos *trabalhadores manuais de rotina* que, se no início da graduação tiveram 19% das proporções para o primeiro grupo, ao final do curso o índice atingiu 4,4%.

A distribuição dos estudantes de Psicologia apresentou a seguinte tabela.

Tabela 62: Distribuição das ocupações paternas dos estudantes de Psicologia, segundo as etapas da graduação - 2005

Estudantes de Psicologia	Ocupação Profissional Paterna								Total
	Prof e Adm. Nível Alto	Prof e Adm. Nível Baixo	Prop.	Trab. Não Manuais de Rotina	Técnicos	Trab. Manuais Qualif.	Trab. Rurais	Do Lar	
Recém-Ingressos	25 (25%)	19 (19%)	24 (24%)	17 (17%)	11 (11%)	3 (3%)	-	1 (1%)	100 (100%)
Concluintes	27 (23,5%)	30 (26,1%)	20 (17,4%)	21 (18,3%)	13 (11,3%)	3 (2,6%)	1 (0,9%)	-	115 (100%)
Total	52 (24,2%)	49 (22,8%)	44 (20,5%)	38 (17,7%)	24 (11,2%)	6 (2,8%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	215 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Se nos dois primeiros cursos a classe dos *profissionais e administradores nível alto* sofreu um aumento, esta análise não se repetiu em Psicologia.

A classe dos *profissionais e administradores nível baixo*, igualmente a graduação em Ciências Sociais, aumentou suas proporções. Situação também ocorrida entre as classes dos *trabalhadores manuais de rotina*, os *técnicos e supervisores*, além dos *trabalhadores rurais*.

Os *proprietários* e os *trabalhadores manuais qualificados* diminuíram suas proporções. Portanto, nos parece que na graduação em Psicologia também ocorreu um ligeiro aumento nas ocupações profissionais cujos estratos seriam classificados em uma posição hierarquicamente inferior.

Já em Comunicação Social teremos

Tabela 63: Distribuição das ocupações paternas dos estudantes de Comunicação Social, segundo as etapas da graduação - 2005

Estudantes de Comunicação Social	Ocupação Profissional Paterna								Total
	Prof e Adm. Nível Alto	Prof e Adm. Nível Baixo	Prop.	Trab. Não Manuais De Rotina	Técnicos	Trab. Manuais Qualif.	Trab. Manuais Qualif. Semi Qualif.	Trab. Rurais	
Recém-Ingressos	34 (36,6%)	25 (26,9%)	12 (12,9%)	12 (12,9%)	7 (7,5%)	1 (1,1%)	1 (1,1%)	1 (1,1%)	93 (100%)
Concluintes	8 (38,1%)	1 (4,8%)	7 (33,3%)	4 (19%)	1 (4,8%)	-	-	-	21 (100%)
Total	42 (36,8%)	26 (22,8%)	19 (16,7%)	16 (14%)	8 (7%)	1 (0,9%)	1 (0,9%)	1 (0,9%)	114 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Entre os pais dos estudantes de Comunicação Social os *profissionais e administradores, nível alto* tiveram um percentual de 36,6% nos primeiros períodos desta graduação. Porém este valor sofreu um aumento entre os veteranos, pois, atingiu um valor de 38,1% para este grupo. Situação encontrada também entre as classes dos *proprietários* e dos *trabalhadores manuais de rotina*.

Os *profissionais e administradores nível baixo* ao contrário, sofreram uma redução significativa. Outras classes também tiveram o seu percentual diminuído, mas não de modo tão drástico como a última categoria citada. Portanto, seriam elas: os *trabalhadores manuais qualificados*, os *trabalhadores manuais semi-qualificados* e os *trabalhadores rurais*.

O capital social neste grupo também não sofreu significativa transformações.

As ocupações maternas sofreram as mesmas alterações propostas para as ocupações paternas. Como estas últimas já foram descritas anteriormente nesta mesma seção iremos demonstrar a partir de agora os principais resultados para esta variável distribuindo estes novos resultados entre os quatro cursos analisados.

.

Tabela 64: Ocupação materna segundo os estudantes dos cursos pesquisados – 2005.

Cursos Pesquisados	Ocupação Profissional Materna								Total
	Prof e Adm. Nível Alto	Prof e Adm. Nível Baixo	Prop.	Trab. Manuais De Rotina	Técnicos	Trab. Manuais Semi Qualif.	Trab. Rurais	Do Lar	
Filosofia	10 (20,4%)	10 (20,4%)	7 (14,3%)	1 (2%)	1 (2%)	6 (12,2%)	-	4 (28,6%)	49 (100%)
Ciências Sociais	37 (27,8%)	33 (24,8%)	10 (7,5%)	10 (7,5%)	5 (3,8%)	9 (6,8%)	-	29 (21,8%)	133 (100%)
Psicologia	36 (16,7%)	56 (26%)	30 (14%)	30 (14%)	11 (5,1%)	11 (5,1%)	2 (0,9%)	46 (21,4%)	215 (100%)
Comunicação Social	35 (31,5%)	28 (25,2%)	15 (13,5%)	9 (8,1%)	4 (3,6%)	4 (3,6%)	-	19 (17,1%)	111 (100%)
Total	118 (23,2%)	127 (25%)	55 (10,8%)	50 (9,8%)	21 (4,1%)	27 (5,3%)	2 (0,4%)	108 (21,3%)	508 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

A nova distribuição ainda manteve as categorias que anteriormente foram as mais encontradas entre as ocupações maternas, ou seja, as *profissionais e administradores nível alto*, as *profissionais e administradores nível baixo* e as *representantes do lar*. A classe dos *proprietários e dos trabalhadores não manuais de rotina* também tiveram seus índices muito próximos contabilizados.

Observa-se que a ANOVA gerou um termo estatístico F com um relativo grau de significância, isto é, 0,049.

Distribuindo estes resultados ao longo de cada curso, analisando segundo as etapas da graduação teremos as seguintes tabelas.

Tabela 65: Distribuição das ocupações maternas dos estudantes de Filosofia, segundo as etapas da graduação - 2005

Estudantes de Filosofia	Ocupação Profissional Materna							Total
	Prof e Adm. Nível Alto	Prof e Adm. Nível Baixo	Prop	Trab. Não Manuais De Rotina	Técnicos	Trab. Manuais Semi-Qualif.	Do Lar	
Recém-Ingressos	5 (13,9%)	8 (22,2%)	7 (19,4%)	1 (2,8%)	-	6 (16,7%)	9 (25%)	36 (100%)
Concluintes	5 (38,5%)	2 (15,4%)	-	-	1 (7,7%)	-	5 (38,5%)	13 (100%)
Total	10 (20,4%)	10 (20,4%)	7 (14,3%)	1 (2%)	1 (2%)	6 (12,2%)	14 (28,6%)	49 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

No estrato hierarquicamente superior, os dos *profissionais e administradores nível alto* tivemos um aumento. Além desta classe tivemos um aumento entre os *técnicos e supervisores*, além da proporção das donas-de-casa.

Os *proprietários, os trabalhadores não manuais de rotina e os trabalhadores semi-qualificados*, ao contrário do primeiro grupo narrado no parágrafo anterior tiveram seus índices reduzidos entre os estudantes concluintes.

Portanto, os pais dos estudantes de Filosofia tiveram seus índices, de uma maneira geral, melhorados ao avançar dos semestres desta graduação.

Para os estudantes de Ciências Sociais teremos a seguinte distribuição:

Tabela 66: Distribuição das ocupações maternas dos estudantes de Ciências Sociais, segundo as etapas da graduação - 2005

Estudantes de Ciências Sociais	Ocupação Profissional Materna							Total
	Prof e Adm. Nível Alto	Prof e Adm. Nível Baixo	Prop.	Trab. Não Manuais De Rotina	Técnicos	Trab. Manuais Semi-Qualif.	Do Lar	
Recém-Ingressos	23 (25,1%)	21 (23,3%)	6 (6,7%)	7 (7,8%)	3 (3,3%)	8 (8,9%)	22 (24,4%)	90 (100%)
Concluintes	14 (32,6%)	12 (27,9%)	4 (9,3%)	3 (7%)	2 (4,7%)	1 (2,3%)	15 (16,3%)	43 (100%)
Total	37 (27,8%)	33 (24,8%)	10 (7,5%)	10 (7,5%)	5 (3,8%)	9 (6,8%)	29 (21,8%)	133 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

No curso de Ciências Sociais observamos uma melhora do capital social materno. Nos estratos superiores, foi verificado um aumento significativo entre as proporções dos *profissionais e administradores nível alto* e os *profissionais e administradores nível baixo*. Além disso, os *proprietários* e os *técnicos e supervisores* também foram outras classes que sofreram um aumento em suas porcentagens.

Entre os *trabalhadores manuais semi-qualificados*, por exemplo, o último estrato descrito por Ribeiro (2003) encontramos uma redução. Até as representantes do lar diminuíram suas proporções ao longo deste curso.

Entre Psicologia teremos.

Tabela 67: Distribuição das ocupações maternas dos estudantes de Psicologia, segundo as etapas da graduação - 2005

Estudantes de Psicologia	Ocupação Profissional Materna								Total
	Prof e Adm. Nível Alto	Prof e Adm. Nível Baixo	Prop.	Trab. Não Manuais De Rotina	Técnicos	Trab. Manuais Semi-Qualif.	Trab Rurais	Do Lar	
Recém-Ingressos	17 (17,5%)	28 (28,9%)	9 (9,3%)	19 (19,6%)	5 (5,2%)	4 (4,1%)	1 (1%)	14 (14,4%)	97 (100%)
Concluintes	19 (16,2%)	27 (23,1%)	14 (12%)	11 (9,4%)	6 (5,1%)	7 (6%)	1 (0,9%)	32 (27,4%)	117 (100%)
Total	36 (16,8%)	55 (25,7%)	23 (10,7%)	30 (14%)	11 (5,1%)	11 (5,1%)	2 (0,9%)	46 (21,5%)	214 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Na graduação em Psicologia, as proporções para as classes sociais presentes nos primeiros estratos são reduzidas ao longo das etapas do curso. Enquanto que para os *profissionais e administradores nível alto* o índice passa de 17,5% para 16,2%, para os *profissionais e administradores nível baixo* passa de 28,9% para 23,1%. Outras classes tiveram reduções em suas proporções como são os casos dos *trabalhadores não manuais de rotina*, os *técnicos e supervisores*, além dos *trabalhadores rurais*.

Já os *proprietários* e as *representantes do lar* fizeram caminho oposto, ou seja, suas porcentagens ao final da graduação aumentaram. Se no início tínhamos 9,3% para o primeiro grupo, nos últimos semestres registramos 12%. Entre as donas-de-casa tivemos um percentual de 14,4% entre as mães dos estudantes calouros mas, ao final desta graduação chegamos a 27,4%

Para os alunos de Comunicação Social esta distribuição se caracterizará através da seguinte tabela.

Tabela 68: Distribuição das ocupações maternas dos estudantes de Comunicação Social, segundo as etapas da graduação - 2005

Estudantes de Comunicação Social	Ocupação Profissional Materna							Total
	Prof e Adm. Nível Alto	Prof e Adm. Nível Baixo	Prop	Trab. Não Manuais De Rotina	Técnicos	Trab. Manuais Semi-Qualif.	Do Lar	
Recém-Ingressos	26 (28,6%)	22 (24,4%)	12 (13,3%)	8 (8,9%)	4 (4,4%)	1 (1,1%)	17 (18,9%)	90 (100%)
Concluintes	9 (42,9%)	6 (28,6%)	3 (14,3%)	1 (4,8%)	-	-	2 (9,5%)	21 (100%)
Total	35 (31,5%)	28 (25,2%)	15 (13,5%)	9 (8,1%)	4 (3,6%)	1 (0,9%)	19 (17,1%)	111 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Em relação ao capital social das mães dos estudantes de Comunicação Social, podemos afirmar que ocorreu uma melhora, uma vez que os estratos como o dos *profissionais e administradores nível alto*, *profissionais e administradores nível baixo* e os *proprietários* sofreram um aumento na proporção. No primeiro grupo, por exemplo, se no início do curso tivemos 28,6% ao final este índice alcançou 42,9%. Além disso, entre os representantes do segundo estrato citado anteriormente tivemos 24,4% dos pais dos estudantes calouros que passaram para 28,6% ao final da graduação. Em contrapartida, assistimos também a diminuição do percentual dos *trabalhadores manuais semi-qualificados* e das *donas-de-casa*

5.5 – As relações acadêmicas estudantis

Como descrito no capítulo metodológico uma das estratégias utilizadas a fim de verificar as relações de permanência dos estudantes seria através das escolhas de algumas variáveis apresentadas ao longo do questionário que pudessem nos auxiliar na interpretação deste fato.

No segundo capítulo desta dissertação vimos que a persistência nos cursos de graduação estaria diretamente relacionada com a integração do aluno ao sistema acadêmico e social da faculdade. O primeiro sistema diria respeito à trajetória do aluno em relação ao seu desempenho em provas e demais aferições. Já o segundo seria interpretado como a interação do aluno entre os pares e os demais professores.

Mesmo se tratando de dois sistemas distintos Fior (2003) argumentou que quanto maiores os compromissos em relação ao envolvimento com a meta de conclusão de curso e com o comprometimento institucional maiores as chances de completar com sucesso o ensino superior. As dificuldades de interação com os pares no dia-a-dia acadêmico e a inconformidade com os padrões de valores dominantes na coletividade da faculdade, ao contrário, levariam a um provável processo de desligamento da graduação. Partindo destes pressupostos optamos por verificar algumas variáveis que estivessem relacionadas aos denominados sistemas institucionais *sui generis* descritos nos parágrafos anteriores.

5.5.1- O Coeficiente de Rendimento Acumulado – CRA:

O *Coeficiente de Rendimento Acumulado* – CRA – seria o rendimento do aluno na universidade traduzido ao final de cada período pela média ponderada das notas finais obtidas em cada disciplina, tendo, como peso, o número de créditos que a disciplina confere. Esta média pode variar entre 0 a 10, dependendo do desempenho do aluno.

Distribuindo estas notas entre todos os cursos teremos a seguinte tabela.

Tabela 69: Distribuição do CRA, segundo os cursos pesquisados – 2005.

Cursos analisados	Faixas das notas do CRA						Total
	Entre 0 a 5	Entre 5 a 6	Entre 6 a 7	Entre 7 a 8	Entre 8 a 9	Entre 9 a 10	
Filosofia	1 (3,0%)	1 (3,0%)	5 (15,2%)	3 (9,1%)	23 (69,7%)		33 100,0%
Ciências Sociais	3 (2,9%)	2 (1,9%)	7 (6,8%)	28 (27,2%)	58 (56,3%)	5 (4,9%)	103 100,0%
Psicologia	2 (1,0%)	3 (1,5%)	27 (13,6%)	56 (28,3%)	99 (50,0%)	11 (5,6%)	198 100,0%
Comunicação Social	3 (4,6%)	1 (1,5%)	4 (6,2%)	25 (38,5%)	32 (49,2%)		65 100,0%
Total	9 (2,3%)	7 (1,8%)	43 (10,8%)	112 (28,1%)	212 (53,1%)	16 (4,0%)	399 100,0%

Fonte: *Censo do CFCH analisado com o SPSS.*

Entre os alunos de Filosofia, a maior porcentagem se encontraria entre as notas que variariam entre 8 a 9. A segunda maior proporção seria a faixa entre a nota 6 a 7 seguida da faixa entre 7 a 8, da 0 a 5 e de 5 a 6. Não tivemos percentual para a faixa de nota entre 9 a 10.

O curso de Ciências Sociais obteve um maior percentual na faixa de notas entre 8 a 9. Diferentemente do curso de Filosofia, a segunda maior proporção ficou na faixa de notas entre 7 a 8. Em seguida viria a faixa de nota entre 6 a 7 e a faixa entre 9 a 10. A faixa entre as notas 0 a 5 ficou com 2,9% enquanto a entre 5 a 6 1,9%.

Em Psicologia 50% das notas se fixaram entre os valores 8 a 9. Repetindo a segunda colocação em Ciências Sociais ficou a faixa entre 7 a 8. A terceira maior faixa ficou entre os valores de 6 a 7. Em seguida teríamos as notas entre 9 a 10. A faixa entre as notas de 5 a 6 obtiveram um percentual de 1,5% e as entre 0 a 5 1%.

No curso de Comunicação Social tivemos o maior percentual também na faixa de notas entre 8 a 9. Em seguida teríamos a faixa de notas entre 7 a 8 e a faixa de notas entre 6 a 7. A faixa de 0 a 5 ficou com 4,5% e a notas entre 5 a 6 1,5% do total dos estudantes desta graduação.

Analisando todos os alunos dos quatro cursos pesquisados através da etapa de cada graduação teremos a seguinte tabela

Tabela 70: Distribuição das faixas de notas do CRA, segundo etapas da graduação – 2005.

Etapas da Graduação	Faixas de notas do CRA						Total
	Entre 0 a 5	Entre 5 a 6	Entre 6 a 7	Entre 7 a 8	Entre 8 a 9	Entre 9 a 10	
Recém- Ingressos	6 (3,0%)	3 (1,5%)	25 (12,7%)	58 (29,4%)	96 (48,7%)	9 (4,6%)	197 (100,0%)
Concluintes	3 (1,5%)	4 (2,0%)	18 (9,0%)	54 (26,9%)	115 (57,2%)	7 (3,5%)	201 (100,0%)
Total	9 (2,3%)	7 (1,8%)	43 (10,8%)	112 (28,1%)	211 (53,0%)	16 (4,0%)	398 (100,0%)

Fonte: *Censo do CFCH analisado com o SPSS.*

As maiores proporções entre os alunos recém-ingressos seria a faixa entre 8 a 9. Este percentual sofreu uma redução entre os concluintes. A segunda faixa seria aquela com as notas entre 7 a 8.

Observando as faixas de menores notas verifica-se que um reduzido percentual prevalece entre os alunos concluintes, se comparados aos alunos nos primeiros semestres do curso. Somando as proporções das faixas de notas de 0 a 5 e de 5 a 6, por exemplo, se observa que o somatório entre os concluintes chega a 3,5% e entre os calouros chega a 4,5%. Ou seja, há uma diminuição de notas consideradas mais baixas, ou aquelas que variariam entre 0 a 6.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância 0,151. Um valor não significativo.

5.5.2 – A avaliação discente:

A avaliação discente sobre diferentes aspectos de sua integração acadêmica será demonstrada, primeiramente pela preocupação do desempenho ao longo da graduação e as notas uma vez que nos auxiliaram a complementar os dados em relação à seção anterior. Ela foi demonstrada através das alternativas: 1 = *Bom*; 2 = *Razoável*; 3 = *Fraco*. Deste modo teremos a seguinte distribuição entre os cursos.

Tabela 71: Distribuição da avaliação estudantil em relação ao desempenho e as notas, segundo as etapas da graduação – 2005.

Etapas do curso	Avaliação discente - Preocupação com desempenho e notas				Total
	Boa	Razoável	Fraca	Não respondeu	
Início do Curso	214 65,8%	90 27,7%	17 5,2%	4 1,2%	325 100,0%
Final do Curso	136 67,3%	60 29,7%	3 1,5%	3 1,5%	202 100,0%
Total	350 66,4%	150 28,5%	20 3,8%	7 1,3%	527 100,0%

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

De fato, através da análise dos dados percebe-se que os concluintes seriam aqueles alunos que teriam uma avaliação mais positiva em relação desempenho e as notas. Destes estudantes 67,3% avaliaram como boa sua participação enquanto os calouros chegaram ao percentual de 65,8%.

A mesma situação é encontrada entre os estudantes que responderam ser razoável sua participação em relação ao desempenho e a nota obtida em sua graduação. Os concluintes alcançaram 29,7% desta avaliação e os alunos nos primeiros períodos 27,7%.

Também se observa que o percentual daqueles graduandos que responderam ter uma desempenho fraco diminuiu ao final do curso. Entre os concluintes a proporção é de 1,5%. Entre os calouros a porcentagem é de 5,2%.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância 0,852. Um valor não significativo.

Em cada curso esta avaliação se demonstra da seguinte maneira.

Tabela 72: Distribuição da avaliação estudantil em relação ao desempenho e as notas, segundo as etapas da graduação de Filosofia – 2005.

Etapas do curso de Filosofia	Avaliação discente - Preocupação com desempenho e notas				Total
	Boa	Razoável	Fraca	Não respondeu	
Início do Curso	16 (44,3%)	15 (41,7%)	5 (13,9%)	-	36 (100%)
Final do Curso	4 (30,8%)	7 (53,8%)	1 (7,7%)	1 (7,7%)	13 (100%)
Total	20 (40,8%)	22 (44,9%)	6 (12,2%)	1 (2%)	49 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

A avaliação dos alunos de Filosofia parece contrariar as análises encontradas entre todos os cursos. Porém, se observa que mesmo diminuindo a avaliação considerada boa, a avaliação razoável aumentou entre os graduandos nos últimos períodos desta graduação. Além disso, também se concluiu que a avaliação considerada fraca sofreu uma redução dos calouros para os concluintes.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significação a 0,094. Um valor não significativo.

Para o curso de Ciências Sociais teremos a seguinte tabela.

Tabela 73: Distribuição da avaliação estudantil em relação ao desempenho e as notas, segundo as etapas da graduação de Ciências Sociais – 2005.

Etapas do curso de Ciências Sociais	Avaliação discente - Preocupação com desempenho e notas				Total
	Boa	Razoável	Fraca	Não respondeu	
Início do Curso	57 (61,3%)	29 (31,2%)	6 (6,5%)	1 (1,1%)	93 (100%)
Final do Curso	25 (51%)	21 (42,9%)	1 (2%)	2 (4,1%)	49 (100%)
Total	82 (57,7%)	50 (35,2%)	7 (4,9%)	3 (2,1%)	142 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

A mesma avaliação ocorrida entre os alunos de Filosofia ocorreu entre os estudantes de Ciências Sociais. De fato, um maior número percentual de estudantes no início do curso avaliou seus desempenhos como bom, se comparado entre os alunos concluintes.

Todavia, situação inversa ocorreu na avaliação razoável, pois, entre os calouros o percentual atingiu 31,2% enquanto que entre os concluintes o índice chegou a 42,9%. Além disso, a avaliação fraca sofreu também uma redução uma vez que entre os concluintes há 2% do total dos estudantes. Entre os calouros este valor chega a 6,5%.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância 0,232. Um valor não significativo.

O curso de Psicologia tem a seguinte distribuição.

Tabela 74: Distribuição da avaliação estudantil em relação ao desempenho e as notas, segundo as etapas da graduação de Psicologia – 2005.

Etapas do curso de Psicologia	Avaliação discente - Preocupação com desempenho e notas				Total
	Boa	Razoável	Fraca	Não respondeu	
Início do Curso	79 (77,5%)	19 (18,6%)	4 (3,9%)	-	102 (100%)
Final do Curso	94 (79%)	24 (20,2%)	1 (0,8%)	-	119 (100%)
Total	173 (78,3%)	43 (19,5%)	5 (2,3%)	-	221 (100%)

Fonte: .Censo do CFCH analisado com o SPSS

A situação observada entre os cursos de Filosofia e de Ciências Sociais, isto é, uma queda na avaliação boa entre os concluintes, não ocorre em Psicologia. Entre os concluintes 79% afirmaram ter um bom desempenho em relação às notas. Entre os calouros este número é menor, chegando a 77,5%.

A avaliação razoável atingiu 20,2% entre os alunos concluintes. Este valor sofreu uma diminuição entre os alunos nos primeiros períodos que chegou a uma proporção de 18,6%. A avaliação fraca entre os concluintes chegou a somente 0,8%. Mas entre os estudantes nos primeiros semestres da graduação atingiu 3,9%.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância 0,475. Um valor não significativo.

No curso de Comunicação Social a distribuição ocorre da seguinte maneira.

Tabela 75: Distribuição da avaliação estudantil em relação ao desempenho e as notas, segundo as etapas da graduação de Comunicação Social – 2005.

Etapas do curso de Comunicação Social	Avaliação discente - Preocupação com desempenho e notas				Total
	Boa	Razoável	Fraca	Não respondeu	
Início do Curso	62 (66%)	27 (28,7%)	2 (2,1%)	3 (3,2%)	94 (100%)
Final do Curso	13 (61,9%)	8 (38,1%)	-	-	21 (100%)
Total	75 (65,2%)	35 (30,4%)	2 (1,7%)	3 (2,6%)	115 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Nos estudantes de Comunicação Social, a mesma situação ocorrida entre os graduandos de Filosofia e Ciências Sociais é também verificada. Porém, o percentual na avaliação razoável entre os concluintes supera o dos calouros. Enquanto há 38,1% do primeiro grupo respondendo esta alternativa, 28,7% seria do segundo.

A avaliação fraca também se altera entre as etapas da graduação. Os concluintes não foram contabilizados. Mas 2,1% dos alunos nos primeiros períodos acreditaram ter um fraco desempenho.

A ANOVA gerou um termo estatístico F com grau de significância 0,418. Um valor não significativo.

Vale ressaltar que o melhor desempenho dos concluintes não se restringiu somente a avaliação com a preocupação e o desempenho com as notas. De um modo geral, este mesmo grupo se mostrou muito mais freqüentador de bibliotecas, avaliou melhor seu desempenho em relação à participação em sala de aula, à procura de bolsas de atividades extra-curriculares e também demonstraram uma maior avaliação para o grupo dos docentes.

5.5.3 – As atividades acadêmicas:

O exercício de alguma atividade acadêmica foi analisado através das seguintes alternativas: 1 = Nenhuma; 2 = Não Respondeu; 3 = Monitoria com Bolsa; 4 = Monitoria sem Bolsa; 5 = Pesquisa Iniciação Científica com Bolsa; 6 = Pesquisa Iniciação Científica sem Bolsa; 7 =

Estágio com Bolsa; 8 = Estágio sem Bolsa; 9 = Iniciação artística e/ou cultural com Bolsa; 10 = Iniciação artística e/ou cultural sem Bolsa; 11 = Outro com Bolsa; 12 = Outro sem Bolsa.

Estas alternativas foram recodificadas visando facilitar a interpretação dos dados uma vez que a *não respondeu* foi transformada em *system missing* e as *outra com bolsa* e *outra sem bolsa* não tinham efeito sendo recodificadas em outras. Assim 1 = *Nenhuma*; 2 = *Monitoria com Bolsa*; 3 = *Monitoria sem Bolsa*; 4 = *Pesquisa Iniciação Científica com Bolsa*; 5 = *Pesquisa Iniciação Científica sem Bolsa*; 6 = *Estágio com Bolsa*; 7 = *Estágio sem Bolsa*; 8 = *Iniciação artística e/ou cultural com Bolsa*; 9 = *Iniciação artística e/ou cultural sem Bolsa*; 10 = *Outras*.

A distribuição das respostas entre os cursos se destacou do seguinte modo:

Tabela 76: Distribuição da atividade acadêmica segundo os estudantes dos cursos pesquisados – 2005.

Cursos Pesquisados	Atividade Acadêmica										Total
	Nenhuma	Monitoria Com Bolsa	Monitoria Sem Bolsa	Iniciação Cient. Com Bolsa	Iniciação Cient. Sem Bolsa	Estágio Com Bolsa	Estágio Sem Bolsa	Iniciação Art. Cultural Com Bolsa	Iniciação Art. Cultural Sem Bolsa	Outras	
Filosofia	36 (76,6%)	1 (1,1%)	-	5 (10,6%)	2 (4,3%)	2 (4,3%)	-	-	1 (2,1%)	-	47 (100%)
Ciências Sociais	91 (64,1%)	5 (3,5%)	-	31 (21,8%)	5 (3,5%)	4 (2,8%)	1 (0,7%)	1 (0,7%)	-	4 (2,8%)	142 (100%)
Psicologia	93 (41,9%)	9 (4,1%)	4 (1,8%)	17 (7,7%)	12 (5,4%)	25 (11,3%)	52 (23,4%)	1 (0,5%)	-	9 (4,1%)	222 (100%)
Comunicação Social	78 (69,6%)	5 (4,5%)	8 (7,1%)	4 (3,6%)	-	8 (7,1%)	2 (1,8%)	2 (1,8%)	1 (0,9%)	4 (3,6%)	112 (100%)
Total	298 (57%)	20 (3,8%)	12 (2,3%)	57 (10,9%)	19 (3,6%)	39 (7,5%)	55 (10,5%)	4 (0,8%)	2 (0,4%)	17 (3,3%)	523 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Entre os estudantes de Filosofia um percentual de 76,6% não realiza qualquer atividade acadêmica. Entre todos os cursos pesquisados, esta é a graduação com a maior proporção de alunos que não realizam atividade. Os graduandos de Comunicação Social seriam a segunda maior porcentagem de estudantes que não realizariam atividade acadêmica. Os alunos de Ciências Sociais viriam em seguida com uma proporção de 64,1% e os de Psicologia seriam aqueles que mais realizariam atividades acadêmicas, pois, um percentual de 41,9% não realizaria qualquer atividade.

Entre os alunos que realizariam a monitoria com bolsa uma proporção de 4,5% dos alunos de Comunicação realizaria este tipo de atividade acadêmica. A maior proporção entre todos os cursos para esta categoria. Em seguida viriam os estudantes de Psicologia, os estudantes de Ciências Sociais e os de Filosofia. A monitoria sem bolsa somente foi contabilizada entre os estudantes de Psicologia e Comunicação Social.

Entre os estudantes de iniciação científica com bolsa a maior representação seria para o curso de Ciências Sociais com 21,8%, seguida da graduação em Filosofia com 10,6% de proporção. Situação que indica a tradição destas duas graduações em atividades voltadas para a carreira acadêmica. A graduação de Psicologia estaria com 7,7% e o curso de Comunicação Social com 3,6%. A iniciação científica sem bolsa seria uma atividade acadêmica praticada por 5,4% dos alunos de Psicologia, 4,3% dos estudantes de Filosofia e 3,5% dos de Ciências Sociais. Os graduandos de Comunicação Social não foram contabilizados nesta categoria.

Em relação ao estágio com bolsa a maior proporção seria para os alunos de Psicologia com 11,3%, seguidos pelos de Comunicação Social, Filosofia e pelos de Ciências Sociais. O estágio sem bolsa seria mais praticado entre os estudantes de Psicologia. Os alunos de Comunicação Social teriam uma representação de 1,8% enquanto os de Ciências Sociais teriam 0,8%.

A iniciação artística cultural com bolsa não seria praticada entre os estudantes pesquisados de Filosofia, mas 1,8% seriam de alunos de Comunicação Social, 0,7% seriam de Ciências Sociais e 0,5% dos graduandos Psicologia. Já a iniciação artística e cultural sem bolsa não seria praticada entre os estudantes pesquisados de Ciências Sociais e Psicologia, mas 2,1% seriam dos alunos de Filosofia e 0,9% de Comunicação Social.

Agora, analisando estas distribuições através das etapas da graduação teremos a seguinte tabela.

Tabela 77: Distribuição das atividades acadêmicas segundo as etapas das graduações – 2005.

Etapas da Graduação	Atividade Acadêmica										Total
	Nenhuma	Monitoria Com Bolsa	Monitoria Sem Bolsa	Iniciação Cient. Com Bolsa	Iniciação Cient. Sem Bolsa	Estágio Com Bolsa	Estágio Sem Bolsa	Iniciação Art. Cultural Com Bolsa	Iniciação Art. Cultural Sem Bolsa	Outras	
Início do Curso	259 (80,7%)	4 (1,2%)	7 (2,2%)	10 (3,1%)	8 (2,5%)	7 (2,2%)	9 (2,8%)	2 (0,6%)	2 (0,6%)	13 (4%)	321 (100%)
Final do Curso	39 (19,4%)	16 (8%)	5 (2,5%)	46 (22,9%)	11 (5,5%)	32 (15,9%)	46 (22,9%)	2 (1%)	-	4 (2%)	201 (100%)
Total	298 (57%)	20 (3,8%)	12 (2,3%)	56 (10,7%)	19 (3,6%)	39 (7,9%)	55 (10,5%)	4 (0,8%)	2 (0,4%)	17 (3,3%)	522 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

De fato, a proporção de estudantes que praticam alguma atividade acadêmica aumenta significativamente comparando entre o início dos cursos e o final da graduação. Se 80,7% dos estudantes nos primeiros períodos não praticam qualquer atividade acadêmica, este número sofre uma redução chegando a 19,4%. Assim, com exceção da iniciação artística e cultural sem bolsa todas as demais atividades sofreram um aumento em relação as proporções entre calouros e concluintes. Destaque para a iniciação científica com bolsa que seria uma pratica acadêmica realizada entre 3,1% dos estudantes calouros. Mas, entre os alunos concluintes o índice chega a 22,9% do total do último grupo. Além disso, encontramos bons índices também no estágio com bolsa que seria uma atividade acadêmica praticada por 2,2% dos alunos calouros. Entre os concluintes este valor chegaria a 15,9%.

Há uma relação positiva entre as etapas da graduação e a realização de atividades acadêmicas. Algo natural, uma vez que ocorre a evolução do graduando no curso, é de se esperar que ele se insira em alguma atividade para colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas aulas. Contudo, uma vez inserido na atividade acadêmica vale indagar se a integração nestas atividades resultaria em uma melhora das notas nas disciplinas. Analisando separadamente estas atividades entre as notas de todos os cursos teremos a seguinte tabela:

Tabela 78: Distribuição dos estudantes que realizam atividade de monitoria, segundo as notas obtidas do CRA e as etapas da graduação – 2005

Atividade Acadêmica	Faixa CRA	Etapa do curso		Total
		Início do Curso	Final do Curso	
Monitoria com e sem bolsa	5 a 6	1 (100,0%)	-	1 (100,0%)
	6 a 7	-	1 (100,0%)	1 (100,0%)
	7 a 8	5 (55,6%)	4 (44,4%)	9 (100,0%)
	8 a 9	5 (25,0%)	15 (75,0%)	20 (100,0%)
	9 a 10		1 (100,0%)	1 (100,0%)
	Total		11 (34,4%)	21 (65,6%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Entre os estudantes que realizam a atividade de monitoria no início da graduação, seja ela com bolsa ou sem bolsa, 55,6% estariam com o CRA no valor que variaria entre as notas 7 a 8 e 25% estariam na faixa de notas entre 8 a 9. Já entre os alunos nos últimos períodos, o percentual do CRA entre as notas 7 a 8 representaria 44,4%. Porém, o percentual do CRA entre as notas 8 a 9 chegou a 75%, o triplo do valor encontrado na mesma faixa entre os alunos nos primeiros períodos das graduações.

Entre as notas dos alunos que realizariam atividade de iniciação científica teremos a seguinte tabela

Tabela 79: Distribuição dos estudantes que realizam atividade de iniciação científica, segundo as notas obtidas do CRA e as etapas da graduação – 2005

Atividade Acadêmica	Faixa CRA	Etapa do curso		Total
		Início do Curso	Final do Curso	
Iniciação Científica Com ou Sem Bolsa	0 a 5	-	1 (100%)	1 (100%)
	5 a 6	-	1 (100%)	1 (100,0%)
	6 a 7	1 (20%)	4 (80,0%)	5 (100,0%)
	7 a 8	4 (28,6%)	10 (71,4%)	14 (100,0%)
	8 a 9	7 (15,2%)	39 (84,8%)	46 (100,0%)
	9 a 10	2 (50%)	2 (50%)	4 (100,0%)
	Total		14 (19,7%)	57 (80,3%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Entre os estudantes nos primeiros períodos do curso 20% possuíam notas que variavam entre 6 a 7, 28,6% notas que variavam entre 7 a 8, 15,2% notas que compreendiam 8 a 9 e 50% - a maior proporção – notas que variavam de 9 a 10.

Entre os estudantes ao final das graduações observa-se que 80% compreendiam notas na faixa entre 6 a 7, 71,4% notas entre 7 a 8 e 84,8% notas compreendidas entre 8 e 9. A faixa entre as notas 9 a 10 mantiveram a proporção.

Em relação às notas daqueles estudantes que praticam estágio temos a seguinte tabela

Tabela 80: Distribuição dos estudantes que realizam atividade de estágio, segundo as notas obtidas do CRA e as etapas da graduação - 2005

Atividade Acadêmica	Faixa CRA	Etapa do curso		Total
		Início do Curso	Final do Curso	
Estágio Com ou Sem Bolsa	5 a 6	-	2 (100%)	2 (100%)
	6 a 7	2 (25%)	6 (75%)	8 (100,0%)
	7 a 8	3 (9,7%)	28 (90,3%)	31 (100,0%)
	8 a 9	6 (13,3%)	39 (86,7%)	45 (100,0%)
	9 a 10	2 (50%)	2 (50%)	4 (100,0%)
	Total	13 (14,4%)	77 (85,6%)	90 (100,0%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Entre os estudantes no início do curso que praticam algum estágio 50% seriam aqueles com notas que variavam entre 9 a 10, 25% tinham notas entre 6 a 7, 13,3% possuíam notas entre 8 a 9 e 9,7% entre 7 a 8. Já entre os estudantes ao final de cada graduação 90,3% teriam notas na faixa entre 7 a 8, 86,7% teriam notas na faixa entre 8 a 9, 75% nas faixas entre as notas 6 a 7 e 50% na faixa entre 9 a 10.

Comparando todos os estudantes destas atividades com aqueles que não exerceriam nenhuma atividade teremos a seguinte tabela.

Tabela 81: Distribuição dos estudantes que realizam não realizam atividade de acadêmica, segundo as notas obtidas do CRA e as etapas da graduação – 2005.

Atividade Acadêmica	Faixa CRA	Etapa do curso		Total
		Início do Curso	Final do Curso	
Nenhuma Atividade	0 a 5	6 (75%)	2 (25%)	8 (100%)
	5 a 6	2 (66,7%)	1 (33,3%)	3 (100%)
	6 a 7	22 (78,6%)	6 (21,4%)	28 (100,0%)
	7 a 8	40 (81,6%)	9 (18,4%)	49 (100,0%)
	8 a 9	68 (78,2%)	19 (21,8%)	87 (100,0%)
	9 a 10	5 (71,4%)	2 (28,6%)	7 (100,0%)
	Total		143 (78,6%)	39 (21,4%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Entre os estudantes que não realizavam atividade acadêmica 81,6% estariam na faixa de nota entre 7 a 8, 78,6% dos alunos estariam na faixa de notas entre 6 a 7, 78,2% dos graduandos ficariam na faixa de nota entre 8 a 9 e 75% estariam na faixa de notas entre 0 a 5. Já 71,4% estariam na faixa de nota entre 9 a 10 e 66,7% estariam na faixa entre as notas 5 a 6.

Entre os estudantes concluintes, percebemos que as proporções se reduzem chegando a 33,3% para os alunos na faixa de notas entre 5 a 6. Outros 28,6% estariam para os estudantes na faixa de notas entre 9 a 10. Uma proporção de 25% ficariam com notas entre 0 a 5, 21,8% ficariam entre notas entre 8 a 9 e 21,4% dos alunos com notas na faixa entre 6 a 7.

Porém, além das notas obtidas após a entrada na iniciação científica também seria importante saber quem seriam os alunos beneficiados por estas atividades. Um dos meios utilizados será através da renda média familiar.

Tabela 82: Renda Média Familiar, segundo as atividades acadêmicas dos estudantes 2005.

Atividades Acadêmicas	Renda média mensal da família dos estudantes								Total
	Até 1 SM	De 2 até 3 SM	De 4 até 5 SM	De 6 até 10 SM	De 11 até 20 SM	De 21 até 30 SM	Mais de 30 SM	Não respondeu	
Nenhuma	5 (1,7%)	16 (5,4%)	44 (14,8%)	95 (31,9%)	73 (24,5%)	28 (9,4%)	30 (10,1%)	7 (2,3%)	298 (100%)
Monit c/ bolsa	1 (5%)	1 (5%)	4 (20%)	6 (30%)	5 (25%)	1 (5%)	2 (10%)	-	20 (100%)
Monit s/ bolsa	-	1 (8,3%)	2 (16,7%)	2 (16,7%)	4 (33,3%)	1 (8,3%)	-	2 (16,7%)	12 (100%)
Pesq IC com Bolsa	-	3 (5,3%)	11 (19,3%)	15 (26,3%)	16 (28,1%)	7 (12,3%)	2 (3,5%)	3 (5,3%)	57 (100%)
Pesq IC sem Bolsa	2 (10,5%)	1 (5,3%)	4 (21,1%)	5 (26,3%)	5 (26,3%)	1 (5,3%)	1 (5,3%)	-	19 (100%)
Estágio c/ Bolsa	2 (5,1%)	2 (5,1%)	5 (12,8%)	16 (41%)	9 (23,1%)	3 (7,7%)	2 (5,1%)	-	39 (100%)
Estágio s/ bolsa	-	2 (3,6%)	13 (23,6%)	19 (34,5%)	13 (23,6%)	4 (7,3%)	3 (5,5%)	1 (1,8%)	55 (100%)
IAC Bolsa	-	-	-	2 (50%)	-	2 (50%)	-	-	4 (100%)
IAC Sem Bolsa	-	-	-	1 (50%)	-	-	1 (50%)	-	2 (100%)
Outra	-	2 (11,8%)	3 (17,6%)	4 (23,5%)	5 (29,4%)	2 (11,8%)	1 (5,9%)	-	17 (100%)
Total	10 (1,9%)	28 (5,4%)	86 (16,4%)	254 (29,7%)	225 (26,3%)	49 (9,4%)	42 (8,0%)	13 (2,5%)	523 (100,0%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Entre os estudantes que não realizaram nenhuma atividade acadêmica ao longo da graduação 1,7% tinham uma renda média familiar no valor de até um salário mínimo. Outros 5,4% possuíam renda média entre dois a três salários mínimos. Uma porcentagem de 14,8% tinha uma renda média entre quatro a cinco salários mínimos. Uma proporção de 31,9% recebia em média entre seis a dez salários mínimos, 24,5% uma renda média de onze a vinte salários mínimos, 9,4% entre vinte e um a trinta salários mínimos e 10,1% um salário médio superior a trinta salários mínimos.

Para os alunos que realizaram monitoria com bolsa havia um percentual de 5% que recebiam em média até um salário mínimo. Outros 5% possuíam renda média entre dois a três salários mínimos. Uma porcentagem de 20% tinha uma renda média entre quatro a cinco salários mínimos. Uma proporção de 30% recebia em média entre seis a dez salários mínimos, 25% uma renda média de onze a vinte salários mínimos, 5% entre vinte e um a trinta salários mínimos e 10% um salário médio superior a trinta salários mínimos.

Entre os estudantes que realizaram monitoria sem bolsa um percentual de 8,3% tinha uma renda média familiar entre dois a três salários mínimos. Outros 16,7% possuíam uma renda média entre quatro a cinco salários mínimos. Uma proporção de 16,7% recebia em média entre seis a dez salários mínimos, 33,3% uma renda média de onze a vinte salários mínimos e 8,3% entre vinte e um a trinta salários mínimos.

Para os estudantes da iniciação científica com bolsa 5,3% dos graduandos tinham uma renda média familiar entre dois a três salários mínimos. Outros 19,3% possuíam uma renda média entre quatro a cinco salários mínimos. Uma proporção de 26,3% recebia em média entre seis a dez salários mínimos, 28,1% uma renda média de onze a vinte salários mínimos, 12,3% entre vinte e um a trinta salários mínimos e um percentual de 3,5% uma renda média superior a trinta salários mínimos.

Já os estudantes da iniciação científica sem bolsa 10,5% recebiam em média até um salário mínimo. Outros 5,3% tinham uma renda média familiar entre dois a três salários mínimos. Uma proporção de 21,1% possuía uma renda média entre quatro a cinco salários mínimos, 26,3% uma renda média entre seis a dez salários mínimos, assim como aqueles entre média salarial entre onze a vinte salários mínimos. Além disso, os estudantes entre vinte um a trinta salários mínimos e aqueles com renda superior a 30 salários mínimos também receberam o mesmo percentual 5,3%

Entre os estudantes que realizaram estágio com bolsa, 5,1% recebiam em média até um salário mínimo. Outros 5,1% tinham uma renda média familiar entre dois a três salários mínimos. Uma proporção de 12,8% possuía uma renda média entre quatro a cinco salários

mínimos, 41% tinham uma renda média entre seis a dez salários mínimos e 23,1% um valor entre onze a vinte salários mínimos. Uma proporção de 7,7% declarou que recebiam em média entre vinte um a trinta salários mínimos e 5,5% um salário superior a 30 salários mínimos.

Para os estudantes que realizaram estágio sem bolsa, não foi contabilizado nenhum estudante que recebia em média até um salário mínimo. Uma proporção de 3,6% tinha uma renda média familiar entre dois a três salários mínimos enquanto 23,6% receberiam uma média salarial entre quatro a cinco salários mínimos e 34,5% entre seis a dez salários mínimos. Uma porcentagem de 23,6% recebe entre onze a vinte salários mínimos, 7,3% entre vinte e um a trinta salários mínimos e 5,1% um salário superior a trinta salários mínimos.

Entre os estudantes que realizam iniciação artística e cultural com bolsa somente foram contabilizados 50% com uma média salarial entre seis a onze salários mínimos e 50% dos alunos com uma renda média entre vinte e um a trinta salários mínimos. Já a iniciação artística e cultural sem bolsa é representada por 50% dos graduandos entre seis a onze salários mínimos em média e outros 50% com uma renda familiar superior a trinta salários mínimos.

Outras atividades acadêmicas são representadas por 11,8% de estudantes com salário médio familiar entre dois a três salários mínimos, 17,6% com salários entre quatro a cinco salários mínimos e 23,5% com salários entre seis a dez salários mínimos. Uma proporção de 29,4% dos alunos possui uma média salarial familiar entre onze a vinte salários mínimos enquanto 11,8% têm entre vinte e um a trinta salários mínimos e 5,9% um salário médio superior a trinta salários mínimos.

5.5.4 – Assistência estudantil:

A assistência estudantil foi analisada através das seguintes alternativas: 1 = *Nenhuma*; 2 = *Bolsa Auxílio*; 3 = *Bolsa Apoio*; 4 = *Auxílio Manutenção*; 5 = *Outra*; 6 = *Não Respondeu*.

Entre os cursos pesquisados teríamos a seguinte distribuição através da tabela

Tabela 83: Distribuição da assistência estudantil, segundo os cursos pesquisados – 2005

Cursos Pesquisados	Assistência estudantil					Total
	Nenhuma	Bolsa Auxílio	Bolsa Apoio	Auxílio Manutenção	Outra	
Filosofia	46 (93,9%)	1 (2%)	1 (2%)	1 (2%)	-	49 (100%)
Ciências Sociais	132 (93%)	4 (2,8%)	1 (0,7%)	1 (0,7%)	4 (2,8%)	142 (100%)
Psicologia	211 (95,5%)	2 (0,9%)	3 (1,4%)	4 (1,8%)	1 (0,5%)	221 (100%)
Comunicação Social	112 (97,4%)	1 (0,9%)	1 (0,9%)	-	1 (0,9%)	115 (100%)
Total	501 (95,1%)	8 (1,5%)	6 (1,1%)	6 (1,1%)	6 (1,1%)	527 (100%)

Fonte: *Censo do CFCH analisado com o SPSS.*

Entre os cursos pesquisados Ciências Sociais de Filosofia seriam as graduações que mais teriam alunos com a assistência estudantil. Entre todos os graduandos, os estudantes de Ciências Sociais seriam os mais beneficiados entre os estudantes pesquisados.

Em relação a Bolsa Auxílio a maior proporção também seria para a graduação em Ciências Sociais, em seguida viria Filosofia e o empate para os cursos de Psicologia e Comunicação Social. A Bolsa Apoio teria sua maior representação entre os estudantes de Filosofia. Em seguida viria o curso de Psicologia. Já o auxílio manutenção seria um benefício concedido a 2% dos estudantes de Filosofia, 1,8% aos estudantes de Filosofia e 0,7% dos alunos de Ciências Sociais.

Distribuindo estas respostas através das etapas das graduações teremos.

Tabela 84: Distribuição da assistência estudantil, segundo os cursos pesquisados – 2005

Etapas da Graduação	Assistência estudantil					Total
	Nenhuma	Bolsa Auxílio	Bolsa Apoio	Auxílio Manutenção	Outra	
Início do Curso	310 (95,4%)	4 (1,2%)	5 (1,5%)	2 (0,6%)	4 (1,2%)	325 (100%)
Final do Curso	190 (94,5%)	4 (2%)	1 (0,5%)	4 (2%)	2 (1%)	201 (100%)
Total	500 (95,1%)	8 (1,5%)	6 (1,1%)	6 (1,1%)	6 (1,1%)	526 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Mesmo com um número significativo de alunos declarando que não recebem assistência estudantil, se percebe que há uma ligeira vantagem nas proporções entre os estudantes nos últimos períodos das graduações.

No auxílio moradia, por exemplo, 1,2% dos graduandos no início do curso seriam beneficiados. Porém, existe uma proporção de 2% dos estudantes que entre os concluintes que recebem este auxílio. O mesmo acontece com o auxílio manutenção, pois, enquanto um percentual de 0,6% dos alunos se encontram no início do curso 2% dos estudantes se beneficiariam ao final dos cursos pesquisados.

Contudo, em relação a bolsa apoio e a outros tipos de auxílio estudantis podemos afirmar que não ocorreria situação semelhante aos descritos nos parágrafos anteriores. Na bolsa auxílio a maior proporção ficaria entre os graduandos dos primeiros períodos com 1,5% da representação total para este grupo enquanto os concluintes ficariam com 0,5%.

De fato, cruzando estes dados com as faixas de renda respondidas pelos estudantes nas primeiras etapas, verificaremos que uma proporção significativa seria de estudantes menos assistidos economicamente.

Tabela 85: Distribuição da assistência estudantil, segundo as faixas de renda – 2005

Faixas de Renda	Assistência estudantil					Total
	Nenhuma	Bolsa Auxílio	Bolsa Apoio	Auxílio Manutenção	Outra	
Até 1 SM	7 (63,6%)	2 (18,2%)	1 (9,1%)	1 (9,1%)	-	11 (100%)
De 2 a 3 SM	21 (75%)	4 (14,3%)	1 (3,6%)	1 (3,6%)	1 (3,6%)	28 (100%)
De 4 a 5 SM	77 (90,6%)	1 (1,2%)	3 (3,5%)	2 (2,4%)	2 (2,4%)	85 (100%)
De 6 a 10 SM	162 (97%)	1 (0,6%)	-	1 (0,6%)	3 (1,8%)	167 (100%)
De 11 a 20 SM	130 (99,2%)	-	-	1 (0,8%)	-	131 (100%)
De 21 a 30 SM	49 (98%)	-	1 (2%)	-	-	50 (100%)
Superior a 30 SM	42 (100%)	-	-	-	-	42 (100%)
Não Respondeu	13 (100%)	-	-	-	-	13 (100%)
Total	501 (95,1%)	8 (1,5%)	6 (1,1%)	6 (1,1%)	6 (1,1%)	527 (100%)

Fonte: Censo do CFCH analisado com o SPSS.

Através da análise dos dados se verifica que a assistência estudantil beneficia um número de estudantes compreendidos em faixas de renda de menor poder aquisitivo.

Na faixa entre 2 a 3 salários mínimos 14,3% dos graduandos teriam a bolsa auxílio, 3,6% teriam a bolsa apoio, 3,6% teriam o auxílio manutenção e outros 3,6% seriam beneficiados por outros tipos de bolsas de assistência estudantil.

Entre quatro a cinco salários mínimos 1,2% de estudantes teriam a bolsa auxílio, 3,5% teriam a bolsa apoios, 2,4% teriam o auxílio manutenção e outros 2,4% seriam beneficiados por outros tipos de assistência estudantil.

Os dados sobre a assistência estudantil indicam que ela está voltada basicamente para a população mais carente dos cursos menos prestigiados. No caso, Ciências Sociais e Filosofia. E analisando as etapas da graduação percebemos o seu ligeiro aumento no grupo dos concluintes. Mesmo necessitando de outras respostas complementares a este caso, podemos sugerir que, de fato, a assistência estudantil possa ser um importante instrumento para a população concentrada em baixos níveis de renda se manter na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O objetivo desta pesquisa foi analisar que medida a origem sócio-econômica influenciaria o acesso e a permanência aos diferentes cursos de graduação, avaliando comparativamente os estudantes pertencentes aos quatro dos oito cursos superiores que compõem o *Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CFCH/UFRJ*: Ciências Sociais, Comunicação Social, Filosofia e Psicologia.

Para compreender estes dois fenômenos foi preciso inseri-los no processo de transformação do ensino superior brasileiro. Como viés, optamos por trabalhar a constituição e diversificação das instituições de ensino superior. E o que vimos foi a íntima relação entre o processo relatado e a própria modernização da sociedade brasileira. O espaço social universitário nunca foi um território neutro. Sua função e concepção sempre estiveram a serviço das demandas sociais como grandes promulgadoras das mudanças sociais ocorridas no país.

Compreendemos que o processo de democratização do ensino superior, não estaria somente relacionado ao acesso de diferentes grupos sociais nas graduações, mas também perpassava por uma modernização da própria estrutura universitária: o advento da estrutura departamental, do sistema de créditos, o fim da cátedra vitalícia, a justaposição de novos institutos de pós-graduação e pesquisa que contou com a participação efetiva da comunidade científica externa à instituição.

Apesar dos novos ajustes para o setor e a ampliação de vagas nas universidades públicas o governo entendeu que estas medidas não seriam suficientes para atender ao volume da demanda estudantil que crescia significativamente. Assim, abriu as válvulas do ensino superior brasileiro através do sistema privado de ensino que, de fato, aumentou o acesso aos menos privilegiados da sociedade brasileira. Portanto, se o debate até então era centralizado na necessidade de expansão do setor, vide o grande processo de desenvolvimento e industrialização vivenciado pelo país, a partir daquele momento passou a ser focalizado também na qualidade ofertada por estas instituições.

No período da década de 1980, apesar do pouco crescimento do ensino superior, podemos afirmar que o setor se concentrou na diferenciação interna do sistema, com um aumento no número de faculdades e universidades estaduais e municipais, bem como a integração e transformação de um número acentuado de escolas isoladas em universidades.

Mas se o período anterior não logrou grandes transformações, foi a partir da década de 1990 que este processo se reverteu. As sociedades contemporâneas viveram extraordinárias transformações. A tecnização, a informatização e a globalização da sociedade colocaram o

conhecimento em uma posição privilegiada como fonte de poder, provocando profundas alterações na organização do trabalho, resultando na denominada sociedade informacional.

Estas mudanças exigiram um novo estilo de trabalhador, que necessitaria de habilidades gerais de abstração, comunicação e integração. A escola, portanto, adquiriu um novo valor, pois, a educação passou a ser concebida não somente como a mola propulsora para o desenvolvimento, mas também adquiriu uma função de base eficiente para o uso de tecnologia.

Em relação ao ensino superior e acompanhando uma tendência conferida em todos os países mundiais, o número total de alunos em cursos de graduação sofreu um significativo aumento.

Mas a retomada do fortalecimento do setor público universitário se consolidou após a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que apresentou metas como a criação de novas universidades públicas e ampliação das vagas. Porém, independentemente da consolidação destes projetos o que nos chamou a atenção foi o uso da palavra *democratização do ensino superior* nos documentos oficiais.

Este conceito veio acompanhado da intenção de se promover não somente a expansão do número de matrículas mas também o desenvolvimento das instituições federais de ensino superior para regiões que carecesse de escolas superiores, além de ampliar os cursos noturnos nas universidades públicas já instaladas. Portanto, o grande desafio passou a ser, nas palavras do governo, a inclusão social, isto é, permitir o acesso aos alunos dos mais diversos estratos sociais brasileiros.

Mas como promover o acesso dos mais diferentes estratos sociais? Parece que uma das soluções propostas foi a implementação de políticas públicas para o setor. Como principais exemplos analisamos o REUNI, o PROUNI e as denominadas políticas de ações afirmativas.

O Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI teve como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Deste modo, destinaria recursos financeiros a cada universidade federal, na medida em que se elaborasse e apresentasse os respectivos planos de reestruturação.

A participação das instituições federais no REUNI seria voluntária e não haveria um modelo único de organização acadêmica, curricular ou pedagógica para a apresentação de propostas. As diretrizes deste programa são muito amplas mas estariam focadas basicamente na redução das taxas de evasão, através da ocupação das vagas ociosas e no aumento no número de vagas de ingresso, especialmente no período noturno. Assim como na ampliação de políticas de

inclusão e assistência estudantil, na articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

O *Programa Universidade para Todos* – PROUNI – teria como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas – filantrópicas e não-filantrópicas - de educação superior.

O público alvo deste projeto seriam os estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos. Para ser selecionado o candidato precisaria participar do *Exame Nacional do Ensino Médio* – ENEM – além de obedecer também à reserva de cotas segundo a porcentagem de auto-declarados negros, pardos ou índios em cada Estado.

Já as ações afirmativas seriam a um conjunto de estratégias ou iniciativas que visavam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontravam em piores condições de competição, em qualquer sociedade devido às práticas de discriminações negativas, sejam elas ocorridas no presente ou no passado. De acordo com Honorato (2005) em relação ao acesso ao ensino superior brasileiro as primeiras tentativas das organizações negras se concretizaram na criação dos cursos pré-vestibulares populares.

A primeira lei com um caráter de ação afirmativa foi aprovada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e entrou em vigor nas universidades estaduais na seleção de 2002/2003. Através desta foi estabelecido que 50% das vagas dos cursos de graduação das instituições seriam destinadas a alunos oriundos de escolas públicas, selecionados por meio do *Sistema de Acompanhamento e Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio* – SADE. Em outro Estado da federação, o Paraná, o governo estadual também garantiu por lei 3 (três) vagas em cada uma das cinco universidades estaduais a membros da comunidade indígena no ano de 2002.

Entretanto, as transformações em relação ao acesso não ocorreram somente em consequência das políticas públicas. Modificações no principal mecanismo de acesso – o Vestibular - também foram sentidas. Todavia, estes processos não surgiram recentemente, mas foram aplicados ao longo da criação do concurso e, ora possibilitava a melhora do fluxo estudantil rumo às carreiras, ora diminuía. Mas apesar de descritas as principais transformações no concurso de acesso, um dos principais resultados foi o próprio fim da obrigatoriedade do mesmo. Isto possibilitou novos caminhos às vagas das instituições de ensino. E um dos principais exemplos desta nova tendência seria a avaliação do alunado através das notas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

As relações pertinentes à permanência dos estudantes nas instituições de ensino também não foram esquecidas. Segundo descrevemos, os indivíduos entrariam no ensino superior com uma variedade de atributos que acarretariam em um impacto direto e indireto no desempenho do aluno na instituição. A interação entre as variáveis físicas dos graduandos, suas experiências escolares prévias, além de suas características familiares poderia influenciar no comprometimento e expectativas em termos de objetivos e envolvimento com o estabelecimento de ensino.

Este fato ocorreria porque a instituição superior seria retratada tal como um sistema social *sui generis*, com seus próprios valores e estruturas. Na verdade, uma integração de dois sistemas distintos: o sistema acadêmico e o sistema social. Isto acarretaria afirmar que o conjunto das características prévias citadas anteriormente poderia interagir de modo positivo ou não com os sistemas sociais das instituições.

O resultado deste processo ocasionaria uma redefinição dos objetivos, expectativas e comprometimentos do aluno em relação ao estabelecimento de ensino. Mas de um modo geral, quanto maiores os compromissos em relação ao envolvimento com a meta de conclusão de curso e com o comprometimento institucional, maiores as chances de completar com sucesso o ensino superior.

Um dos pontos mais significativos ressaltados destes mecanismos de permanência seria a influência das características da instituição de ensino superior no processo de evasão. Distintos aspectos institucionais como recursos, facilidades e arranjos estruturais imputariam limites à integração dos indivíduos.

O primeiro mecanismo de arranjos estruturais seriam aquelas experiências previstas pela instituição como indispensáveis para a formação do graduando e seriam exemplificadas pela frequência às disciplinas e na realização de provas. O segundo estaria circunscrito nas propostas de formação não obrigatórias. Neste sentido, poderíamos citar: as monitorias, a participação em projetos de pesquisa, a participação em eventos e em centros acadêmicos.

Entre todos os últimos elementos citados a associação dos estudantes em projetos de pesquisa relacionados à iniciação científica seria de grande benesse à permanência dos graduandos em suas carreiras, pois, o estudante teria menor probabilidade em repetir disciplinas, refletiria mais sobre suas vocações, sobre o curso em que estariam matriculados e encontrariam uma sólida preparação para o ingresso na pós-graduação, caso desejasse. Deste modo, a iniciação científica se tornou um instrumento de formação não obrigatória que auxiliou muitos graduandos na permanência em seus respectivos cursos, oferecendo uma maior segurança em relação à sua carreira profissional.

Assim, uma vez descritos todos os processos de transformações e de mecanismos de acesso e permanência que apontamos demos prosseguimento à análise propriamente dita de nossa pesquisa.

Concluimos que as escolhas das carreiras pouco teriam a ver com a idéia de vocação e interesse já trabalhada ao longo do texto. Na verdade, segundo uma óptica *bourdieusiana*, as inclinações dos agentes não seriam naturais, inatas ou aleatórias. Ao contrário, a escolha de um determinado curso de graduação, por exemplo, seria produto da incorporação das denominadas estruturas objetivas do espaço social. Os agentes, no nosso caso, os estudantes dos quatro cursos pesquisados desenvolveriam suas estratégias de escolarização ou qualquer outro investimento de acordo com os esquemas de classificação e apreciação que lhe inculcados.

Um dos modos de compreender as condições sociais que os balizariam foi através da demarcação de alguns indicadores socioeconômicos que aqui adquiriram a quantidade e os volumes dos recursos ou capitais sociais. Grosso modo, estes capitais seriam os indicadores materiais e objetivos das disposições de *habitus* dos estudantes, os elementos de ordem estrutural que ajudariam a observar as diferenças de origens entre os grupos dos graduandos nos diversos cursos. Eles seriam: o capital econômico, o capital cultural, e o capital social.

O efeito do capital econômico dos estudantes se mostrou bem nítido. De fato, há uma hierarquização entre os cursos de Comunicação Social e Filosofia. A primeira graduação seria aquela com o maior volume de capital econômico. Já a segunda ocuparia o extremo oposto, uma vez que seus graduandos teriam a menor renda média familiar entre os quatro cursos pesquisados.

Os cursos de Ciências Sociais e Psicologia ocupariam um lugar interessante. Segundo os cálculos estatísticos os estudantes de Ciências Sociais teriam uma renda média familiar superior aos de Psicologia. Mas analisando as nuances entre os cursos percebemos que seria a graduação de Ciências Sociais que teria entre seus alunos o maior percentual de famílias que ganhariam até um salário mínimo.

Uma das conseqüências deste fato foi que os cursos menos disputados, Ciências Sociais e Filosofia também seriam aqueles que teriam as maiores proporções de estudantes trabalhadores, ou seja, aqueles agentes que ocupariam atividades de até 20 horas semanal ou superior ao mesmo horário.

O capital cultural aqui foi examinado pelos anos de estudos tanto do pai quanto da mãe do alunado. A hierarquia encontrada entre os estudantes de Filosofia e de Comunicação Social

foram mantidas, ou seja, a proporção de pais e mães com o ensino superior é muito maior no segundo curso que no primeiro.

Já a análise dos dados em Ciências Sociais e Psicologia não permitiu uma conclusão semelhante à seção anterior. Ao contrário, os estudantes de Ciências Sociais possuem pais e mães mais escolarizados que os de Psicologia.

Outras características dos alunos também ajudaram a demarcar a população dos diferentes cursos. Em relação à idade, os cursos menos disputados receberiam um público mais velho, sendo que a média para Ciências Sociais seriam relativamente próxima a média total calculada. Mas em Filosofia, os estudantes ultrapassariam significativamente este valor.

Quanto ao gênero dos estudantes, todos os cursos, com exceção de Filosofia, têm em seu público a maior porcentagem feminina. Mas, se em Ciências Sociais os valores encontrados tanto para o sexo masculino quanto ao feminino seriam relativamente próximos, o mesmo não se pode afirmar para as demais graduações. Comunicação Social e Psicologia teriam um público majoritariamente feminino.

Contudo, entre todos os indicadores, a cor, continua recebendo um significativo destaque. As proporções de não brancos permanecem tímidas. E classificando-os de acordo com a relação candidato por vaga diríamos que eles seriam proporcionalmente mais vistos nos cursos de menor prestígio. Além disso, segundo a distribuição de renda, eles também seriam aqueles que proporcionalmente receberiam menos que a população calculada para brancos.

Com estas características demonstramos que a hierarquia das profissões segundo os capitais sociais se mantêm. De fato, o curso de maior prestígio, e maior relação candidato vaga, recebeu as maiores proporções para todos os recursos sociais. Já curso de menor prestígio recebeu os menores volumes e capitais sociais. Observamos também que a população mais carente se fez presente em nosso estudo, mas os dados indicaram que em sua maioria ocupam as profissões menos rentáveis e de menor prestígio social.

Com todos os indicadores presentes, pudemos avançar sobre o tema da permanência. Contudo, os resultados indicaram que em todos os capitais econômicos, culturais e sociais, não poderíamos realizar inferências sobre uma possível relação entre estes e os avanços das etapas das graduações.

Os dados se mostraram inconstantes em todos os casos, sendo às vezes analisados como positivos, isto é, influenciando as etapas das graduações, outras vezes não. Em muitos momentos, ao avançar dos cursos eles se mostraram nitidamente piores. Isto indica que a origem social parece pouco influenciar nas relações de permanência. Portanto, deveríamos

pesquisar outros índices que nos auxiliariam. E encontramos a influência das relações acadêmicas estudantis.

Os alunos que demonstraram manter boas notas, que se preocupavam em mantê-las juntamente com o seu desempenho, que avaliavam positivamente suas relações com a integração da instituição e seus professores, foram aqueles que receberam as maiores proporções entre os estudantes concluintes.

Além disso seria nítido, e natural, que eles também exercessem as denominadas atividades extra-curriculares. Analisando as notas que receberam ao longo das etapas percebemos que aqueles estudantes que não exercem qualquer atividade tem progressivamente as notas diminuídas. Já aqueles que se dividiam entre as atividades de estágio, de monitoria e de iniciação científica tiveram uma melhora de nota. Mas, apesar dos resultados positivos, não poderíamos atribuir totalmente as melhoras de notas ao fato dos graduandos se inserir em algumas atividade extra-curricular, pois, a própria escolha dos candidatos a estes postos também seria permeada pelos melhores alunos, que naturalmente seriam mais dedicados e já teriam um histórico de boas notas.

Mas um dos pontos que verdadeiramente nos chamou a atenção foi a comprovação que os auxílios distribuídos entre os estudantes mais carentes funcionam na manutenção dos graduandos nos cursos pretendidos. Apesar da quantidade de bolsas a fim de garantir a sustentação do estudante ainda seja incipiente, vide a proporção de estudantes carentes nos cursos e aqueles beneficiados, elas sugerem que a manutenção da permanência da população mais carente se faça através da utilização destes artifícios.

Assim, através destes resultados encerramos nossa pesquisa. Um dos principais frutos deste exame proposto acerca das características socioeconômicas examinadas dos quatro cursos foi a ampliação desta análise para os demais centros acadêmicas da própria Universidade Federal do Rio de Janeiro. Talvez fosse interessante compará-los. Outra sugestão desenvolvida seria originária de um processo mais amplo, uma vez que estas mesmas relações possam vir a ser encontradas em outras universidades públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABEP – O Critério de Classificação Econômica Brasil. CCEB. In: <http://www.abep.org/default.aspx?usaritem=arquivos&iditem=23>. Acesso em janeiro de 2009.

ANDRADE, R. C. S.. Políticas de Ações Afirmativas enquanto estratégias de inclusão sócio-racial. *Programa Política da Cor*. Laboratório de Políticas Públicas. 2003. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/AcoesAfirmativas/bancodocumentos.asp>. Acesso em novembro de 2008.

AVERBUG, A.. Abertura e Integração Comercial Brasileira na Década de 90. In: GIMBIAGI, F; MOREIRA, M (Orgs.). *A Economia Brasileira nos anos 90*. 1º edição. BNDES. Rio de Janeiro. 1999. Disponível em <http://www.bndes.gov.br>. Acesso em julho de 2008.

BALDIJÃO, C. A Política Educacional do Governo FHC. Discurso publicado pela assessoria técnica do Partido dos Trabalhadores - PT. Sem data. Disponível em: <http://www.assessoriaopt.org/consed.htm>. Acesso em agosto de 2008.

BARBOSA, M. L. O.. Profissões nas sociedades em transição. *31º Encontro anual da ANPOCS*. Caxambu. Minas Gerais. 2007.

BARREYRO, G.; ROTHEN, J.. SINAES Contraditórios: Considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema de Avaliação da Educação Superior. In: *Educação e Sociedade*. v.27 pag. 955-957. 2006.

BARROS, R; HENRIQUES, R.; MENDONÇA. A estabilidade inaceitável. Desigualdade e Pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, R. (Org). *Desigualdade e Pobreza no Brasil*. IPEA. 2001.

BATISTA JR. A Economia no Governo Lula. In: *Teoria e Debate*. n.58. maio/junho. 2004 Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br>. Acesso em setembro de 2007.

BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control*. Routledge and Kegan Paul. Londres. 1971.

BISSERET, N. A Ideologia das Aptidões Naturais. In: *Les Inegaux ou La sélection Universitaire*. Presses Universitaires de France. Paris. 1974.

BOMENY, H.. *O Sentido Político da Educação de Jango*. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/> . Acesso em outubro de 2008.

BOUDON, R. *As desigualdades de Oportunidades*. Brasília: Ed. UNB. 1981.

BOURDIEU, P. *Escritos da Educação*. In: NOGUEIRA, M; CATANI, A. (Orgs). Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro. 1998.

----- . O Mercado dos Bens Simbólicos. In: Sérgio Miceli (Org.). *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo. Ed. Perspectiva. 1974

----- . *O poder simbólico*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2004.

----- & PASSERON, J. *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Petrópolis: Editora Vozes. 2008.

BOWLES, S. GINTIS, H. *Schooling in Capitalist America: Education and Contradictions of Economic Life*. New York. 1976.

BRIDI, J. C. A. A Iniciação Científica na Formação do Universitário. Dissertação apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. São Paulo. 2004.

CASTELLS, M. *Sociedade em Rede a Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. v.3. Ed. Paz e Terra. São Paulo. 1999.

CARDOSO, L. *Desigualdade e escolaridade: estudantes do ensino médio na Cidade do Rio de Janeiro*. Projeto: n° 5480 CEPG/UFRJ. Projeto de Pesquisa – NUPPEC/LPS/IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

CARVALHO, C. H. A.. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação e Sociedade*. vol.27.n.96. pp. 979-1000. Campinas. Outubro 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-733020006000300016&script=sci_arttext. Acesso em maio de 2008.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. Criação da Pontifícia Universidade Católica. Disponível em http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_epp_puc.htm. Acesso em novembro de 2008.

COLEMAN, J.. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*. vol. 94. 1988.

CUNHA, M. V.. O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira: razões e paixões. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. n.17. maio/agosto. 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br>. Acesso em dezembro de 2008.

CUNHA, L. A. *A Universidade Crítica: o Ensino Superior na República populista*. São Paulo: Editora Unesp. 2007.

DAVIS, K; MOORE, W. Alguns Princípios de Estratificação Social. In: VELHO, O; PALMEIRA, M; BERTELLI, A. (Orgs). *Estrutura de Classe e Estratificação Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1973.

DEBATE SÉRIE UFRJ. Proposta de Plano Quinquenal de Desenvolvimento para a UFRJ PDI. Março 2006. Disponível em: http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=PDI. Acesso em setembro de 2007.

DECRETO N° 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 24 de abril de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em março de 2008.

DOWNEY, B.. When Bigger is not Better: Family Size, Parental Resources and Children's Educational Performance. *American Sociological Review*. Vol 60. n°5. pag 746-761. 1995.

DURHAM, E. A Educação Depois da Nova Constituição: A universidade e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Em Aberto*. v.8. n° 43. 1989. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/697>. Acesso em outubro de 2008.

DURKHEIM, E. *Da Divisão do Trabalho Social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

-----, *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos. 1978.

-----, *O Suicídio*. São Paulo. Martins Fontes. 2000.

FÁVERO, M. L. A. *A Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro. Editora UFRJ/Comped-MEC/Inep. 2000.

FERREIRA, S.G.; VELOSO, F.. A reforma da educação. In: PINHEIRO, A.C.; GIAMBIAGI, F.. (Orgs): *Rompendo o marasmo*. Rio de Janeiro. Elsevier. 2006.

FIGUEIREDO, E. S. Reforma do Ensino Superior no Brasil. In: *Revista da UFG*. n.2. ano VII. Dezembro de 2005. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufrg/45anos/C-reforma.html. Acesso em novembro de 2008.

FIOR, C. A. Contribuições das Atividades Não-Obrigatórias na Formação do Universitário. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. São Paulo. 2003

FORACCHI, M. M.. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 1977.

GIDDENS, A.. *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo. Ed. Unesp. 1991.

GONÇALVES, M. & MAGGIE, I.. Uma Experiência de Iniciação Científica: O Laboratório de Pesquisa Social. IN: PESSANHA, E.G. F.; VILLAS BÔAS, G. K. (Orgs). *Ciências Sociais: Ensino e Pesquisa na Graduação*. Série Ciências Sociais. JL Editora. Espírito Santo.1995.

GUIMARÃES. A.S.A.. O acesso de negros à universidade pública. Revista FAEEBA. Salvador. V.12. n.19. PP 191-204. 2003.

HASENBALG. C.. A distribuição de recursos familiares. IN HASENBALG, C.; SILVA, N.. (Orgs.). *Origens & Destinos. Desigualdades Sociais ao Longo da Vida*. Rio de Janeiro. Topbooks. 2003.

_____.; SILVA, N.. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-91, 1990.

HONORATO. G. S.. Estratégias Coletivas em Torno da Formação Universitária: status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ. Rio de Janeiro. 2005.

INEP. Ensino Superior Mantém Tendência de Crescimento e Diversificação. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news99_01.htm . Acesso em novembro de 2007.

-----, *Evolução do Ensino Superior. Graduação de 1980-1998*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília. 2000. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em abril de 2008.

-----, *Sinopse Estatística da Educação Superior de 2007*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em janeiro de 2009.

LOPES, I. M. M. A dinâmica da evasão no ensino superior: o caso da Faculdade de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ. Rio de Janeiro. 1997.

MAGGIE, Y.; FRY, P.. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Enfoques*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2002.

MARE, R. Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, n° 46. pp 72-87. 1981.

MARTINS, A. C.. *Ensino Pago: um retrato sem retoques*. São Paulo. Global Ed.. 1981.

MARX, K. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. São Paulo. Boitempo. 2004.

MEC/Andifes/PRONACE. *II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior*. Ministério da Educação. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. 2004.

MEC/INEP. *Resumo Técnico Censo da Educação Superior*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília. 2009.

MEC/INEP/SEEC. *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em abril de 2008.

MENDONÇA, A. W. P. C. A Universidade no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo. V.14, n.14, p. 131 – 150. 2000.

MOEHLECKE, S.. *Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: Excelência & Justiça Social*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. USP. São Paulo. 2004.

NÉRI, M.. *Inércia, Mobilidade e mobilização social*. 2004. Disponível em: www.fgv.br/cps/artigos/Conjuntura/2004. Acesso em junho de 2008.

NUNES, E. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. In: *Revista Brasileira de Administração Pública*.v. 41. p. 103 –147. 2007.

OLIVEIRA, J.; DOURADO, L; AMARAL, N.. Desafios e Perspectivas de uma Política para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). In: OLIVEIRA, J. *et al. Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios*. INEP. 2003. Disponível em <http://www.inep.gov.br>

PACHECO, E.; RISTOFF, D. *Educação Superior: democratizando o Ensino*. MEC/INEP. Brasília. 2004. Disponível em: <http://dominiopublico.gov.br/download/texto/me000093.pdf>. Acesso em julho de 2007.

PARSONS, T.. Las Profesioness y la estructura social. In: _____ *Ensayos de Teoria Sociologica*. Buenos Aires: Paidós. 1967.

PAULA, M. F. C. de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. In: *Tempo Social*. São Paulo.V. 14, n. 2, Outubro. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-207020020002000008&script=sci_arttext. Acesso em setembro de 2008. doi: 10. 1590/S0103-207020020002000008.

PINHEIRO, A; GIAMBIAGI. F.; GOSTKORZEWICZ, J.. O Desempenho Macroeconômico do Brasil nos anos 90. In: GIMBIAGI. F; MOREIRA. M (Orgs.). *A Economia Brasileira nos anos 90*. 1º edição. BNDES. Rio de Janeiro. 1999. Disponível em <http://www.bndes.gov.br>. Acesso em julho de 2008.

PRATES, A.A.P.. Universidades vs Terceirização do Ensino Superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. *30º Encontro Anual da Anpocs*. Caxambu. 2006. Disponível em <http://www.anpocs.org.br>. Acesso em janeiro de 2008.

PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DA UFRJ A UNIVERSIDADE NECESSÁRIA 2008 – 2012. UM PROJETO PARA O RIO DE JANEIRO E PARA O BRASIL. Série UFRJ Debate. 2008.

PRUDENTE, E. A. Experiências Integradoras que o Brasil já conheceu: uma análise jurídica sobre exclusão social dos afro-descendentes numa ordem constitucional integradora. In: *Seminário O Negro no Ensino Superior*. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2003.

PSACHAROPOULOS, G.; ARRAIAGADA, I. The Determinants of Early Age Human Capital Formation. Evidence from Brazil. *Economic Development and Cultural Change*. Vol. 37. n° 4. 1989.

RAWLS, J. *Teoria de La Justicia*, Fondo C. E., México, 1978.

REGNIER, K; PORTO, C. *Panorama atual, Tendências e Cenários do Ensino Superior*. Março, 2003.

REIS, E. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. In: *Desigualdade e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

RETRATOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. SENAI/CNI. N° 3. Brasília . 2007.

REVISTA CLICK CIÊNCIA. Mulheres se multiplicam no Ensino Superior. Matéria publicada em 30 de maio de 2007. Disponível em <http://www.clickciencia.ufscar.br/page.php?story=339> . Acesso em abril de 2008.

REVISTA ENSINO SUPERIOR. A difícil vida do universitário. Matéria publicada na edição 115. Abril. São Paulo. Ed. Segmento. 2008.

REVISTA ÉPOCA. Por que a USP e a UNICAMP não entram no ranking do MEC. Matéria publicada exclusivamente no conteúdo online em 12/09/2008. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI12438-15254,00-POR+QUE+A+USP+E+A+UNICAMP+NAO+ENTRAM+NO+RANKING+DO+MEC.html>. Acesso em novembro de 2008.

REVISTA OPÇÃO. Revista do Candidato do Concurso de Acesso aos Cursos de Graduações da UFRJ. N.5, Ano IX. Agosto. 2002.

RIBEIRO, C.; SILVA, N.. *A Dimensão Social da Desigualdade: Sistemas de Indicadores de Estratificação e Mobilidade Social*. Projeto de Pesquisa ligado ao Programa Instituto do Milênio. Sub-Programa Áreas Induzidas. Área VI.3.12 Estratificação Social e Desigualdades. CNPq. Disponível em <http://milenio.iuperj.br/arquivos/projeto-resumido.pdf>. 2005.

RIBEIRO, C. A. Estrutura de classe, condições de vida e oportunidades de mobilidade social no Brasil. IN: HASENBALG, C.; SILVA, N.. (Orgs.). *Origens & Destinos. Desigualdades Sociais ao Longo da Vida*. Rio de Janeiro. Topbooks. 2003.

_____. *Estrutura de Classe e Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo. Edusc. 2007.

RIBEIRO, S.C.. O Vestibular. *Em Aberto*. INEP. Brasília. v.1. n° 3. pp1-6. fevereiro. 1982.

ROTHEN, J. C.. A Teoria do Capital Humano e o Provão. *25° Reunião anual da Anped*. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em janeiro de 2008.

-----.. A Universidade Brasileira na Reforma Francisco Campos. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. V.1, p. 141-160. 2008.

SANTOS FILHO, J.C.. Por uma Teoria de Democratização do Ensino Superior. Pressupostos e Implicações. *Fórum Educacional*. v.10, n.12. Rio de Janeiro. 1986.

SCALON, C. (Org.). *Imagens da Desigualdade*. Belo horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM. 2004.

SCHAWARTZMAN, S. *Ciência, Universidade e Ideologia: a política do conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1980

-----.. *Nota sobre qualidade e expansão do ensino superior*. Texto não publicado. 2000. Disponível em: www.schwartzman.org.br. Acesso em janeiro de 2008.

-----.. *Por uma nova política de educação superior para o Brasil*. Texto de discussão apresentado no “Seminário sobre Educação”, preparatório para o 3° Congresso do PSDB. 2007. Disponível em: www.schwartzman.org.br. Acesso em janeiro de 2008.

SENAI/CNI. Retratos da educação no Brasil. N° 3. Brasília . 2007.

SEN, A. *Desigualdade Reexaminada*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SESU/MEC. Apresentação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Secretaria da Educação Superior. Ministério da Educação. Brasília. 2007. Disponível em: <http://www.comunicacao.ufscar.br/reuni/apresentacaoreuni.pdf>. Acesso em março de 2008.

SETTON. M. G. J.. A divisão interno do campo universitário. Uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v 80. n 196. pp 335-350. 2002.

SEVERINO, A.. O Ensino Superior Brasileiro: novas configurações e velhos desafios. In: *Educação em Revista*. n. 31 p. 73-89. Disponível em: http://www.scielo.br.php?pid=S04-4060200800010000&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em novembro de 2008.

SILVA, N. Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N.. (Orgs.). *Origens & Destinos. Desigualdades Sociais ao Longo da Vida*. Rio de Janeiro. Topbooks. 2003.

----- & KOCHI, R. C.. Algumas Observações sobre a Graduação em Ciências Sociais e o Treinamento no Laboratório de Pesquisa Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. . IN: PESSANHA, E.G. F.; VILLAS BÔAS, G. K. (Orgs). *Ciências Sociais: Ensino e Pesquisa na Graduação*. Série Ciências Sociais. JL Editora. Espírito Santo.1995.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research* vol.45, pp.89-125. 1975.

TOCQUEVILLE, A. *A Democracia na América*. V.1. Martins Fontes. 2000.

TODOROV, M. R. Origem Sócio-Econômica, Experiência Urbana e Sucesso no Vestibular. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas de Brasília. Brasília. Março. 1977

TUMIN, M. *Estratificação Social. As Formas e Funções da Desigualdade*. São Paulo. Livraria Pioneira Editora. 1970.

----- . Some Principles of Stratification: a critical analysis. *American Sociological Review*. n° 18. pág. 382-387. 1953.

TURNER, B. *Equality*. Chichester: Ellis Horwood Limited. 1986.

----- . *Status*. Ed. Estampa. Lisboa 1989.

UNESCO. *Educação na América Latina: análises e perspectivas*. UNESCO/OREALC. 2000.

VARGAS, H. *Represando e Distribuindo Distinção: a barragem do Ensino Superior*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC. Rio de Janeiro. 2008.

VASCONCELOS, I. M.. *A Federalização do Ensino Superior Brasileiro*. Dissertação de Mestrado em Sociologia apresentada ao Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília. Brasília. 2007.

VIANA, M.J.B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Tese de doutorado apresentada para a Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1998.

VIANNA, L.J.W.; MELO, M.M.P.C.; REZENDE, M.A. R.. O Perfil dos estudantes de Ciências Sociais. In: PESSANHA, E.G. F.; VILLAS BÔAS, G. K. (Orgs). *Ciências Sociais: Ensino e Pesquisa na Graduação*. Série Ciências Sociais. JL Editora. Espírito Santo. 1995.

WEBER, M. *Economia e Sociedade*. Brasília: UNB. 1998.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, Ribeirão Preto, FFCLRP-USP, p. 70-80, 2000.

ZOTTI, S. A. *O Ensino Secundário nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar*. Texto apresentado no congresso da Sociedade Brasileira de Educação. 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo01/Soloange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>. Acesso em dezembro de 2008.

------. *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980*. Campinas. SP: Autores Associados; Brasil, DF: Editora Plano. 2004.

ANEXO



CENSO DO CFCH - UFRJ - 2005/2
APOIO DA PR1



Estamos na semana do Censo. Uma iniciativa do CFCH, sob a coordenação geral da Professora Liana Cardoso e com a participação de um grupo de voluntários - professores e alunos das unidades a serem recenseadas. O Censo objetiva levantar dados que permitam o conhecimento efetivo do corpo discente dessas unidades. A participação no Censo é espontânea, mas a eficiência do estudo depende da colaboração de cada um, respondendo ao questionário com total fidedignidade. É importante frisar que as informações individuais serão mantidas sob total sigilo, em obediência ao código de ética da ABEP/ESOMAR - que estabelece sanções rigorosas para a exposição de informações e opiniões individualizadas. O número da DRE objetiva tão somente a complementação de informações, reduzindo o número de questões a serem levantadas nesse questionário.

Registre aqui o número de seu DRE

Responda fazendo um círculo em torno do código correspondente à sua resposta, exceto quando tiver uma instrução diferente.

1. Qual é o seu curso no CFCH?

Ciências Sociais	1	Comunicação	2	Filosofia	3	História	4
Pedagogia	5	Psicologia	6	Serviço Social	7	Direção Teatral	8

2. Qual é a sua situação atual de moradia? Eu moro:

Sozinho/a	1	Com os meus pais	2	C/ cônjuge/companheiro	3	Casa mantida p/ família	4
C/ outros familiares	5	Com amigos	6	Pensão/hotel /pensionato	7	Alojamento UFRJ	8
Moradia religiosa		9 Casa de amigos		10 Outra situação			11

3. Qual é a fonte de seu sustento?

Minha família/ parentes me sustentam.	1	Arco com minhas despesas pessoais	2
Contribuo com as despesas de casa	3	Outros	4

4. Qual é a sua situação em relação a trabalho e / ou estágio?

Não trabalho, nem faço estágio.	1	Faço estágio não remunerado.	2	Faço estágio remunerado.	3
Faço trabalhos eventuais.	4	Trabalho até 20 h semanais.	5	Trabalho + de 20 h p/ sem	6

5. Você fez curso pré-vestibular?

Não.	1	Sim, curso particular pago	2	Curso particular com bolsa	3	Curso comunitário.	4
------	---	----------------------------	---	----------------------------	---	--------------------	---

6. Quando você ingressou na universidade, a UFRJ foi...

Sua única opção	1	A primeira opção	2	Não era a primeira opção	3
-----------------	---	------------------	---	--------------------------	---

7. (Se a UFRJ não foi sua única opção) Para que outras instituições de Ensino Superior você prestou vestibular? **Marque o que se aplica.**

UFF	1	Unirio	2	UFRRJ	3	UERJ	4	UENF	5	ENCE	6
FACHA	7	PUC	8	Estácio de Sá	9	Veiga de Almeida	10	Univercidade	11		
Outra instituição particular	12	Outra Instituição Pública	13	Não se aplica	14						

8. Incluindo seu vestibular de ingresso na UFRJ, quantas vezes você prestou vestibular?

Uma vez	1	Duas vezes	2	Três vezes	3	Quatro vezes ou mais	4
---------	---	------------	---	------------	---	----------------------	---

9. Por que você optou pela UFRJ? **ATENÇÃO. Assinale até duas alternativas.**

Única universidade pública em que fui aprovado	1	Por oferecer ensino gratuito.	2
Pelo prestígio da instituição	3	Pela qualidade do curso oferecido	4
Pela conveniência da localização	5	Pela conveniência do horário do curso	6
Possibilidade de continuar m/ formação na pós-graduação.	7	P/ ter uma experiência fora de m/ cidade	8
Por ser a única universidade que tinha o curso desejado	9	Outra motivação	0

10. Por que você optou por este curso? **Atenção.**

Assinale até 2 alternativas.

Porque tinha grande interesse nesta área	1	Porque tinha menos candidatas por vaga	2
Porque é minha vocação	3	Porque é um caminho fácil para obter um diploma	4
Porque oferece um amplo mercado de trabalho	5	Por influência de meus pais/ parentes	6
Por influência de professor(es) do ensino médio	7	Por influência de colegas e amigos	8
Outra razão	9		

11.0 que você conhecia do curso antes de entrar na UFRJ? Assinale até duas alternativas.

Tinha parentes/amigos/as, namorados/as na universidade.	1	Sabia que era uma formação voltada para a pós-graduação e a carreira acadêmica	2
Conhecia professores/cientistas/ profissionais nos círculos de relações da minha família	3	Conhecia cientistas/profissionais /intelectuais de expressão pública, através dos meios de comunicação.	4
Conhecia as especializações oferecidas	5	Conhecia professores e ex-alunos da UFRJ	6
Outras informações.	7	Não tinha informação	8

12. Qual o principal meio de transporte que você usa para vir à UFRJ?

Carro próprio/ da família	1	Carro de carona	2	Coletivo (ônibus/ van/ metro/ barca)	3
Bicicleta	4	A pé	5	Outro	6

13. Você iniciou algum curso superior além deste que você está cursando? **Resposta única.**

Sim, mas estou cursando	1	Sim, mas abandonei/ tranquei	2	Sim e já concluí	3	Não	4
-------------------------	---	------------------------------	---	------------------	---	-----	---

14. Você cursa disciplinas de Licenciatura:

Concomitante à Graduação	1	Somente Licenciatura	2	Não curso Licenciatura	3
--------------------------	---	----------------------	---	------------------------	---

15. (Se não cursa Licenciatura) Você pretende cursar a licenciatura? Sim 1 Não 2 Não se aplica 3

No menor prazo possível	1	No prazo regular do curso	2	Depende de minha dificuldade no curso	3
Depende do meu tempo disponível	4	Prazo monitorado por mim	5	Não tenho preocupação com prazo	6

17. Você já trancou matrícula alguma vez? **Resposta única**

Não	1	Sim, por problemas financeiros.	2	Sim, por problemas de saúde.	3
Sim, por licença maternidade.	4	Sim, por conflito de horário com trabalho.	5	Sim, porque não me entusiasmei c/ curso.	6
Sim, por causa de greve.	7	Sim, por dificuldades acadêmicas.	8	Outra razão	9

18. Você já foi reprovado alguma vez?

Não	1	P/ frequência	2	Por média	3	Por abandono	4	P/ média e frequência	5
-----	---	---------------	---	-----------	---	--------------	---	-----------------------	---

19. Você exerce ou exerceu alguma atividade acadêmica durante este curso?

Monitoria	1	Com bolsa	11	Sem bolsa	12
Pesquisa/ Iniciação Científica	2	Com bolsa	11	Sem bolsa	12
Estágio	3	Com bolsa	11	Sem bolsa	12
Iniciação Artística e Cultural	4	Com bolsa	11	Sem bolsa	12
Outro	5	Com bolsa	11	Sem bolsa	12

Nenhuma	6
---------	---

20. Você participa de algum Programa de Assistência ao Estudante?

Nenhum	1	Bolsa Auxílio	2	Bolsa Apoio	3	Auxílio Manutenção	4	Outra	5
--------	---	---------------	---	-------------	---	--------------------	---	-------	---

21. Em média, quantas horas semanais você se dedica a estudar as matérias do curso?

Até 1 hora	1	Até 3 horas	2	Até 5 horas	3	Até 7 horas	4	+ de 7 horas	5
------------	---	-------------	---	-------------	---	-------------	---	--------------	---

22. Gostaria que você atribuisse conceitos a uma série de itens da Atividade Discente - sua participação e sua percepção da participação de seus colegas nos cursos da UFRJ.

Bom = B Razoável = R Fraco = F

Participação em sala de aula		Busca por participação em pesquisa, monitoria e estágio.	
Resposta às atividades exigidas pelas disciplinas (leituras, provas, trabalhos)		Participação em atividades extracurriculares (jornadas, congressos, cursos de extensão)	
Busca de orientação de professores		Frequência à biblioteca	
Preocupação com desempenho e notas		Comportamento em sala de aula	
Cuidado com o espaço físico		Assiduidade	

23. Em sua opinião, a monografia / plano / trabalho de pesquisa de fim de curso seria: (Resposta única)

Obrigatória	1	Opcional	2	Não deveria existir	3
-------------	---	----------	---	---------------------	---

24. Caso você tenha marcado opcional ou obrigatória indique a razão (Resposta Única)

Não se aplica	1	Permite aprofundar um tema de minha escolha	2
E uma oportunidade para fazer pesquisa	3	Permite aprofundar o que aprendi ao longo do curso	4
E uma oportunidade de me preparar para a pós-graduação			5

25. Se você pudesse escolher o turno para estudar, daria preferência ao: Resposta única.

Noturno, sem aceitar freqüentar durante o dia.	1	Noturno, mas aceitaria freqüentar durante o dia.	2
Diurno, mas aceitaria freqüentar o noturno.	3	Diurno, sem aceitar freqüentar o curso noturno.	4

26. Você se sente desconfortável (discriminado) em seu convívio na UFRJ? Atenção: Assinale até duas alternativas, 1 para mais importante e 2 para segunda mais importante.

Por dificuldade de entendimento da matéria		Por religião	
Por origem social		Por cor	
Por opção sexual		Por estilo de vida (roupas, acessórios e outros)	
Por gênero		Por temperamento (timidez)	

27. O que você vai levar de mais importante deste curso para sua vida? Atenção. Marque 1 para mais importante e 2 para segundo mais importante.

A minha identidade profissional		Um diploma de nível superior	
Uma realização pessoal		Uma experiência pessoal marcante	
Uma experiência intelectual marcante		Alguns de meus melhores amigos	
Um domínio técnico-metodológico na área em que estudo			

28. Marque a opção que represente seu sentimento com relação ao seu curso na UFRJ. Resposta única.

Estou muito satisfeito	1	Satisfeito	2	Pouco satisfeito	3	Não satisfeito	4
------------------------	---	------------	---	------------------	---	----------------	---

29. Marque a opção que melhor represente seu sentimento com relação à UFRJ. Resposta única.

Estou muito satisfeito	1	Satisfeito	2	Pouco satisfeito	3	Não satisfeito	4
------------------------	---	------------	---	------------------	---	----------------	---

30. O que você pretende fazer depois de se formar? Resposta única

Procurar meu 1º. emprego	1	Continuar trabalhando	2	Continuar estudando	3
Mudar de trabalho	4	Viajar	5	Não me decidi ainda	6

31. (Se pretende continuar estudando) Você pretende:

Outra graduação	1	Licenciatura	2	Especialização	3	Mestrado	4	Não se Aplica	5
-----------------	---	--------------	---	----------------	---	----------	---	---------------	---

32. Com relação a trabalho, você pretende trabalhar: **Resposta única.**

Na área do curso que está fazendo	1	Em qualquer área que tiver oportunidade	2
Continuar na área onde já atua e que não coincide com a área de sua formação	3	Na área onde já atua e que coincide com a área de sua formação	4

33. (Se não trabalha ou não faz questão de trabalhar na área em que estuda) Por que você não trabalha/

Não escolheu o curso com intenção de trabalhar na área	1	Trabalha em firma própria ou de sua família	2
Não gosta da experiência que tem na área de sua formação	3	Desenvolveu outros interesses	4
Não conseguindo na sua área, aceita trabalhar em outra.	5	Teve/terá que optar pelo que paga melhor	6

34. Você acha que terá pela frente uma vida melhor do que a dos seus pais?

Sim, pela formação que está tendo na UFRJ.	1	Sim, devido à experiência de vida que está tendo na UFRJ.	2
Sim, independentemente da UFRJ.	3	Não sabe	4

35. Qual o seu domínio em língua estrangeira? Use os códigos:

(nenhum/muito fraco = 1) (fraco = 2) (razoável = 3) (bom = 4) (ótimo = 5)

Inglês	Espanhol	Francês	Outra
--------	----------	---------	-------

36. Qual o seu domínio em computação:

Nenhum	1	Muito fraco	2	Fraco	3	Razoável	4	Bom	5	Ótimo	6
--------	---	-------------	---	-------	---	----------	---	-----	---	-------	---

37. Em sua casa:

Não tem computador	1	Tem computador, mas não tem internet.	2
Tem computador e internet, mas quase sempre não está disponível.	3	Tem computador e internet, mas é de uso compartilhado.	4
Tem seu próprio computador e internet, sempre disponível.			5

38. Em média, quantas horas por semana você acessa a internet? **Resposta única.**

1 hora	1	2 horas	2	3 horas	3	4 horas	4	+ de 5 horas	5
--------	---	---------	---	---------	---	---------	---	--------------	---

39. Qual sua principal fonte de informação? **Resposta única.**

Jornal impresso	1	Telejornal	2	Rádio	3	Revistas semanais	4
Outras revistas	5	Internet	6	Outras fontes	7		

40. Quantos livros você lê ao ano?

Até 3	1	Entre 4 e 5	2	Entre 6 e 8	3	Entre 9 e 11	4	112 ou mais	5
-------	---	-------------	---	-------------	---	--------------	---	-------------	---

41. Você participa de alguma das atividades descritas abaixo?

(Use códigos para anotar: 1 = nunca 2 = às vezes 3 = sempre)

1. Artísticas e culturais (teatro e música)		2. Político-partidárias		3. Movimento comunitário	
4. Movimento estudantil (DCE, CA)		5. Movimento religioso		6. Sociedades científicas	
7. Comunidades virtuais (orkut, MSN, jogos)		8. Prática de Esportes		9. Movimento ecológico	

42. Você se considera ligado a alguma religião?

Católica	1	Evangélica Pentecostal	2	Evangélica não Pentecostal	3	Espírita	4
Umbanda	5	Candomblé	6	Judaísmo	7	Islamismo	8
Budismo	9	Outra	10	Não me prendo a uma só	11	Não tenho religião	12

43. Qual a importância que a religião tem em sua vida?

Muita importância	1	Mediana importância	2	Pouca importância	3	Nenhuma importância	4
-------------------	---	---------------------	---	-------------------	---	---------------------	---

44. O que você mais faz em suas horas de lazer? **Resposta única.**

Ler	1	Ficar no computador	2	Bater papo c/ amigos	3	Teatro/ show	4	Cinema	5	
Praia	6	Praticar esporte	7	Ouvir música	8	Ir à Igreja	8	Ver TV	9	
Ir a Museus/ Galerias de arte		10	Fazer compra		11	Outro				12

45. Você já viajou ao exterior?

Não	1	Sim, p/ América Latina	2	América do Norte	3	Europa	4
Africa	5	Ásia	6			Oceania	7

46. Qual é / foi a ocupação principal do pai, mãe, outro responsável, cônjuge mesmo se falecido / aposentado / desempregado? (coloque entre parênteses o número correspondente à profissão da lista abaixo)

Pai	Mãe	Outro responsável	Cônjuge
1. Profissional liberal	2. Professor de ensino superior	3. Professor de ensino médio	
4. Professor ensino fundamental	5. Técnico de nível superior	6. Técnico de nível médio	
7. Atividades artística/desportiva	8. No legislativo, executivo, judiciário	9. Servidor público civil nível superior	
10. Servidor público civil (outro)	11. Militar oficial	12. Militar não-oficial	
13. Diretor ou gerente de empresa	14. Administrativo em empresa	15. Comerciante e assemelhados	
16. Setor de prestação de serviços	17. Trabalhador do setor primário	18. Industriário	
19. Proprietário em área agrícola	20. Comerciante	21. Industrial	
22. Proprietário empresa de serviços	23. Micro empresário	24. Do lar	
25. Serviços domésticos	26. Trabalhador na informalidade	27. Autônomo, não prof. liberal	

47. O principal responsável pelo sustento da família, em sua casa ...

Está na ativa	1	Está desempregado	2	É aposentado	3
---------------	---	-------------------	---	--------------	---

48. Qual é a renda média mensal de sua família (em reais)?

Atenção adicione todos os salários dos membros de sua família que trabalham e que estejam morando em sua casa. Inclua o seu salário, caso você trabalhe. Se for casado, refira-se à sua própria família.

Até 300.	1	Até 900.	2	Até 1.500.	3	Até 3.000.	4	Até 6.000	5	Até 9.000.	6	+ de 9.000.	7
----------	---	----------	---	------------	---	------------	---	-----------	---	------------	---	-------------	---

49. Quantas pessoas, contando com você, vivem na mesma casa?

Uma	1	Duas	2	Três	3	Quatro	4	Cinco	5	Seis ou +	6
-----	---	------	---	------	---	--------	---	-------	---	-----------	---

50. Como você soluciona problema de saúde ou consulta de rotina

Tem plano de saúde	1	Recorre a parente ligado a saúde	2	Usa a rede pública	3
Nunca fica doente		4	Outro		5

51. Em que ano você teve sua última consulta médica de rotina:

2005	1	2004	2	2003	3	Não lembra	4
------	---	------	---	------	---	------------	---

52. Em que ano você teve sua última consulta Odontológica de rotina:

2005	1	2004	2	2003	3	Não lembra	4
------	---	------	---	------	---	------------	---

53. Das situações abaixo descritas, qual a que mais interfere / afeta na sua vida acadêmica?

Relacionamento amoroso	1	Conflito de valores	2	Relacionamento de amizade/ trabalho	3
Relacionamento familiar	4	Conflitos emocionais	5	Problema de relacionamento na UFRJ	6

Dificuldades financeiras	7	Dificuldades de aprendizagem	8	Problemas de saúde	9
Estresse	10	Outros	11	Nenhum problema interfere na minha vida acadêmica	12

54. Com que frequência você faz uso de:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Sempre
Bebidas alcoólicas	1	2	3	4	5
Tabaco (cigarros ou outros)	1	2	3	4	5
Remédios para dificuldades emocionais	1	2	3	4	5
Drogas não lícitas	1	2	3	4	5

55. Para segurança sua e de seu (sua) parceiro/a em que situação você exige que seu parceiro use camisinha?

Nunca	1	Só quando o encontro é eventual	2	Quando namora	3	Sempre	4
-------	---	---------------------------------	---	---------------	---	--------	---

56. Você pratica alguma atividade física? Sim 1 Não 2

57. DADOS DE CLASSIFICAÇÃO SÓCIO ECONÓMICA CRITÉRIO BRASIL

Em sua casa tem: (marque o código correspondente à quantidade)

	Não	Tem					
		1	2	3	4	5	6 e +
Televisão em cores	0	2	3	4	5	5	5
Vídeo cassete	0	2	7	2	2	2	2
Rádio	0	1	2	3	4	4	4
Banheiro	0	2	3	4	4	4	4
Automóvel	0	2	4	5	5	5	5
Empregada mensalista	0	2	4	4	4	4	4
Aspirador de pó	0	1	1	1	1	1	1
Máquina de lavar	0	1	1	1	1	1	1

Geladeira ou Freezer	
Não possui	0
Possui só geladeira sem Freezer,	2
Possui geladeira duplex ou Freezer	3

Pontos	
A	25 ou mais
B1	21 a 24
B2	17 a 20
C1	14 a 16
C2	11 a 13
D	6 a 10
E	0 a 5

Grau de instrução	Entrevistado	Dono da casa
Analfabeto / Primário incompleto		0
Primário completo / Ginásial incompleto		1
Ginásial completo / Colegial incompleto		2
Colegial completo / Superior incompleto		3
Superior completo		5

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)