

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Filosofia, Sociologia e Política
Programa de Pós-Graduação em Sociologia



Dissertação

**Quando os capitais econômico e cultural condicionam as trajetórias
acadêmicas:**

Estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande

Marco Antônio de Oliveira Lima

Pelotas, 2016

Marco Antônio de Oliveira Lima

**Quando os capitais econômico e cultural condicionam as trajetórias
acadêmicas:**

Estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia

Orientador: Prof. Dr. Pedro Robertt

Pelotas, 2016

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

L732q Lima, Marco Antônio de Oliveira

Quando os capitais econômico e cultural condicionam as trajetórias acadêmicas :
estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande / Marco Antônio de Oliveira
Lima ; Pedro Robertt, orientador. — Pelotas, 2016.

124 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto
de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Reprodução social. 2. Desigualdade social. 3. Educação superior. 4. Análise de
correspondência múltipla. I. Robertt, Pedro, orient. II. Título.

CDD : 301

Marco Antônio de Oliveira Lima

Quando os capitais econômico e cultural condicionam as trajetórias acadêmicas:
estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande

Dissertação aprovada como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Sociologia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas

Data da Defesa: 21/09/2016

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Pedro Robertt (Orientador)

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Cassiane de Freitas Paixão

Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos

Prof. Dr. Léo Peixoto Rodrigues

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Willian Silva Barros

Doutor em Genética e Melhoramento pela Universidade Federal de Viçosa

Dedico este trabalho à minha esposa e filho, Lisa e Michel, que me motivam a seguir, custe o que custar.

Dedico este trabalho também à memória de meus pais, Luiza e Edegar, e de minha sogra e amiga, Eliana.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a meu orientador, Prof. Pedro Robertt, sobretudo por sua compreensão em um momento delicado e por conseguir manter o otimismo quanto a este trabalho, mesmo quando eu já não o tinha.

À Universidade Federal de Pelotas e seu Programa de Pós-Graduação em Sociologia, por me oportunizar as condições para que eu pudesse me formar um pesquisador em Sociologia.

Aos membros de minha banca de qualificação, professores Cassiane e Léo, cujas sugestões me ajudaram a aprimorar o presente trabalho.

Ainda ao professor Léo, por todo o aprendizado, dentro e fora da sala de aula, e ainda por todo o apoio com que sempre pude contar.

À Universidade Federal do Rio Grande, sobretudo na figura de sua Pró-Reitora de Graduação, Prof^a Denise, duplamente: por me conceder o tempo necessário para o desenvolvimento da pesquisa, e por fornecer os dados que foram aqui analisados.

À Prof^a Leila, de quem sempre obtive incentivo – e boas conversas, muitas das quais auxiliaram a ver com outra luz este tema.

Ao Nilton, que organizou e reorganizou diversas vezes os dados solicitados.

Ao Heber, por todo o apoio e, sobretudo, pelas excelentes correções e sugestões de última hora.

À Lisa, minha esposa, melhor amiga e conselheira, por aturar, há quase 12 anos, minhas divagações – e me resgatar delas sempre que me excedo.

Ao grande amigo Loriz, pelas diversas opiniões e por ter sido sempre tão prestativo e incansável.

A todos os colegas da UFPEL e UFRGS com quem pude, mesmo neste período tão curto do Mestrado, aprender tanto sobre tantas coisas.

Muito obrigado!

*O capitão Jonathan
Estando com a idade de dezoito anos,
Captura, em certo dia, um pelicano
Numa ilha do Extremo Oriente.
O pelicano de Jonathan,
De manhã, põe um ovo inteiramente branco,
E daí sai um pelicano
Espantosamente parecido com ele.
E esse segundo pelicano,
Por sua vez, põe um ovo inteiramente branco,
De onde sai, inevitavelmente,
Um outro que faz o mesmo.
Isso pode persistir por muito tempo
Se antes não fizermos um omelete.*

(Robert Desnos, *Chantefleurs, chantefables*, cf. tradução de Reynaldo Bairão, *apud* BOURDIEU, 2013, p.5)

RESUMO

LIMA, Marco Antônio de Oliveira. **Quando os capitais econômico e cultural condicionam as trajetórias acadêmicas**: Estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

Desde a segunda metade do século XX, principalmente, a educação vem sendo propagada como uma forma de impulsionar o desenvolvimento social, permitindo boas chances de ascensão social para os indivíduos. Já nas últimas décadas desse século, começa a ser constatado que as desigualdades sociais de origem se traduzem em probabilidades diferenciais de acesso a essa educação, bem como acabam por estabelecer diferenças significativas na qualidade da educação recebida por cada parcela da população, de forma que quanto melhor a posição social de origem, melhor e mais prolongada tende a ser a educação recebida. Nessa linha de raciocínio, propõe-se aqui um estudo de caso na Universidade Federal de Rio Grande - FURG, através da análise estatística, sobretudo através da análise de correspondência múltipla, de dados socioeconômicos referentes a mais de 27.000 vestibulandos dessa instituição nos anos de 2007 e 2008. O trabalho tem como inspiração a sociologia da educação bourdieusiana, buscando, principalmente, verificar como o capital econômico e o capital cultural tendem a influenciar na trajetória universitária dos avaliados, desde sua escolha de curso até a potencial conclusão (ou evasão) do mesmo, incluindo o desempenho escolar destes estudantes. Concluiu-se que o volume de capitais econômico e cultural se relaciona diretamente com a trajetória acadêmica dos estudantes, e que os cursos mais procurados tendem a concentrar mais alunos de melhor desempenho, enquanto o contrário ocorre nos cursos menos procurados.

Palavras-chave: reprodução social, desigualdade social, educação superior, análise de correspondência múltipla

ABSTRACT

LIMA, Marco Antônio de Oliveira. **When economic and cultural capitals conditions academic trajectory**: case study in Federal University of Rio Grande. 2016. Dissertation (Master Degree in Sociology) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

Since the second half of the twentieth century, mainly education has been propagated as a way to boost social development, allowing a good chance of upward mobility for individuals. Since the last decades of this century, it has been noted that the initial social inequalities translate into differential probabilities of access to that education and eventually establish meaningful differences in the quality of education received by each portion of the population, so that the better the social position of origin, the better and longer tends to be the education received. In this line of reasoning, it is proposed here a case study at the Federal University of Rio Grande - FURG through statistical analysis, especially through multiple correspondence analysis of socioeconomic data for more than 27,000 applicants for this institution in the years 2007 and 2008. This work was inspired by the sociology of Bourdieu's education, seeking above all to see how economic capital and cultural capital tend to influence the academic trajectory of those evaluated, from their course of choice to their potential conclusion (or evasion), including the academic performance of these students. It was concluded that the volume of economic and cultural capitals is directly related to the academic trajectory of the students, and the most popular courses tend to attract more students of better performance, while the opposite happens in the less popular ones.

Keywords: social reproduction, social inequality, higher education, multiple correspondence analysis

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Variação na distribuição dos matriculados na Educação Superior brasileira por quintis de renda familiar entre os anos de 2002 e 2007	35
--	-----------

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução na taxa de preenchimento das vagas (relação Ingressantes/Vagas) na Educação Superior brasileira entre os anos de 1991 e 2007	33
Gráfico 2 – Evolução no percentual de candidatos matriculados (relação Ingressantes/Inscritos) na Educação Superior brasileira entre os anos de 1991 e 2007	34
Gráfico 3 – Evolução de alunos diplomados (percentual de Concluintes em relação a Ingressantes) na Educação Superior brasileira (1991 e 2007)	34
Gráfico 4 - Relações entre as categorias de ano e tipo de escola do Ensino Médio e a escolaridade da mãe, dentre todos os candidatos	80
Gráfico 5 - Relações entre as categorias de escolaridade do pai, renda familiar e tipo de escola do ensino fundamental, dentre todos os candidatos	82
Gráfico 6 - Relações entre as categorias do respondente, seu pai e sua mãe, dentre todos os candidatos	83
Gráfico 7 - Relações entre as categorias do turno de realização do ensino médio, realização de curso pré-vestibular e realização prévia de estudos superiores, dentre todos os candidatos	84
Gráfico 8 - Relações entre as categorias de idade, estado civil, principal responsável pelo sustento e o tipo de ensino médio concluído, dentre todos os candidatos	86
Gráfico 9 - Relações entre os cursos selecionados pelos candidatos	88
Gráfico 10 - Relações entre as categorias de ano de conclusão e tipo de estabelecimento do ensino médio, instrução do pai e o curso escolhido, dentre todos os candidatos	89
Gráfico 11 - Relações entre as categorias de ocupações do candidato e seu pai, renda familiar e o curso escolhido, dentre todos os candidatos	90
Gráfico 12 - Relações entre as categorias de ano de conclusão e tipo de estabelecimento do ensino médio, instrução do pai, desempenho no vestibular e eliminação, dentre todos os candidatos	91
Gráfico 13 - Relações entre as categorias de ocupações do candidato e seu pai, renda familiar, desempenho no vestibular e eliminação, dentre todos os candidatos	92

Gráfico 14 - Relações entre as categorias de ano de conclusão e tipo de estabelecimento do ensino médio e instrução do pai, dentre os alunos	93
Gráfico 15 - Relações entre as categorias de ocupações do candidato e seu pai e renda familiar, dentre os alunos	94
Gráfico 16 - Relações entre as categorias de escolaridade do pai, tipo de escola do ensino médio, coeficiente de rendimento e taxa de aprovação, dentre os alunos	95
Gráfico 17 - Relações entre as categorias de ocupações do candidato e seu pai e taxa de infrequência, dentre os alunos	96
Gráfico 18 - Relações entre as categorias de ano de conclusão do ensino médio, renda familiar e taxa de reprovação por nota, dentre os alunos	97
Gráfico 19 - Relações entre as categorias de renda familiar, ocorrência de trancamento de disciplinas e tempo de permanência, dentre os alunos	98
Gráfico 20 - Relações entre as categorias de ano de conclusão e tipo de estabelecimento do ensino médio e instrução do pai, dentre os formados	99
Gráfico 21 - Relações entre as categorias de ocupações do candidato e seu pai e renda familiar, dentre os formados	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores da Educação Superior no Brasil (1991 e 2007)	32
Quadro 2 – Agrupamento das categorias profissionais	71
Quadro 3 – Indicadores de capital cultural e capital econômico	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Agrupamento dos cursos por número de inscritos.....	69
Tabela 2 - Medidas de discriminação para o conjunto dos candidatos, para as variáveis do questionário socioeconômico, sexo e idade, em ordem decrescente de contribuição média para a variância total	75
Tabela 3 - Contribuição percentual de cada um dos indicadores de capital econômico e cultural sobre a variância total em cada uma das dimensões	77
Tabela 4 - Eliminação no Vestibular, por grupos (quintis) de cursos.....	102
Tabela 5 - Desempenho no Vestibular, por grupos (quintis) de cursos	102
Tabela 6 - Taxa de aprovação, por grupos (quintis) de cursos.....	103
Tabela 7 - Taxa de reprovação (por nota), por grupos (quintis) de cursos	104
Tabela 8 - Taxa de infrequência, por grupos (quintis) de cursos	104
Tabela 9 - Ocorrência de trancamento, por grupos (quintis) de cursos.....	105
Tabela 10 - Coeficiente de rendimento, por grupos (quintis) de cursos	106
Tabela 11 - Tempo de permanência, por grupos (quintis) de cursos	108
Tabela 12 - Situação final do aluno, por grupos (quintis) de cursos	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	20
2.1 A marca do elitismo no início da Educação Superior no Brasil.....	20
2.2 A Reforma Universitária de 1968 e a expansão do setor privado como medida de ampliação do acesso.....	24
2.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996 e uma nova proposta de democratização.....	28
3 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: CONTEXTO TEÓRICO E TRAJETÓRIA BRASILEIRA	37
3.1 Contexto brasileiro e incorporação da sociologia da educação de Pierre Bourdieu.....	37
3.2 A produção brasileira recente sobre a relação entre posição social e a trajetória escolar e acadêmica	54
4 QUADRO METODOLÓGICO	62
4.1 Breve histórico da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	62
4.2 Os Processos Seletivos da FURG (2007 a 2008)	63
4.3 Dos dados fornecidos pela FURG para a pesquisa.....	65
4.4 A análise dos dados.....	66
5 RELAÇÃO ENTRE OS CAPITAIS CULTURAL E ECONÔMICO E AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS NA FURG.....	77
5.1 Aspectos introdutórios: elaboração de perfis de candidatos	77
5.2 Escolha do curso.....	87
5.3 Desempenho no vestibular.....	91
5.4 Desempenho no curso.....	92
5.5 Conclusão do curso	99
6 INDICADORES DE DESEMPENHO ACADEMICO NOS DIFERENTES CURSOS DA FURG	101
6.1 Desempenho no vestibular.....	101
6.2 Desempenho acadêmico	103
6.3 Probabilidade de conclusão do curso.....	107
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	116

APÊNDICES	120
Apêndice A – Evolução dos indicadores do Ensino Superior, ano a ano (1991 a 2007)	121
ANEXOS	122
Anexo 1 – Questionário Sociocultural (Manual do Candidato PS 2007).....	123
Anexo 2 – Informações sobre os cursos (Manual do Candidato PS 2007)	125

1 INTRODUÇÃO

Em que medida fatores socioeconômicos influenciam na trajetória acadêmica dos estudantes de graduação, na sociedade brasileira? Esta foi a pergunta que motivou a presente pesquisa sociológica. Este é um tema já tradicional na sociologia da educação, que tomou um maior fôlego nos últimos anos com uma crescente discussão acerca da democratização do ensino superior.

A educação superior no Brasil teve início, ainda no período colonial, com um caráter explicitamente elitista – com a proibição de estabelecimentos de educação superior na colônia, o que obrigava as elites, únicas possuidoras de recursos suficientes, a continuarem seus estudos na metrópole. Desde então, o elitismo marcante de nosso sistema de ensino superior foi gradativamente sendo questionado – sobretudo a partir de meados do século XX. Estes questionamentos tomaram maior impulso a partir da década de 1990, com a estabilização da economia promovida no período, que permitiu a ascensão social das classes populares e as permitiu vislumbrar o ingresso na Educação Superior. Esta nova demanda foi então responsável pela retomada deste debate já clássico da sociologia da educação.

Para responder a nossa pergunta de pesquisa, optamos por realizar um estudo de caso em uma universidade federal – de um lado, pela disponibilidade dos dados, e de outro, pelo fato de que as universidades federais são o principal foco das políticas governamentais referentes ao Ensino Superior no período mais recente de nossa história, como veremos no próximo capítulo. A instituição analisada foi a Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Nesse sentido, traçamos primeiramente alguns objetivos gerais, por sua vez divididos em objetivos específicos, a saber:

1. Avaliar se, entre candidatos a vestibular, havia correlação entre os fatores socioeconômicos e a trajetória acadêmica ou, mais especificamente:
 - a. Entre fatores socioeconômicos e a escolha de curso.
 - b. Entre fatores socioeconômicos e o desempenho no vestibular.

- c. Entre fatores socioeconômicos e, para os selecionados no vestibular, o desempenho no curso de graduação.
 - d. Entre fatores socioeconômicos e, para os selecionados no vestibular, a possibilidade de diplomação.
2. Verificar como essa relação (caso houvesse) entre fatores socioeconômicos e trajetória acadêmica variava entre diferentes cursos.

Os dados utilizados, fornecidos pela instituição, são o resultado do processamento do questionário socioeconômico aplicado a todos os candidatos a vestibular naquela instituição nos anos de 2007 e 2008, além de informações sobre o resultado do vestibular para estes candidatos e indicadores de desempenho acadêmico daqueles que lograram êxito na seleção.

Salientamos que não foram selecionados processos seletivos mais recentes dada, por um lado, a necessidade de verificar a conclusão de curso (ingressantes no Processo Seletivo de 2008 em cursos com duração de 6 anos, caso tenham concluído o curso no período regular, atingiram a conclusão de curso em 2013) e, por outro lado, a disponibilidade de dados da instituição.

Dada a natureza dos dados, os mesmos foram analisados através de uma técnica estatística multivariada denominada Análise de Correspondência Múltipla (ACM), cujo foco consiste em identificar as relações entre variáveis categóricas, ou seja, às quais não se podem atribuir valores numéricos. Também foram usadas tabelas de referência cruzada, nas quais podemos verificar a distribuição dos dados entre duas variáveis, possibilitando identificar relações entre elas. A vantagem da ACM, neste caso, se deve ainda à possibilidade de selecionar uma grande quantidade de variáveis a serem analisadas conjuntamente.

A análise pautou-se teoricamente na sociologia da educação bourdieusiana, sobretudo em sua definição de capitais econômico e cultural. A teoria sociológica desenvolvida por Bourdieu é particularmente propícia para a análise das desigualdades sociais e fornece o arcabouço conceitual necessário para avaliarmos o papel do sistema de ensino sobre estas desigualdades. Como veremos, parte considerável dos trabalhos sobre o tema, no Brasil, tem também como referência a obra deste autor.

Considerados nossos objetivos e nosso referencial teórico, bem como os trabalhos já desenvolvidos na área (incluindo as pesquisas do próprio Bourdieu), conduzimos nosso trabalho partindo do seguinte sistema de hipóteses:

1. Haveria uma relação direta entre os capitais econômico e cultural possuídos pelo candidato antes de iniciar sua trajetória acadêmica (ou seja, antes ainda do vestibular) e essa trajetória propriamente dita ou, mais especificamente:
 - a. Haveria relação entre os capitais econômico e cultural e a escolha de curso do candidato.
 - b. Haveria relação entre os capitais econômico e cultural e o desempenho do candidato no vestibular.
 - c. Para os selecionados no vestibular, encontrar-se-ia relação entre os capitais econômico e cultural e seu desempenho acadêmico.
 - d. Para os selecionados no vestibular, encontrar-se-ia relação entre os capitais econômico e cultural e sua possibilidade de diplomação.
2. Haveria uma homologia entre a hierarquia dos candidatos, de acordo com seu volume total de capital (econômico e cultural), e a hierarquia dos cursos considerados, de acordo com seu prestígio¹.

Fora esta introdução, os restantes capítulos estão organizados como se detalha a seguir.

No capítulo dois é apresentado um breve histórico da educação superior no Brasil, bem como alguns dados que ajudam a compreender alguns desdobramentos recentes, de forma a melhor contextualizar nosso objeto.

No capítulo três apresenta-se a sociologia da educação de Pierre Bourdieu e se discutem alguns de seus principais conceitos, bem como se dialoga com outros trabalhos sobre o tema desenvolvidos recentemente no Brasil.

No capítulo quatro expõem-se algumas especificidades do nosso objeto de pesquisa: apresentam-se algumas características da FURG, os dados fornecidos pela instituição e os processos seletivos de onde os mesmos tiveram origem; também é explicada brevemente a Análise de Correspondência Múltipla (ACM), técnica de análise multivariada de dados utilizada na dissertação.

No capítulo cinco apresentam-se os resultados obtidos com a aplicação da ACM, e onde serão apresentados os resultados referentes a nosso primeiro objetivo

¹ Conforme será melhor detalhado no capítulo 4, tomamos, como indicador de prestígio, a demanda pelo curso, de forma que consideramos que cursos de maior prestígio apresentariam maior demanda (por sua vez medida pelo número de inscrições registradas para cada curso).

principal – ou seja, a influência dos fatores socioeconômicos na trajetória acadêmica dos candidatos a vestibular na FURG.

O capítulo seis também apresenta alguns resultados, desta vez referentes à variação destes fatores socioeconômicos entre os cursos da FURG – nosso segundo objetivo.

Por fim, algumas considerações finais serão apresentadas no capítulo sete. Neste capítulo conclusivo, apresenta-se o que a pesquisa revelou, isto é, que, conforme nossas hipóteses, há uma relação entre os capitais econômico e cultural possuídos pelo candidato e sua trajetória escolar - desde a escolha do curso e até a diplomação. Não apenas isso, mas quanto mais alto o prestígio do curso, maior a frequência com que encontramos candidatos cujo desempenho no curso se dá conforme o esperado pela instituição – notas acima da média, sem reprovações concluindo o curso dentro do tempo previsto. Em suma, os dados tendem mostrar que a sociologia disposicional dos capitais sociais e econômicos representa uma ferramenta conceitual que nos permite analisar o comportamento do sistema educacional no sul do Brasil.

2 A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Como diversos pesquisadores já indicaram, a Educação Superior no Brasil teve historicamente um caráter elitista. De meados do século passado até os dias atuais, tem se discutido a questão da *democratização* da Educação Superior, ou seja, o fato de não apenas a elite, mas todos os grupos sociais terem a possibilidade de uma melhor educação e, particularmente, de atingir a diplomação em um curso de graduação.

Veremos neste capítulo, primeiramente, o processo histórico que conduziu até o atual contexto da educação de terceiro grau, com um constante foco na questão da *democratização* deste nível de ensino para, posteriormente, compreender tal situação, quando restará evidente a relevância do assunto na atualidade.

2.1 A marca do elitismo no início da Educação Superior no Brasil

Durante todo o período colonial brasileiro, a Coroa portuguesa proibiu a criação de cursos de estudos superiores de qualquer gênero na colônia, como forma de garantir a dependência das elites brasileiras em relação à metrópole, visto que a continuação de seus estudos dependia de que estes se dirigissem até Portugal, para estudar na Universidade de Coimbra ou ainda para outros países europeus. Isso se refletiu nas diversas negativas às solicitações dos jesuítas, instalados no Brasil, de estabelecer qualquer forma de ensino pós-secundário (FÁVERO, 2006; MENDONÇA, 2000; OLIVEN, 2002).

Com a instalação da Corte em terras brasileiras, em 1808, associada à necessidade de profissionais de algumas áreas essenciais e à impossibilidade de recorrer às universidades europeias, devido ao bloqueio napoleônico do Velho Continente, o rei português viu-se obrigado a estabelecer cursos superiores visando à formação destes profissionais. Estes cursos eram oferecidos em estabelecimentos isolados e tinham unicamente o objetivo da formação profissional de seus alunos.

Transferida a Corte para o Rio de Janeiro, as instituições criadas por D. João VI, no âmbito do que se pode chamar de ensino superior, estavam, na sua grande maioria, diretamente articuladas à preocupação com a defesa militar da colônia, tornada a sede do governo português. [...] Outros cursos foram ainda criados, na Bahia e no Rio de Janeiro, todos eles marcados pela mesma preocupação pragmática de criar uma infra-estrutura [sic] que garantisse a sobrevivência da Corte na colônia, tornada Reino-Unido (MENDONÇA, 2000, p. 134).

Ao longo de todo o período imperial (1822-1889), entretanto, à exceção de algumas poucas iniciativas isoladas, poucos cursos foram criados, tendo os governos imperiais se limitado principalmente a manter e regular aqueles já existentes (OLIVEN, 2002, p. 32). Ainda que existissem propostas de criação de universidades no período, estas encontraram séria resistência, impossibilitando que qualquer uma delas vislumbasse implementação. Esta oposição se deu, em grande parte, em virtude do ideário positivista, bastante influente em fins do século XIX, contrário à oficialização do ensino superior, por considerar que apenas a plena “liberdade espiritual” (MOACYR, 1942 *apud* CURY, 2009, p. 723) – ou seja, uma organização do ensino que estivesse livre da influência do Estado² – poderia conduzir à hegemonia do positivismo. Essa influência terminou levando a que, em 1891, a Constituição da República regulamentasse o surgimento de instituições particulares de ensino³, ainda que se mantivesse o ensino oficial, estatal.

Neste contexto de intensa disputa ideológica surgem, por volta de 1910⁴, as primeiras universidades brasileiras, como instituições livres, por iniciativa de setores da sociedade civil, fossem laicos ou confessionais, e dos governos estaduais. Apenas em 1920 veríamos o surgimento da primeira universidade brasileira criada por iniciativa federal: a Universidade do Rio de Janeiro. Apesar de criada apenas pela aglomeração de instituições isoladas já existentes, sua criação foi de extrema importância por intensificar as discussões sobre a Educação Superior, particularmente quanto às próprias finalidades da instituição, discussões estas que se acirravam acompanhando as mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas no período: deveria a Universidade visar à formação de profissionais, à criação e difusão de *conhecimento científico puro e desinteressado*⁵ ou, ainda, à atuação como centros de cultura (MENDONÇA, 2000, p. 138)? Destacamos que, até este

² Os positivistas defendiam que o ensino oficial, outorgado pelo Estado, poderia acabar por se assemelhar a uma forma de religião – assim um ensino com “liberdade espiritual” é aquele oferecido de forma livre, não oficial (CURY, 2009, pp. 718-719).

³ Importante salientar que o surgimento de cursos privados de ensino superior se deu muitos anos antes, segundo Mendonça (2000, p. 135).

⁴ Em 1909, a de Manaus; em 1911, a de São Paulo; e em 1912, a do Paraná. (FÁVERO, 2006, p. 21.); segundo Mendonça (2000, p. 136), porém, estas universidades tiveram duração efêmera.

⁵ “[o] ideal do conhecimento desinteressado, afirma que o valor de uma ciência encontra-se na qualidade, no rigor e na exatidão, na coerência e na verdade de uma teoria, independentemente de sua aplicação prática. A teoria científica vale por trazer conhecimentos novos sobre fatos desconhecidos, por ampliar o saber humano sobre a realidade e não por ser aplicável praticamente” (CHAUI, 1995, p. 279).

momento, a elitização do nível superior de ensino não se apresentava na pauta deste intenso debate.

O intenso êxodo rural ocorrido desde a década de 1920, a política de modernização implementada pelo primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e, particularmente, a influência do movimento da Escola Nova⁶ propiciaram e estimularam o desenvolvimento de uma nova política de educação – dividida em uma educação primária para as massas, que se acumulavam nos centros urbanos, e em uma educação secundária e superior para a elite nacional, que a tornasse capaz de conduzir a modernização do país (MENDONÇA, 2000, p. 137). Com essa finalidade, Vargas estabeleceu o Ministério da Educação e Saúde Pública, que passou a empreender uma intensa reforma em toda a Educação – e, é claro, com uma especial atenção ao Ensino Superior.

Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho (FÁVERO, 2006, p. 23).

Para que a formação da elite intelectual brasileira se mantivesse sob a égide do Estado, foi criada em 1937 a Universidade do Brasil, que foi estabelecida como modelo a ser seguido por todas as demais universidades brasileiras. Porém, como afirma Mendonça,

na prática, o papel modelar da [Universidade do Brasil] acabou por se constituir muito menos em um estímulo para a melhoria da qualidade do ensino superior do que em um instrumento efetivo de controle e padronização dos cursos e instituições (2000, p. 141).

Ao longo das décadas de 40 e 50, com a redemocratização que sucedeu à ditadura varguista e o crescimento econômico observados no período, o Ensino Superior apresentou um crescimento significativo. Segundo Mendonça (2000, pp. 141-142), entre 1945 e 1964, o número de universidades passou de 5 para 37 (um crescimento de 640%)⁷, e o número de instituições isoladas de ensino superior cresceu de 293 para 564 (92,49%). Este aumento na oferta seria um reflexo do aumento significativo da demanda observado no período, em parte pelo fato de que o contexto econômico da época, marcado por forte concentração de propriedade e

⁶ Movimento que culminou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que pregava, além de uma considerável mudança pedagógica, o estabelecimento de um ensino público de alcance universal (ou seja, a *universalização* da educação).

⁷ Oliven (2002, p. 37) nota que este crescimento se deu, sobretudo, pelo processo de integração das instituições isoladas em universidades, bem como a federalização das faculdades e universidades estaduais já existentes (ou seja, sua transformação em universidades federais).

renda, confluíu para que grande parte da população, principalmente das camadas de renda média, vislumbrassem na Educação Superior sua chance de ascensão social e econômica (MARTINS, 2009, p. 19; CUNHA, 2007, p. 32). Configura-se, desta forma, o *problema dos excedentes* – um número cada vez maior de estudantes aptos a cursar uma graduação, mas que, em decorrência do número limitado de vagas e da forma como se dava a seleção dos candidatos (eliminatória e não classificatória), ficavam impedidos do ingresso em um curso superior.

Desta forma, com participação cada vez maior dos estudantes, sobretudo os descontentes excedentes, na discussão sobre a Educação Superior brasileira que, segundo Cunha (1989), encontravam-se sob a influência tardia da *Reforma Universitária de Córdoba*⁸, começaram a tomar forma, tanto dentro quanto fora das instâncias governamentais, propostas de reforma na Educação Superior brasileira. Podemos dizer que esse afã reformista buscava, mais do que apenas responder ao problema prático de alocação dos excedentes, definir um projeto de universidade que respondesse às questões colocadas desde a década de 1930 sobre o papel do ensino superior nacional. Em virtude do acesso restrito aos bancos da Academia, o tema da *democratização* do acesso ganha espaço na pauta destas discussões.

É importante frisar que não só os estudantes, mas também a comunidade científica em desenvolvimento na época pautavam sua discussão a respeito das necessidades de uma reforma em um ideal de uma *democratização* da Educação Superior. De um lado, a democratização do acesso, de forma a permitir que os estudantes de classe média, relativamente privados deste nível de ensino (estes compunham a maior parte dos excedentes), tivessem maiores chances de ascensão; de outro, a democratização do próprio ensino, com a extinção do regime de *cátedras* (no qual um professor, o *catedrático*, detinha de maneira vitalícia o controle sobre a disciplina, ou cátedra) e o estabelecimento dos departamentos, que agregariam professores de uma área comum e através dos quais as disciplinas seriam distribuídas de maneira supostamente democrática. Ou seja, a democratização do ensino superior, pouco a pouco, inseriu-se na pauta de reivindicações dos alunos, professores e demais profissionais relacionados ao

⁸ A Reforma Universitária de Córdoba foi uma reforma radical na estrutura da Educação Superior argentina, realizada em 1918 após a pressão de um grupo nacional de estudantes daquele país. Dentre as mudanças exigidas pelos estudantes se encontravam a autonomia universitária, a liberdade de cátedra, a gratuidade do ensino e a assistência social aos estudantes.

ensino, cultura e ciências, reivindicações estas que culminaram na necessidade de uma reforma geral da Educação Superior. Assim:

[...] o paradigma até então vigente para o ensino superior começava a ser posto em questão, sob o influxo do desenvolvimentismo que viria a alimentar as propostas de modernização desse nível de ensino, visando adequá-lo às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país (MENDONÇA, 2000, p. 142).

Como frisa Mendonça (2000, p. 143), tais demandas encontraram resistência, ao longo da década de 50, por parte de diversos catedráticos e de diversos parlamentares, haja vista que os setores responsáveis pelas políticas educacionais da era Vargas detinham ainda grande poder. Esta resistência fica evidente no fato de que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) tramitou por 14 anos até ser aprovada, em 1961. Ainda assim, sua aprovação não foi acompanhada de mudanças significativas na estrutura do Ensino Superior.

Mesmo possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, na prática, essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior, a nova Lei fortaleceu a centralização do sistema de educação superior. Como novidade, assegurou a representação estudantil nos colegiados, não especificando, no entanto, a respectiva proporção (OLIVEN, 2002, p. 32).

Toda essa pressão por mudanças no Ensino Superior sofreria uma alteração em sua direção a partir do golpe militar de 1964, conduzindo a uma reforma universitária que atenderia algumas das demandas urgentes, mas sem abrir mão de um controle rígido sobre a Educação Superior.

2.2 A Reforma Universitária de 1968 e a expansão do setor privado como medida de ampliação do acesso

Com o crescimento da pressão por uma reforma no Ensino Superior, o governo militar estabelecido em 1964 precisou, como uma de suas prioridades, tomar as rédeas dessa reforma, “como que raciocinando em termos de façamos a reforma antes que outros a façam” (SAVIANI *apud* ROTHEN, 2010, p. 112). As reivindicações de cunho mais democrático, como era de se esperar no período militar, sofreriam uma severa limitação por parte do governo ditatorial instalado – particularmente no que diz respeito ao agir do movimento estudantil (CUNHA, 2007,

p. 54; MARTINS, 2009, p. 18; ROTHEN, 2008, pp. 461, 464-465). Diversos professores foram cassados, num processo de “limpeza ideológica” (OLIVEN, 2002, p. 35) e diversas táticas foram usadas para diminuir o poder do movimento estudantil, que estaria sob o controle de uma minoria de estudantes com identificação de esquerda política (ROTHEN, 2008, p. 465).

Apesar disso, diversas mudanças significativas tomaram forma, visando a atender as demandas mais urgentes do período, sobretudo a questão dos excedentes.

O relatório final da Comissão Meira Mattos⁹ deu maior ênfase à questão estudantil e propôs como forma de desmobilização do movimento estudantil, que fosse realizada uma reforma universitária [...]. A comissão [...] entendia que o problema dos excedentes nos vestibulares era um dos motivos que levava o apoio popular ao movimento estudantil [...]. A comissão concluiu que a reforma universitária tornava-se urgente para que fossem possíveis o controle do movimento estudantil e a expansão do ensino superior (ROTHEN, 2010, p. 111).

Em 1968 foi aprovada a Lei 5540/68 – a Lei da Reforma Universitária. Em seu bojo estavam inclusos o fim do regime de cátedras, a definição do departamento como menor componente organizacional das universidades, a delimitação da representação estudantil nos conselhos superiores da universidade, o regime de créditos, o estabelecimento da carreira docente, bem como uma série de outras mudanças que tinham por objetivo a resolução da questão dos excedentes, o controle do movimento estudantil e a modernização da estrutura de ensino superior brasileira¹⁰.

A Lei n. 5.540/68 é, por um lado, fruto das discussões que se realizavam sobre o modelo de universidade a ser adotado no país [...] por outro, fruto da vontade dos militares, mediante uma legislação centralizadora, de imporem à sociedade civil um consenso sobre o modelo de universidade e diminuírem as resistências internas das universidades ao regime militar (ROTHEN, 2008, p. 471).

Estas alterações tornaram a universidade o *locus* preferencial do Ensino Superior brasileiro. O governo militar, visando a uma modernização do país, estimulou o desenvolvimento da pós-graduação e pesquisa nas universidades federais, elevando também a qualidade do ensino e transformando estas instituições

⁹ A Comissão Meira Mattos foi uma de duas estabelecidas pelo governo militar para elaborar uma proposta de Reforma Universitária.

¹⁰ As mudanças implementadas basearam-se em um apoio logístico recebido dos Estados Unidos da América (sobretudo através da USAID – *United States Agency for International Development*); muitas das mudanças trazidas com a Reforma refletem esta influência, tal como a incorporação do sistema de créditos.

em referência para as demais. Porém, a crescente demanda não pode ser resolvida com a Reforma.

Como a pressão pelo aumento de vagas tornava-se cada vez mais forte, logo após 1968, ocorreu uma expansão do setor privado, que criou inúmeras faculdades isoladas, nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos (OLIVEN, 2002, p. 34).

O estímulo às instituições privadas foi a forma que o governo brasileiro encontrou, à época, para o atendimento à excessiva demanda pela Educação Superior. Martins (2009) demonstra como, a partir da Reforma, houve um crescimento vertiginoso das instituições privadas (à diferença do crescimento anterior, de 1945 a 1964, que se deu em sua maior parte através de instituições públicas). Esta abertura ao ensino privado resultou em uma rápida inversão entre o percentual de matrículas das instituições públicas e privadas: entre 1965 e 1980, as matrículas no setor privado passaram de 44% para 64% do total de matrículas (MARTINS, 2009, p. 23). O autor destaca ainda que mesmo após o fim do Regime Militar, a Constituição Federal de 1988 deu novo estímulo a esta expansão do setor privado: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares passou de 20 para 64 (2009, p. 23). Apesar de identificado um pequeno aumento proporcional da representatividade das instituições públicas em fins da década de 80, o autor demonstra que isso se deu, em geral, através da criação de instituições em áreas geográficas de pouca atratividade para a iniciativa privada.

Ao contrário da Educação Superior pública, que recebeu investimentos do governo militar de tal forma que esta se aproximasse cada vez mais de um ideal de excelência (tendo os melhores professores e a melhor infraestrutura), as instituições privadas apresentavam um pior padrão de qualidade, em diversos quesitos – não contavam com professores com dedicação exclusiva (o que fazia muitos recorrerem a empregos paralelos, não podendo se dedicar integralmente ao magistério), contavam com estrutura física inferior, tendiam a oferecer apenas cursos de baixo custo (Letras, por exemplo) e a ter uma proporção de alunos por professor muito além do recomendado (BRAGA, 1979; CUNHA, 1989; MARTINS, 2009). Por serem mais atrativas, as instituições públicas atraíam um público maior, selecionando através do vestibular aqueles melhor preparados. Por sua vez, restava às instituições particulares atender a toda a demanda excedente.

Tudo isso só reforçava a dicotomia, cada vez maior a partir daí, entre universidades públicas, de alta qualidade, e as faculdades privadas, reduto daqueles

que não obtinham aprovação nas primeiras – ou, em outros termos, um sistema dual no qual a elite poderia ser bem preparada para dirigir a modernização do país através de instituições públicas de alta qualidade, ao mesmo tempo em que a classe média (principalmente) poderia encontrar as vagas no ensino superior que tanto almejavam no ensino privado, de pior qualidade, voltado não para a pesquisa e o pensamento crítico, mas exclusivamente para a formação de mão de obra.

A democratização do Ensino Superior, portanto, viu-se limitada por essa dualidade em nosso sistema de ensino; como destaca Rothen, porém, tal medida teria sido intencional, tendo o governo militar vislumbrado um modelo de universidade que visasse a “formar apenas os quadros de alto nível que o desenvolvimento do país necessitaria”. (ROTHEN, 2010, p. 120)

Como previsto pelo [Conselho Federal de Educação], criou-se um sistema dual de ensino: o de excelência, que se afasta da simples formação de profissionais e o ensino de consumo, que oferece às camadas populares formação profissional deformada, em outras palavras, oferece a ilusão de estarem adquirindo o capital humano necessário para sua ascensão social (ROTHEN, 2010, p. 121).

Em virtude desse novo modelo e da incapacidade de uma democratização mais profunda que o mesmo oferecia, porém, no período entre a Reforma de 1968 e a redemocratização, mantiveram-se diversos questionamentos acerca da Educação Superior brasileira. Questionava-se o papel da universidade, seu caráter elitista e a necessidade de que mudanças fossem realizadas para que as classes populares, praticamente excluídas do Ensino Superior, pudessem ter acesso a ele.

Há bastante tempo, anuncia-se que a Universidade Brasileira está em crise. E de então, os problemas avolumaram-se e, até parece, tornaram-se insolúveis. Com certeza o são no plano das soluções exclusivamente técnicas. Tudo leva a crer que as principais questões e decisões são de cunho filosófico e político, ou seja, estão situadas no plano dos valores e dos *interesses sociais em jogo*. Universidade humanista? Ensino profissionalizante? Ênfase na formação científica? Universidade aberta? Novo sistema de educação pós-secundária? Separação entre ensino e pesquisa? Eliminação da gratuidade? Democratização das estruturas internas? *Maior vinculação aos interesses e necessidades das classes populares?* Autarquia especial? Contenção da demanda? Extinção do vestibular? Enfim, educação e ciência *pra quê ou em benefício de quem?* (LIMA, 1979, p. 7, grifo nosso).

Estas preocupações viriam a se revelar importantes para o cenário vislumbrado na década de 90. Com a recuperação de uma crise econômica vivida na década anterior¹¹ e com os incentivos oferecidos pelos diversos governos

¹¹ O fim da crise econômica foi possível com a estabilização atingida com o Plano Real, política econômica posta em prática em 1994 que pôs fim ao período de grande instabilidade dos anos anteriores. (NEVES, 2012)

brasileiros da época, sobretudo os de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), às instituições problemas de ensino, estes estabelecimentos tiveram um novo crescimento considerável, concomitante a um desestímulo às instituições públicas, havendo, por exemplo, suspensão de concursos públicos para a carreira docente (MARTINS, 2009, p. 25). Entre 1995 e 2002, as matrículas do setor privado saltaram de 60% para 70%, segundo o autor.

2.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996 e uma nova proposta de democratização

Neves (2012, p. 6) destaca que a expansão do sistema ocorrida na década de 1990 e, particularmente, após 1994, deu-se, sobretudo, por uma nova explosão da demanda – diferente da expansão observada nas décadas de 1950 e 1960. Porém, este período contou com um aumento significativo dos estudantes de classes populares, o que só foi possível graças à relativa ascensão econômica propiciada pela estabilização da economia, sobretudo após 1994, com a implantação do Plano Real.

A estabilização da economia foi um dos principais elementos que permitiu a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, bem como sua reeleição em 1998. Seus 8 anos de governo foram marcados por políticas econômicas mais alinhadas a um ideal liberal. Como aponta Cunha (2003), isso não teria sido diferente com o Ensino Superior, pois durante os dois mandatos desse presidente, houve um estímulo ao setor privado em detrimento do público, sendo considerado este último como menos eficiente e incapaz de atender à real demanda do mercado. A gestão da Educação Superior passou a ser tratada como um problema meramente econômico, de alocação de recursos de forma mais ou menos eficiente.

Em 1996, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que Cunha chamou de *minimalista* (2003, p. 40), haja vista ser omissa quanto a diversas questões relevantes, como a seleção dos candidatos. Até então, o vestibular era elemento obrigatório da seleção, mas por omissão da nova LDB quanto a esta questão, a seleção para a Educação Superior deixa de se dar exclusivamente por este método. Muitas dessas omissões foram sanadas em leis, decretos ou outros documentos, alguns até mesmo anteriores à LDB, os quais, em

seu conjunto, forneciam maior liberdade e flexibilidade para as instituições privadas, de forma que pudessem melhor responder à demanda do mercado.

Essa dinâmica acentuou a dualidade público/privado de nosso sistema de Ensino Superior. Frente à nova demanda das classes populares, essa dualidade impunha aquilo que Neves (2012, p. 15) chama de uma “dupla discriminação” para com os estudantes de classes populares: tendo estudado em escolas de menor qualidade, tinham menos chances de acesso às universidades públicas (e gratuitas), mas por sua falta de recursos, não tinham condições de se manter nas instituições particulares.

Frente a este contexto, ao longo da primeira década do novo século, diversos programas governamentais visaram a permitir a expansão e a democratização do ensino superior. Implementados, em sua maior parte, após a eleição de Luís Inácio Lula da Silva (sucessor de Cardoso), tais programas se unem a uma proposta de uma nova Reforma Universitária. Desde, pelo menos, 2003, o Governo Federal vem propiciando a discussão com diversos segmentos da sociedade civil e apresentando anteprojetos de lei para a reforma, os quais sofreram, em grande parte, duras críticas por parte de intelectuais e organizações sindicais ligadas à universidade¹². Vários projetos de lei foram apresentados, pelo governo ou por esses críticos¹³.

Os objetivos de todas estas mudanças podem ser sumarizados através dos objetivos gerais do Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001, a saber:

- . a elevação global do nível de escolaridade da população;
- . a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- . a *redução das desigualdades sociais* e regionais no tocante ao acesso e à *permanência*, com sucesso, na educação pública e
- . [a] *democratização* da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes [sic] (BRASIL, 2001, grifo nosso).

¹² Particularmente do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN.

¹³ Saliente-se que nenhum destes projetos, até o momento da elaboração deste trabalho, foi aprovado. Como veremos, isso não significa, porém, que não tenham havido significativas mudanças oficiais na Educação Superior brasileira. Uma relação de vários documentos que compõem a discussão a respeito de uma nova reforma universitária, incluindo alguns dos projetos de lei encaminhados, pode ser encontrada no endereço eletrônico <http://http://www.anped11.uerj.br/doc10.htm>, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Destaque-se ainda a presente afirmação que se encontra entre as diretrizes do PNE específicas para o Ensino Superior:

As [Instituições de Ensino Superior] têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, *reduzindo as desigualdades* (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Para além dos excertos aqui destacados, em geral, verifica-se um forte paralelo entre os objetivos e metas do PNE e as políticas e programas estabelecidos pelo Governo Federal ao longo da década, ou seja, reconhece-se a adoção de uma visão *oficial de Educação Superior como ferramenta de diminuição das desigualdades sociais*¹⁴.

Salientamos que o PNE reconhece, no diagnóstico que faz da Educação Superior, a flagrante desigualdade de chances de acesso (e permanência) a este nível de ensino para as diferentes classes sociais. Também o reconhecia o então Ministro da Educação, Tarso Genro, quando em 2004 divulgou um dos já citados anteprojetos de lei de Reforma Universitária, que previa que um dos preceitos que deveria reger a Educação Superior era:

IV – atendimento das necessidades definidas como de interesse público, no âmbito da educação superior, em razão dos interesses nacionais, *especialmente com vista à redução de desigualdades sociais e regionais* e ao incentivo ao desenvolvimento sustentável, em termos ambientais e econômicos, visando a uma integração soberana e cooperativa do país na economia mundial (MEC, 2004, grifo nosso).

Cabe salientar que, dentre as respostas às propostas oficiais de Reforma Universitária, o projeto de lei do senador Cristóvam Buarque, à época (2005) ex-ministro da Educação do governo Lula, apresenta em sua justificação a seguinte crítica:

O papel da universidade brasileira tem sido o de escada social para indivíduos que já fazem parte da parcela rica. A reforma agora quer permitir que alguns pobres também usem essa escada. Como se, no lugar de uma

¹⁴ Dentre as novas políticas educacionais, se destacam as que visavam a ampliação e democratização do acesso ao Ensino Superior: o estabelecimento, em 2005, do Programa Universidade para todos (PROUNI), que visava conceder bolsas de estudos a alunos de baixa renda em instituições de ensino superior (IES) privadas; a Lei 12.089, de 2009, que proíbe que duas ou mais vagas em instituições públicas sejam ocupadas simultaneamente pela mesma pessoa; a promulgação, em 2012, da Lei 12.711 – a “lei de cotas” – que reserva 50% das vagas em universidades públicas para candidatos oriundos de escolas públicas e, destes, uma parcela é ainda distribuída segundo critérios de renda e etnia. Além destas, diversas outras inovações foram trazidas à Educação Superior, como o incentivo crescente à mobilidade acadêmica (a possibilidade de um aluno estudar, temporariamente, em outra instituição, no Brasil ou no exterior) ou a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que atua como um “vestibular unificado” para todo o país (para as universidades federais, ao menos).

reforma, bastasse fazer uma universidade um pouco generosa para receber em seus cursos uns quantos pobres que tenham sobrevivido à mortalidade infantil, à desnutrição, ao analfabetismo, ao abandono escolar antes de concluir a 4ª ou a 8ª série do Ensino Fundamental, ou o Ensino Médio, à péssima qualidade de suas escolas, à falta de cursinho, ao filtro do vestibular e que, por genialidade pessoal, agora podem ser promovidos ao título universitário e usar esse título para o enriquecimento pessoal, longe do contato com a realidade da qual eles se originaram.

Critica-se o elitismo e fala-se que a universidade deve ser reformada para receber alunos de camadas carentes da população [...] (BUARQUE, 2005, pg. 14, grifo nosso).

A partir do argumento aqui apresentado, verifica-se o interesse explícito do Governo Federal de otimizar a utilização da universidade (federal, sobretudo) como uma escada social para as camadas mais desprovidas. Pouco surpreende, portanto, que um dos programas de maior destaque deste período, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado em 2007 pelo Decreto nº 6.096, apresente a seguinte descrição no sítio eletrônico do Programa:

A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que *tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.*

[...]

As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o *combate à evasão*, entre outras metas que *têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país* (BRASIL, 2010, grifo nosso).

É importante destacar uma grande crítica apresentada por Schwartzman e Castro (2005), que diz respeito justamente à distinção, presente nos projetos oficiais de Reforma Universitária, entre o setor público e o setor privado. Para eles, cada setor tem vantagens e desvantagens que deveriam ser consideradas e estimuladas para um melhor desenvolvimento da Educação Superior. Apesar disso,

O projeto do Ministério insiste no preconceito e nas *restrições que procura impor à iniciativa privada*, acusada de “mercantilista” e, por isto, despida dos valores da cultura e da educação verdadeira. Isso é tão preeminente no projeto quanto o *cheque em branco que pretende dar para as universidades federais*, ao propor um aumento substancial de suas verbas, sem um sistema adequado de incentivos e controle de qualidade (pg. 17, grifo nosso).

Para compreendermos melhor este novo contexto de expansão do Ensino Superior iniciado na década de 90, apresentamos dados disponibilizados pelo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – o INEP (INEP, [200_])¹⁵.

O Quadro 1 destaca a variação em diversos indicadores referentes à Educação Superior brasileira, no período de 1991 a 2007, sem considerar as diferenças entre o tipo de instituição (pública/privada), modalidade do curso oferecido (presencial/à distância) ou região geográfica. Como vimos, este período é marcado primeiramente pelo estímulo às instituições privadas para, posteriormente, dar uma guinada a uma política educacional que visava a um maior estímulo às instituições federais de ensino superior. Independentemente disso, os dados apontam o crescimento contínuo tanto da demanda quanto da oferta.

É possível traçar algumas conclusões:

1. A oferta do Ensino Superior, aqui representada tanto pelo número de cursos quanto pelo número de vagas oferecidas, teve uma variação muito maior (respectivamente, 4,79 e 5,47) que a demanda por este nível de ensino, representada aqui pelo número de inscritos (2,61).

Quadro 1 – Indicadores da Educação Superior no Brasil (1991 e 2007)

	1991	2007	Coeficiente de variação
Cursos	4.908	23.488	4,79
Vagas	516.663	2.823.942	5,47
Inscritos	1.985.825	5.191.760	2,61
Ingressantes	426.558	1.481.955	3,47
Matriculados	1.565.056	4.880.381	3,12
Concluintes	236.410	756.799	3,20

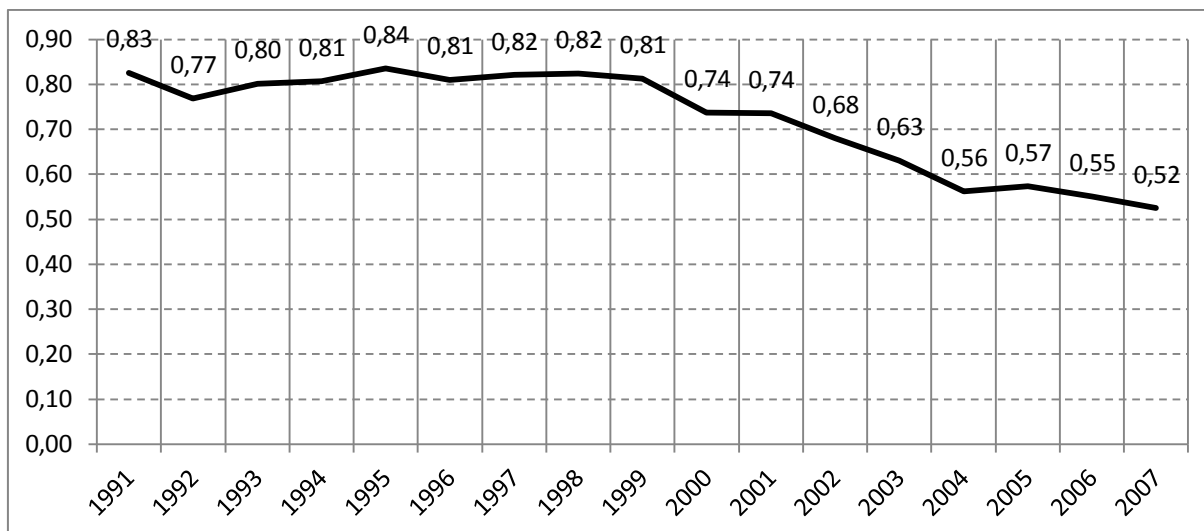
Fonte: Elaboração própria com base a dados do INEP.

2. O número de ingressantes, matriculados e concluintes não cresceu tanto quanto a oferta – ou seja, essa variação na oferta não foi totalmente eficaz em captar, manter ou formar novos alunos, mesmo com um aumento na demanda.

3. A relação entre ingressantes e vagas, ou seja, a proporção das vagas que foi efetivamente preenchida em cada ano, caiu de cerca de 83% para cerca de 52%. Essa queda pode ser visualizada também no Gráfico 1.

¹⁵ O quadro com dados completos se encontra no Apêndice A.

Gráfico 1 – Evolução na taxa de preenchimento das vagas (relação Ingressantes/Vagas) na Educação Superior brasileira entre os anos de 1991 e 2007



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP.

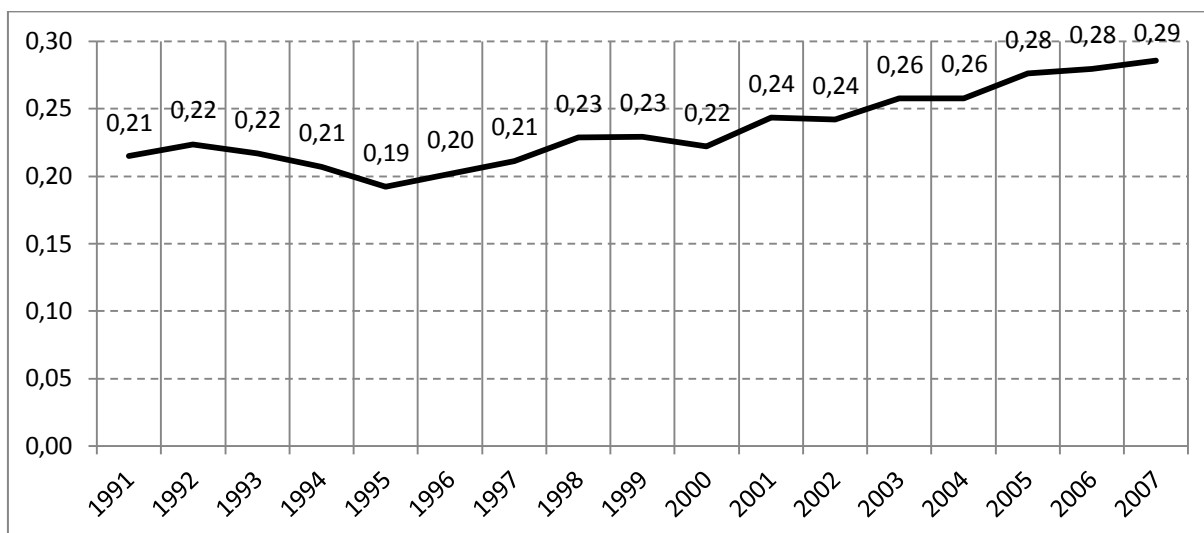
4. A relação de ingressantes por inscritos, ou seja, o percentual de candidatos que conseguiu sua vaga na Educação Superior, subiu de aproximadamente 21% para cerca de 29%. Isso implica que menos candidatos, em cada ano, ficaram sem vagas – uma consequência, certamente, do aumento maior em oferta do que na demanda. Essa variação pode ser visualizada, ano a ano, no Gráfico 2. Destaque-se, porém, que este número indica que de cada 10 candidatos pleiteando uma vaga na Educação Superior em 2007, cerca de 7 não conseguiram uma.

5. Os pontos 3 e 4 acima apontam uma realidade quase paradoxal: enquanto cerca de 70% dos candidatos não conseguem obter uma vaga, cerca de 50% das vagas permanecem não preenchidas. Um dos prováveis motivos para esta aparente contradição é a concentração de candidatos em determinados cursos, turnos ou regiões.

6. Outra comparação cabível é entre o número de concluintes e o número de ingressantes. Como vemos no Gráfico 3, a proporção concluintes/ingressantes teve uma pequena queda entre 1997 e 2003, e logo após voltou a um valor próximo ao observado antes deste período, isto é, 0,51. Observamos, assim, que para cada dois novos alunos que ingressaram na Educação Superior brasileira, um apenas concluiu seu curso. Apesar de não representar uma grande variação entre o período

inicial e o período final, é ainda notável que um grande número de alunos não conclua sua graduação.

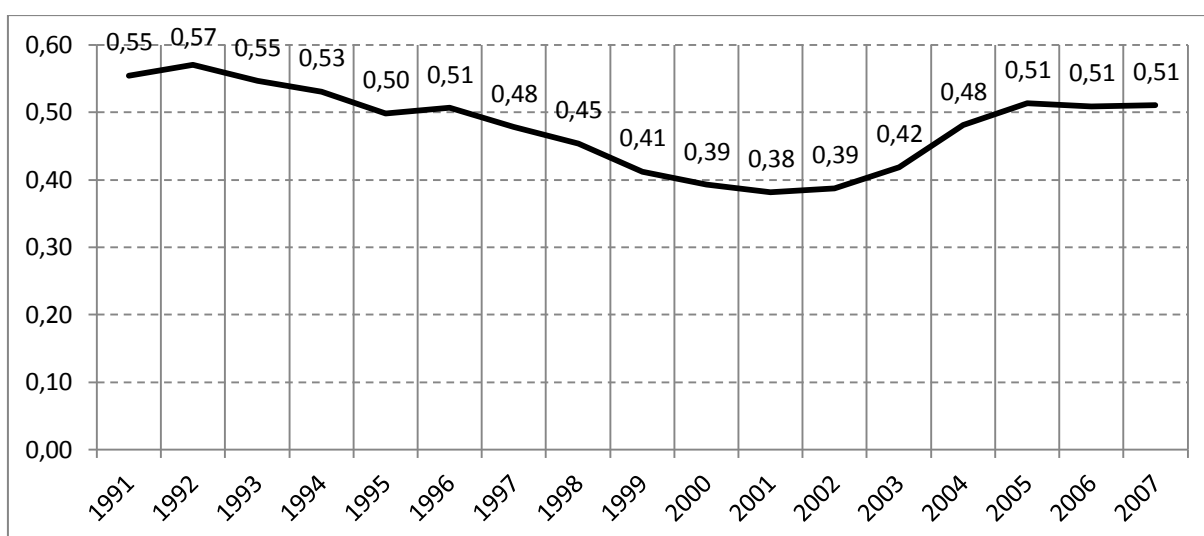
Gráfico 2 – Evolução no percentual de candidatos matriculados (relação Ingressantes/Inscritos) na Educação Superior brasileira entre os anos de 1991 e 2007



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP.

7. Ao relacionarmos os pontos 3 e 6, percebemos que, em 2007, para cada 4 candidatos inscritos, apenas um aluno se graduava no Brasil.

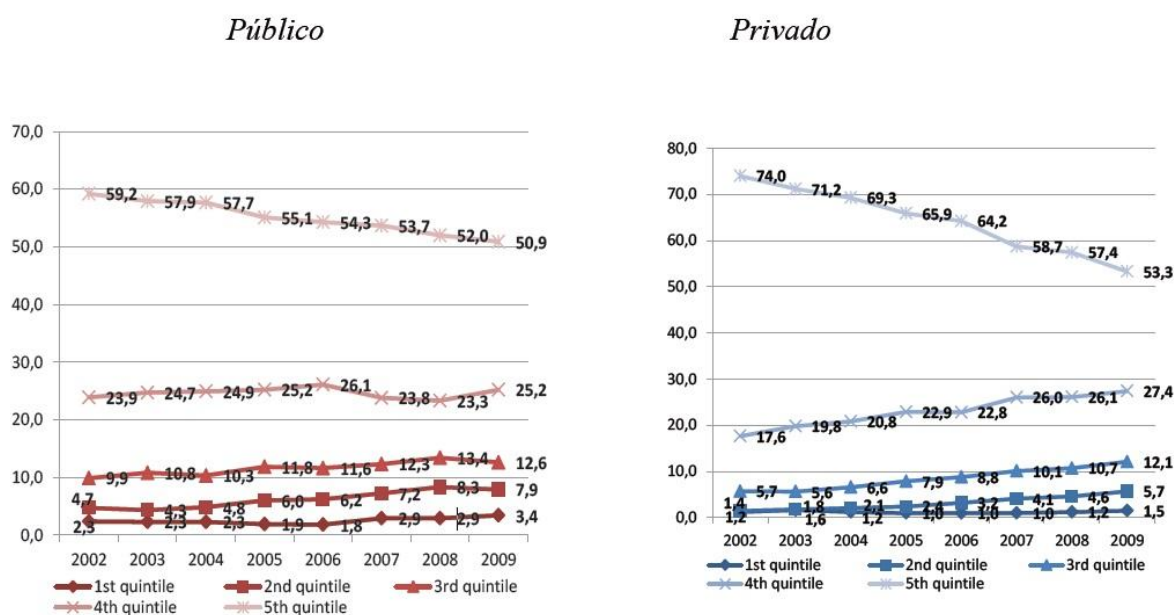
Gráfico 3 – Evolução de alunos diplomados (percentual de Concluintes em relação a Ingressantes) na Educação Superior brasileira (1991 e 2007)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP.

Os efeitos das políticas expansionistas do governo Lula se fizeram sentir, mesmo em curto prazo. Conforme demonstra Neves (2012, pp. 10-11), de 2002 a 2009, houve uma diminuição da diferença entre o percentual de estudantes das classes mais altas em relação às mais baixas; sendo mais significativa nas instituições privadas, em que a diminuição da participação das classes mais altas foi compensada, na maior parte, por um aumento da participação das classes médias, enquanto nas instituições públicas houve um aumento, ainda que pouco significativo, do percentual de estudantes das classes mais baixas. Apesar disso, como pode ser verificado na Figura 1, ainda em 2009 cerca de metade das vagas da rede pública se encontravam ocupadas por estudantes provenientes da faixa de população dos 20% mais ricos da sociedade brasileira.

Figura 1 – Variação na distribuição percentual dos matriculados na Educação Superior brasileira por quintis de renda familiar entre os anos de 2002 e 2007



Fonte: Neves (2012, p. 10) [reprodução].

Deparamo-nos com uma evolução complexa e negativa, que leva a uma conclusão nada otimista: apesar dos esforços crescentes, nosso Ensino Superior ainda não foi democratizado. Boa parte das vagas não é preenchida, e dentre as que são, a imensa maioria é ocupada por pessoas mais abastadas. Ainda assim, mesmo com sobra de vagas, muitos permanecem impedidos de ingressar em uma graduação, já que boa parte das vagas é oferecida em instituições privadas, o que

impedem que alunos de baixa renda possam ocupá-las. O Ensino Superior brasileiro ainda guarda parte da elitização que o marcava em seus primórdios.

No próximo capítulo, analisaremos algumas questões teóricas da sociologia da educação que podem auxiliar na compreensão dos fenômenos aqui descritos.

3 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: CONTEXTO TEÓRICO E TRAJETÓRIA BRASILEIRA

3.1 Contexto brasileiro e incorporação da sociologia da educação de Pierre Bourdieu

A difusão do ideal da escola como promotora do progresso social e possibilitadora da mobilidade social não se deu recentemente - teve início ainda na primeira metade do século XX, e podia ser encontrada em trabalhos acadêmicos da época.

Até meados do século XX, predominava, nas Ciências Sociais e mesmo no senso comum, uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma sociedade justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual) (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 12).

No Brasil, foram incentivados pelos diversos governos da época os trabalhos em ciências sociais que tomavam por objeto a educação - Neves (2002) aponta, por exemplo, para o fato de que, entre as décadas de 1930 e 1960, temos no país uma primeira fase da produção acadêmica sobre o tema caracterizada pela “orientação engajada da produção do conhecimento” (p. 354), produção essa incentivada a partir da criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP, em 1938. Enquanto no início deste período o foco se encontrava, sobretudo, na questão organizacional da escola ou mesmo na discussão teórica acerca do papel do cientista social no estudo da educação, a produção tende a se diversificar na década de 50.

Ao lado das questões referentes à organização social da escola, as relações entre educação e sociedade de um modo geral, tendo como objeto os sistemas de ensino em suas articulações com as demandas do desenvolvimento e com a estratificação social, entre outros, enriqueciam a pauta dos estudos. Difundiram-se as técnicas estatísticas de análise e a preocupação com as desigualdades educacionais. Surgem as pesquisas de caráter sociodemográfico que relacionam a origem familiar dos alunos com repetência, evasão e acesso diferenciado aos níveis de ensino [...] (NEVES, 2002, pp. 358-359).

Neste período, estas questões estavam também sendo discutidas em outros países, como Inglaterra e França. Neste último, Neves destaca ainda que:

Nos anos de 1960, a pressão demográfica e o prolongamento da escolaridade obrigatória provocaram transformações quantitativas no aparelho escolar, que levaram ao desenvolvimento de uma rede de coleta de análise de dados referentes não só aos aspectos internos do sistema educacional, mas também à sua relação com o sistema produtivo. [...] Um tema dominante foi a desigualdade de acesso à educação e seus efeitos sobre os processos da estratificação social. [...] (NEVES, 2002, p. 366).

Este interesse na relação entre desigualdades escolares e a estratificação social seria motivado, por um lado, pela grande quantidade de dados estatísticos que colocavam em questão a proposição de que a escola seria promotora do desenvolvimento social (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 13). Por outro lado,

Os anos 60 marcam a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração beneficiada pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra. Essa geração, arregimentada em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, vê - em parte pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino - frustradas suas expectativas de mobilidade social através da escola (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 14).

Este contexto estimulou a emergência de análises teóricas que questionavam o caráter meritocrático da escola. Dentre estas novas propostas teóricas, encontrava-se a sociologia da educação de Pierre Bourdieu. Suas primeiras obras sobre o tema, em colaboração com o sociólogo Jean-Claude Passeron, foram amplamente lidas: *Os Herdeiros (Les héritiers)*, de 1964, e *A Reprodução (La reproduction)*, de 1970.

A sociologia bourdieusiana estreou no Brasil neste mesmo período, através da tradução de alguns de seus artigos, mas foi a partir de 1975 que sua teoria sobre o sistema de ensino teria sido difundida (ainda que pouco) entre os educadores, a partir da tradução de *A Reprodução*. Sua visão crítica da escola encontrou severas barreiras.

Sua perspectiva, um tanto estruturalista, contrabalançava o idealismo do pensamento de Paulo Freire, no qual a escola era vista como um espaço de liberdade, sem as imposições das estruturas sociais que a conformavam (ORTIZ, 2013, p. 5).

Se nessa década Bourdieu causaria certo impacto, embora restrito, na produção sociológica e antropológica universitária, passaria, entretanto, relativamente despercebido no campo educacional brasileiro, que não responderia com maior entusiasmo à chegada de um sociólogo que, mesmo na França e na Europa, era tido como difícil e não oferecia muitas armas para as lutas acadêmicas da época, em geral voltadas à militância política (CATANI, CATANI e PEREIRA, 2002, p. 65).

Considerando-se que na década de 1970 no Brasil a ideia da escola libertadora e democrática estava em seu auge, ter desvendado mecanismos que dificultavam e que podiam inviabilizar este projeto chocou e irritou a

muitos, em especial por que era salientada a cumplicidade, mesmo que inconsciente, dos agentes dessa instituição para legitimar e promover a reprodução da ordem social (GONÇALVES, N., 2013).

Essa resistência à sociologia da educação de Bourdieu foi progressivamente diminuindo, de forma que sua teoria passou a influenciar cada vez mais trabalhos na área. Catani, Catani e Pereira (2002) mostram como as referências ao autor passam de rápidas e passageiras, sem muitas vezes sequer citar alguns de seus conceitos e por muitas vezes simplesmente classificando sua obra em uma ou outra linha teórica, a uma forma de apropriação de conceitos isolados em apoio a teorias de outros autores (a partir de meados da década de 1980) para, por fim, uma utilização mais frequente de seu arcabouço teórico e metodológico para a pesquisa sociológica (em meados dos anos de 1990).

Bourdieu é hoje reconhecido como um dos mais importantes sociólogos da segunda metade do século XX e início do século XXI, e sua sociologia da educação “constitui, ainda hoje, se não o mais importante, certamente um dos mais importantes paradigmas utilizados na interpretação sociológica da educação” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 15). Sendo assim, convém analisarmos a proposta teórica do autor, destacando sobretudo os pontos que nos permitirão atingir os objetivos desta pesquisa.

Um dos conceitos centrais em sua teoria é o conceito de *habitus*, visto que é a forma pela qual o autor encontrou uma saída ao objetivismo e ao subjetivismo que dominavam a sociologia até então - de um lado, o foco na ação individual, na interação; de outro, a atenção às estruturas subjacentes que sobredeterminam todo o social. A esta dualidade Bourdieu apresenta a alternativa *praxiológica*, que visava a apreender a relação dialética entre a ação e a estrutura: como esta determina as condições objetivas daquela, que por sua vez a reproduz. E, central para esta análise, o conceito de *habitus* viabilizaria este objetivo.

As condições objetivas de existência de cada sujeito social, na medida em que são vivenciadas, são internalizadas pelo mesmo, compondo sua subjetividade, através de um sistema de disposições perante a realidade social e formas de percepção que passam a pautar a forma como o sujeito interage com a realidade objetiva em cada momento dado.

[...] o *habitus* é um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam então como princípios inconscientes de ação, percepção e

reflexão. A interiorização constitui um mecanismo essencial da socialização, na medida em que os comportamentos e valores aprendidos são considerados como óbvios, como naturais, como quase instintivos; a interiorização permite agir sem ser obrigado a lembrar-se explicitamente das regras que é preciso observar para agir (BONNEWITZ, 2003, p. 77).

Assim sendo, o *habitus* é o produto da internalização, pelo indivíduo, de suas condições objetivas de existência, e será o princípio que o orientará em suas ações em cada contexto em que se encontrar. Podemos deduzir a partir daí que sujeitos que compartilhem das mesmas condições objetivas desenvolverão um mesmo *habitus*, e terão assim os mesmos comportamentos e opiniões. Isso nos permite falar de um *habitus* compartilhado por membros de determinados grupos, na medida em que estes grupos experimentam condições comuns de existência - um ***habitus de classe***, nas palavras de Bourdieu.

Classe é um processo que emerge de uma determinada classificação - no caso, Bourdieu classifica os agentes de acordo com suas condições de existência; uma classe é um

conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistemas de disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes, além de possuírem um conjunto de propriedades comuns [...] (BOURDIEU, 2011, p. 97).

Bourdieu concebe a sociedade distribuída de acordo com a divisão, bastante desigual, das diferentes condições de existência a que ele se refere. Assim, os agentes estariam distribuídos naquilo que chama **espaço social**, um espaço constituído por diversas dimensões e no qual as diferentes **posições** são ocupadas pelos agentes. Cada dimensão é constituída por uma determinada característica classificadora, e cada posição é definida, portanto, por sua posição relativa em cada uma destas dimensões - o que equivale a dizer que as posições definem-se sempre em relação umas às outras de acordo com a posse maior ou menor de certas características.

Num primeiro tempo, a sociologia apresenta-se como uma topologia social. Pode-se assim representar o mundo social em forma de um espaço (a várias dimensões) construído na base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades que actuam no universo social considerado, quer dizer, apropriadas a conferir, ao detentor delas, força ou poder neste universo (BOURDIEU, 2012, p. 133-134).

Bourdieu, ao desvelar as características que ordenam o espaço social, utiliza-se do conceito de **capital**. O autor entende como capital não apenas a definição marxista, aplicada exclusivamente à economia, mas amplia para outras áreas este conceito, atribuindo em cada uma delas características homólogas ao capital

econômico. Assim, Bourdieu fala também em capital cultural, capital social e diversos outros.

O capital [...] representa um poder sobre um campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos meios de produção), logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, deste modo, sobre um conjunto de rendimentos e ganhos. As espécies de capital, à maneira dos trunfos num jogo, são os poderes que definem as probabilidades de ganho num **campo** determinado [...]. Por exemplo, o volume do capital cultural determina as probabilidades agregadas de ganho em todos os jogos em que o capital cultural é eficiente, contribuindo deste modo para determinar a posição no espaço social [...]. (BOURDIEU, 2012, p. 134, grifo nosso).

Assim, os diferentes tipos de capital atuam como diferentes medidas de poder, das quais o agente pode dispor, em cada momento, de maneira a retirar o máximo proveito em um determinado campo. Este que, por sua vez, pode ser definido como uma subdivisão do espaço social, contendo regras próprias de funcionamento, relativamente autônomo e diferenciado de outros campos, cada qual valorizando diferentemente cada um dos tipos de capital.

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação [...] atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições [...] (BONNEWITZ, 2003, p. 60).

A relação entre os conceitos de campo, *habitus* e capital é de suma importância para compreendermos a teoria sociológica bourdieusiana, sobretudo no que diz respeito à Educação. O espaço social, assim como os campos que são suas subdivisões, está organizado por princípios que informam o poder relativo dos agentes - os capitais. A quantidade e os tipos de capital de que um agente é dotado determinam a posição na qual o mesmo se encontra dentro do campo, o que é o mesmo que dizer que apontam suas condições objetivas de existência. Cada agente está sempre, simultaneamente, posicionado em vários campos, com posições diferentes em cada um deles, e o conjunto destas posições determina a posição ocupada no espaço social. Essa posição condiciona o desenvolvimento do *habitus*, que será similar para todos aqueles posicionados proximamente, e este critério permite agrupar as diversas posições em grupos - classes. As classes sociais são definidas, portanto, por condições similares de existência e, assim, uma similar estrutura de capitais, ou seja, um *habitus* comum, que engendrará práticas comuns. Essas práticas comuns visam sempre a manter ou a aumentar a quantidade de

capitais valorizados em cada campo, de forma que a tentativa, pelas diversas classes, de aumentar seu capital implica em que um campo é sempre um espaço de disputas, do qual saem em vantagem aqueles com maior capital legitimamente considerado naquele campo. Os vitoriosos passam então a definir as regras do embate naquele campo, de forma a favorecer a sua estrutura de capitais. Assim, a estrutura das relações do campo (e do espaço social, por consequência) tende a se reproduzir.

Cada grupo, assim, conta com uma diferente **estratégia de reprodução**, isto é, um:

conjunto de práticas, do ponto de vista fenomenológico, bastante diferentes, pelas quais os indivíduos ou as famílias tendem inconscientemente e conscientemente, a conservar ou aumentar seu patrimônio e, correlativamente, a manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe [...]

Por intermédio da disposição em relação ao futuro - que, por sua vez, é determinada pelas oportunidades objetivas de reprodução do grupo -, estas estratégias dependem, em primeiro lugar, do volume e estrutura do capital a ser reproduzido, ou seja, do volume atual e potencial do capital econômico, do capital cultural e do capital social, possuídos pelo grupo, assim como de seu peso relativo na estrutura patrimonial (BOURDIEU, 2011, p. 122).

Cada estratégia de reprodução é, portanto, a forma escolhida por cada indivíduo (que não deverá ser muito diferente daquelas escolhidas pelos demais membros de sua classe) para tentar manter ou elevar seu capital. As estratégias serão escolhidas, ainda, de acordo com o(s) campo(s) onde o indivíduo está inserido. Assim, os indivíduos podem tentar aproveitar melhor seu capital apostando-o em outros campos onde este se mostrar mais lucrativo - ou seja, através da **reconversão** de seu capital, de um tipo a outro. (BOURDIEU, 2011, pp. 122-123)

Assim, o capital econômico pode ser reconvertido em capital cultural (maior frequência ao teatro, por exemplo), ou o capital social pode ser reconvertido em capital econômico (conseguindo um emprego lucrativo através do apoio de amigos, por exemplo). E por este motivo, Bourdieu criticava as análises de mobilidade social, que consideravam que todo deslocamento social deveria ocorrer em uma escala unidimensional - as pessoas só poderiam “subir” ou “descer”. Já o espaço social proposto por Bourdieu compõe-se de duas dimensões principais: a primeira é definida pelo volume total de capital possuído pelos indivíduos, e a segunda a estrutura desse capital (ou seja, maior capital cultural que econômico, por exemplo). É nessa segunda dimensão, portanto, que se operam os processos de reconversão de capital, sem que necessariamente haja um deslocamento na primeira dimensão -

ou seja, é possível que haja uma alteração no tipo de capital predominante à disposição de um agente, mesmo que seu capital total permaneça o mesmo (BOURDIEU, 2011, pp. 122-123).

Os deslocamentos mais frequentes são as [sic] verticais: pressupõem somente uma modificação do volume da espécie de capital já dominante na estrutura patrimonial [...], portanto, um deslocamento na estrutura da distribuição do volume global de capital que assume a forma de um deslocamento nos limites do campo específico [...]. Ao contrário, os deslocamentos transversais pressupõem a passagem para um outro campo, portanto, a reconversão de uma espécie de capital para uma outra ou de uma subespécie de capital econômico ou de capital cultural para outra [...] (BOURDIEU, 2011, p. 123).

De posse destes conhecimentos, podemos conhecer a visão de Bourdieu acerca do efeito da ampliação do sistema de ensino ocorrida na França no pós-guerra. De acordo com o autor,

A entrada na corrida e na concorrência pelo diploma de frações que, até então, haviam tido uma reduzida utilização da escola exerceu o efeito de obrigar as frações de classe, cuja reprodução estava garantida, principal ou exclusivamente, pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes; assim, o diploma e o sistema escolar que o atribui tornam-se um dos pretextos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um aumento geral e contínuo da demanda de educação, assim como uma **inflação dos diplomas** (BOURDIEU, 2011, p. 124, grifo nosso).

Um dos efeitos da inflação dos diplomas, ou seja, da perda de valor dos diplomas, é o fato de que se eleva, com o tempo, o número de diplomados ocupando funções cuja exigência formal de capital cultural é menor que a do diploma possuído – em outras palavras, o *subemprego*. Pode-se dizer, portanto, que essa inflação ocorre quando o número de diplomados cresce mais que o número de posições no mercado de trabalho dependentes deste diploma (BOURDIEU, 2011, p. 124).

Mas o que exatamente é um diploma? Ou, melhor, como entender o diploma dentro do arcabouço conceitual fornecido por Bourdieu? Primeiramente, é importante notar a distinção que o autor faz entre três diferentes estados do capital cultural: o *estado incorporado*, que representa o conhecimento obtido pelo agente (incluindo, aí, o *habitus*); o *estado objetivado*, que engloba os objetos culturais passíveis de aquisição; e por fim, o *estado institucionalizado*, representado pelo diploma. (CATANI & NOGUEIRA, 2014, pp. 81-88). O diploma se apresenta como uma forma diferenciada de capital cultural pela capacidade que tem de fazer reconhecer o capital cultural incorporado do indivíduo, *independente dele realmente possuir ou não tal capital*. O diploma permite ainda o estabelecimento de um valor

de conversão do capital econômico em capital cultural: permite que os agentes orientem-se para a obtenção dos diplomas que apresentem maior rentabilidade de seu investimento de capital.

Bourdieu destaca ainda mais: o título escolar, “título de nobreza cultural” (BOURDIEU, 2011, p. 27), pressupõe não só a posse de um determinado capital cultural referente àquilo que, formalmente, ele garante (por exemplo: conhecimentos de engenharia, no caso de um diploma de engenheiro). O diploma garante também, tacitamente, a posse de uma cultura geral, livre, estimulada de forma não explícita pela instituição escolar. Essa atribuição de um tal capital cultural tem efeito, antes de tudo, sobre o próprio portador do diploma, que se sente intimado a cumprir essa promessa feita por seu título.

Esse efeito de alocação [...] contribui, sem dúvida, em grande parte, para fazer com que a instituição escolar consiga impor práticas culturais que ela não inculca, nem sequer exige expressamente, mas que estão incluídos [sic] nos atributos estatutariamente associados às posições que ela concede, aos diplomas que confere e às posições sociais, cujo acesso é obtido por esses diplomas (BOURDIEU, 2011, p. 29).

Assim, o sistema escolar é responsável pela formação de uma elite cultural, que detém o domínio de uma cultura ampla e uma disposição à aquisição desinteressada de cultura, características que não necessitam de comprovação constante, já que o título escolar as garante. Essa cultura esperada será tão mais alta quanto maior for o capital cultural necessário como investimento para a obtenção daquele diploma e, conseqüentemente, melhor posicionado se encontra aquele diploma na hierarquia escolar.

Uma possível defasagem entre este capital cultural suposto, atribuído pelo diploma, e a capacidade técnica do seu portador é, de certa forma, imponderável, considerando que questionar o conhecimento técnico adquirido por um indivíduo significaria colocar em questão o diploma do mesmo e, conseqüentemente, o sistema de ensino que lhe conferiu esse diploma, o que colocaria em cheque também todos os demais diplomas sancionados por aquele sistema de ensino. Nesse sentido, Bourdieu afirma que “o poder conferido por um diploma não é pessoal, mas coletivo (...)” (CATANI& NOGUEIRA, 2014, p. 152).

Enquanto o acesso aos diplomas se mantém restrito a uma elite capaz de reproduzir-se através de seus investimentos em capital escolar, o diploma assegura o pertencimento daquele que o possui a uma classe social privilegiada, “por que eles estão associados seja a uma origem burguesa, seja ao modo de existência quase

burguês pressuposto pela aprendizagem escolar prolongada [...]” (BOURDIEU, 2011, p. 31). O que a universalização do ensino faz, com a consequente inflação dos diplomas, é diminuir gradativamente esta garantia estatutária do diploma.

A inflação dos diplomas é correlata da **translação da estrutura** social. O efeito de translação ocorre quando há mudanças na estrutura, mas estas mudanças não se refletem em uma mudança das posições relativas que podiam ser antes encontradas. Bourdieu observa este efeito presente no crescimento da expansão da escolarização francesa do pós-guerra. O fato de que há uma maior escolarização das classes baixas foi acompanhado também de maior escolarização das demais classes, de forma que as classes baixas permaneceram com a menor taxa de escolarização dentre elas. Não há *deformação* da estrutura - as estratégias de uma classe são “anuladas ordinalmente” pelas estratégias das demais classes (BOURDIEU, 2011, p. 151).

[...] sempre que as tentativas dos grupos, inicialmente, mais desprovidos para se apropriarem dos bens ou diplomas, até então, possuídos pelos grupos situados imediatamente acima deles na hierarquia social [...] são praticamente compensados, em todos os níveis, pelos esforços despendidos pelos grupos mais bem posicionados para conservar a raridade e a distinção de seus bens e diplomas (BOURDIEU, 2011, p. 155).

Logo, para Bourdieu, a expansão educacional coloca em cheque o valor dos diplomas, gerando sua inflação, bem como propicia uma mudança na estrutura social que é apenas aparente, quando levamos em consideração um ponto de vista relacional. O poder simbólico conferido pelo diploma reduz-se, assim, para todas as classes - mas essa redução é desigual.

Sem paradoxo, é possível afirmar que as principais vítimas da desvalorização dos diplomas são aqueles que, desprovidos deles, entram no mercado de trabalho. De fato, a desvalorização do diploma é acompanhada pela extensão progressiva do monopólio que os diplomados exercem sobre posições, até então, abertas a não diplomados, o que tem o efeito de limitar a desvalorização dos diplomas pela limitação da concorrência, apesar de ser mediante uma restrição de oportunidades de carreira oferecidas aos não diplomados - ou seja, que iniciaram a carreira pelo escalão inferior - e o fortalecimento da predeterminação escolar das oportunidades de trajetória profissional (BOURDIEU, 2011, p. 127).

Mas por que a massificação da educação não resulta em uma democratização, aqui entendida como possibilidades iguais para todas as pessoas, independente de classe, de mobilidade social? Para entendermos isso dentro do arcabouço teórico bourdieusiano, é importante entendermos o funcionamento do sistema escolar, na visão do autor.

Para Bourdieu, o sistema de ensino desempenha uma *função técnica* (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 202) – transmite o capital cultural que será incorporado pelos alunos e avalia em que medida os mesmos incorporaram este capital, certificando essa incorporação através do diploma (ou certificando a falta dessa incorporação através da não concessão de um diploma).

Mas a cultura transmitida pela escola é necessariamente arbitrária.

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana” (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 29).

A compreensão dessa estrutura cultural só é possível através da análise sociológica, na medida em que somente as condições sociais de desenvolvimento daquela cultura permitem uma existência coerente e inteligível dos diversos significantes que a compõem (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 29). Neste sentido, falamos em um **arbitrário cultural**.

Mas considerando que os diversos grupos ou classes que compõem uma sociedade detêm diferentes significantes, o sistema escolar seria incapaz de transmitir todos estes. Desta forma, é transmitido oficialmente apenas o arbitrário cultural dominante, isto é, “aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes” (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 30). As classes dominantes conseguem, por seu capital cultural mais elevado, garantir sua posição dominante e, com isso, garantir a legitimidade de seu capital, de forma que todo o capital cultural das demais classes é avaliado sempre com referência ao seu.

Para que esse arbitrário cultural seja transmitido pela escola, porém, ele não pode se demonstrar arbitrário - deve assumir para isso toda a aparência de neutralidade. A suposta neutralidade da cultura escolar é o que garante sua legitimidade.

[...] dizer que os agentes reconhecem a legitimidade de uma instância pedagógica é dizer somente que faz parte da definição completa da relação de forças, na qual eles estão objetivamente colocados, impedi-los da apreensão dos fundamentos dessa relação (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 35).

Mas não só os elementos culturais legítimos são arbitrários, como também a forma de aquisição e relação com essa cultura.

Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de simples verificação das aprendizagens, incluindo verdadeiro julgamento cultural,

estético e, até mesmo, moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se portar; que se mostrem sensíveis às obras da cultura legítima, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. [...] (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p. 61).

O sistema escolar tem também, como parte de sua função técnica, a produção de um *habitus* específico (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 210), ou seja, não só a transmissão de uma cultura, mas da forma correta (legítima) de relacionamento com essa cultura. Esta forma legítima de relação com a cultura também vem a ser arbitrária e, como tal, é também aquela presente nas classes dominantes.

Assim, entende-se que por um processo de *familiarização* (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 146) com o capital cultural e o *habitus* exigido pelo sistema escolar, os alunos oriundos de classes dominantes demonstrem um desempenho superior aos demais - ou, de outra forma, entende-se por que a hierarquia do desempenho escolar reflete, *grosso modo*, a hierarquia social de origem dos estudantes. E o que é mais significativo: a desigualdade social que orienta essa hierarquização desaparece sob a *igualdade formal* do sistema de ensino. Se a cultura transmitida e as avaliações realizadas são as mesmas para todos os alunos, qual deveria ser a origem das diferentes performances dos alunos senão o seu dom individual? Assim, a **ideologia do dom**, de inclinação liberal, obscurece a origem social dessa diferença.

Esta ideologia, na base da criação da escola republicana, postula que as desigualdades de sucesso na escola refletem desigualdades de aptidões, consideradas como inatas. Assim, ela se acompanha da ideologia meritocrática, que afirma que todo indivíduo pode ter acesso às posições sociais mais elevadas, se seus talentos, seu trabalho e seus gostos o permitirem. Esta afirmação implica que a escola trate como iguais em direitos e deveres todos os indivíduos, que ela garanta a igualdade das oportunidades escolares, negando toda diferença de origem social. Ela se inscreve assim na ideologia política liberal, que faz da liberdade individual o valor fundamental da sociedade, reconhecendo para o homem o direito à autonomia, à iniciativa, ao desenvolvimento de suas potencialidades (BONNEWITZ, 2003, pp. 116-117).

Desta forma, além de sua função técnica, a escola executa, mascarada pela ideologia do dom, uma **função social**: a reprodução da estrutura social, ou seja, a garantia de que os títulos que garantem a “nobreza” e, conseqüentemente, o direito legítimo de dominar, representados em nossa sociedade pelo diploma escolar, sejam transmitidos hereditariamente, ainda que por vias indiretas (através da escola). E em nenhum outro momento essa função social fica tão explícita quanto no *exame*. O exame cumpre a função de medir o quanto da cultura legítima foi

incorporado pelo aluno, julgando se o mesmo está ou não apto a progredir no sistema escolar. Dadas as diferenças sociais entre as classes e a lógica interna do sistema de ensino, percebe-se que a igualdade do exame é apenas aparente - as chances de aprovação entre as classes dominantes são consideravelmente maiores que as das classes populares.

Mas nenhum mecanismo é tão eficaz quanto a **exclusão sem exame** ou **autoexclusão** dos alunos inadequados. Como o *habitus* promove uma constante interiorização das condições objetivas de existência do agente, o mesmo aprende o que deve ou não esperar para seu futuro de acordo com os resultados das estratégias adotadas por seus pares. Isso acaba por promover entre as classes desfavorecidas um desinteresse no investimento em educação.

Os indivíduos aprendem a antecipar o seu futuro de acordo com a sua experiência do presente, e logo a não desejar aquilo que, em seu grupo social, aparece como eminentemente pouco provável. Assim, a convicção de que a escola pode constituir um meio de controlar a trajetória social será mais difundida entre aqueles que tem uma oportunidade razoável de sucesso. As classes populares se mostram menos dispostas a fundar sua esperança de ascensão social na escola, e seus filhos serão descritos como “menos ou pouco motivados” (BONNEWITZ, 2003, p. 121).

Bourdieu diferencia a **esperança subjetiva** dos agentes, esta percepção dos indivíduos a respeito das chances de sucesso do investimento escolar, da probabilidade objetiva, que é o conhecimento fundado estatisticamente a respeito do mesmo objeto. Em outras palavras, a primeira refere-se ao ponto de vista do agente, enquanto a segunda se refere ao ponto de vista da ciência. (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 190)

Ainda que não sejam estimadas conscientemente pelos interessados, variações muito fortes nas chances escolares objetivas exprimem-se de mil maneiras no campo das percepções cotidianas e determinam, segundo os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como futuro “impossível”, “possível” ou “normal”, tornando-se por sua vez um determinante das vocações escolares (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 17).

A autoexclusão serve perfeitamente à ideologia do dom, na medida em que, em aparência, o aluno que se exclui do sistema escolar toma uma decisão individual - não é a estrutura do sistema que o induz a se excluir, mas sim fatores meramente individuais, sobretudo a falta de aptidão aos estudos, o que pode ser um reforço da ideologia meritocrática. É essa dissimulação do efeito próprio da origem social sobre a exclusão destes indivíduos que garante a eficiência deste mecanismo.

Além da autoexclusão, a esperança subjetiva orienta os estudantes inadequados que porventura não desistem dos estudos a um destino socialmente

inferior - estudantes em posições inferiores na hierarquia social tendem a se direcionar, no ensino superior, para cursos e instituições localizados em posições inferiores nas hierarquias dos cursos e instituições universitários.

Mesmo quando não aparece como imposto pela força da “vocação” ou pela comprovação da inaptidão, todo ato de escolha singular pelo qual um indivíduo se exclui do acesso a um ciclo de ensino ou se resigna a um tipo desvalorizado de estudos subentende o conjunto das relações objetivas (que preexistiam a essa escolha e que sobreviverão à mesma) entre sua classe social e o sistema de ensino, pois um futuro escolar só é mais ou menos provável para um indivíduo determinado na medida em que constitui o futuro objetivo e coletivo de sua classe ou de sua categoria. Eis por que a estrutura das oportunidades objetivas da ascensão social em função da classe de origem e, mais precisamente, a estrutura das oportunidades de ascensão pela Escola, condiciona as disposições que contribuem por sua vez de uma maneira determinante para definir as oportunidades de ter acesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e por conseguinte as oportunidades de ascensão social (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 190).

Estes mecanismos de seleção que o sistema de ensino opera não implicam, porém, em um efeito mecânico - Bourdieu não desconsidera as exceções, os casos de sucesso escolar entre agentes das classes dominadas. Para isso, o autor analisa o *grau diferencial de seleção* entre as classes, ou seja, o fato de que para cada classe, as chances de aprovação e passagem para um nível superior do sistema escolar são diferentes, o que faz com que *entre os aprovados de cada classe, na média*, o conjunto das classes dominadas demonstre competência *igual ou maior* que os das classes dominantes.

Sabendo que a vantagem dos estudantes originários das classes superiores é cada vez mais marcada à medida em que se afasta dos domínios da cultura diretamente ensinada e totalmente controlada pela Escola e que se passa por exemplo do teatro clássico ao teatro de vanguarda ou ainda da literatura escolar ao jazz, compreende-se que, no caso de um comportamento como o uso escolar da língua escolar, as diferenças tendem a se atenuar ao máximo e mesmo a se inverter: de fato, os estudantes altamente selecionados das classes populares obtêm nesse domínio resultados ao menos equivalentes aos dos estudantes das altas classes, menos fortemente selecionados, e superiores aos estudantes das classes médias, tão desprovidos quanto eles de capital linguístico ou cultural, porém menos fortemente selecionados (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 98).

[...] a estrutura da população dos sobreviventes se modifica continuamente em razão do critério que comanda a eliminação; isto tem por efeito enfraquecer pouco a pouco a relação direta entre a origem social e a competência linguística (*ou qualquer outro índice de êxito escolar*) [...] em cada ponto da carreira, os indivíduos de uma mesma classe social que se mantêm no sistema apresentam tanto menos as características de carreira que causaram a eliminação dos outros indivíduos da categoria quanto mais pertencem a uma classe submetida a uma eliminação mais severa e quando se efetua um corte sincrônico num nível mais avançado do curso (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 107, grifo nosso).

Ou seja, quanto mais baixo na hierarquia social e quanto mais se avança nas etapas do sistema escolar, mais os indivíduos devem se destacar, distanciando-se das características modais do seu grupo de origem - apenas os melhores adaptados às exigências deste sistema conseguem superar as esperanças objetivas, o que inclui a máxima incorporação do capital escolar. Quanto mais elevada a origem social, menor é essa necessidade de que o indivíduo se destaque para progredir no sistema escolar - o *habitus* de classe melhor adaptado ao *habitus* propriamente escolar garante para as classes privilegiadas a progressão, mas isso implica em um grau menor de seletividade, o que diminui, *na média*, a competência escolar do grupo. Portanto, através de sucessivas etapas de *superseleção*, os grupos desfavorecidos acabam demonstrando aquilo que Bourdieu chamou de **êxito de exceção** (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 197).

Em síntese, podemos dizer que como para os desfavorecidos as chances de progressão no sistema de ensino são menores, apenas aqueles que conseguem superar as expectativas e demonstrar um bom desempenho avançam para as etapas superiores deste sistema. Já entre aqueles privilegiados, sendo mais provável sua progressão pela sua origem social, mesmo indivíduos que demonstrem um desempenho escolar mediano ou baixo logram atingir as etapas superiores do sistema. Novamente, isso serve positivamente à ideologia do dom, como “evidência empírica” de que qualquer indivíduo, independente das condições sociais de origem, pode atingir qualquer patamar escolar (e, portanto, social).

Enquanto as classes mais elevadas têm maior facilidade de acesso aos diplomas melhor avaliados, as classes inferiores ficam relegadas àqueles de menor valor, como vimos, por diversos fatores: sobretudo a posse diferencial de capital cultural e as diferentes esperanças subjetivas que afastam os agentes oriundos de classes populares dos níveis mais elevados de ensino, sobretudo entre os cursos mais conceituados. Mas há ainda um elemento importante, sobretudo nos momentos de inflação dos diplomas.

As estratégias de investimento escolar são tanto mais rentáveis quanto mais elevado é o capital cultural de origem, e também quanto mais o diplomado puder beneficiar-se do capital social de seus pais. Efetivamente, constata-se que, com um diploma equivalente, os filhos das classes dominantes obtêm um melhor rendimento do seu título escolar no mercado de trabalho do que os filhos das categorias menos favorecida. Assim, a origem social atua no acesso ao emprego, notadamente pela rede de relações, que permite um melhor conhecimento das oportunidades de emprego do que o fornecido pelos organismos públicos (BONNEWITZ, 2003, p. 128).

Não apenas uma mais extensa rede de relações, mas também um maior conhecimento, por vezes tácito (oriundo de um contato prolongado com o meio), do funcionamento do mercado é parte do privilégio das classes altas.

Entre as informações constitutivas do capital cultural herdado, uma das mais preciosas é o conhecimento prático ou erudito das flutuações desse mercado, ou seja, o sentido do investimento que permite obter o melhor rendimento, no mercado escolar, do capital cultural herdado ou, no mercado de trabalho, do capital escolar [...] (BOURDIEU, 2011, p. 134).

Aqueles que melhor dominam a lógica dos mercados de que dependem suas estratégias de reprodução escapam, em melhor medida, do efeito de **histerese**. Em resumo, este efeito é o que faz com que as pessoas ajam de acordo com a estrutura social existente em um momento anterior, ignorando quaisquer alterações na mesma. Isso impede a percepção da desvalorização dos diplomas, por exemplo, e é o que faz com que muitas pessoas, exceto aquelas cujo *habitus* permite uma melhor avaliação das variações nas condições objetivas em que se inserem, invistam em carreiras desvalorizadas ou que estejam em desvalorização (BOURDIEU, 2011, pp. 134-135).

Aqueles que percebem esta variação podem alterar sua estratégia a tempo de não desperdiçar seu investimento de capital cultural ou, no caso daqueles já diplomados, investir em formas de capitalizar seu capital cultural que possam inclusive ser independentes do diploma obtido.

[...] as estratégias individuais de recuperação conjugam-se com as estratégias coletivas de reivindicação que visam valorizar os diplomas e, por seu intermédio, obter a contrapartida que lhes estava garantida em um estado anterior, por um lado, para favorecer a criação de numerosas posições semiburguesas, decorrentes da definição de posições antigas ou da invenção de novas e bem feitas posições destinadas a evitar a desclassificação aos “herdeiros” desprovidos de diplomas e, por outro, para oferecer aos “novos-ricos” uma contrapartida aproximada de seus diplomas desvalorizados (BOURDIEU, 2011, p. 142).

Entre as estratégias para evitar a desvalorização, encontram-se o investimento em áreas menos rigidamente definidas e novos setores de produção cultural, onde a menor rigidez da definição do cargo permite que o capital social e as afinidades de *habitus* possam prevalecer sobre o valor nominal do diploma. Profissões em que o capital cultural herdado, incluindo aquele que não é inculcado pelo sistema de ensino (como o dito bom gosto), seja aproveitado ao máximo, como ofícios artísticos, profissões de consultoria, “profissões de apresentação e representação” (como assessores de imprensa); Bourdieu fala ainda na “aparição de

um conjunto de profissões femininas e de um mercado legítimo para as propriedades corporais” (BOURDIEU, 2011, p. 145).

Há ainda mudanças percebidas no próprio sistema escolar, cuja hierarquia das áreas de formação se torna cada vez mais sutil, com diversas subdivisões que ampliam o efeito de histerese (BOURDIEU, 2011, p. 148). Torna-se cada vez mais difícil reconhecer quais as áreas efetivamente desvalorizadas e quais não sofreram tanto o efeito de inflação. Por outro lado, estas mudanças permitem também aos agentes, com melhor capacidade de manejar o sistema, investir em áreas ainda indeterminadas.

Assim, ainda que a Escola seja, por excelência, a forma como nossa sociedade garante a hereditariedade do capital, os agentes em melhores posições sociais têm mais condições de fazer render seu capital cultural, tendo inclusive condições de buscar alternativas ao capital escolar quando este se mostra menos rentável. Às classes populares não resta opção que não seja a de investir em títulos desvalorizados, já que sequer se apercebem desta desvalorização.

Como resultado de todo este sistema, temos o efeito de **reprodução social**: os agentes melhor posicionados na estrutura social, tendo todas as condições de obter os melhores *títulos de nobreza cultural* (BOURDIEU, 2011, p. 23), obtidos junto a cursos e instituições mais bem conceituados, detêm um maior capital cultural (institucionalizado), o que lhes confere maior poder para definir as regras nas quais se dará a luta de classes (por exemplo, definindo a cultura legítima). Por sua vez, às classes dominadas restam apenas os diplomas desvalorizados e, na maioria dos casos, nem estes.

A Sociologia da Educação de Bourdieu é profundamente crítica da filosofia meritocrática e do que ele chama de ideologia do dom - o autor demonstra que tanto o dom quanto o mérito tem fundamentos sociais. Em um primeiro momento, quando da publicação de *Les Héritiers* (1964), com Jean-Claude Passeron, os autores postulavam uma solução para que a pedagogia deixasse de ser reprodutora e pudesse cumprir um papel realmente democratizador - o que eles chamavam de **pedagogia racional**. Em síntese, argumentavam que uma pedagogia, para atingir da melhor forma possível sua finalidade técnica, deveria racionalmente considerar como os fatores sociais interferem no processo pedagógico, eliminando o peso que critérios não escolares (como a postura e a desenvoltura) exercem na avaliação dos alunos, deixando de assumir a necessidade de um capital cultural prévio que é

restrito a classes mais altas e ensinando de maneira a acelerar o aprendizado daqueles que partem de uma origem desfavorecida. Esta seria, para eles, a única forma real de democratização pelo ensino. Na conclusão daquele livro, destacam:

[...] não basta atribuir-se como fim a democratização real do ensino. Na ausência de uma pedagogia racional, que coloque tudo em prática para neutralizar metodicamente e continuamente, da escola maternal à universidade, a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural, a vontade política de oferecer a todos chances iguais diante do ensino não consegue vencer as desigualdades reais, ainda que se arme de todos os meios institucionais e econômicos [...] (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 101).

A ideia de uma pedagogia racional, porém, é rapidamente abandonada, e já em *La reproduction* (1970), segunda grande obra do autor dedicada ao sistema de ensino, também em parceria com Passeron, não há mais menção a esta alternativa. Desde então, como ainda se verificariam em obras posteriores, Bourdieu passa a destacar a função social da escola (ou seja, a reprodução social).

Prevalece na obra do autor a percepção de que o processo de reprodução das estruturas sociais por meio da escola dificilmente poderia ser evitado. Essa postura mais pessimista de Bourdieu harmoniza-se com uma de suas teses principais: a de que as diferenças culturais e escolares entre as classes são relativas e, portanto, dificilmente podem ser transpostas. A ampliação de acesso e mesmo das oportunidades de sucesso das classes médias e populares na escola tenderia a ser acompanhada por modificações quantitativas e qualitativas na escolarização das elites, de tal forma que as diferenças relativas entre as classes tenderiam a se manter, aproximadamente, as mesmas (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p. 119).

Como vimos, é função própria do sistema de ensino (sua *função social*) garantir a hereditariedade do capital cultural, pois os estudantes só conseguem retirar dele vantagens proporcionais ao capital cultural já possuído anteriormente. Quaisquer investimentos meramente econômicos ou burocráticos não poderiam tocar nesta função. Por outro lado, seria utópica qualquer tentativa de combater esta função social, já que a cultura que a Escola difunde é sempre a cultura que um grupo (necessariamente dominante) julga legítima, ou seja, um arbitrário cultural de uma classe dominante. Não se pode pensar em uma pedagogia cujos significantes dignos de serem transmitidos não sejam arbitrários - logo, não se pode pensar em Escola que não favoreça um ou outro grupo social. Assim, na visão bourdieusiana, a Escola é, essencial e necessariamente, reprodutora das desigualdades sociais.

3.2 A produção brasileira recente sobre a relação entre posição social e a trajetória escolar e acadêmica

Tendo exposto os elementos da sociologia de Pierre Bourdieu que nos ajudarão a elucidar as questões a que nos propomos neste trabalho, devemos ainda discutir o que os pesquisadores brasileiros têm produzido sobre este tema.

Muitas pesquisas nas últimas décadas têm tratado de questões envolvendo a relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares. Muitos desses trabalhos provêm da área da Sociologia da Educação (CATANI, CATANI e PEREIRA, 2002), representada tanto por sociólogos quanto pedagogos, mas investigadores de outras áreas se debruçaram sobre este tema nos últimos anos, dos quais selecionamos alguns que serão aqui discutidos.

Dentre as pesquisas aqui abordadas, o referencial teórico utilizado é, em geral, o referencial bourdieusiano. Outras tantas vezes, encontramos a sua sociologia da educação ou alguns de seus conceitos relacionados a outro *corpus* teórico, similar ao que Catani, Catani e Pereira chamaram *apropriação conceitual tópica* – a utilização de conceitos do autor desvinculados de outros ou sem a adoção de seu modo de trabalho. Alguns trabalhos provêm de iniciativas teóricas que são alheias ao referencial que aqui abordamos – como a Teoria do Capital Humano utilizada por Soares (2007).

Também se observa que as metodologias utilizadas, sendo das mais variadas, em grande parte se utilizam da análise de dados oriundos de questionários socioeconômicos dos candidatos a vestibular, assim como nos propomos neste trabalho (a metodologia será mais bem discutida no próximo capítulo). Já o tratamento dos dados, porém, varia bastante nas diversas análises – desde a estatística descritiva até técnicas de análise multivariada. Por fim, destaca-se que alguns dos trabalhos mencionados abaixo não lidam diretamente com a Educação Superior, mas apresentam elementos que colaboram para a compreensão de nosso objeto. Na avaliação de cada trabalho, procuramos destacar em que sentido cada um deles pode colaborar com a pesquisa que aqui propomos.

Dentre os trabalhos da área de sociologia, o de Knop (2008) buscou avaliar em que medida os capitais econômico, cultural e escolar influem na escolha de um curso superior. Para isso, utilizou-se de informações levantadas em questionário socioeconômico preenchido pelos candidatos a vestibular na Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, no ano de 2007, e analisou quantitativamente os dados por meio da análise de correspondência múltipla, interpretando seus resultados de acordo com a teoria proposta por Pierre Bourdieu.

Nas palavras de Knop, “os dados analisados mostraram que os indivíduos não se distribuem de modo aleatório entre os cursos. [...] os dados apontam que a maioria dos cursos considerados prestigiados apresenta um perfil de candidato com maior volume de capitais econômico, cultural e escolar” (KNOP, 2008, pp. 90-91), o que confirma sua hipótese principal.

Já Caprara (2013) avaliou a influência do capital cultural no desempenho estudantil sob a luz da perspectiva teórica bourdieusiana. Para tanto, utilizou os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, de 2003. O SAEB avalia a proficiência dos estudantes de ensino médio e apresenta também um questionário socioeconômico, o que permitiu a tal autor correlacionar o capital cultural dos estudantes avaliados (medido através de diversas variáveis do questionário socioeconômico) com o seu desempenho naquela avaliação, através da técnica estatística da regressão linear múltipla.

O autor encontrou uma alta relação entre as variáveis utilizadas para determinar o montante de capital cultural de suas unidades de análise (os estudantes) e seu desempenho no SAEB 2003. Alguns dos indicadores utilizados foram a posse de bens culturais, acesso à cultura e escolaridade dos pais.

Ainda, a pesquisa de F. Gonçalves (2015) visou apreender que fatores favorecem o sucesso escolar dos estudantes de classes populares, mesmo contra todos os condicionantes que os fazem concorrer em desvantagem com os membros de outras classes. Utilizando-se de uma combinação de análises quantitativas e qualitativas e amparando-se não só na teoria de Bourdieu, mas também na análise da desigualdade social brasileira promovida por Jessé de Souza e nos trabalhos de Bernard Lahire, visa a entender em que condições pode se dar aquilo que, de outra forma, seria relegado ao status de exceção.

Gonçalves confirma parcialmente suas hipóteses, das quais destacamos aqui a de que o sucesso escolar depende em grande parte de uma disposição propícia, mais especificamente aquela que Bourdieu define como “boa vontade cultural” – a disposição, típica das frações de classe média melhor providas de capital cultural, de investir na aquisição de ainda mais capital cultural, particularmente em sua forma institucionalizada, bem como a de que uma das importantes condições de sucesso

escolar é que o agente esteja inserido em uma estrutura familiar que ofereça certa segurança moral e econômica, nos termos de Souza¹⁶. Este tipo de organização familiar bem estruturada é mais comum nas classes médias – na verdade, segundo Souza, é um dos critérios definidores da diferença entre o que ele chama de *ralé* (as classes populares em situação precária) e os *batalhadores* (os trabalhadores em situação mais estável).

Em outra pesquisa sociológica a respeito do assunto em tela, Luciana Raul (2014) buscou avaliar se, para a chamada “nova classe média”, ou seja, para a fração de classe média em recente ascensão econômica, seria possível encontrar uma mudança considerável em suas disposições em relação à educação. Para isso, lança mão do conceito de *estratégia* de Bourdieu, e das críticas que Bernard Lahire faz ao conceito de *habitus*, destacando que este não pode ser automaticamente deduzido do *habitus* de classe ou do *habitus* familiar – o *habitus* de um indivíduo é construído *em relação* ao *habitus* de classe no qual se insere, e não como mera reprodução do mesmo. Utiliza-se de entrevistas realizadas com os pais de 12 famílias identificadas como pertencendo a essa “nova classe média”. A autora concluiu que a ascensão econômica não garante a incorporação de valores (*habitus*) referentes à nova classe de pertencimento, de forma que os investimentos em educação não acompanham a ascensão estritamente econômica.

Como se pode observar, todas as pesquisas acima tomaram por base, em maior ou menor grau, a teoria de Pierre Bourdieu, confirmando empiricamente, ao menos parcialmente, as hipóteses concretas derivadas daquela teoria, o que demonstra seu grande potencial heurístico. As condições econômicas, apesar da grande importância que exercem sobre o sucesso escolar, tem papel menor frente ao capital cultural dos indivíduos. Nas palavras de Bourdieu e Passeron,

[...] a eficácia dos fatores sociais de desigualdade é tamanha que a igualização dos meios econômicos poderia ser realizada sem que o sistema universitário deixasse de consagrar as desigualdades pela transformação do privilégio social em dom ou em mérito individual. Ou melhor, realizada a igualdade formal das chances, a escola poderia pôr todas as aparências da

¹⁶ "Uma família organizada (ou estruturada) não é necessariamente aquela em que exista a figura biológica do pai e da mãe, mas sim aquela em que as funções sociais de pai e mãe sejam preenchidas, independentemente do vínculo biológico com a criança. [...] Esse tipo de estrutura familiar se contrapõe ao que chamamos de família desorganizada, que é o tipo de configuração familiar marcada pela desorganização da vida econômica e moral de seus membros. A família desorganizada é aquela que não consegue cumprir a função de garantir o desenvolvimento satisfatório da segurança afetiva entre seus membros, não conseguindo garantir a segurança de 'saber-se amado'" (SOUZA, 2009 *apud* GONÇALVES, F., 2015, pp. 36-37)

legitimidade a serviço da legitimação dos privilégios (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 45).

Na área da Educação, destacamos primeiramente o trabalho de Norma Zandoná (2005), que avaliou o questionário socioeducacional respondidos pelos candidatos a vestibular na Universidade Federal do Paraná, nos anos de 2002 e 2003, visando observar como eles se distribuem, entre os cursos, e quais as chances de acesso a Ensino Superior de candidatos com diferentes características nas três dimensões principais avaliadas pela autora: “situação socioeconômica”, “inserção no mundo do trabalho” e “condição escolar”. Toda esta análise foi feita a partir de um referencial materialista histórico dialético.

A autora encontrou distintos perfis de candidatos ao vestibular e de aprovados, sendo que o perfil dos aprovados tende a indicar candidatos oriundos de situações sociais de maior privilégio que os não aprovados. Essa situação torna-se mais evidente ao serem comparados diversos cursos, nos quais Medicina, Direito e outros cursos de maior renome concentram uma maior quantidade relativa de aprovados oriundos de classes mais elevadas enquanto os selecionados oriundos de classes populares se concentram em cursos de menor prestígio (e/ou cursos noturnos). Existem algumas exceções a esta regra, que segundo a autora demonstram que existe um espaço na universidade onde as classes desfavorecidas podem exercer um “contrapoder”, ou seja, agir contra as expectativas dominantes na sociedade capitalista. Tal perspectiva contraria o marco teórico bourdieusiano que, como vimos, explica como *êxito de exceção* a seleção de um pequeno número de estudantes de classes populares, geralmente relegados aos cursos de menor prestígio. Saliente-se ainda que os dados revelados pela autora poderiam ser interpretados desta forma, ainda que ela tenha optado por uma interpretação mais otimista.

Também citamos aqui a pesquisa de Hilda da Silva (2010), que buscou avaliar o motivo pelo qual muitos jovens das classes populares sequer tentam o ingresso na Educação Superior, abandonando os estudos após a conclusão do Ensino Médio. Para tanto, lançou mão de dados estatísticos referentes à educação brasileira e os comparou com dados obtidos dos candidatos a vestibular na Universidade Estadual Paulista – UNESP. Comparou esses dados ainda com informações obtidas em entrevistas e questionários realizados com jovens de classes populares, estudantes do ensino médio, e questionários aplicados a

professores e gestores de escolas de ensino médio, visando a avaliar, entre outros aspectos, como a perspectiva dos educadores sobre as reais chances de ingresso de seus alunos no Ensino Superior exercem influência sobre as chances objetivas de ingresso.

Orientando-se não só pelo arcabouço teórico elaborado por Pierre Bourdieu, mas considerando também outras construções teóricas, das quais se destaca a de Robert Castel¹⁷, a autora chega a diversas conclusões que corroboram as suas hipóteses. Destacamos aqui, sobretudo, a maneira diferencial como alunos de escolas com perfis diferentes (pública periférica, pública em região central e particular) vislumbram suas chances de ingresso em uma universidade. Não só os alunos em piores condições socioeconômicas, mas também seus professores assumem uma visão pessimista em relação ao seu futuro educacional, o que faria com que esses alunos sequer busquem o ensino superior.

Ainda, em estudo sobre a evasão escolar na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (SANTOS, MATOS & SANTOS, 2013), baseado em uma análise quantitativa (através de análise documental) e qualitativa (entrevistas) do perfil socioeconômico e das motivações de alunos evadidos naquela instituição, os autores identificaram dois principais motivos para a desistência: a distância entre a cidade de origem/residência e a universidade, de forma que alunos de cidades mais distantes tendem a apresentar maior chance de evasão; e a baixa identificação dos alunos evadidos com o curso ao qual haviam se matriculado. Ambos os fatores podem estar associados ao fato de que os alunos escolhem a instituição ou o curso que é possível, ao invés de escolherem de acordo com seus interesses, segundo os autores.

Dois destes trabalhos, portanto, utilizam, em parte, o marco teórico elaborado por Bourdieu; o terceiro, ainda que não partilhe da mesma fundamentação, também fornece elementos que confirmam o caráter elitista da educação superior brasileira, com fatores econômicos influenciando nas chances de acesso à universidade. Os trabalhos de Zandoná e Silva discutem, ainda, uma “seleção que antecede o vestibular”, do qual também tratam Bourdieu e Passeron quando discutem a “eliminação sem exame”.

¹⁷ Robert Castel (1933-2013) foi um sociólogo francês que se dedicou à compreensão da chamada *sociedade salarial francesa*.

Em outra pesquisa, da área de Psicologia (mais especificamente relacionada à orientação vocacional), visando avaliar as causas da evasão em estudantes de um curso de Psicologia, Ribeiro (2005) procurou demonstrar que os indivíduos internalizam um “projeto profissional”, com forte influência de sua família neste processo, e que este projeto pode ou não incluir a realização do Ensino Superior. O autor mostra como a construção desse projeto profissional depende das condições objetivas nas quais o indivíduo é socializado e mostra, assim, a relação profunda deste projeto profissional com o *habitus*, tal como é compreendido na teoria bourdieusiana. Através de um questionário e entrevistas com alunos que se evadiram do sistema escolar, o autor comprova a hipótese de que a evasão está associada à falta de uma disposição própria a cursar a Educação Superior. Ele discute ainda que a expansão da universidade tem acarretado em um número cada vez maior de estudantes nestas condições, o que implica em um cada vez maior choque entre o *habitus* esperado pela instituição universitária e o *habitus* de que dispõem os agentes que nela ingressam, choque este que pode inflar os números da evasão.

Dentre todas as pesquisas aqui avaliadas, aquela que mais destoa das demais é a que o economista Soares levou a cabo em sua dissertação de mestrado (2007), quando avaliou os fatores que influem na decisão por um curso superior. Orientando-se por um referencial próprio às Ciências Econômicas, a Teoria do Capital Humano e a Teoria da Sinalização¹⁸, o autor avaliou as respostas obtidas em um questionário elaborado por ele e aplicado a um total de 655 estudantes dos semestres iniciais de 23 cursos de graduação de 6 instituições diferentes (5 privadas, 1 pública estadual) na cidade de Caxias do Sul – RS.

Confirmando uma de suas hipóteses – a de que os estudantes consideram como “importante em suas escolhas a realização pessoal e as oportunidades no mercado de trabalho” –, o autor conclui, porém, que as duas hipóteses restantes – a de que “o estudante decide com uma visão de curto prazo” e a de que “o ambiente social e familiar do estudante influencia a sua decisão” – não se demonstram empiricamente. Esta última conclusão é de suma importância, visto que contraria

¹⁸ “A Teoria do Capital Humano (TCH) está baseada na ideia que a educação aumenta a produtividade de um trabalhador, e que este aumento, leva a uma condição de salários mais elevados. A Teoria da Sinalização (TS), por sua vez, busca analisar situações na quais as partes de um contrato estão interessadas em sinalizar algumas características antes que o contrato seja assinado ou firmado.” (SOARES, 2007, p. 39)

nosso referencial teórico. Isso se deve provavelmente a um referencial teórico e a escolhas metodológicas que impossibilitaram considerar os efeitos indiretos, subjetivos, que os pais (e outros) poderiam exercer sobre o jovem. Foi isso o que fez com que, apesar de sua suposição inicial de que essa influência seria encontrada, amparada no reconhecido limite da racionalidade do indivíduo, os únicos elementos utilizados para avaliar esta influência foram questões formuladas aos estudantes sobre o quão importante *eles consideravam* a influência de diversos atores (seus pais, amigos, etc.) sobre sua decisão. Em outras palavras, a pesquisa desconsiderou a possibilidade de que os indivíduos pudessem ter sido influenciados *e que não tivessem reconhecido essa influência*.

A pesquisa de Soares é, ainda assim, de grande importância – se não por suas conclusões, ao menos pelos preciosos dados levantados, visto que o autor reuniu em um mesmo trabalho diversas dimensões explicativas, muitas das quais não costumam ser consideradas em outras pesquisas na área, sobretudo as que dizem respeito à quantidade de informação que os alunos encontravam à sua disposição no momento de sua escolha. É importante também considerar que, apesar do resultado negativo, o autor buscou avaliar se há influência não só dos familiares próximos, mas também de familiares distantes e de não familiares, considerando separadamente a influência de cada um, o que representa uma superação de limitações de outras pesquisas na área econômica. Pode-se observar então, por exemplo, que os indivíduos consideram, em média, que a influência de profissionais da área é relativamente maior que a influência de familiares, e que dentre os familiares a influência dos pais é maior que a de irmãos, tios ou avós.

Assim, dos nove trabalhos apresentados, conseguimos concluir que a teoria da escola como espaço de reprodução das desigualdades sociais, conforme apresentada por Bourdieu e Passeron, largamente utilizada para análise da educação brasileira, apresenta potencial para explicar desde as diferenças entre os agentes nos níveis de educação anteriores ao Ensino Superior até as chances de sucesso acadêmico (ou, inversamente, as chances de evasão na Educação Superior), passando pela questão da seleção (pelo Vestibular). Se pudermos detectar alguma limitação nestes trabalhos é a de que, em sua maioria, não apresentam uma análise integrada de todos esses aspectos. Não se deve perder de vista que, dados os efeitos da exclusão sem exame, os estudantes selecionados e aptos a ingressar na Educação Superior ainda exibem certa probabilidade de serem

excluídos do curso (variável de acordo com a classe social e o curso), e que a evasão não é uma consequência direta da origem social, mas o resultado de uma série de transformações no sistema de relações entre as classes em cada etapa do sistema escolar (BOURDIEU & PASSERON, 2013, pp. 115-118). Ou seja, uma análise que pretenda captar o efeito da origem social sobre as chances de sucesso escolar precisa avaliar, *diacronicamente*, as diferentes etapas pelas quais o agente precisa passar.

No próximo capítulo, discutiremos algumas questões metodológicas que serão utilizadas neste trabalho a fim de levar em consideração o que foi discutido até aqui.

4 SOBRE OS DADOS UTILIZADOS E A FORMA DE ANALISÁ-LOS

Para efetivar nossa proposta de realizar uma análise das condições de acesso e permanência no Ensino Superior para os diferentes atores sociais, buscamos junto à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) dados socioeconômicos referentes aos candidatos a vestibular nos anos de 2007 e 2008, bem como dados referentes à trajetória acadêmica daqueles selecionados dentre esses candidatos. Neste capítulo, explanaremos o contexto específico de nossa análise: após uma breve apresentação da instituição em análise e sua história, serão explicados os detalhes acerca dos processos seletivos de 2007 e 2008, que deram origem aos nossos dados. Em seguida, estes dados serão brevemente discutidos e, por fim, as técnicas estatísticas empregadas serão apresentadas.

4.1 Breve histórico da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)¹⁹

A FURG integra o sistema de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e à época em análise era uma das quatro IFES gaúchas (junto à UFPEL, UFRGS e UFSM)²⁰.

Foi criada em 20 de agosto de 1969, através do Decreto-Lei nº 774 (BRASIL, 1969) a partir da unificação e federalização de instituições já existentes na cidade, como a Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande (de 1953, federalizada em 1961), a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande (municipal, de 1956), a Faculdade de Direito "Clóvis Bevilacqua" (de 1960, originalmente integrante da Universidade Católica de Pelotas), a Faculdade Católica de Filosofia do Rio Grande (também de 1960) e a Faculdade de Medicina do Rio Grande (integrada à FURG apenas em 1971, após seu reconhecimento).

¹⁹ As informações presentes nesta seção foram extraídas dos Manuais do Candidato aos vestibulares de 2007 e 2008, bem como do endereço eletrônico da instituição (FURG, [201-]).

²⁰ A Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) foi estabelecida em janeiro de 2008, ou seja, posterior à realização dos processos seletivos aqui analisados (UFCSPA, [2008?]).

A FURG dispunha, até 2008, de três campi, todos localizados em Rio Grande: o Campus Carreiros, onde se localiza a Reitoria e onde estava lotada a maioria dos cursos (sendo que todos os cursos, mesmo lotados em outros campi, contavam com aulas ali); o Campus Cidade, primeiro campus da universidade, que concentrava sobretudo os cursos de engenharia; e o Campus Saúde, localizado juntamente ao Hospital Universitário, onde se concentravam os cursos da área da saúde.

A FURG é uma instituição que, no período em análise, se coloca numa situação incomum para as universidades brasileiras até o período avaliado: integra uma área no interior do país que dispunha de um total de 3 universidades (FURG, UFPEL e UCPEL), duas das quais federais, todas dispondo de cursos de Medicina, Direito e Engenharias - tudo isso em a um distância inferior a 100 km.

Por fim, resta destacar que a instituição sempre visou aproveitar a sua posição geográfica, no litoral, e o fato de que a cidade dispõe de um grande porto, estimulando sempre o ensino, pesquisa e extensão voltados para as questões marítimas: é da FURG, por exemplo, o primeiro curso de Oceanologia em nível de graduação reconhecido no país (de 1970), e o primeiro curso de pós-graduação *strictu sensu* da FURG foi o de Oceanografia Biológica (em 1979). Durante todo este período, a FURG esteve sempre atuante em na pesquisa e exploração do continente Antártico, por exemplo. Em 1987, quando da definição da Filosofia e Política da universidade, o Conselho Universitário estabeleceu como sua “vocação institucional” o Ecossistema Costeiro.

4.2 Os Processos Seletivos da FURG (2007 a 2008)

Para esta pesquisa, foram utilizados os dados referentes aos vestibulandos dos processos seletivos de verão de 2007 e 2008 da FURG - nestes vestibulares, foram oferecidas um total de 2.698 vagas (1342 em 2007, 1356 em 2008), divididas entre 36 cursos das diversas áreas do conhecimento. Os processos seletivos avaliados contemplam apenas os cursos presenciais, divididos entre diversos turnos de oferecimento.

Ambos os processos seletivos em análise utilizaram a mesma metodologia de avalia  o: os candidatos de cada ano realizariam um mesmo conjunto de provas que avaliaria seus conhecimentos referentes ao conteúdo ministrado no núcleo comum do Ensino Médio, sendo diferenciadas apenas as questões referentes à

Língua Estrangeira, na qual cada candidato optaria por uma língua entre inglês e espanhol. Cada uma das 9 áreas avaliadas²¹ colaboraria com 15 questões objetivas, sendo que comporiam a nota da prova de Língua Portuguesa ainda duas questões analítico-expositivas e uma redação. As questões foram distribuídas ao longo de três dias consecutivos.

Estaria eliminado o candidato se 1) obtivesse nota 0 (zero) em qualquer uma das nove provas ou 2) acertasse menos de 34 do total das questões objetivas. Logo em seguida seriam classificados em ordem decrescente do número de questões objetivas corretas, e para cada vaga oferecida para um determinado curso, até cinco candidatos seriam selecionados - sendo o restante eliminado por não atingir a nota de corte (aquela obtida pelo último candidato selecionado). Por fim, dentre os selecionados, seriam avaliadas as questões analítico-expositivas e as redações, sendo eliminados os candidatos que 1) obtivessem nota 0 (zero) na redação ou 2) obtivessem menos de 30% de acerto na totalidade das questões analítico-expositivas mais a redação.

Os candidatos não eliminados seriam então classificados: para cada prova, seria estabelecido seu escore padronizado - um valor que informaria o quão bom foi seu desempenho naquela prova em relação à média dos demais candidatos, de forma que candidatos que obtivessem a pontuação média obtivessem o escore padronizado 500. Além disso, quanto menor a variação na pontuação obtida (ou seja, quanto mais próximos fossem os resultados individuais), maior a vantagem daqueles que obtivessem uma pontuação maior (ou desvantagem para os de menor pontuação). Dessa forma, a universidade garantia que no caso de uma prova ser mais fácil ou mais difícil do que o previsto, ainda assim cada candidato seria avaliado de acordo com o desempenho dos demais.

A classificação se dava através da média harmônica ponderada, na qual o escore padronizado de cada prova tinha um peso que variava de 2 a 6 e seria atribuído de acordo com o curso para o qual o candidato se inscrevera - por exemplo, a prova de História tinha peso 3 para os cursos de Psicologia e Educação Física, mas peso 6 para os cursos de Artes Visuais e Direito. A prova de Língua Portuguesa foi a única que teve peso 6 para todos os cursos. O uso da média harmônica implicou em um impacto maior de notas extremamente baixas do que de

²¹ Biologia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática e Química

notas extremamente altas - ou seja, tudo o mais sendo igual, o efeito de uma nota muito baixa em uma prova não poderia ser compensado por uma nota muito alta em outra. Assim, tiveram preferência candidatos que não apresentaram muita variação na quantidade de acertos de cada prova, mesmo que na média a sua quantidade de acertos fosse menor que de outros candidatos que em uma única prova tivessem obtido um único acerto (a quantidade mínima permitida).

4.3 Dos dados fornecidos pela FURG para a pesquisa

Os bancos de dados encaminhados pela FURG em formato de planilhas eletrônicas continham, primeiramente, os dados dos candidatos, informados pelos mesmos quando se inscreviam através do preenchimento de um formulário *on-line*, que requeria seus dados de identificação e contato, bem como a resposta a um questionário socioeconômico constando de 28 questões. Depois, o candidato deveria realizar o pagamento de uma taxa, quando receberia um número de inscrição que o habilitaria a concorrer no processo seletivo.

Apenas um curso podia ser selecionado pelo candidato no ato de inscrição, exceto no caso do curso de Artes Visuais, caso em que o inscrito poderia fazer uma segunda opção de curso - isso por que, antes da prova aplicada a todos os candidatos, os que optassem por este curso deveriam se submeter a uma “prova específica de aptidão”, eliminatória - caso aprovado, o candidato continuaria concorrendo a uma vaga no curso de Artes; se reprovado, passaria a concorrer à sua segunda opção de curso. O banco de dados fornecido pela FURG não lista, para estes casos, a segunda opção de curso.

Além dos dados da inscrição, foram fornecidos alguns outros a respeito do desempenho dos candidatos no vestibular, bem como do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes através destes processos seletivos – dados estes detalhados semestre a semestre, a saber: quantidade de disciplinas em que se encontrava matriculado, quantidade de disciplinas na qual fora aprovado, reprovado por infrequência ou por nota insuficiente, quantidade de disciplinas que o aluno trancou e o coeficiente de rendimento²² obtido naquele semestre. Também foi informada a situação final do aluno no curso – se formou-se ou abandonou o curso,

²² A média ponderada de todas as notas obtidas, utilizando a quantidade de créditos atribuída a uma disciplina como peso da mesma.

por exemplo. Com isso, foi possível saber, do total de matrículas feitas pelo aluno, a proporção de disciplinas em que foi aprovado ou reprovado e, neste caso, o tipo de reprovação. Também foi possível comparar o tempo de permanência do aluno com o tempo previsto para a integralização do curso, informado nos Manuais do Candidato de ambos os processos seletivos. Assim, pode-se avaliar o desempenho do aluno através de 4 fatores:

- o tempo, em semestres, para a conclusão do curso;
- seu coeficiente de rendimento;
- a proporção de disciplinas aprovadas, trancadas ou reprovadas (neste caso, de acordo com o motivo da reprovação);
- motivo da saída do aluno da FURG (conclusão do curso, abandono, etc.).

Após revisão, o banco de dados recebido da FURG acerca destes candidatos contava com 27.865 registros, dos quais, 2.734 (9,81%) dos candidatos foram efetivamente matriculados - 36 a mais que as vagas oferecidas. Destes, até o segundo semestre letivo de 2015, 1.558 (56,98%) haviam se formado no curso para o qual foram contemplados com a vaga - o restante havia desistido, solicitado transferência para outra instituição (ou outro curso na FURG) e, em poucos casos, ainda se encontravam matriculados.

O banco de dados contava com dezenas de variáveis, das quais foram usadas as seguintes:

- As 28 perguntas do questionário socioeconômico (Anexo 1), mais idade e sexo do candidato, como variáveis independentes;
- Curso, como variável dependente;
- Nota obtida no vestibular e exclusão, como variáveis dependentes;
- Coeficiente de rendimento, taxas de aprovação, reprovação (por nota), infrequência e trancamento, tempo relativo de permanência e situação final do aluno (formado, matriculado, abandono do curso, etc.), como variáveis dependentes.

4.4 A análise dos dados

Para poder apreender a relação de todas as variáveis disponibilizadas com a trajetória acadêmica, se fez necessário o uso de uma técnica de análise multivariada de dados, ou seja, capaz de realizar uma análise que considerasse um grande

conjunto de variáveis. Dentre as diversas técnicas de análise multivariada, optou-se pela Análise de Correspondência Múltipla - ACM. Esta técnica permite analisar a forma como um grande conjunto de variáveis se relaciona, e uma de suas maiores vantagens é propiciar uma análise estatística de dados qualitativos (ditos nominais ou categóricos), além de permitir a representação gráfica das relações entre cada categoria das variáveis analisadas.

A análise de correspondência apresenta ao pesquisador diversas vantagens. Primeiro, a simples tabulação cruzada de múltiplas variáveis categóricas [...] pode ser representada em um espaço perceptual. Essa abordagem permite ao pesquisador analisar as respostas existentes ou reunir respostas no tipo menos restritivo de medida, o nível categórico ou nominal. [...] Essas respostas podem ser agregadas em uma tabela cruzada e analisadas. Outras técnicas [...] exigem avaliações na escala intervalar de cada atributo para cada objeto (HAIR JR *et al*, 445).

Essencialmente, a ACM estabelece uma tabela de contingência (tabulação cruzada) em que todas as categorias de todas as variáveis são cruzadas umas com as outras. Para cada cruzamento, comparam-se os valores observados com os valores esperados caso as categorias em questão fossem totalmente independentes uma da outra, e a diferença entre esses valores indica o grau de relação entre as variáveis. Cada categoria equivale a uma dimensão em um espaço multidimensional, e o conjunto das relações entre as categorias indica coordenadas onde se podem demarcar cada uma delas neste espaço. Para permitir a análise, bem como a representação gráfica, esse espaço é simplificado de forma a tornar-se bi- ou tridimensional, em que as novas dimensões são definidas de forma a destacar ao máximo a variância dos dados. Neste novo espaço, todas as variáveis são definidas de acordo com a relação entre sua variância e a variância total do sistema de variáveis, independente de como se apresentavam anteriormente. Dessa forma, aquelas variáveis cujas categorias apresentam maior distância entre si no gráfico gerado pela ACM são aquelas que mais contribuem para a variância total do sistema, apresentando maior poder explicativo sobre o conjunto, ou seja, são aquelas que provavelmente permitirão distinguir melhor grupos diferentes, caso tal diferença exista.

Cada categoria na ACM tem sua posição definida em relação a sua distância das demais categorias, de forma que categorias muito próximas são consideradas mais relacionadas. Essa característica relacional da ACM a torna ideal para nosso

referencial teórico, visto que Bourdieu reforça com frequência a necessidade de um pensamento sociológico focado não apenas nas características observadas, mas, mais ainda, nas relações entre elas.

Além das relações entre as variáveis, a ACM tende a representar as categorias mais frequentes e/ou menos relevantes próximas ao centro do gráfico - ou seja, próximo ao encontro dos eixos de cada dimensão, também chamado de *origem*.

Como cada categoria é representada como um único ponto no gráfico, porém, e a posição deste ponto é definida em relação a todas as demais categorias, essa é uma técnica muito sensível a *outliers* - dados atípicos. Da mesma forma, em casos em que uma categoria apresente fortes relações com outras distantes entre si, ou seja, com nenhuma em especial, sua posição pode acabar não sendo representativa de nenhuma dessas relações. Assim, pode ser necessário que a análise gráfica da ACM seja apoiada por outras análises, e por esse motivo, a ACM é considerada uma técnica exploratória e não confirmatória. Em nosso caso, isso acontece sobretudo quando tentamos analisar como as características estudadas se diferenciam entre os cursos - para isso, recorreremos ao uso de simples tabelas de referência cruzada (tabelas de contingência) para comparar cada variável independente com uma variável dependente.

A análise de dados se deu com o auxílio do software *IBM SPSS Statistics 24*. Os dados foram reorganizados para que fossem adequados à utilização do software. A seguir, discutimos as conversões que se fizeram necessárias.

Curso

Considerando que a exibição simultânea em um mesmo gráfico de todos os 36 cursos disponibilizados pela FURG naqueles processos seletivos (juntamente a uma ou mais outras variáveis) o tornaria ininteligível, e ainda em consonância com nosso objetivo de avaliar se há diferenças entre os candidatos/estudantes/graduados de cada curso e, sobretudo, se existe relação entre essas diferenças e o prestígio de cada curso, se fez necessário uma forma de agrupar os cursos de acordo com seu prestígio.

Nos trabalhos tomados como referência, observou-se uma tendência a tomar como base unicamente o senso comum para classificar os cursos conforme seu prestígio. Visando avaliar objetivamente a questão, na medida do possível, optou-se

por considerar a demanda pelo curso como um indicador direto de seu prestígio - ou seja, quanto mais pessoas procuram um determinado curso (neste caso, medido pelas inscrições realizadas nos processos seletivos em análise), mais prestígio deve ter esse curso. Esta opção revelou que, *grosso modo*, a hierarquia obtida corresponde àquela observada em outros trabalhos. Ainda, como veremos mais aprofundadamente adiante, a hierarquia obtida através desta variável (número de inscrições) corresponde, em geral, com aquelas que poderiam ser obtidas através de outras variáveis - ou seja, cursos mais procurados também concentram mais candidatos de renda mais elevada, pais com maior instrução formal, assim como tem maiores taxas de conclusão e menores taxas de evasão.

Assim, os cursos foram organizados em ordem decrescente de inscritos e agrupados em 5 grupos, cada qual compreendendo aproximadamente 20% dos inscritos, como se pode verificar na Tabela 1.

Tabela 1 - Agrupamento dos cursos por número de inscritos

Curso	Grupo	Frequência	% (curso)	% (grupo)
Medicina	Grupo 1	6.046	21,70	21,70
Direito – Noturno P A	Grupo 2	1.728	6,20	16,73
Psicologia		1.485	5,33	
Administração		1.449	5,20	
Enfermagem	Grupo 3	1.194	4,28	21,23
Oceanologia		1.059	3,80	
Direito – Diurno		1.019	3,66	
Educação Física		968	3,47	
Engenharia Mecânica		905	3,25	
Engenharia Química		771	2,77	
Engenharia Civil	Grupo 4	733	2,63	20,24
Engenharia de Computação		733	2,63	
Ciências Contábeis		705	2,53	
Engenharia de Alimentos		703	2,52	
Ciências Biológicas - Bacharelado		631	2,26	
Ciências Econômicas		599	2,15	
Pedagogia - Licenciatura – Noturno		572	2,05	
Pedagogia - Licenciatura – Diurno		489	1,75	
Letras – Português		476	1,71	
Engenharia Mecânica Empresarial	Grupo 5	474	1,70	20,10
Ciências Biológicas - Licenciatura		468	1,68	
Engenharia Civil Empresarial		414	1,49	
Biblioteconomia		385	1,38	
Matemática Licenciatura		381	1,37	
Ciências Contábeis - Diurno		372	1,34	

Curso	Grupo	Frequência	% (curso)	% (grupo)
Letras Português / Inglês		370	1,33	
História - Licenciatura		329	1,18	
Letras Português / Espanhol - N		327	1,17	
Geografia - Licenciatura		316	1,13	
Geografia - Bacharelado		311	1,12	
Física - Licenciatura e Bacharelado		306	1,10	
História - Bacharelado		284	1,02	
Letras Português / Espanhol - D		234	0,84	
Artes Visuais - Lic. e Bach.		219	0,79	
Química - Licenciatura		217	0,78	
Letras Português / Francês		193	0,69	
Total		27.865	100,00	100,00

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Informações a respeito de cada curso podem ser encontradas no Anexo 2.

Idade

A partir das datas de nascimento dos candidatos, foi possível determinar sua idade na data da realização do processo seletivo (informação disponível nos Manuais do Candidato), e a partir daí agrupá-los nos seguintes grupos de idade:

- até 18 anos;
- 19 a 21 anos;
- 22 a 30 anos;
- mais de 30 anos.

Os limites de cada categoria foram definidos com base na expectativa de que o ingresso dos alunos deva se dar, preferencialmente, aos 18 anos, e que a faixa etária ideal dos estudantes universitários seria a de 18 a 24 anos - ou seja, o ingresso do estudante deve se dar entre 18 e 21 anos, dependendo do curso. Além disso a categoria de “mais de 30 anos” foi estabelecida para avaliar a quantidade de candidatos mais velhos que buscam o ensino universitário.

Local de origem

Dividida em grupos conforme a distância geográfica em relação à Instituição, visando destacar as diferenças entre estudantes oriundos de locais mais próximos em relação a estudantes vindos de locais mais distantes:

- Rio Grande do Sul
- Santa Catarina e Paraná

- Região Sudeste e Centro-Oeste
- Região Norte e Nordeste
- Outro país

Tempo desde a conclusão do Ensino Médio

Dividido em 5 grupos (cada qual contendo aproximadamente 20% dos estudantes), buscando destacar as diferenças entre candidatos formados a mais e menos tempo:

- Até 2001
- Entre 2002 e 2004
- Em 2005
- Em 2006
- Em 2007

Escola onde realizou o Ensino Médio

Considerando que as opções compreendiam apenas escolas da cidade de Rio Grande, com algumas exceções para cidades próximas (como Santa Vitória do Palmar ou São José do Norte), e que maioria dos candidatos se declarou oriundo de outra instituição, as respostas foram categorizadas em apenas 2 grupos:

- Em Rio Grande
- Fora de Rio Grande

Ocupação do estudante ou de seus pais

Considerando que as alternativas para a ocupação, tanto do estudante quanto de seu pai ou sua mãe, somavam 29 opções, foi necessário agrupá-las para visar à inteligibilidade dos gráficos da ACM. Assim, foram agrupadas por similaridade, da seguinte forma:

Quadro 2 – Agrupamento das categorias profissionais

Categoria original	Categoria transformada
Falecido	Desconhecido
Não sei informar	
Do lar	Inativo
Estudante	
Aposentado	
Desempregado	
Trabalhador em situação informal	Trabalhador informal

Categoria original	Categoria transformada
Técnico de nível superior	Trabalhador formal
Técnico de nível médio	
Trabalhador ligado a atividades artísticas e a prática desportiva	
Trabalhador ligado às atividades de navegação aérea, marítima e interior	
Servidor público civil de nível superior	
Servidor público civil de nível intermediário ou de apoio	
Militar (não oficial) das forças armadas ou das forças auxiliares	
Trabalhador administrativo de empresa pública ou privada	
Trabalhador do comércio ou assemelhado	
Trabalhador do setor de prestação de serviços	
Trabalhador do setor primário	
Trabalhador da produção industrial	
Profissional liberal	Profissional Liberal
Diretor ou gerente de empresa pública ou privada	Classes econômicas superiores
Membro do poder legislativo, do executivo ou do judiciário	
Oficial das forças armadas ou das forças auxiliares	
Proprietário de estabelecimento agrícola	
Proprietário de estabelecimento comercial	
Proprietário de estabelecimento de prestação de serviços	
Proprietário de estabelecimento industrial	
Professor do ensino médio e fundamental	Docente (Educação Básica)
Professor do ensino superior	Docente (Educação Superior)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Desempenho no vestibular

De acordo com a metodologia utilizada pela instituição para selecionar os candidatos, que situa sempre os mesmos em relação ao desempenho médio, considerou-se mais vantajoso agrupar os candidatos de acordo com o quanto conseguiram desviar dessa média, positiva ou negativamente. Assim, separaram-se 5 categorias:

- Desempenho intermediário (os 50% candidatos mais próximos da nota mediana);
- Desempenhos mais baixos e mais altos (cada grupo englobando 20% dos candidatos);
- Desempenhos destacadamente mais baixos (5% dos candidatos com menores notas) ou altos (5% dos candidatos com maiores notas).

Pretende-se com essa divisão acentuar as diferenças de desempenho para melhor verificar se (e como) as mesmas variam entre os diversos cursos.

Coeficiente (desempenho ao longo do curso)

Avaliando-se o Coeficiente de Rendimento médio dos alunos, oriundos dos processos seletivos avaliados, observou-se que os valores tendiam mais para o

limite superior (10,0) que para o inferior (0,0) - ou seja, muito mais alunos têm nota acima de 5 do que aqueles que têm nota abaixo deste valor. Assim, priorizou-se diferenciar os candidatos com notas acima de 5, enquanto em um único grupo permaneceram todos aqueles com coeficiente médio inferior a 5 - a nota mínima para aprovação em qualquer disciplina.

Assim, foram estabelecidas as seguintes categorias:

- Coeficiente menor que 5
- Coeficiente maior ou igual a 5 e menor que 7
- Coeficiente maior ou igual a 7 e menor que a 8,5
- Coeficiente maior ou igual a 8,5

Estas divisões foram estabelecidas considerando, primeiramente, que a nota 7 é a nota mínima que deve ser obtida por um estudante em qualquer disciplina para que seja isento de realizar um exame final - para cada disciplina da FURG, uma nota inferior a 7 indica, necessariamente, que o aluno precisou prestar o exame final da disciplina. Já a nota 8,5 não configura, na FURG, nenhuma situação peculiar - foi escolhido arbitrariamente para tentar diferenciar melhor entre os estudantes com nota superior a 7, já que mais de 40% dos estudantes avaliados se encontravam nessa situação. Mesmo considerando intervalos de mesmo tamanho, as classes assim formadas têm frequências bastante diferentes, como veremos.

Tempo de permanência

De posse da informação do número de semestres em que um aluno permaneceu vinculado à FURG, ainda assim não seria possível comparar todos os alunos, já que a duração prevista dos diversos cursos é diferente. Para compará-los, avaliou-se o tempo de permanência de cada candidato em relação ao tempo previsto de permanência de um estudante regular - dessa forma, foi possível saber se cada candidato permaneceu na instituição o tempo esperado, se foi desvinculado antes ou depois disso. Essa informação, cruzada com o tipo de encerramento de vínculo do estudante (se formou-se ou abandonou o curso) permitiu comparar o tempo médio de formação dos estudantes em cada curso e avaliar se há diferença entre eles no tempo de permanência dos desistentes.

Foram estabelecidas as seguintes categorias:

- Até 25% do período previsto
- Mais de 25% e menos de 100% do período previsto

- No período previsto (100%)
- Até 120% do tempo previsto
- Mais de 120%, até 150% do tempo previsto
- Mais de 150% do tempo previsto

A primeira categoria foi estabelecida considerando-se que a literatura sobre evasão dá conta de que a maior parte das desistências ocorre no primeiro ano do curso (SANTOS, MATOS & SANTOS, 2013; RIBEIRO, 2005); todas as demais foram utilizadas com base em limites que ficaram evidentes em uma análise do tempo de permanência de cada curso - a maior parte dos cursos concentra os tempos de permanência em um ou mais destes valores.

Aprovações

Logo se verificou que, para esta variável, assim como para o Coeficiente de Rendimento, a maior parte dos valores tende mais ao limite superior (100% de aprovações) que ao inferior. Não obstante, quase metade dos valores se encontrava na faixa dos 90% de aprovações - ou seja, pelo menos 9 disciplinas concluídas com aprovação para cada 10 matriculadas. Assim, estabeleceram-se as seguintes categorias:

- Até 50% de aprovações (aluno reprovou mais do que foi aprovado);
- De 50,01% a 90% de aprovações;
- De 90,01% a 99,99% de aprovações;
- 100% de aprovações (nenhuma reprovação).

A última categoria foi estabelecida considerando-se que um número considerável (cerca de 1 em cada 5) dos estudantes foi aprovado em todas as disciplinas nas quais se matriculou, e pretende-se avaliar como se distribuem estes estudantes nos diversos cursos.

Reprovações (por nota)

O percentual de reprovações de cada aluno mostrou-se, em geral, bastante baixo - grande parte dos alunos, inclusive (cerca de 48%), não teve sequer uma reprovação por nota insuficiente no tempo em que esteve vinculado. Estabeleceram-se as seguintes categorias:

- Nenhuma reprovação (0%);
- De 0,01% a 10% de reprovações;

- Mais de 10% de reprovações.

Infrequência

Junto às reprovações por nota insuficiente, avaliou-se também o percentual de reprovações por infrequência de cada aluno - da mesma forma, também se observou que uma grande parcela não obteve nenhuma reprovação por infrequência. Assim, utilizaram-se as mesmas categorias que no caso da variável anterior, adicionando-se porém uma última categoria - a dos alunos com mais de 50% de disciplinas com reprovações por infrequência. Considera-se aqui que um elevado número de reprovações por infrequência possa servir de indicador de inadaptação do aluno ao campo universitário.

- Nenhuma infrequência (0%);
- De 0,01% a 10% de infrequências;
- De 10,01%, a 50% de infrequências;
- Mais de 50% de infrequências.

Trancamentos

Considerando que o percentual de disciplinas com trancamento para cada estudante é bastante baixo, inclusive não tendo a grande maioria deles registrado sequer um único trancamento, optou-se por estabelecer apenas duas categorias: uma que inclui aqueles que não trancaram nenhuma disciplina, outra que inclui aqueles que tiveram qualquer número de trancamentos.

Considerando que o questionário utilizado pela FURG conta com uma quantidade bastante grande de questões, mas nem todas atuam como indicadores dos capitais econômico ou cultural, destacamos algumas das questões que lidam, direta ou indiretamente, com o volume destes capitais, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Indicadores de capital cultural e capital econômico

Capital Cultural	Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou seus estudos do ensino médio?
	Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou seus estudos do ensino fundamental?
	Em que turno você cursou o ensino médio?
	Grupo do ano de conclusão do Ensino Médio
	Qual o nível de instrução de seu pai?
	Qual o nível de instrução de sua mãe?
	Você frequentou/freqüenta curso pré-vestibular?
	Você já iniciou algum curso superior?
Capital Econômico	Grupo da ocupação da mãe
	Grupo da ocupação do candidato
	Grupo da ocupação do pai
	Qual a renda que compõe o orçamento de sua residência? (Soma dos salários brutos de todos os residentes).

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Todo o conjunto das variáveis será usado na ACM, mas será sobre estas variáveis que a análise irá se concentrar. Outras variáveis poderão ser discutidas e analisadas caso se mostrem mais relevantes, contudo.

5 RELAÇÃO ENTRE OS CAPITAIS CULTURAL E ECONÔMICO E AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS NA FURG

Neste capítulo e no próximo, discutiremos os resultados encontrados - primeiramente, avaliaremos a influência dos capitais cultural e econômico dos candidatos sobre sua trajetória universitária, e no próximo capítulo analisaremos como essa influência varia entre os diversos cursos disponibilizados nos processos seletivos analisados.

O capítulo se encontra dividido em seções correspondente às etapas da trajetória universitária avaliadas: primeiramente, elaboraremos um perfil dos candidatos a vestibular de acordo com as associações de categorias, detalhando o processo de interpretação da ACM; a seguir, descreveremos a influência das condições sociais de origem sobre a escolha do curso; em seguida, sobre o desempenho no vestibular; logo após, a influência destas condições sobre o desempenho acadêmico no curso e, por fim, sobre as chances de conclusão exitosa (diplomação) do aluno.

5.1 Aspectos introdutórios: elaboração de perfis de candidatos

A análise de correspondência múltipla das variáveis do questionário, mais as variáveis sexo e idade, para todo o conjunto dos candidatos ($n = 27.865$) revelaram as seguintes medidas de discriminação:

Tabela 2 - Medidas de discriminação para o conjunto dos candidatos, para as variáveis do questionário socioeconômico, sexo e idade, em ordem decrescente de contribuição média para a variância total

Variável	Dimensão 1	Dimensão 2	Média
Grupo da idade	0,549	0,221	0,385
Quem é a principal pessoa responsável pelo seu sustento?	0,539	0,176	0,358
Qual o nível de instrução de sua mãe?	0,473	0,126	0,300
Qual o nível de instrução de seu pai?	0,409	0,141	0,275
Grupo do ano de conclusão do Ensino Médio	0,298	0,229	0,264

Variável	Dimensão 1	Dimensão 2	Média
Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou seus estudos do ensino médio?	0,242	0,256	0,249
Qual a renda que compõe o orçamento de sua residência? (Soma dos salários brutos de todos os residentes).	0,263	0,222	0,242
Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou seus estudos do ensino fundamental?	0,269	0,209	0,239
Grupo da ocupação do candidato	0,346	0,124	0,235
Qual seu estado civil?	0,319	0,128	0,223
Grupo da ocupação do pai	0,258	0,095	0,176
Que tipo de curso médio (2o. grau) você concluiu ou concluirá?	0,252	0,095	0,173
Em que turno você cursou o ensino médio?	0,300	0,021	0,161
Grupo da ocupação da mãe	0,238	0,082	0,160
Você tem computador em sua residência?	0,178	0,106	0,142
Você já iniciou algum curso superior?	0,037	0,202	0,119
Como tomou conhecimento do Processo Seletivo da FURG?	0,131	0,091	0,111
Qual o seu principal meio de informação?	0,093	0,105	0,099
Grupo da escola onde concluiu o Ensino Médio	0,109	0,047	0,078
Você frequentou/freqüenta curso pré-vestibular?	0,097	0,055	0,076
Que tipo de curso fundamental (1o. grau) você concluiu?	0,091	0,054	0,072
Qual o principal motivo pelo qual você escolheu a FURG para prestar o seu Processo Seletivo?	0,114	0,017	0,066
Qual o número de pessoas que moram na sua residência?	0,103	0,026	0,064
Qual o motivo que fez/faria com que você abandonasse um curso superior?	0,093	0,024	0,058
Grupo da residência do candidato	0,067	0,034	0,051
Há quantos anos você está tentando ingressar na sua opção de curso?	0,026	0,058	0,042
Qual o número de pessoas com atividade remunerada em sua residência?	0,041	0,041	0,041
Qual o principal motivo na escolha do curso para que você está se inscrevendo?	0,064	0,015	0,040
Sexo	0,001	0,048	0,024
Como você se considera em relação a sua opção de curso?	0,003	0,005	0,004
Total ativo	6,002	3,054	4,528

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Para compreender a Tabela 1, temos que levar em conta que as variáveis com menores valores associados a qualquer uma das dimensões contribuem pouco para a variância naquela dimensão. Uma variável como o turno em que o candidato cursou o ensino médio, que contribui mais significativamente para a discriminação total na dimensão 1 (0,3 de 6,002, ou seja, 4,99%) que na dimensão 2 (0,68%), por exemplo, exibirá no gráfico bidimensional as suas categorias (como “Noturno” ou “Diurno”) mais dispersas na horizontal (dimensão 1) que na vertical (dimensão 2).

Comparado a outras variáveis, tais como o a pergunta “Como você se considera em relação a sua opção de curso?” (“Decidido” ou “Indeciso”), podemos verificar que esta representa uma menor contribuição para a análise da variância. Assim, as primeiras variáveis da tabela citada tendem a ser mais significativas para compreendermos as diferenças entre os candidatos que as últimas variáveis apresentadas.

Podemos logo perceber, portanto, que as variáveis destacadas no capítulo anterior como nossos indicadores de capital cultural e capital econômico apresentam, em conjunto grande relevância nesta análise - somente estas 12 variáveis correspondem a mais da metade da variância em ambas as dimensões (53,82% e 57,69%, respectivamente). Isso denota o peso das variáveis que indicam os capitais econômico e cultural frente às demais variáveis.

Apesar disso, também é evidente que as variáveis destacadas não têm o mesmo peso sobre a distribuição dos candidatos nesta análise. A Tabela 3 apresenta as variáveis destacadas e a contribuição de cada uma para a explicação da distribuição obtida.

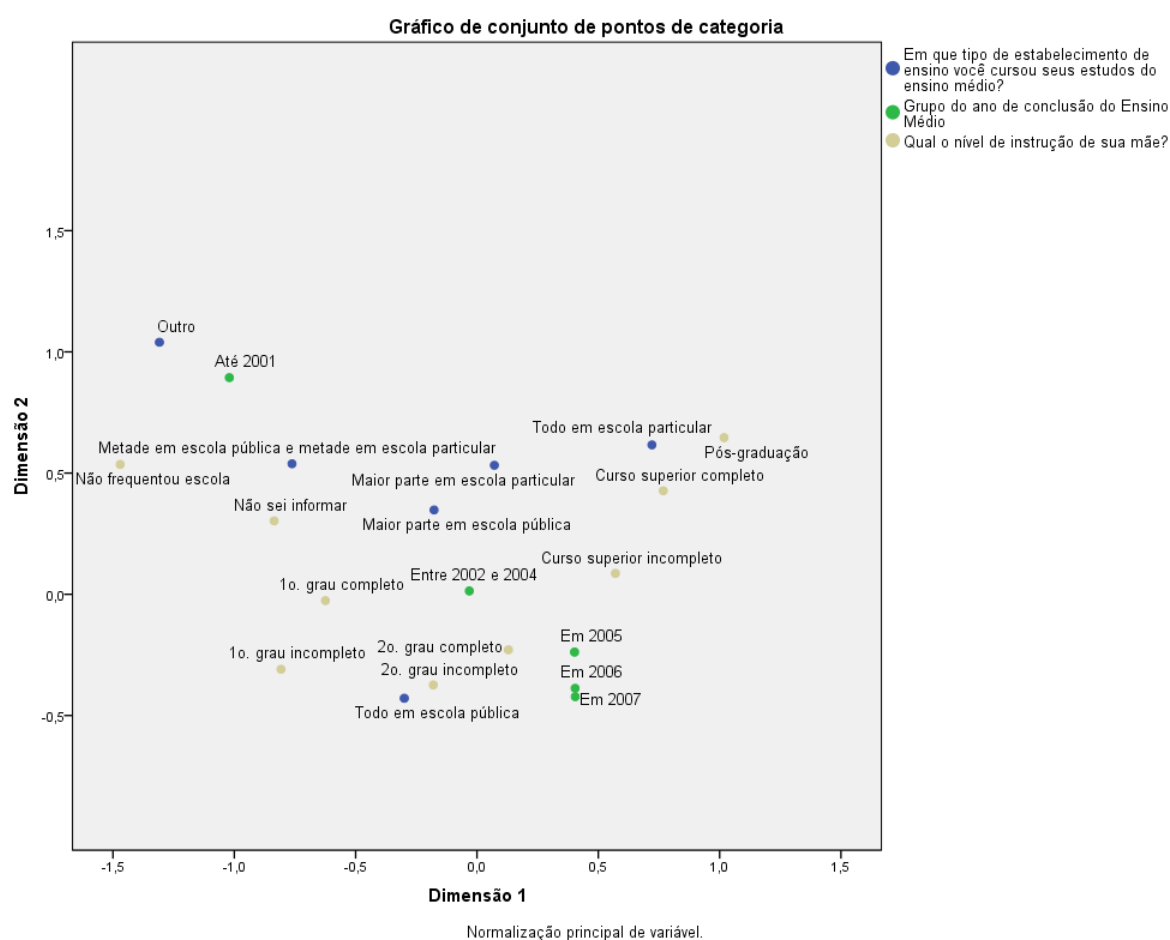
Tabela 3 - Contribuição percentual de cada um dos indicadores de capital econômico e cultural sobre a variância total em cada uma das dimensões

Variável	% Dimensão 1	% Dimensão 2	Média
Grupo do ano de conclusão do Ensino Médio	4,97%	7,50%	6,23%
Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou seus estudos do ensino médio?	4,03%	8,38%	6,21%
Qual o nível de instrução de sua mãe?	7,88%	4,13%	6,00%
Qual a renda que compõe o orçamento de sua residência? (Soma dos salários brutos de todos os residentes).	4,38%	7,27%	5,83%
Qual o nível de instrução de seu pai?	6,81%	4,62%	5,72%
Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou seus estudos do ensino fundamental?	4,48%	6,84%	5,66%
Grupo da ocupação do candidato	5,76%	4,06%	4,91%
Grupo da ocupação do pai	4,30%	3,11%	3,70%
Você já iniciou algum curso superior?	0,62%	6,61%	3,62%
Grupo da ocupação da mãe	3,97%	2,69%	3,33%
Em que turno você cursou o ensino médio?	5,00%	0,69%	2,84%
Você frequentou/freqüenta curso pré-vestibular?	1,62%	1,80%	1,71%
Total ativo	53,82%	57,69%	55,76%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Das variáveis destacadas, revela-se a proeminência daquelas que medem o capital cultural do candidato - as três maiores contribuições percentuais médias dizem respeito justamente ao seu ensino médio (o que define seu capital cultural tanto incorporado quanto institucionalizado) e o nível de instrução da mãe (que incide diretamente sobre o capital cultural herdado). O Gráfico 4 permite compreender melhor a relação entre estas três variáveis.

Gráfico 4 - Relações entre as categorias de ano de conclusão e tipo de escola do Ensino Médio e a escolaridade da mãe, dentre todos os candidatos



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Existem duas informações importantes a serem observadas no gráfico para desenvolvermos nossa análise: primeiramente, os pontos mais próximos à origem (o ponto zero em ambas as dimensões) tendem a representar uma espécie de “escolha média”, o que muitas vezes (mas, nem sempre) equivale à categoria mais frequente de uma variável; em segundo lugar, pontos referentes a categorias de variáveis diferentes que se encontram próximos entre si no gráfico indicam uma forte relação

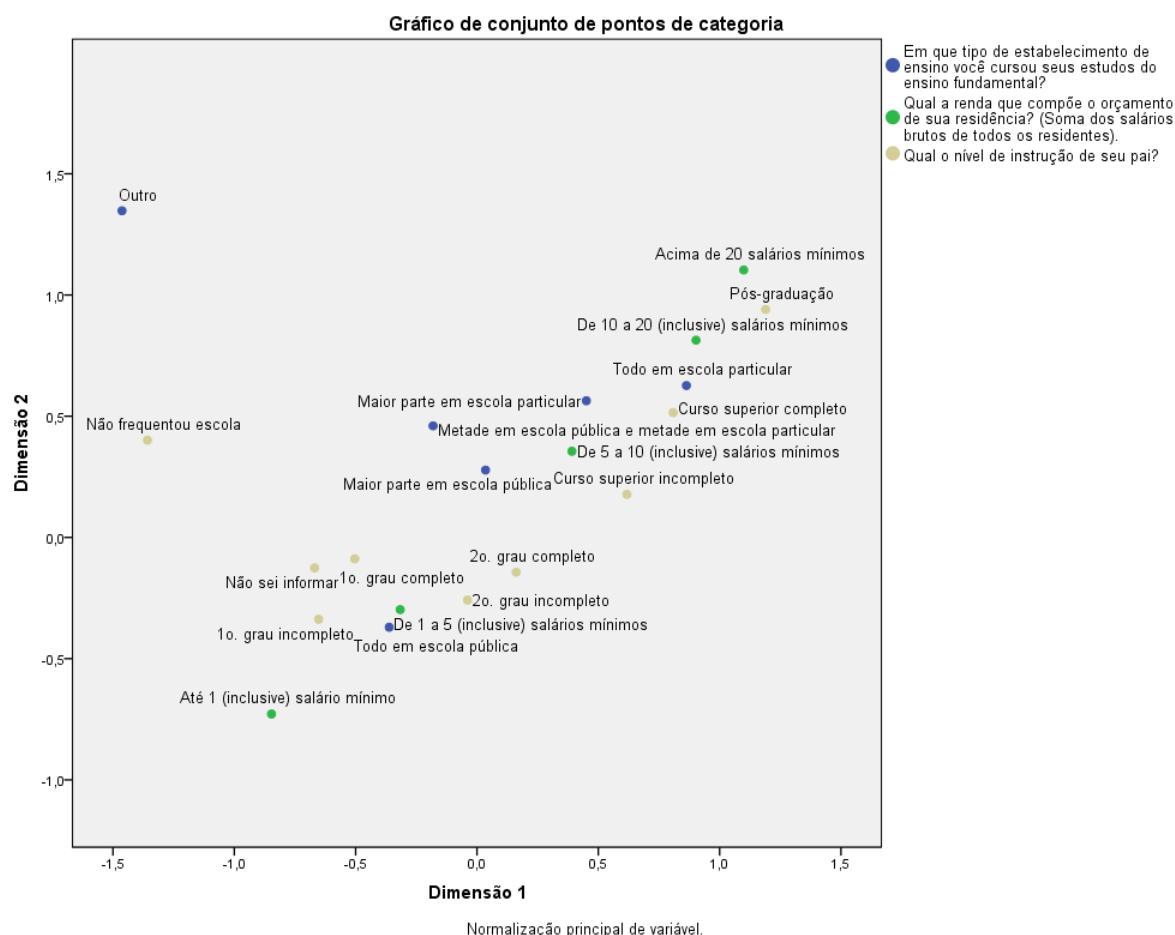
entre estas duas categorias (ou seja, é relativamente comum que, caso um candidato tenha marcado uma, também tenha marcado a outra), e categorias de uma mesma variável em proximidade implicam em que não há diferença significativa entre elas.

Podemos já observar, portanto, uma progressão em relação ao ano de conclusão do Ensino Médio, em que candidatos que o concluíram entre 2002 e 2004 são relativamente mais comuns, e candidatos que o concluíram após 2004 são mais comuns que aqueles que o concluíram anteriormente a 2002. Filhos de mães com ensino superior completo estudaram integralmente em escola particular com mais frequência do que na escola pública, onde se concentraram com mais frequência filhos de mães com segundo grau completo ou titulação inferior. Candidatos com mães pós-graduadas são relativamente incomuns, assim como candidatos cuja mãe não é escolarizada. Nota-se também que candidatos que concluíram o ensino médio há mais tempo com maior frequência que os demais tendem a ter mães com menor escolaridade (e são eles também quem com mais frequência concluíram o ensino médio em algum estabelecimento que não seja público ou privado).

É possível perceber que à medida que “descemos” no gráfico, o tipo de escola da conclusão do ensino médio passa de particular para pública. À medida que nos deslocamos para baixo e para a direita, mais recente tende a ter sido a conclusão do ensino médio do candidato; e a escolaridade da mãe aumenta da esquerda para a direita no gráfico.

A partir da mesma análise, podemos verificar, nos gráficos 5, 6 e 7, o comportamento das demais variáveis destacadas.

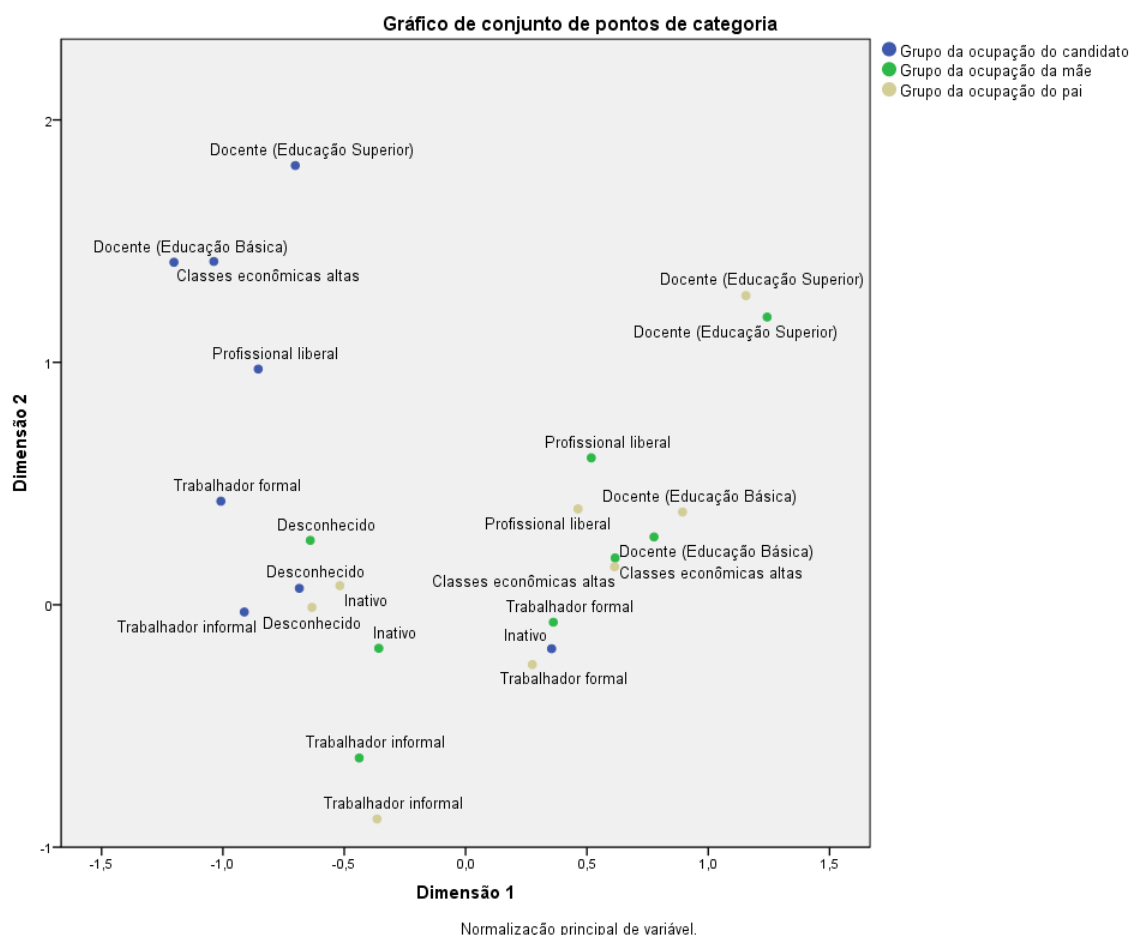
Gráfico 5 - Relações entre as categorias de escolaridade do pai, renda familiar e tipo de escola do ensino fundamental, dentre todos os candidatos



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Podemos observar no gráfico 5 que a variável que mede o tipo de escola da conclusão do ensino fundamental tem, grosso modo, o mesmo comportamento daquele que mede o mesmo para o ensino médio - aqui, porém, é ainda menos comum a resposta “Outro”, e a escola pública é marcadamente mais comum (mais próxima à origem que as opções que priorizam a escola particular). Da mesma forma, a variável escolaridade do pai se comporta de maneira similar à da mãe: porém, destaca-se o fato de que pais pós-graduados são menos comuns que mães com essa titulação, enquanto são mais comuns pais de escolaridade desconhecida. A renda familiar apresenta um comportamento praticamente linear, aumentando na medida em que se desloca para cima e para a direita no gráfico - grosso modo, acompanhando tanto o aumento na escolaridade dos pais quanto o deslocamento da escola pública para a privada.

Gráfico 6 - Relações entre as categorias de ocupação do respondente, seu pai e sua mãe, dentre todos os candidatos

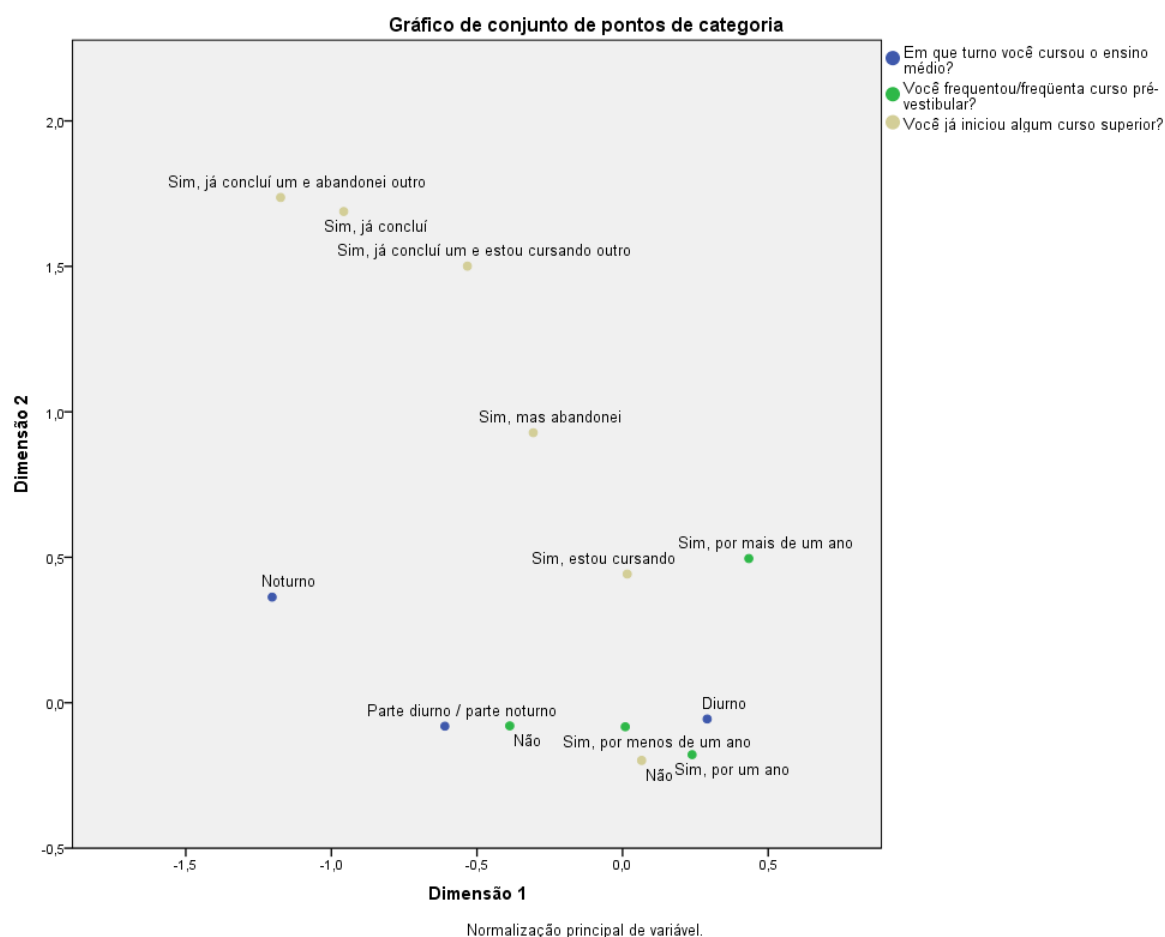


Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

A categoria profissional dos pais segue uma variação bem próxima à renda familiar: à medida que esta aumenta, tende a progredir do trabalho informal para o trabalho formal (sendo que os inativos e aqueles com ocupação desconhecida se encontram entre estes dois), seguida por cargos representantes de classes econômicas mais altas e profissões liberais, encerrando nos cargos docentes (onde a docência na educação superior se encontra acima da docência na educação básica, consequentemente sendo equivalente a uma maior renda). Quanto à profissão do estudante, é evidente que as categorias dessa variável não acompanham a variação daquelas referentes à ocupação dos pais (assim como da escolaridade dos pais e da renda familiar, por exemplo). Apesar de apresentar-se, grosso modo, também como uma linha crescente do trabalho informal à docência de nível superior, a direção e o sentido deste crescimento é outro, seguindo uma linha vertical afastada daquelas. A categoria "inativo", a qual contempla também a opção

“Estudante”, porém, se encontra mais próxima à origem - destaca-se, portanto, a oposição entre os candidatos economicamente inativos e aqueles já ativos, sendo estes tão mais raros quanto mais elevada a renda equivalente à sua profissão.

Gráfico 7 - Relações entre as categorias do turno de realização do ensino médio, realização de curso pré-vestibular e realização prévia de estudos superiores, dentre todos os candidatos



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Nota-se no gráfico 7 que há uma discriminação significativa entre os candidatos de acordo com a realização ou não de um curso de graduação anterior. Um primeiro grupo, diretamente relacionado à conclusão do ensino superior até 2001, já concluiu um curso de graduação anteriormente (e talvez tenha ingressado em um ou mais outros); um segundo grupo já ingressou, mas não concluiu ainda uma graduação; por fim, um último grupo - o mais próximo do “candidato médio” - nunca sequer ingressou anteriormente em um curso superior.

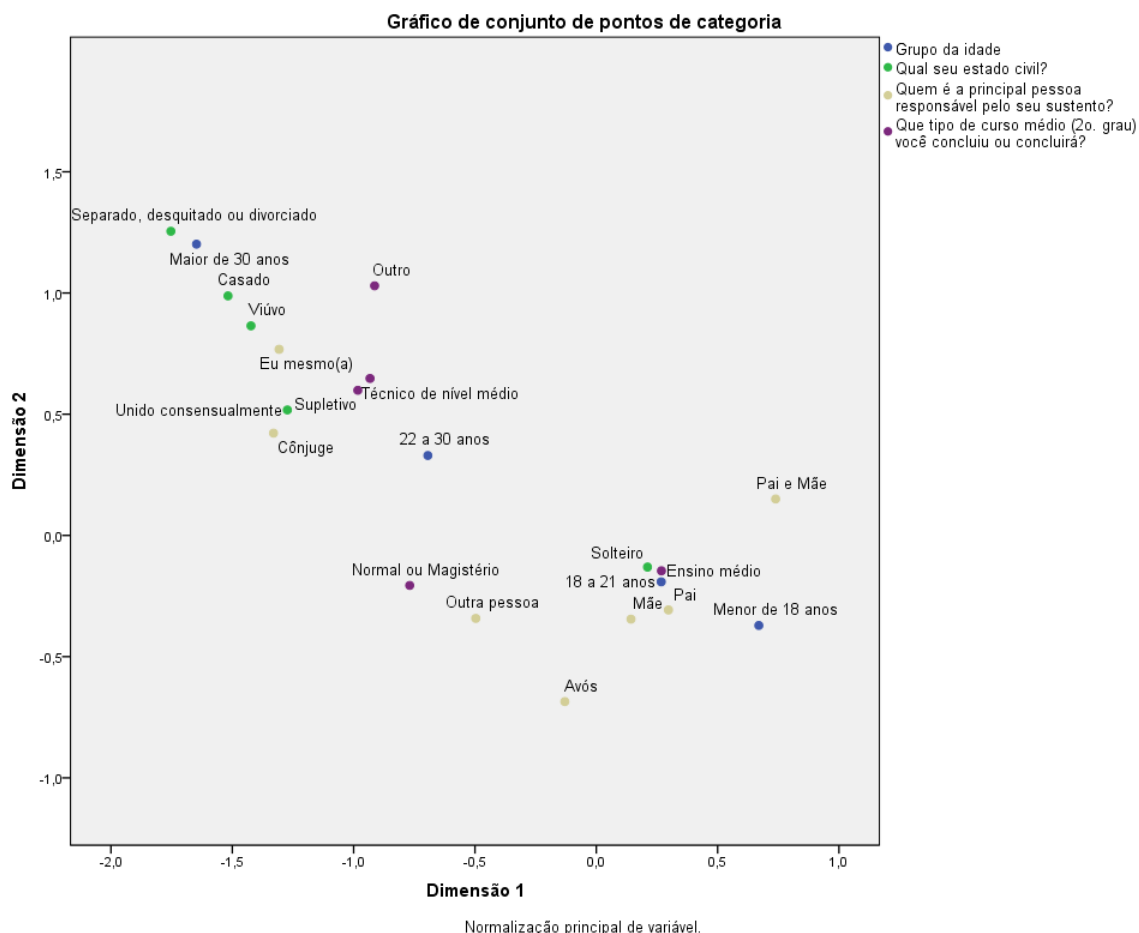
Já as outras variáveis apresentam uma variação bem menos significativa (o que já fora antecipado pela tabela 5): quanto à realização ou não de cursinho, a

maior distinção está entre aqueles que fizeram mais de um ano de cursinho e os demais - este período mais prolongado de cursinho está relacionado a uma renda familiar mais elevada, a pais com melhor educação e a uma educação básica inteiramente na rede privada. Quanto ao turno em que o ensino médio foi realizado, destaca-se apenas que a educação no turno da noite tem maior relação com candidatos que concluíram o ensino médio há mais tempo, que são economicamente ativos e tem pais de menor escolaridade. Frise-se também que a realização do ensino médio diurno está consideravelmente associada com a não realização de cursinho pré-vestibular, ou sua realização por no máximo um ano.

Outras variáveis não destacadas como indicadores de capital cultural ou econômico também se mostraram significativas, conforme a tabela 1. Discutiremos rapidamente algumas delas, com base no gráfico 8.

As variáveis apresentadas demonstram alguma similaridade em seu padrão de variação - a idade decresce na medida em que nos deslocamos para a direita e para baixo; nesta mesma direção, podemos dividir os candidatos entre aqueles que são solteiros e os que são ou já foram casados ou unidos consensualmente; também varia neste sentido a principal pessoa responsável pelo sustento do candidato: acima e à esquerda, próximo aos candidatos maiores de 22 anos e não solteiros, se concentram os candidatos que são financeiramente independentes ou dependem de cônjuge; no extremo oposto, os candidatos que são dependentes de alguém (observe-se, entre estes, que candidatos de menor renda tenderão mais a depender de outras pessoas que não seus pais, enquanto candidatos de maior renda tendem com maior frequência a informar que dependem de ambos os pais, e não apenas de um deles). Quanto ao tipo de ensino médio concluído, primeiramente observa-se que mais próximo à origem se encontra o ensino médio regular, e posicionados consideravelmente mais afastados se encontram as demais modalidades.

Gráfico 8 - Relações entre as categorias de idade, estado civil, principal responsável pelo sustento e o tipo de ensino médio concluído, dentre todos os candidatos



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Podemos traçar, portanto, um “perfil médio” do candidato ao vestibular da FURG - filho de pais com escolaridade intermediária (segundo grau completo, em geral) e trabalhadores (o mais provável é que apenas um dos dois seja o principal provedor da família), provavelmente em profissões liberais, trabalho formal em cargos que não sejam de chefia, ou mesmo trabalho informal, que perfazem uma renda familiar entre 1 e 10 salários mínimos; este candidato provavelmente tem entre 18 e 21 anos e concluiu o ensino médio há cinco anos ou menos e estudou a maior parte do tempo em escolas públicas, no turno diurno, e provavelmente fez pouco tempo de curso pré-vestibular (ou não fez) e nunca ingressou na universidade antes.

Além deste grupo, podemos destacar outro composto por candidatos que passaram mais tempo em escolas particulares e fizeram mais tempo de cursinho, tem pais com maior escolaridade e melhores empregos e provavelmente ambos

dividam o papel de principal provedor da família; também apresentam uma renda familiar mais alta.

Por último, podemos também localizar um outro grupo formado por estudantes que concluíram o ensino médio há mais de 5 anos, são mais velhos (mais de 30 anos), são ou já foram casados, tem ou tiveram pais de menor escolaridade; os candidatos deste grupo são economicamente ativos e são responsáveis pelo próprio sustento (ou, se casados, o marido ou esposa é responsável pelo sustento); têm maior probabilidade de terem concluído o ensino médio no turno da noite e de já terem ingressado na Educação Superior anteriormente (e inclusive já serem diplomados). Diferente dos outros dois grupos, este não parece tão definido por seu capital, mas sim por sua faixa etária consideravelmente diferente dos demais.

Veremos a seguir como a trajetória acadêmica, desde a escolha do curso até a diplomação, pode ser afetada por estas variáveis. Considerando, porém, que algumas destas variáveis se comportam de forma muito similar, como vimos (como escolaridade do pai e escolaridade da mãe), e que outras não apresentam grande influência sobre a trajetória acadêmica (como a realização ou não de pré-vestibular), usaremos como referência as variáveis a seguir:

Capital Econômico:

- Renda familiar
- Ocupação do pai
- Ocupação do candidato

Capital cultural:

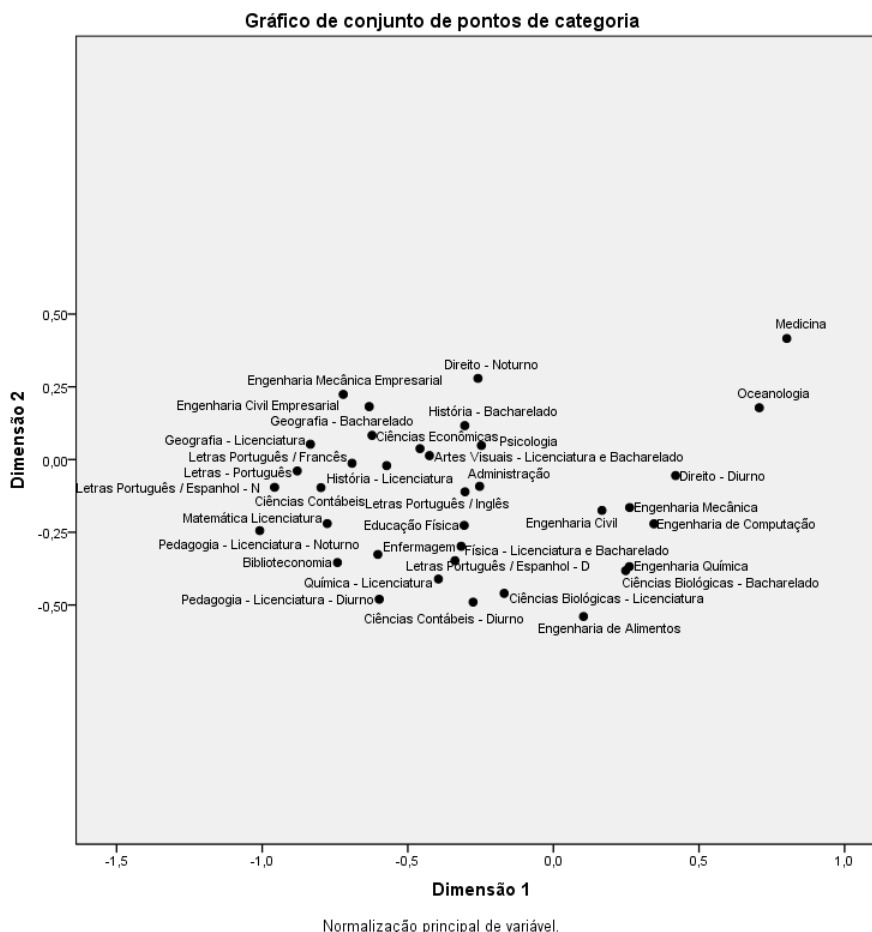
- Tipo de escola do Ensino Médio
- Ano de conclusão do Ensino Médio
- Escolaridade do pai

5.2 Escolha do curso

A escolha do curso feita pelo candidato é avaliada em relação à ACM já realizada. O Gráfico 9 mostra como se posicionam os cursos com base no resultado desta análise - outras variáveis não foram inseridas para garantir alguma legibilidade ao mesmo. Os próximos gráficos, que exibirão tanto as categorias de cursos quanto de outras variáveis, usarão os grupos de cursos conforme discutido no capítulo

anterior. Este gráfico está sendo apresentado para melhor demonstrar a variação, bastante grande, entre os cursos - ou seja, o fato de que a escolha do curso é bastante relacionada à variação nas variáveis independentes.

Gráfico 9 - Relações entre os cursos selecionados pelos candidatos



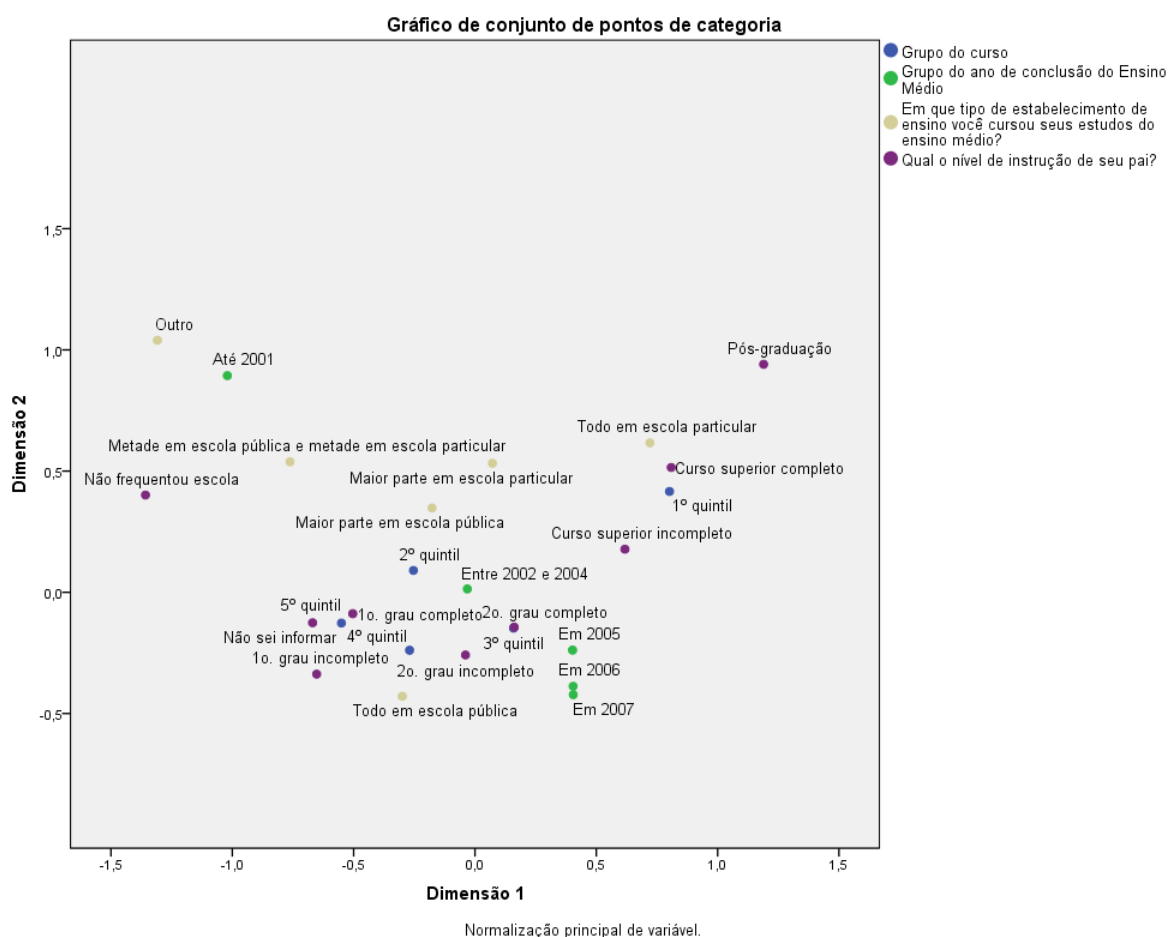
Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Podemos observar, por exemplo, como o curso de Medicina se posiciona afastado dos demais, seguido pelo de Oceanologia, na mesma direção da variação da renda, escolaridade e ocupação dos pais, se aproximando de um perfil de estudante de maior volume total de capital. Notamos também que, com algumas exceções importantes, as licenciaturas ocupam um espaço no extremo oposto (relacionado a um menor capital); podemos observar também como todos os cursos oferecidos em duas turmas em horários distintos, diurno e noturno, apresentam o curso noturno posicionado relativamente distante de sua contraparte diurna, e sempre mais à esquerda e acima - ou seja, mais em direção as categorias de ocupação do candidato que refletem uma atividade remunerada. Essa oposição

também é clara entre os cursos de Engenharia Civil e Engenharia Mecânica em relação aos de Engenharia Civil Empresarial ou Engenharia Mecânica Empresarial - estes, noturnos.

Essa distribuição reflete, grosso modo, a hierarquia de demanda pelos cursos que estabelecemos no capítulo anterior - e como veremos nos próximos gráficos, a demanda tem uma relação direta com os nossos principais indicadores de capital cultural ou econômico.

Gráfico 10 - Relações entre as categorias de ano de conclusão e tipo de estabelecimento do ensino médio, instrução do pai e o curso escolhido, dentre todos os candidatos

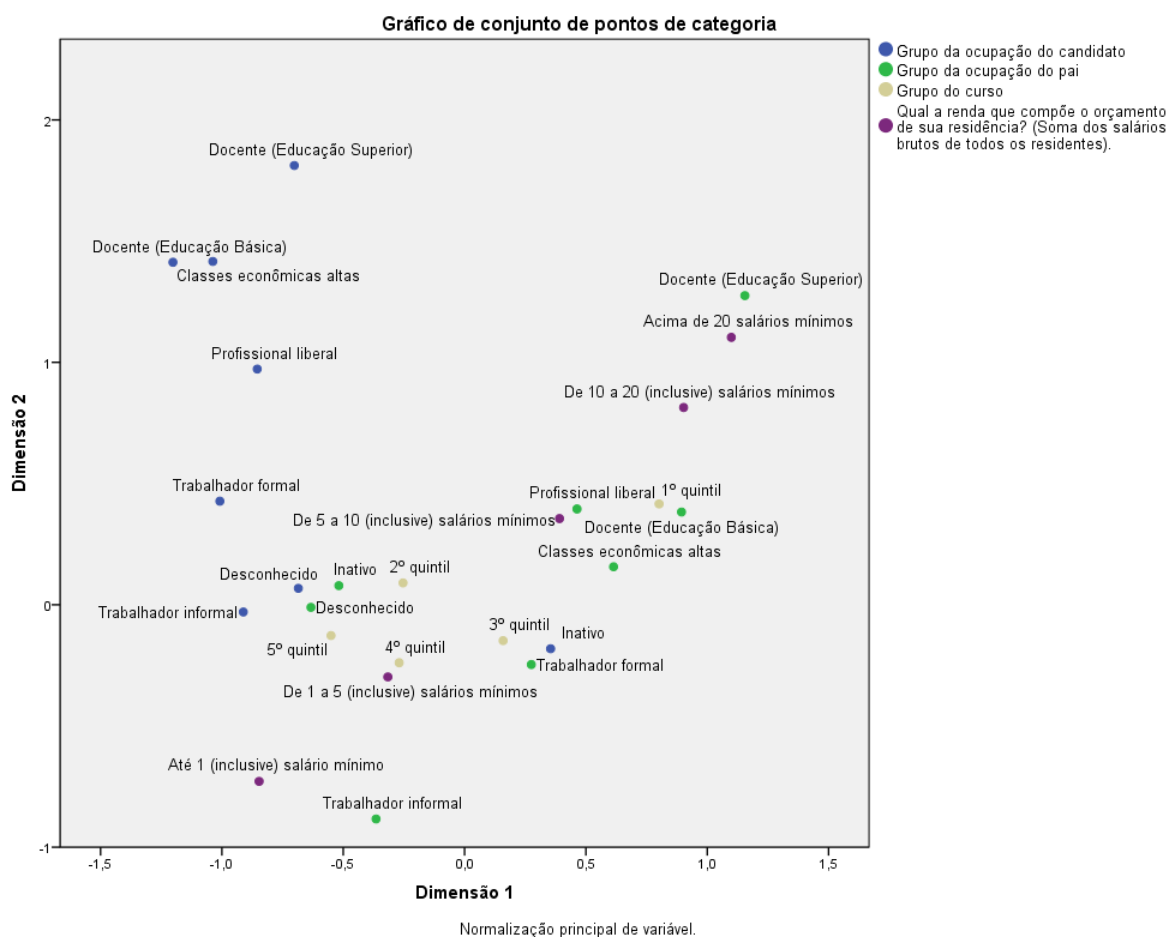


Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Podemos observar nos gráficos 10 e 11 que o primeiro “quintil” de candidatos (composto apenas pelo curso Medicina) se diferencia de todos os demais e se posiciona em um ponto de maior volume total de capital; já o segundo e o terceiro quintil se posicionam numa posição intermediária em termos de renda ou escolaridade dos pais, não muito distantes do quarto e quinto quintis - mas mais do

que isso, o que diferencia estes dois (assim como os dois próximos) é o tempo desde a conclusão do ensino médio e a categoria profissional do candidato - na verdade, a distinção se dá entre candidatos inativos ou ativos. Assim, ainda que tanto o segundo quanto o terceiro quintis incluam cursos tradicionais, de certo renome, o segundo, que concentra mais cursos noturnos, atrai mais candidatos mais velhos, que já contam com alguma profissão, do que o terceiro. O mesmo ocorre com o quarto e o quinto quintis – este, que agrega mais cursos noturnos, se aproxima mais de candidatos mais velhos que o quarto quintil.

Gráfico 11 - Relações entre as categorias de ocupações do candidato e seu pai, renda familiar e o curso escolhido, dentre todos os candidatos



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

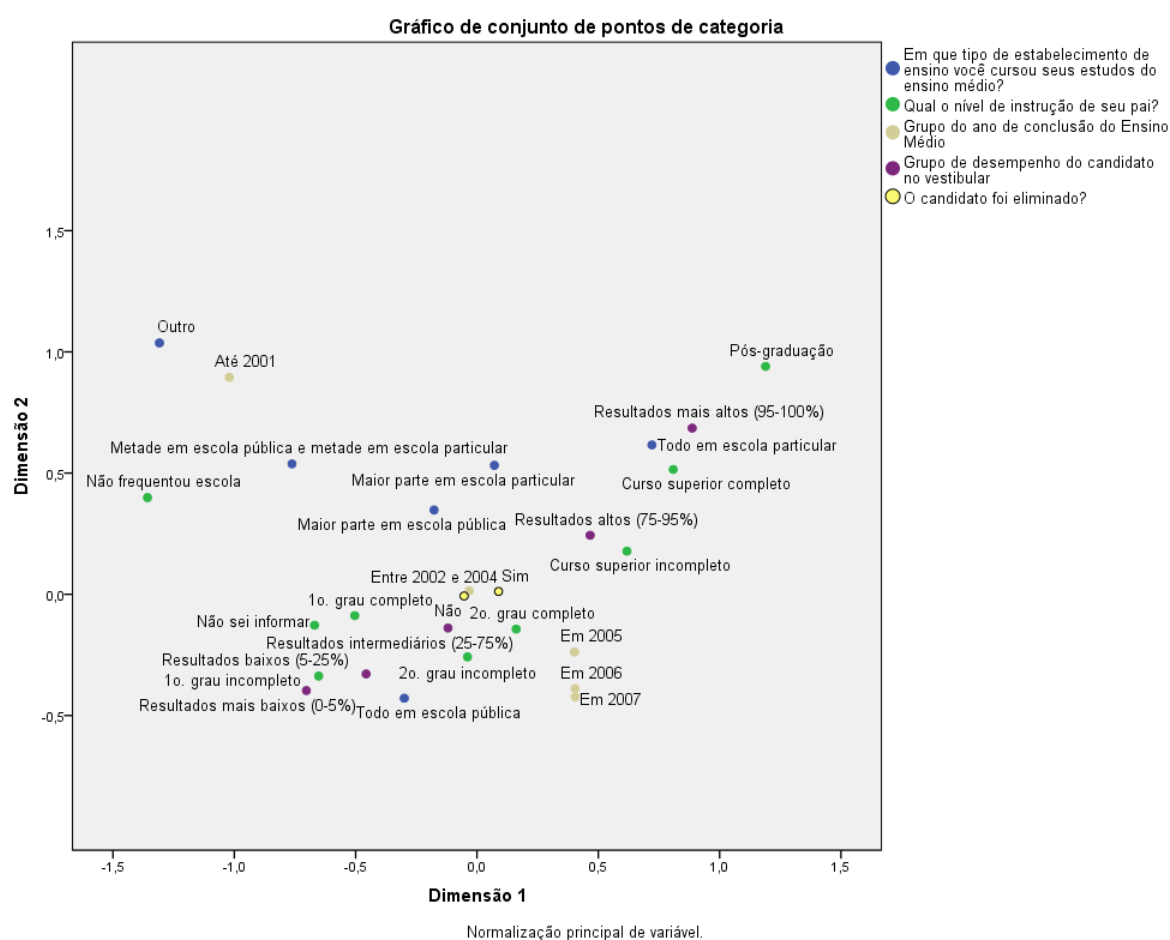
Pode-se considerar que a escolha do curso, além de relacionada com a posse de capitais cultural e econômico, também diz respeito à situação profissional do candidato – o que, como veremos, também influenciará em outras questões.

5.3 Desempenho no vestibular

O desempenho no vestibular é medido por duas variáveis - a primeira mede o resultado final obtido pelo candidato, e a segunda informa se o mesmo foi excluído ou não do vestibular, de acordo com os critérios detalhados no capítulo anterior. Candidatos excluídos não tem nota informada no banco de dados utilizado.

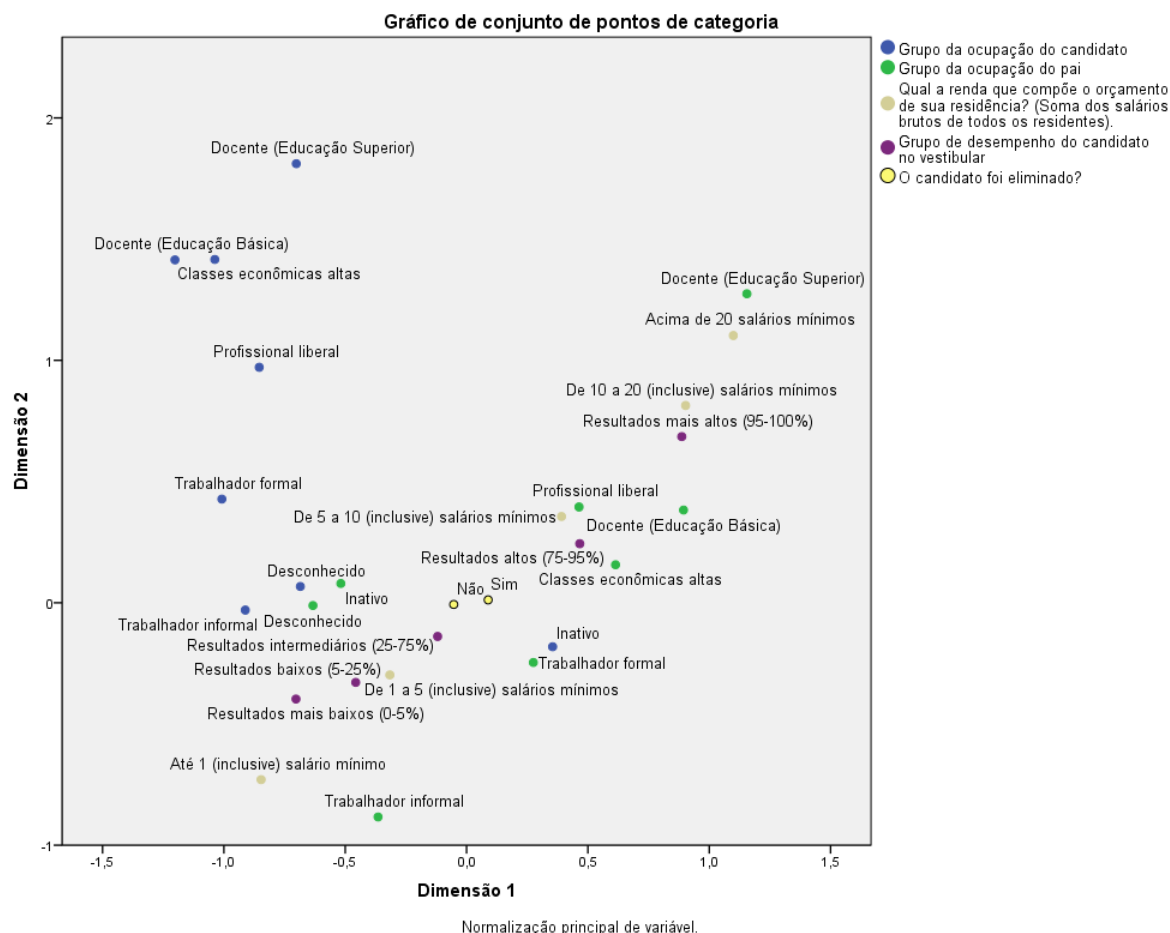
Pode-se perceber que a exclusão do processo seletivo não apresenta grande variação em relação às demais variáveis (Gráficos 12 e 13) – ou seja, é pouco relevante se o candidato tem mais ou menos capital para ser excluído do vestibular. Como são várias as causas possíveis para a exclusão, é possível que haja diferença mais significativa entre os diversos motivos da exclusão, mas não dispomos de indicadores para avaliar isso.

Gráfico 12 - Relações entre as categorias de ano de conclusão e tipo de estabelecimento do ensino médio, instrução do pai, desempenho no vestibular e eliminação, dentre todos os candidatos



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Gráfico 13 - Relações entre as categorias de ocupações do candidato e seu pai, renda familiar, desempenho no vestibular e eliminação, dentre todos os candidatos



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

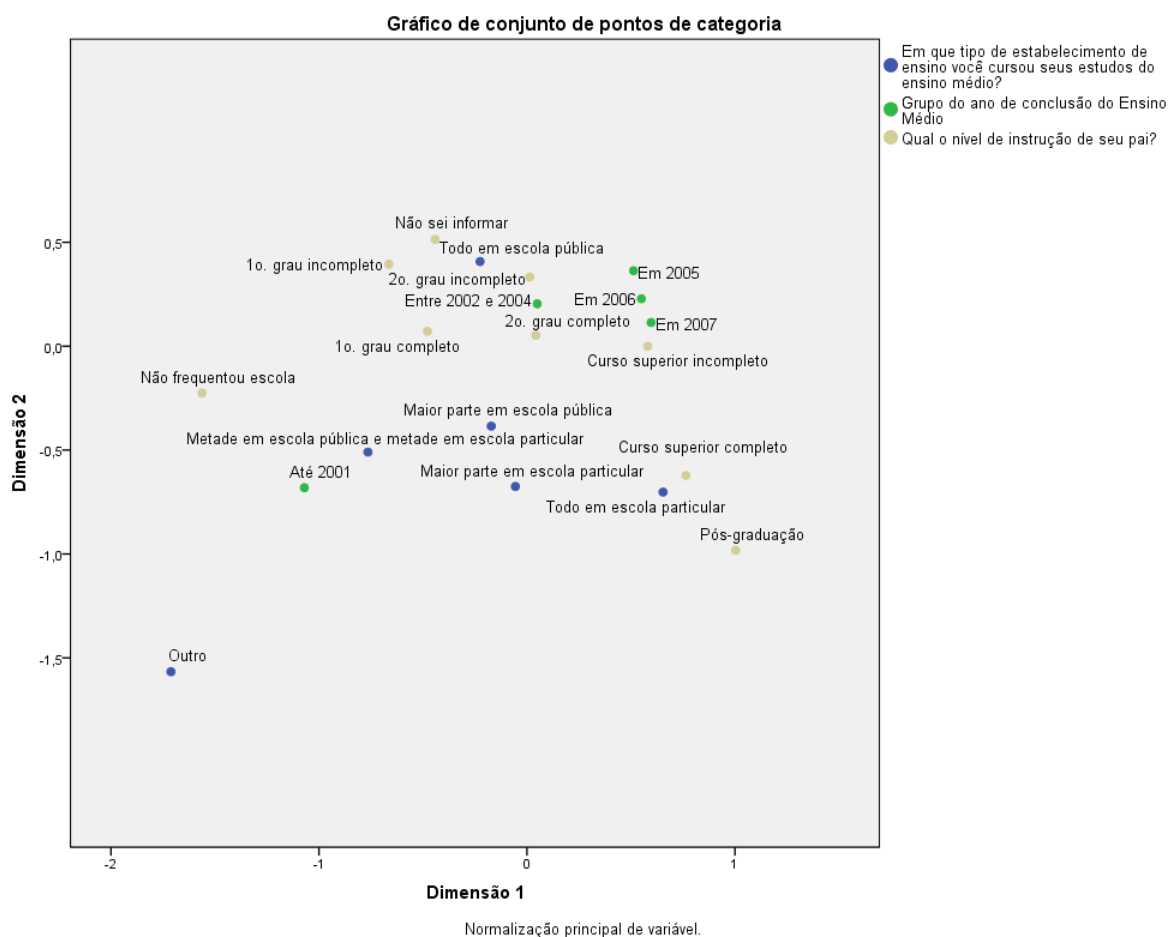
Já a nota final obtida varia significativamente, em relação direta com renda familiar, escolaridade dos pais, tipo de escola em que estudou na educação básica, etc. – o que equivale dizer, como já vimos, que varia de acordo com o curso escolhido.

5.4 Desempenho no curso

Para a análise do efeito das variáveis independentes no desempenho no curso, foi necessária a realização de outra análise de correspondência múltipla, desta vez excluindo os candidatos que não se tornaram alunos ($n = 2.734$), assim evitando distorções causadas pelo fato de que estes não tem desempenho no curso de graduação registrado.

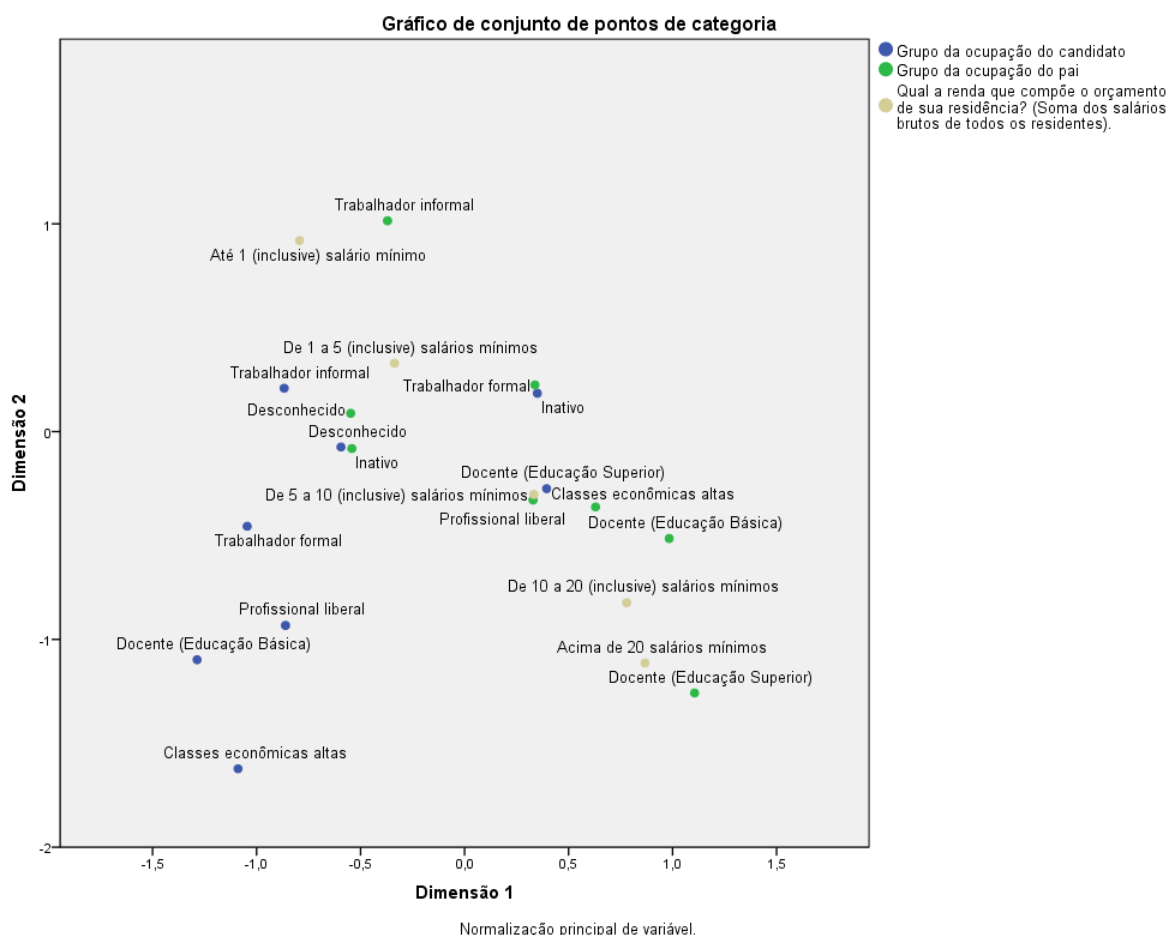
As medidas de discriminação, apesar de apresentarem valores diferentes (em relação à ACM anterior), mantém uma estrutura bem semelhante àquela observada no conjunto total dos candidatos. A nova análise também resulta em uma representação gráfica invertida ao longo da Dimensão 2 (em relação aos gráficos anteriores), ou seja, aquilo que se encontrava anteriormente acima da origem será encontrado agora abaixo. Apesar disso, é possível identificar a mesma estrutura de relações entre as categorias de variáveis encontrada anteriormente, como se observa nos gráficos 14 e 15 a título de demonstração.

Gráfico 14 - Relações entre as categorias de ano de conclusão e tipo de estabelecimento do ensino médio e instrução do pai, dentre os alunos



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Gráfico 15 - Relações entre as categorias de ocupações do candidato e seu pai e renda familiar, dentre os alunos

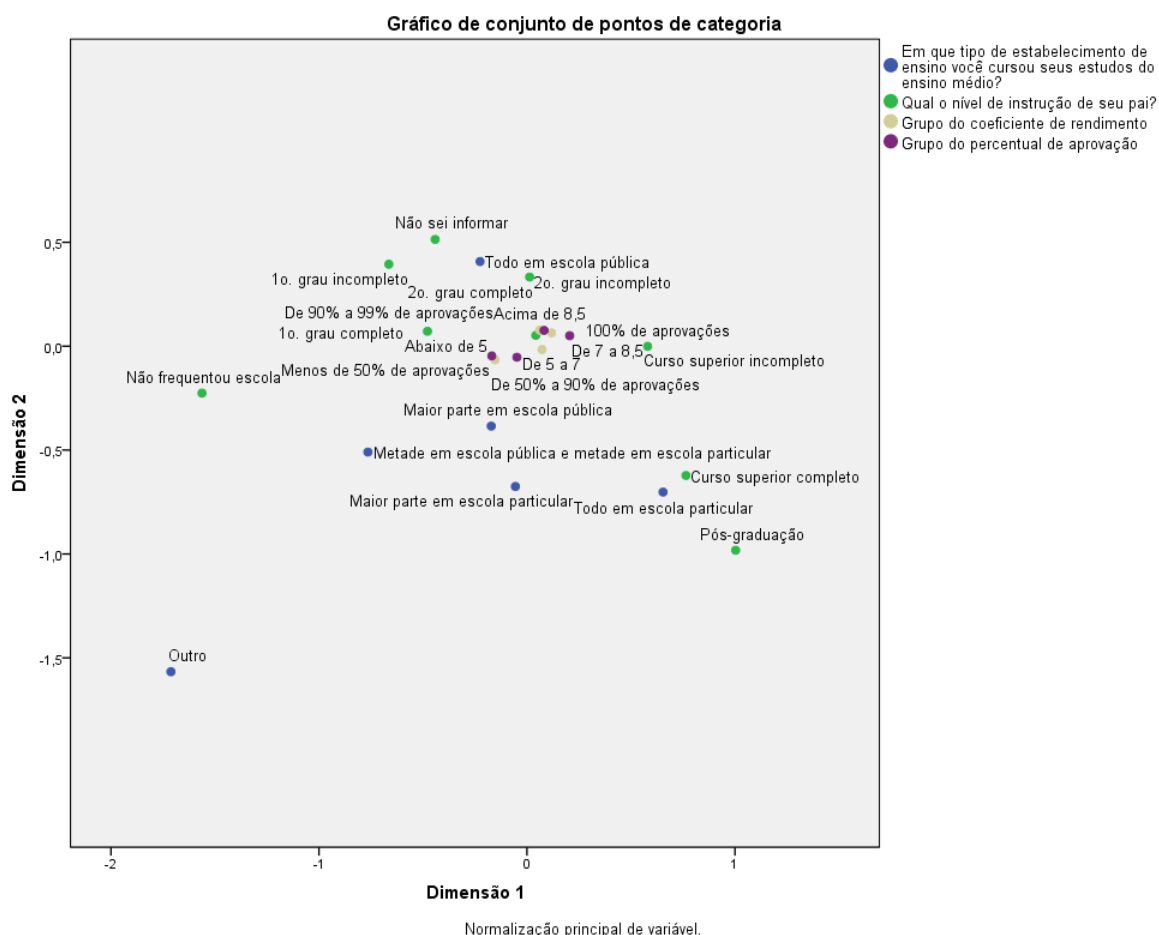


Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Como se nota, há alteração na posição de alguns pontos (e, conseqüentemente, nas distâncias entre eles), o que nos indica uma intensificação ou afrouxamento na relação entre categorias, além de uma frequência maior ou menor das mesmas - mas, grosso modo, a estrutura anteriormente observada se repete aqui.

Veremos agora a distribuição das variáveis que medem o desempenho acadêmico no curso em conjunto com as variáveis selecionadas de capital cultural e econômico.

Gráfico 16 - Relações entre as categorias de escolaridade do pai, tipo de escola do ensino médio, coeficiente de rendimento e taxa de aprovação, dentre os alunos

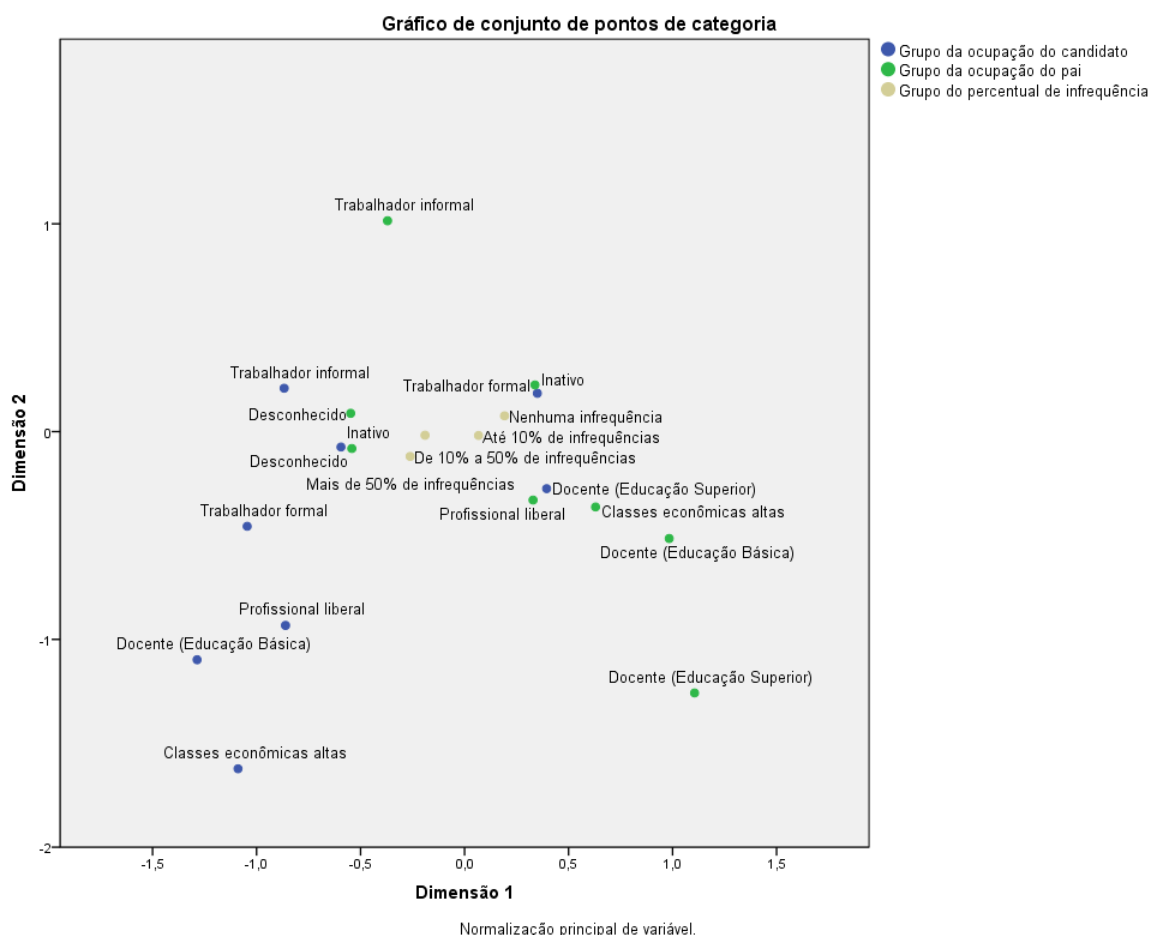


Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Como se pode observar no Gráfico 16, tanto o percentual de aprovação quanto o coeficiente de rendimento não apresentam muita variação, estando ambos concentrados próximos à origem; todas as categorias destas variáveis tendem mais àqueles que concluíram o ensino médio em escola pública que em particular, indício de que estes são maioria na universidade, em geral. Da mesma forma, estão mais próximos a pais com uma escolaridade entre o primeiro grau completo e o superior incompleto, e bastante distantes dos extremos (pai sem escolaridade ou com pós-graduação).

Apesar de pouca variação, pode-se observar que o percentual de aprovações cresce ligeiramente da esquerda para a direita (à medida que aumenta a escolaridade do pai, por exemplo). O coeficiente de rendimento, porém, não parece variar da mesma forma.

Gráfico 17 - Relações entre as categorias de ocupações do candidato e seu pai e taxa de infrequência, dentre os alunos



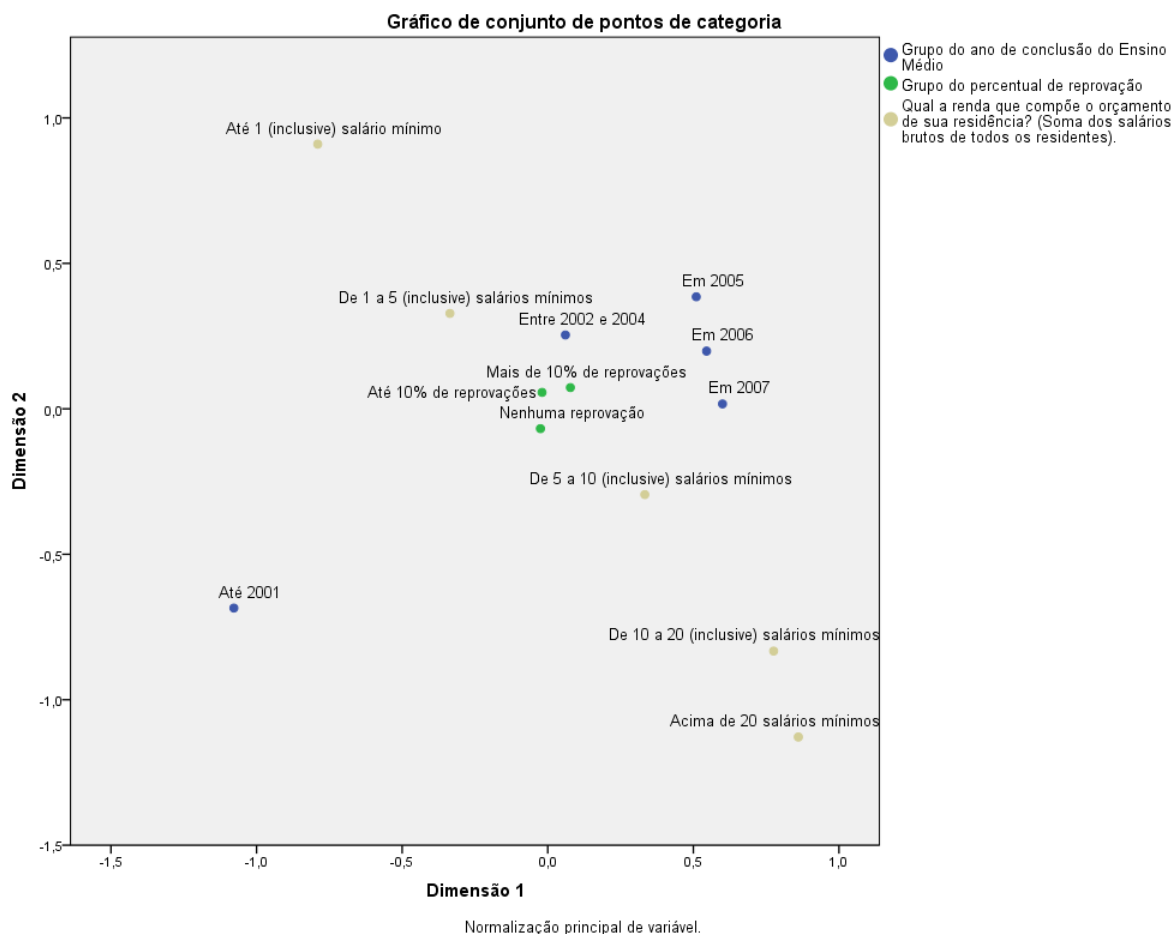
Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Assim como no gráfico anterior, o gráfico 17 mostra que não há uma grande variação na taxa de infrequência dos alunos, o que implica que sua associação com a variação do capital cultural ou econômico não é grande. As categorias desta variável estão centralizadas próximo à origem, próximo aos filhos de pais que são trabalhadores formais, profissionais liberais, ligados a profissões relativas a classes econômicas altas ou inativos; próximas também aos estudantes economicamente inativos ou de ocupação não informada²³.

Apesar de pequena, há uma relação entre a ocupação do estudante e a infrequência - esta aumenta na medida em que se afasta dos estudantes inativos em direção aos estudantes com alguma ocupação profissional.

²³ Frise-se que a categoria “Docente (Educação Superior)” é composta, entre os alunos, de apenas um membro - isso faz com que ela fique localizada próximo a qualquer categoria informada por aquele(a) único(a) aluno(a).

Gráfico 18 - Relações entre as categorias de ano de conclusão do ensino médio, renda familiar e taxa de reprovação por nota, dentre os alunos

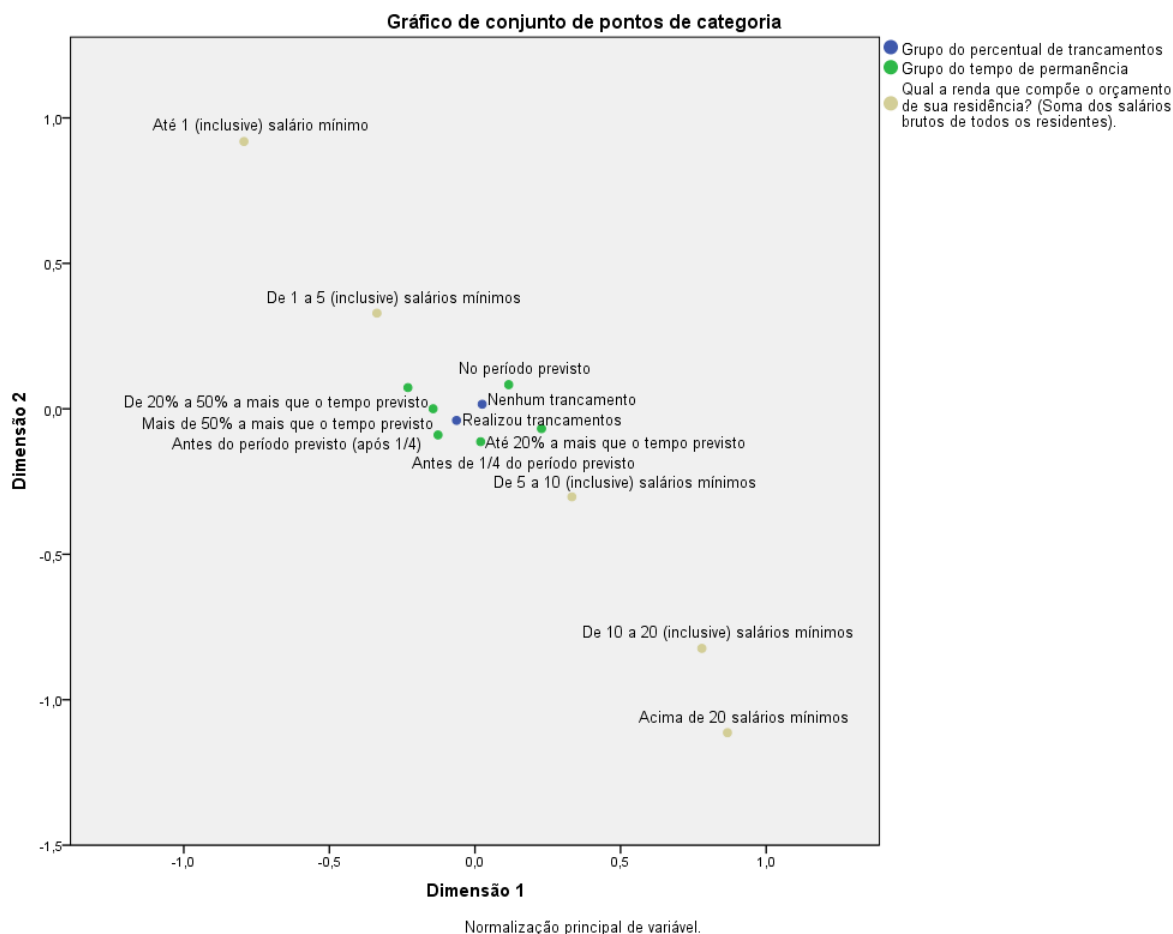


Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Os gráficos 18 e 19 mostram a variação dos indicadores restantes de desempenho em relação a outros de nossos indicadores selecionados de capital cultural e econômico. Como se nota, não há grande variação entre eles, estando todos concentrados relativamente próximos à origem, numa região representativa de uma renda entre um e dez salários mínimos (indicando que estudantes de renda familiar abaixo ou acima destes valores são menos comuns) e concluintes do ensino médio em um período mais recente (sobretudo entre 2002 e 2004 e, posteriormente, em 2007). A taxa de reprovações por nota e a taxa de trancamento de disciplinas quase não variam, enquanto o tempo de permanência do estudante varia de maneira aparentemente aleatória (sem um padrão identificável). Isso provavelmente se deva ao fato de que o tempo de permanência não indica como se deu o fim dessa permanência - se o estudante se formou ou se desistiu do curso, por exemplo -

assim, um período pequeno de permanência pode representar tanto um estudante com um desempenho ruim e que tenha desistido do curso como um estudante de bom desempenho, que consiga se formar antecipadamente aproveitando diversas cadeiras do curso.

Gráfico 19 - Relações entre as categorias de renda familiar, ocorrência de trancamento de disciplinas e tempo de permanência, dentre os alunos



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

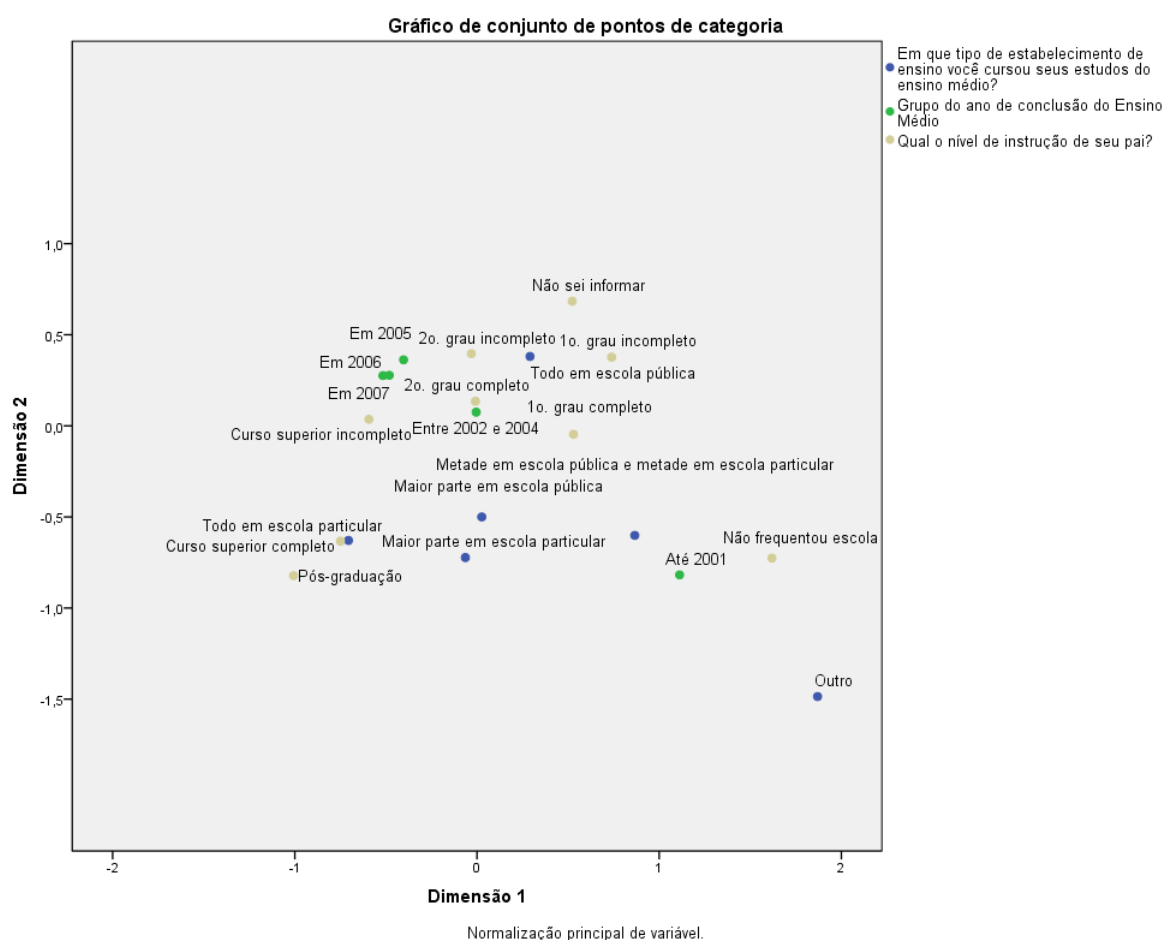
Enfim, podemos considerar que não há relação entre as variáveis independentes selecionadas e o desempenho no curso ou, no máximo, a relação apresentada não é muito forte.

5.5 Conclusão do curso

A conclusão do curso requer também a realização de uma nova ACM, desta vez utilizando-se apenas as informações referentes aos estudantes formados ($n = 1.558$).

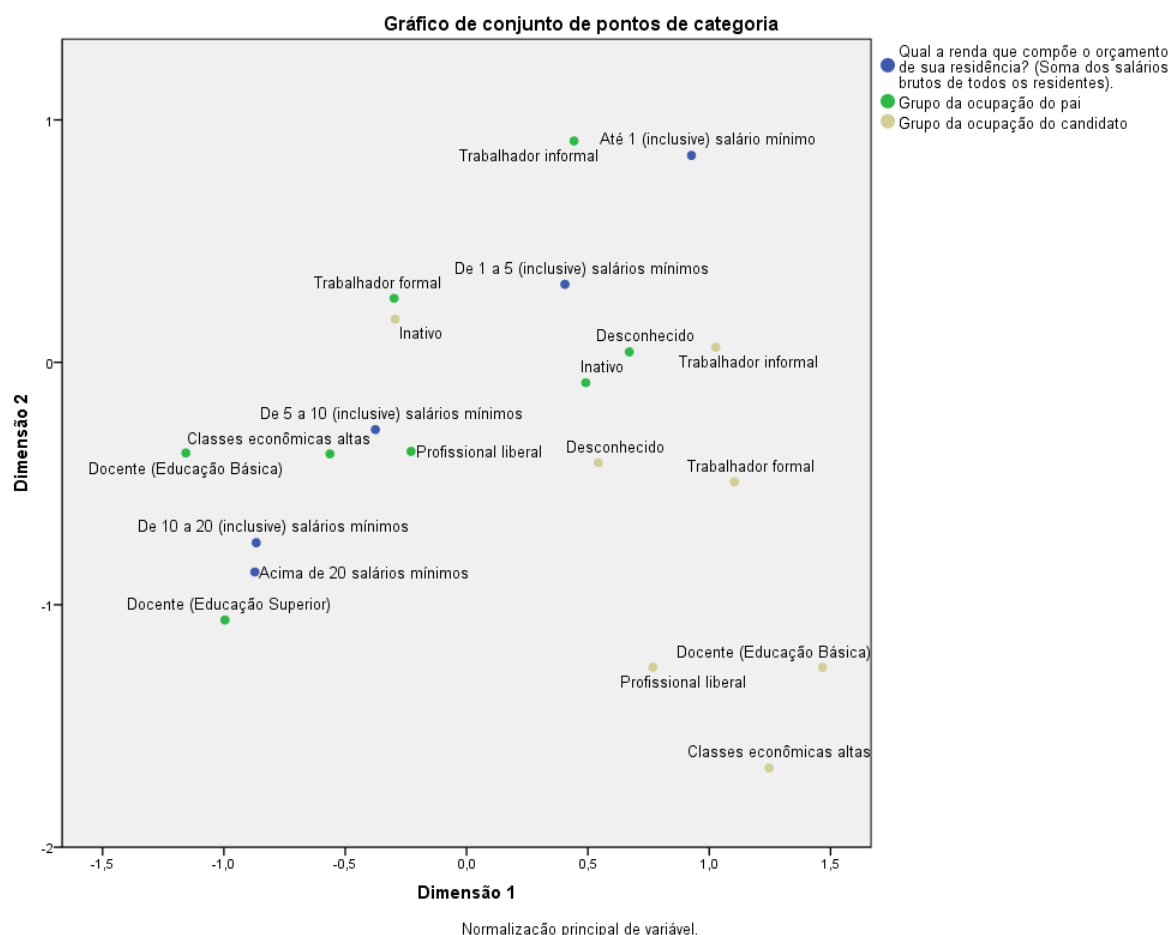
Os gráficos da ACM dos dados de alunos formados revela, novamente, uma estrutura similar às anteriores - agora, porém, além da inversão ao longo da Dimensão 2, há também uma inversão ao longo da Dimensão 1. Apesar disso, com exceção do deslocamento de alguns pontos (e, conseqüentemente, da alteração de algumas relações), a estrutura se mantém relativamente a mesma.

Gráfico 20 - Relações entre as categorias de ano de conclusão e tipo de estabelecimento do ensino médio e instrução do pai, dentre os formados



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Gráfico 21 - Relações entre as categorias de ocupações do candidato e seu pai e renda familiar, dentre os formados



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Podemos considerar, portanto, que o volume de capitais econômico e cultural tem grande relação com a escolha do curso e o desempenho no vestibular. Porém, a ACM não revelou grande relação entre estas variáveis e os indicadores de desempenho acadêmico – apesar disso, veremos no capítulo seguinte que estes indicadores apresentam variação relevante quando consideradas as diferenças entre os cursos.

Vimos também que a estrutura observada entre as diversas categorias analisadas na Análise de Correspondência Múltipla se mantém, *grosso modo*, durante toda a trajetória acadêmica, o que pode significar que a universidade pouco afeta a estrutura de relações entre essas variáveis.

6 INDICADORES DE DESEMPENHO ACADEMICO NOS DIFERENTES CURSOS DA FURG

Já tendo avaliado como a trajetória acadêmica pode ser influenciada por características socioeconômicas presentes antes mesmo da realização do vestibular, nos resta avaliar especificamente como esta trajetória pode ser diferente para os diversos cursos, aqui separados por grupos de quintis – ou seja, cinco grupos de cursos, cada qual contendo aproximadamente 20% dos candidatos a vestibular.

6.1 Desempenho no vestibular

Podemos ver na Tabela 4 como variou a eliminação entre os candidatos aos cursos da FURG. Como a instituição excluía todos os candidatos que não atingissem uma nota de corte, e esta era determinada de forma a selecionar uma quantidade específica (cinco vezes o número de vagas, em cada curso), quanto mais candidatos concorrendo, maior a quantidade de excluídos. Por isso é possível verificar na Tabela 4 que o percentual de candidatos eliminados decresce à medida que passamos dos cursos de maior demanda para os de menor.

As outras formas de exclusão se misturam a esta de forma que é impossível, pelos dados informados, destacar a diferença entre os motivos da exclusão para verificar, por exemplo, se há variação entre os cursos na exclusão por atingir uma nota zero na redação, por exemplo. Assim, não nos é possível utilizar de maneira significativa esta variável como indicador de desempenho.

Tabela 4 - Eliminação no Vestibular, por grupos (quintis) de cursos

		O candidato foi eliminado?		Total
		Sim	Não	
Grupo do curso	1º quintil	3.871 (64,0%)	2.175 (36,0%)	6.046 (100,0%)
	2º quintil	1.835 (39,4%)	2.827 (60,6%)	4.662 (100,0%)
	3º quintil	1.869 (31,6%)	4.047 (68,4%)	5.916 (100,0%)
	4º quintil	1.512 (26,8%)	4.129 (73,2%)	5.641 (100,0%)
	5º quintil	1.308 (23,4%)	4.292 (76,6%)	5.600 (100,0%)
Total		10.395 (37,3%)	17.470 (62,7%)	27.865 (100,0%)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Já na Tabela 5 vemos a variação das notas obtidas no vestibular entre os grupos de cursos - e aqui fica evidente a diferença entre cada grupo. Podemos ver que na medida em que avançamos em direção aos cursos menos procurados (associados ao menor volume total de capital), a proporção de candidatos com notas altas diminui, enquanto aumenta a proporção de candidatos com notas baixas. Mais interessante, talvez, seja o fato de que nenhum dos candidatos do 1º quintil - o curso de Medicina - se encontra entre os candidatos de notas intermediárias ou notas mais baixas.

Tabela 5 - Desempenho no Vestibular, por grupos (quintis) de cursos

		Grupo de desempenho do candidato no vestibular					Total
		Notas mais baixas (5%)	Notas baixas (20%)	Notas intermed. (50%)	Notas altas (20%)	Notas mais altas (5%)	
Grupo do curso	1º quintil	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	210 (30,2%)	485 (69,8%)	695 (100,0%)
	2º quintil	2 (0,1%)	108 (7,2%)	906 (60,0%)	488 (32,3%)	5 (0,3%)	1.509 (100,0%)
	3º quintil	41 (1,7%)	338 (14,3%)	1.321 (55,8%)	659 (27,9%)	7 (0,3%)	2.366 (100,0%)
	4º quintil	231 (8,4%)	801 (29,2%)	1.344 (48,9%)	365 (13,3%)	7 (0,3%)	2.748 (100,0%)
	5º quintil	231 (8,3%)	776 (27,8%)	1.486 (53,2%)	301 (10,8%)	1 (0,0%)	2.795 (100,0%)
Total		505 (5,0%)	2.023 (20,0%)	5.057 (50,0%)	2.023 (20,0%)	505 (5,0%)	10.113 (100,0%)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Isso se deve ao fato de que, como dito acima sobre a nota de corte, apenas um determinado número de candidatos - os de nota mais alta - em cada curso recebem uma nota, enquanto os demais são eliminados e sua nota não fica registrada.

A diferença aqui revelada é bastante grande - enquanto todos os candidatos não eliminados ao curso de Medicina apresentaram notas que se encontram entre as 25% mais altas, menos de um terço alcançaram esta marca dentre os candidatos aos cursos do 2º grupo - e nos demais grupos a proporção é ainda menor.

6.2 Desempenho acadêmico

Diferentemente do desempenho no Vestibular, a ACM não demonstrou muita variação no que diz respeito ao desempenho acadêmico dos diversos alunos. Discriminando a análise por grupos de cursos (quintis), porém, podemos ver que muitos dos nossos indicadores de desempenho variam significativamente entre os diversos grupos. Na Tabela 6, por exemplo, vemos que a proporção de alunos com altas taxas de aprovação decresce à medida que se vai dos cursos de maior demanda para os cursos menos procurados.

Tabela 6 - Taxa de aprovação, por grupos (quintis) de cursos

		Grupo do percentual de aprovação				Total
		Menos de 50% de aprovações	De 50% a 90% de aprovações	De 90% a 99% de aprovações	100% de aprovações	
Grupo do curso	1º quintil	13 (8,4%)	9 (5,8%)	22 (14,3%)	110 (71,4%)	154 (100,0%)
	2º quintil	73 (20,5%)	108 (30,3%)	90 (25,2%)	86 (24,1%)	357 (100,0%)
	3º quintil	114 (20,9%)	164 (30,1%)	171 (31,4%)	96 (17,6%)	545 (100,0%)
	4º quintil	244 (31,0%)	212 (26,9%)	181 (23,0%)	151 (19,2%)	788 (100,0%)
	5º quintil	323 (36,3%)	276 (31,1%)	183 (20,6%)	107 (12,0%)	889 (100,0%)
Total		767 (28,1%)	769 (28,1%)	647 (23,7%)	550 (20,1%)	2.733 (100,0%)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Mais além, destaca-se o fato de que o primeiro grupo - o curso de Medicina - conta com mais de dois terços (71,4%) de seus alunos atingindo 100% de aprovação em disciplinas, o que significa dizer que mais de dois em cada três alunos não reprovaram em nenhuma disciplina, seja por notas baixas ou por infrequência, nem recorreu ao trancamento de disciplinas. A diferença entre este grupo e os demais é flagrante: a segunda proporção mais alta (grupo 2) é ainda quase 3 vezes menor (24,1%).

Essa diferença na taxa de aprovação reflete nas próximas tabelas, que lhe são complementares. As taxas de reprovação, por nota ou infrequência, e a ocorrência de trancamentos são menores para os cursos mais procurados.

Tabela 7 - Taxa de reprovação (por nota), por grupos (quintis) de cursos

		Grupo do percentual de reprovação			Total
		Nenhuma reprovação	Até 10% de reprovações	Mais de 10% de reprovações	
Grupo do curso	1º quintil	126 (81,8%)	19 (12,3%)	9 (5,8%)	154 (100,0%)
	2º quintil	219 (61,3%)	94 (26,3%)	44 (12,3%)	357 (100,0%)
	3º quintil	239 (43,9%)	178 (32,7%)	128 (23,5%)	545 (100,0%)
	4º quintil	312 (39,6%)	228 (28,9%)	248 (31,5%)	788 (100,0%)
	5º quintil	425 (47,8%)	276 (31,1%)	188 (21,2%)	889 (100,0%)
Total		1.321 (48,3%)	795 (29,1%)	617 (22,6%)	2.733 (100,0%)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Tabela 8 - Taxa de infrequência, por grupos (quintis) de cursos

		Grupo do percentual de infrequência				Total
		Nenhuma infrequência	Até 10% de infrequências	De 10% a 50% de infrequências	Mais de 50% de infrequências	
Grupo do curso	1º quintil	126 (81,8%)	9 (5,8%)	9 (5,8%)	10 (6,5%)	154 (100,0%)
	2º quintil	143 (40,1%)	86 (24,1%)	79 (22,1%)	49 (13,7%)	357 (100,0%)
	3º quintil	246 (45,1%)	132 (24,2%)	109 (20,0%)	58 (10,6%)	545 (100,0%)
	4º quintil	285 (36,2%)	199 (25,3%)	174 (22,1%)	130 (16,5%)	788 (100,0%)
	5º quintil	241 (27,1%)	176 (19,8%)	241 (27,1%)	231 (26,0%)	889 (100,0%)
Total		1041 (38,1%)	602 (22,0%)	612 (22,4%)	478 (17,5%)	2733 (100,0%)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Comparando as Tabelas 7 e 8, porém, podemos verificar que a reprovação por infrequência é mais comum, em geral, que a reprovação por nota - apenas a categoria “Até 10% de infrequências” é maior que “Até 10% de reprovações”, para todos os grupos de cursos. A diferença entre o curso de Medicina e os demais é menor, como se vê, no quesito reprovações do que em infrequências.

Já quando avaliamos a ocorrência de trancamentos ente os diferentes grupos (Tabela 9), as diferenças existentes não seguem exatamente a mesma tendência - ainda que no grupo 1 a proporção de alunos com alguma ocorrência de trancamento de disciplina seja bem menor que nos demais, os grupos 4 e 5 apresentam proporções menores que os grupos 2 e 3. Uma possibilidade de interpretação deste resultado é, primeiramente, que o grupo 1 se destaca muito em relação aos demais quanto à suas taxas de aprovação ou reprovação - com 71,4% dos estudantes registrando 100% de aprovações, uma quantidade relativamente menor se encontra em uma situação em que fosse necessário trancar a matrícula em alguma disciplina. A maioria dos estudantes deste grupo conclui seu curso regularmente, ou seja, tal como o esperado pela instituição, conforme o projeto pedagógico elaborado para o curso. Para os demais grupos, em que isso acontece com menor frequência, a opção de trancamento surge com menor frequência nos cursos relativos a um menor volume total de capital.

Tabela 9 - Ocorrência de trancamento, por grupos (quintis) de cursos

		Grupo do percentual de trancamentos		Total
		Nenhum trancamento	Realizou trancamentos	
Grupo do curso	1º quintil	145 (94,2%)	9 (5,8%)	154 (100,0%)
	2º quintil	228 (63,9%)	129 (36,1%)	357 (100,0%)
	3º quintil	356 (65,3%)	189 (34,7%)	545 (100,0%)
	4º quintil	606 (76,9%)	182 (23,1%)	788 (100,0%)
	5º quintil	617 (69,4%)	272 (30,6%)	889 (100,0%)
Total		1.952 (71,4%)	781 (28,6%)	2.733 (100,0%)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

O coeficiente de rendimento também demonstra uma variação associada à variação do capital (Tabela 9) - cursos relacionados a um maior volume total de capital apresentaram menor frequência de coeficiente abaixo de 5; se consideramos as duas últimas categorias de coeficientes, a frequência de estudantes que atingiram

estes coeficientes diminuí à medida que vamos em direção aos cursos de menor prestígio. Para os grupos 1 a 3, a faixa mais frequente de rendimento foi de notas entre 7 e 8,5, enquanto a maior frequência para os grupos 4 e 5 foi de notas abaixo de 5.

Tabela 10 - Coeficiente de rendimento, por grupos (quintis) de cursos

		Grupo do coeficiente de rendimento				Total
		Abaixo de 5	De 5 (inclusive) a 7	De 7 (inclusive) a 8,5	Acima de 8,5 (inclusive)	
Grupo do curso	1º quintil	17 (11,0%)	9 (5,8%)	106 (68,8%)	22 (14,3%)	154 (100,0%)
	2º quintil	108 (30,3%)	70 (19,6%)	109 (30,5%)	70 (19,6%)	357 (100,0%)
	3º quintil	165 (30,3%)	144 (26,4%)	181 (33,2%)	55 (10,1%)	545 (100,0%)
	4º quintil	323 (41,0%)	149 (18,9%)	230 (29,2%)	86 (10,9%)	788 (100,0%)
	5º quintil	425 (47,8%)	180 (20,3%)	232 (26,1%)	52 (5,9%)	889 (100,0%)
Total		1.038 (38,0%)	552 (20,2%)	858 (31,4%)	285 (10,4%)	2.733 (100,0%)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Outro indicador do desempenho acadêmico que, de acordo com a ACM, não parecia correlacionar-se de maneira inteligível com indicadores de capital econômico ou cultural é o tempo de permanência. Como podemos verificar na Tabela 10, para todos os grupos a maior proporção de alunos se concentrou sempre na categoria “No período previsto”, ou seja, houve maior tendência dos alunos a permanecerem pelo tempo idealizado pela instituição do que sair antes ou depois deste intervalo. Ainda assim, há diferença sensível entre o grupo 1 e os demais, no sentido de que neste grupo há uma concentração significativamente maior de estudantes que encerraram seu vínculo no período previsto, enquanto para os demais aumenta a proporção de candidatos que permaneceram na instituição por tempo maior ou menor; no caso daqueles que permaneceram mais tempo que o previsto, para os grupos 2 e 3 estes se concentraram mais na categoria “Até 120% do tempo previsto”, e para os grupos 4 e 5 a maior concentração se deu na faixa dos 120% a

150% do tempo previsto – o que indica que, provavelmente, quando nos aproximamos dos cursos com menor procura, aumenta o tempo de permanência *em excesso*.

Também aumenta a proporção de alunos que permanecem por apenas 25% do período previsto. Este grupo de alunos pode ser representado, sobretudo, por alunos desistentes antes de completar 1 ano de curso (ou até 1,5 anos em cursos de maior duração), e em menor grau por alunos que concluem o curso nesse período, através do aproveitamento de estudos feitos anteriormente. Para uma melhor avaliação do significado deste indicador, deveremos avaliar a forma como os alunos de cada grupo costumam encerrar seu vínculo com a FURG.

6.3 Probabilidade de conclusão do curso

Uma última variável analisada é a que diz respeito à situação final do aluno - se quando do final de seu período de permanência o estudante se encontrava formado, em abandono ou etc. A Tabela 11 mostra como se comporta essa variável nos diferentes grupos.

Primeiramente, se nota que a proporção de alunos que atingem a conclusão do curso e se formam decresce à medida que o volume total de capital associado ao grupo dos cursos decresce, sendo que 89% dos estudantes do grupo 1 acabavam por se formar enquanto o grupo 5 é o único a apresentar uma proporção abaixo de 50%. Já a taxa de abandono do curso segue, grosso modo, o sentido inverso - enquanto no curso de Medicina 7,1% dos estudantes abandonaram o curso, este percentual chega a 36,3% nos cursos do grupo 5. Nas demais categorias, não existe muita variação entre os cursos - com exceção do curso de Medicina, que apresenta em geral taxas mais baixas de mudança de curso e transferência, por exemplo.

Tabela 11 - Tempo de permanência, por grupos (quintis) de cursos

		Grupo do tempo de permanência						Total
		Até 25% do período previsto	Mais de 25% e menos de 100% do período previsto	No período previsto	Até 120% do tempo previsto	Mais de 120%, até 150% do tempo previsto	Mais de 150% do tempo previsto	
Grupo do curso	1º quintil	9 (5,8%)	14 (9,1%)	115 (74,7%)	11 (7,1%)	5 (3,3%)	0 (0,0%)	154 (100,0%)
	2º quintil	19 (5,3%)	109 (30,5%)	146 (40,8%)	48 (13,4%)	19 (5,3%)	17 (4,8%)	358 (100,0%)
	3º quintil	43 (7,9%)	115 (21,1%)	216 (39,6%)	81 (14,9%)	55 (10,1%)	35 (6,4%)	545 (100,0%)
	4º quintil	70 (8,9%)	233 (29,6%)	281 (35,7%)	69 (8,8%)	86 (10,9%)	49 (6,2%)	788 (100,0%)
	5º quintil	122 (13,7%)	234 (26,3%)	290 (32,6%)	43 (4,8%)	153 (17,2%)	47 (5,3%)	889 (100,0%)
Total		263 (9,6%)	705 (25,8%)	1.048 (38,3%)	252 (9,2%)	318 (11,6%)	148 (5,4%)	2.734 (100,0%)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Tabela 12 - Situação final do aluno, por grupos (quintis) de cursos

		Situação do vínculo do estudante									Total
		Abandono	Afastado	Desligado	Falecido	Formado	Jubilado	Matriculado	Mudou Curso	Transferência	
Grupo do curso	1º quintil	11 (7,1%)	0 (0,0%)	2 (1,3%)	0 (0,0%)	137 (89,0%)	0 (0,0%)	3 (2,0%)	0 (0,0%)	1 (0,7%)	154 (100,0%)
	2º quintil	82 (22,9%)	0 (0,0%)	14 (3,9%)	0 (0,0%)	226 (63,1%)	0 (0,0%)	12 (3,4%)	10 (2,8%)	14 (3,9%)	358 (100,0%)
	3º quintil	114 (20,9%)	1 (18,0%)	28 (5,1%)	0 (0,0%)	361 (66,2%)	0 (0,0%)	13 (2,4%)	10 (1,8%)	18 (3,3%)	545 (100,0%)
	4º quintil	204 (25,9%)	0 (0,0%)	66 (8,4%)	0 (0,0%)	440 (55,8%)	1 (0,1%)	21 (2,7%)	23 (2,9%)	33 (4,2%)	788 (100,0%)
	5º quintil	323 (36,3%)	0 (0,0%)	70 (7,9%)	1 (0,1%)	394 (44,3%)	3 (0,3%)	31 (3,5%)	42 (4,7%)	25 (2,8%)	889 (100,0%)
Total		734 (26,9%)	1 (0,0%)	180 (6,6%)	1 (0,0%)	1.558 (57,0%)	4 (0,2%)	80 (2,9%)	85 (3,1%)	91 (3,3%)	2.734 (100,0%)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Analisando o conjunto das informações trazidas à luz neste capítulo, podemos concluir, que a trajetória acadêmica modal dos estudantes, isto é, aquela com maior frequência percebida, varia entre os cursos de acordo com a demanda do curso - e, conseqüentemente, de acordo com o volume de capitais econômico e cultural associado aos seus estudantes. Podemos notar que em cursos mais procurados os estudantes, além de um melhor desempenho no vestibular (já verificado pela ACM), concluem com maior frequência o curso; com maior frequência também permanecem na instituição exatamente pelo tempo previsto, sem reprovações ou infrequências, e com um rendimento médio entre 7 e 8,5 (com um número considerável ainda alcançando notas maiores) - ou seja, alunos destes cursos com maior frequência apresentam uma trajetória acadêmica mais próxima daquela esperada pela instituição. Candidatos ao vestibular que apresentam menor capital se concentram em cursos menos procurados e onde os desvios em relação a esta trajetória esperada são maiores e mais comuns.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após discutirmos o processo histórico pelo qual a Educação Superior, inicialmente de caráter mais marcadamente elitista, foi progressivamente questionada no sentido de uma democratização, culminando no período em estudo, em uma ampliação do acesso e intensificação das políticas de inclusão, verificamos que ainda na etapa mais recente desse processo de democratização do ensino superior a influência dos capitais econômico e cultural sobre a trajetória acadêmica ainda se apresenta, mesmo em uma Universidade Federal – sendo estas instituições cruciais para as recentes políticas educacionais de inclusão.

Foram confirmadas nossas hipóteses: não só os capitais econômico e cultural têm estreita relação com a trajetória acadêmica, da forma aqui definida, como também apresentam, *grosso modo*, uma relação direta com o prestígio do curso. Quanto maior o volume total de capital do candidato na origem, ou seja, na realização do vestibular:

- maior a probabilidade de que opte por um curso de maior prestígio;
- melhor tende a ser seu desempenho no vestibular e seu desempenho acadêmico; e
- maiores suas possibilidades de formação.

Há de se considerar, porém, algumas especificações que tornam o desenho dos nossos resultados mais complexos do que o formulado nas hipóteses de partida.

Primeiramente, a opção pela Análise de Correspondência Múltipla se deu devido, em primeiro lugar, pelo tipo de dados que dispúnhamos – uma grande quantidade de variáveis, a maior parte das quais categóricas. Diferente de outras formas de análise, a ACM nos permitiria avaliar, simultaneamente, todas essas variáveis. Ainda, esta avaliação sintética dos efeitos das diversas relações entre variáveis se presta, à ACM, a uma representação gráfica relativamente simples, de fácil interpretação.

Ressalte-se ainda que a ACM busca avaliar a relação entre as diversas categorias consideradas – tal qual a sociologia bourdieusiana, ela é, antes de tudo,

relacional. Esta adequação entre teoria e método nos apresenta, do ponto de vista epistemológico, uma maior garantia de que os resultados obtidos podem ser adequadamente interpretados de acordo com nosso referencial.

Não passaram despercebidas, porém, algumas limitações do método. Em primeiro lugar, como vimos no capítulo seis, podemos encontrar uma variação significativa nos indicadores utilizados entre os diversos cursos – esta relação, porém, não fica evidente nos gráficos gerados através da ACM. Isso se deve, possivelmente, ao fato de que a posição de cada categoria nos gráficos depende de sua relação com cada outra categoria utilizada na análise – assim, ainda que exista influência relevante entre duas categorias, tal evidência pode ficar mascarada na ACM pela influência que outras categorias que também atuam no sistema.

Ainda assim, a ACM se mostrou uma excelente técnica exploratória de dados – considerando a quantidade de variáveis utilizadas em nossa análise e, ainda, considerando que a técnica comumente utilizada para a análise de variáveis categóricas é a tabela de referência cruzada (utilizada no capítulo seis), através da qual a análise deve ser realizada por pares de variáveis, a ACM se mostra ideal para a análise conjunta de um número maior de variáveis, sendo assim um bom ponto de partida para a análise estatística.

Observamos também que demanda pelo curso, medida através do número de inscrições, se mostrou um bom indicador do prestígio social daquele curso – constatou-se que cursos tradicionais e de maior reconhecimento estão entre os melhores colocados em uma hierarquia dos cursos organizada de acordo com a demanda. Ainda, tal organização refletiu, grosso modo, as considerações de outros autores a este respeito (tal como já destacado no capítulo quatro).

Apesar disso, percebeu-se que outros fatores que afetam a demanda causam distorções nesta hierarquia. Podemos destacar, por exemplo, a questão do turno de oferecimento do curso em questão: a FURG contava, nos Processos Seletivos analisados, com quatro ofertas tanto pela manhã quanto pela noite - Ciências Contábeis, Direito, Letras Português/Espanhol e Pedagogia. Pudemos observar que dentre estes, os cursos diurnos sempre têm menor procura que os noturnos. No caso dos cursos de Ciências Contábeis e Direito, essa diferença entre a demanda pelo curso Diurno e pelo curso Noturno afasta os cursos de forma que estejam em grupos (quintis) separados em nossa categorização – mesmo que, formalmente, sejam iguais.

Sabendo-se, portanto, que cursos noturnos têm uma maior demanda, podemos entender porque o segundo e o terceiro quintis aparecem geralmente em posições invertidas entre si em quadros ou gráficos; que, de outra forma, demonstrariam uma ainda maior homologia com a hierarquia dos cursos estabelecida pela demanda. Todos os cursos do segundo quintil são noturnos, ao passo que cinco dos seis cursos do terceiro quintil são diurnos. Podemos certamente supor que parte da demanda para os cursos noturnos é oriunda não de uma opção irrestrita, mas de uma escolha limitada pelas circunstâncias (no caso, o horário de oferecimento do curso) – candidatos que trabalhavam à época da realização do vestibular, como vimos no capítulo cinco, apresentavam maior relação com cursos do grupo 2 do que os do grupo 3 (ainda que a ACM não revelasse ser grande esta diferença). Podemos supor que, além do volume total de capital, a maior ou menor liberdade entre as opções de curso parece ser um fator de grande relevância na trajetória acadêmica.

Ainda assim, há bons indícios para considerar que a demanda por um curso esteja atrelada a seu prestígio, *ainda que*, como já vimos, a escolha do curso, esteja atrelada à estrutura de capitais dos candidatos. Este assunto certamente mereceria uma maior atenção em uma pesquisa futura.

Mesmo já tendo feitas diversas considerações ao longo desta dissertação acerca dos indicadores escolhidos de capital econômico e capital cultural, cabem ainda algumas observações, a começar pelo fato da variação nestes indicadores seguir, *grosso modo*, o mesmo sentido – ou seja, o aumento nos valores de um indicador está relacionado com o aumento nos valores do outro. Isso destoa do que foi observado por Bourdieu (2011) – o autor encontrou na sociedade francesa das décadas de 1960 e 1970 características que lhe permitiram afirmar que o capital econômico e o capital cultural se encontravam, ao menos para as classes dominantes e classes médias, em polos opostos de uma mesma dimensão. Em outras palavras, segundo Bourdieu, à medida que nos deslocamos de uma posição marcada por elevado capital econômico em direção a outra, em que este capital é mais baixo, o capital cultural tende, proporcionalmente, a crescer. Ou seja, há uma distinção mais bem delimitada entre grupos que detém maior capital cultural e grupos que detém maior capital econômico.

A presente pesquisa, situada no sul do Brasil, no início do século XXI, chega a uma conclusão diferente: a única distinção realmente relevante é entre os

detentores de maior volume total e aqueles despossuídos. A posse de maior capital cultural está associada à posse de maior capital econômico – ao menos entre os candidatos ao vestibular da FURG, já que a pesquisa nada pode inferir sobre aqueles que não se inscreveram ao vestibular. Alguns dos resultados das pesquisas apresentadas no capítulo três, porém, parecem corroborar esta ideia. Isso poderia implicar que, diferente da sociedade francesa, não haveria forte distinção entre os detentores de maior capital cultural ou econômico no Brasil. Seria importante, a partir dessa observação, avaliar a relação entre os capitais cultural e econômico no contexto da sociedade brasileira.

Não obstante, cabe ressaltar também que a ACM revelou a maior relevância dos indicadores de capital cultural e capital econômico em relação a todos os outros utilizados. Muitas destas outras variáveis dizem respeito à percepção do próprio candidato acerca de suas motivações (como, por exemplo, porque escolheu a instituição e o curso, se considera-se decidido ou não, o que o faria abandonar o curso). A presente pesquisa indica que estes fatores são de pouca relevância sobre a trajetória acadêmica – o condicionamento dos capitais cultural e econômico se sobrepõe a estas considerações supostamente individuais.

Apesar da pouca variação nos indicadores de desempenho, é possível destacar que o primeiro grupo de cursos – ou seja, o curso de Medicina – demonstrou um comportamento nestas variáveis significativamente distanciado dos demais. Em todos os critérios, os alunos deste curso demonstraram o melhor desempenho entre todos os grupos. Com muito maior frequência que nos demais grupos, alunos do curso de Medicina atendem às expectativas da instituição se formando no período esperado, sem reprovações e com coeficiente de rendimento acima de 7. O curso se destaca desde antes do vestibular, já que seus candidatos costumam com maior frequência ser filhos de pais com elevada escolaridade e com profissões economicamente superiores.

É importante frisar também algumas questões a respeito das diferenças entre os cursos e da forma como os agrupamos. A separação dos cursos se fez necessária em nome da viabilidade da análise, e o estabelecimento do critério de separação em cinco grupos aproximadamente de mesmo tamanho de acordo com a ordem decrescente de demanda foi escolhido buscando observar se as variáveis analisadas apresentariam alguma relação com a demanda pelos cursos. Por um lado, tal escolha fez com que não pudéssemos levar em consideração a

especificidade dos cursos – apesar de serem do mesmo grupo, por exemplo, Psicologia e Direito (noturno), ambos os cursos guardam diferenças importantes entre si. O que poderíamos dizer de alguns cursos de destaque na instituição, como o de Oceanologia? O agrupamento dos cursos impede que essas singularidades sejam percebidas. Por outro lado, esta escolha revelou-se produtiva, na medida em que revelou que o critério – demanda – apresenta uma relação considerável com a posse de capitais econômico e cultural. Ou seja: apesar das demais diferenças que esses cursos possam apresentar entre si, a similaridade dos mesmos em termos de demanda, aparentemente, faz com que atraiam candidatos com perfis similares e, portanto, que terão desempenhos similares caso selecionados. Isso poderá ser verificado através de uma análise que busque agrupar os cursos por características similares.

É preciso salientar, entretanto, que todas as evidências aqui encontradas não se permitem generalizar – a ACM é uma técnica exploratória, não apropriada para a inferência estatística ou, no nosso caso, para traçar conclusões que ultrapassem os limites da população específica utilizada nesta pesquisa. Não obstante, os resultados aqui relatados corroboram aqueles encontrados por outros pesquisadores, no Brasil, e podem ajudar a indicar novos rumos para as pesquisas sobre o tema, sobretudo no que tange às pesquisas sobre desigualdades sociais e às análises de políticas públicas em educação.

REFERÊNCIAS

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. 2ª ed. rev., Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____. **O Poder Simbólico**. 9ª Ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BRAGA, Ronald. O ensino superior no Brasil: presente e futuro. In: CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Estudos e Debates 2**: Educação Superior brasileira. Brasília: CRUB, pp. 09-50, 1979

BRASIL. **Decreto-Lei nº 774, de 20 de agosto de 1969**. Autoriza o funcionamento da Universidade do Rio Grande, RS, e dá outras providências. 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-774-20-agosto-1969-374739-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 07/06/2016.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 21/05/2015.

_____. **O que é o REUNI?** 2010. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em 19/05/2015.

BUARQUE, Cristóvam. **Projeto de Lei do Senado nº 375/2005**. 2005. Disponível em <<http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/7179.pdf>>. Acesso em 21/05/2015.

CAPRARA, Bernardo Mattes. **A influência do capital cultural no desempenho estudantil**: reflexões a partir do SAEB 2003. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, Gilson R M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo brasileiro. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n.1, p. 05-25, 2002.

CATANI, A. (Org.); NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). P. Bourdieu, **Escritos de Educação**. 15. ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 5ª edição, São Paulo: Ática, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformanda** - O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

_____. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 31).

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, pp. 717-738, out. 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FURG (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE). **FURG >> História**. [201-]. Disponível em: <<http://furg.br>>. Acesso em: 07/06/2016.

GONÇALVES, Fernando Gonçalves de. **Sucesso no Campo Escolar de estudantes oriundos de classes populares**: estruturas e trajetórias. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Apresentação. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2013.

HAIR JR., J. F. *et al.* **Análise Multivariada de Dados**. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005, pp 32-38, 441-446

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Evolução da Educação Superior - Graduação. [200_]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em 13/03/2016.

KNOP, Márcia Nascimento Henriques. **A escolha de curso superior dos vestibulandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: um estudo quantitativo com utilização de Análise de Correspondência Múltipla. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LIMA, Afonso de Linguori Pessoa. Apresentação. In: CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Estudos e Debates 2**: Educação Superior brasileira. Brasília: CRUB, pp. 7-8, 1979

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **1º Anteprojeto da Reforma Universitária**. 6 de dezembro de 2004. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 21/05/2015.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, nº 14, pp. 131-150, mai-ago 2000.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. In: **XXX Lasa International Congress Latin American Studies Association**, 2012, San Francisco. LASA 2012 / Toward a Third Century of Independence in Latin America, 2012.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil. In: MICELI, Sergio. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira - 1970-2002**. São Paulo; Brasília: Editora Sumaré; CAPES, 2002, v. IV, p. 351-437.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. **Bourdieu & a educação**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002, pp. 31-42.

ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'Água, 2013.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes. **Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS**. 4ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2005, pp. 199-226

RAUL, Luciana Sieber. A “nova classe média” brasileira: modalidades de investimento na educação formal dos filhos. In: MASSAÚ, Guilherme Camargo; RODRIGUES, Léo Peixoto; COELHO, Gabriel Bandeira (orgs.). **Diversidade Sociológica: facetas da pesquisa em Sociologia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, pp. 199-218

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O Projeto Profissional Familiar como determinante da evasão universitária – um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 6, pp. 55-70, 2005.

ROTHEN, José Carlos. A Universidade de elite ou para todos? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.37, p. 109-122, mar.2010

_____. Os bastidores da Reforma Universitária de 1968. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, mai./ago. 2008.

SANTOS, Janete dos; MATOS, Aline Pereira da Silva; SANTOS, Gilvan Silva dos. Evasão na Educação Superior: um estudo preliminar na UFRB. In: **XIII Colóquio Internacional de Gestion Universitaria en América del Sur**, 2013, Buenos Aires. CIGU2013 XIII Colóquio Internacional de Gestion Universitaria en América del Sur. Buenos Aires: Edutecne, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura. **A nova reforma do MEC:** mais polimento, mesmas ideias. 2005. Disponível em:

SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. **Os jovens provenientes do segmento popular e o desafio do acesso à Universidade Pública:** a exclusão que antecede o vestibular. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

SOARES, Sérgio Luiz Batista. **A escolha no ensino superior:** fatores de decisão. 2007. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

UFCSPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE). **Histórico.** [2008?]. Disponível em: <
<http://www.ufcspa.edu.br/index.php/historico>>. Acesso em: 07/06/2016.

ZANDONÁ, Norma da Luz Ferrarini. **O espaço do contrapoder:** o acesso à universidade pública e o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da UFPR. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

APÊNDICES

Apêndice A – Evolução dos indicadores do Ensino Superior, ano a ano (1991 a 2007)

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Cursos	4.908	5.081	5.280	5.562	6.252	6.644	6.132	6.950	8.878	10.585
Vagas	516.663	534.847	548.678	574.135	610.355	634.236	699.198	803.919	969.159	1.216.287
Inscritos	1.985.825	1.836.859	2.029.523	2.237.023	2.653.853	2.548.077	2.715.776	2.895.176	3.435.168	4.039.910
Ingressos	426.558	410.910	439.801	463.240	510.377	513.842	573.900	662.396	787.638	897.557
Matriculados	1.565.056	1.535.788	1.594.668	1.661.034	1.759.703	1.868.529	1.945.615	2.125.958	2.369.945	2.694.245
Concluintes	236.410	234.288	240.269	245.887	254.401	260.224	274.384	300.761	324.734	352.305

Fonte: Elaboração própria com base a dados do INEP.

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Cursos	12.155	14.399	16.453	18.644	20.407	22.101	23.488
Vagas	1.408.492	1.773.087	2.002.733	2.320.421	2.435.987	2.629.598	2.823.942
Inscritos	4.260.261	4.984.409	4.900.023	5.053.992	5.060.956	5.181.699	5.191.760
Ingressos	1.036.690	1.205.140	1.262.954	1.303.110	1.397.281	1.448.509	1.481.955
Matriculados	3.030.754	3.479.913	3.887.022	4.163.733	4.453.156	4.676.646	4.880.381
Concluintes	395.988	466.260	528.223	626.617	717.858	736.829	756.799

Fonte: Elaboração própria com base a dados do INEP.

ANEXOS

Agradecemos sua colaboração!

MARQUE SOMENTE UMA RESPOSTA PARA CADA PERGUNTA

1 - Qual seu estado civil?

- 1 - Solteiro
- 2 - Casado
- 3 - Viúvo
- 4 - Separado, desquitado ou divorciado
- 5 - Unido consensualmente

2 - Onde você reside atualmente?

- 1 - Acre
- 2 - Alagoas
- 3 - Amapá
- 4 - Amazonas
- 5 - Bahia
- 6 - Ceará
- 7 - Distrito Federal
- 8 - Espírito Santo
- 9 - Fernando de Noronha
- 10 - Goiás
- 11 - Maranhão
- 12 - Mato Grosso
- 13 - Mato Grosso do Sul
- 14 - Minas Gerais
- 15 - Pará
- 16 - Paraíba
- 17 - Paraná
- 18 - Pernambuco
- 19 - Piauí
- 20 - Rio Grande do Norte
- 21 - Rio Grande do Sul
- 22 - Rio de Janeiro
- 23 - Rondônia
- 24 - Roraima
- 25 - Santa Catarina
- 26 - São Paulo
- 27 - Sergipe
- 28 - Tocantins
- 29 - Outro País

3 - Que tipo de curso fundamental (1º grau) você concluiu?

- 1 - Ensino fundamental regular
- 2 - Antigo ginásio secundário
- 3 - Antigo ginásio profissional
- 4 - Supletivo
- 5 - Outro

4 - Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou seus estudos do ensino fundamental?

- 1 - Todo em escola pública
- 2 - Todo em escola particular
- 3 - Maior parte em escola pública
- 4 - Maior parte em escola particular
- 5 - Metade em escola pública e metade em escola particular
- 6 - Outro

5 - Que tipo de curso médio (2º grau) você concluiu ou concluirá?

- 1 - Ensino médio
- 2 - Técnico de nível médio
- 3 - Normal ou Magistério
- 4 - Supletivo
- 5 - Outro

6 - Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou seus estudos do ensino médio?

- 1 - Todo em escola pública
- 2 - Todo em escola particular
- 3 - Maior parte em escola pública
- 4 - Maior parte em escola particular
- 5 - Metade em escola pública e metade em escola particular
- 6 - Outro

7 - Em que turno você cursou o ensino médio?

- 1 - Diurno
- 2 - Noturno
- 3 - Parte diurno/ parte noturno

8 - Em que ano você concluiu ou concluirá o ensino médio?

Coloque na grade de respostas os dois últimos algarismos do ano de conclusão.

9 - Em qual escola você concluiu ou concluirá seus estudos de ensino médio?

Rio Grande

- 1- E. T. E. Getúlio Vargas
- 2- C. E. Lemos Júnior
- 3- Col. Santa Joana D'Arc
- 4- Col. São Francisco
- 5- C. T. I. Prof. Mário Alquati
- 6- E. E. E. M. Lília Neves
- 7- E. E. E. M. Engº Roberto Bastos Tellechea
- 8- E. E. E. M. Silva Gama
- 9- I. E. E. Juvenal Miller
- 10- Liceu Salesiano Leão XIII
- 11- E. E. E. M. Bibiano de Almeida
- 12- E. E. E. M. Brigadeiro José da Silva Paes
- 13- E. E. E. M. Alfredo Ferreira Rodrigues
- 14- E. E. E. M. Professor Carlos Loréa Pinto

São José do Norte

- 15- I. E. E. São José
- Santa Vitória do Palmar**
- 16- C. E. Santa Vitória do Palmar
- 17- E. N. São Carlos
- 18- E. E. E. B. Manuel Vicente do Amaral
- Chuí**
- 19- E. E. E. Marechal Soares de Andréa
- 20- Outras

10 - Qual o nível de instrução de seu pai?

- 1 - Não frequentou escola
- 2 - 1º Grau incompleto
- 3 - 1º Grau completo
- 4 - 2º Grau incompleto
- 5 - 2º Grau completo
- 6 - Superior incompleto
- 7 - Superior completo
- 8 - Pós-graduação
- 9 - Não sei informar

11 - Qual o nível de instrução de sua mãe?

Use os mesmos códigos da pergunta anterior.

12 - Você frequentou / frequenta curso pré-vestibular?

- 1 - Não
- 2 - Sim, por menos de um ano
- 3 - Sim, por um ano
- 4 - Sim, por mais de um ano

13 - Há quantos anos você está tentando ingressar na sua opção de curso?

- 1 - Este é o primeiro ano
- 2 - Um ano
- 3 - Dois anos
- 4 - Três anos
- 5 - Quatro anos ou mais

14 - Você já iniciou algum curso superior?

- 1 - Não
- 2 - Sim, mas abandonei
- 3 - Sim, estou cursando
- 4 - Sim, já concluí
- 5 - Sim, já concluí um e estou cursando outro
- 6 - Sim, já concluí um e abandonei outro

15 - Qual o motivo que fez/faria com que você abandonasse um curso superior?

- 1 - Por não ter sido classificado no curso desejado
- 2 - Por ter me decepcionado com o curso
- 3 - Por ter mudado a minha opção profissional
- 4 - Por motivos financeiros
- 5 - Outros motivos

16 - Qual o principal motivo da escolha do curso para o qual você está se inscrevendo?

- 1 - Mercado de trabalho
- 2 - Prestígio social e econômico da profissão
- 3 - Conceito do curso
- 4 - Realização pessoal
- 5 - Influência da família e/ou amigos
- 6 - Orientação vocacional
- 7 - Menor relação candidato/vaga
- 8 - Compatibilidade entre o turno do curso e trabalho
- 9 - Outro motivo

17 - Como você se considera em relação a sua opção de curso?

- 1 - Decidido
- 2 - Indeciso

18 - Como tomou conhecimento do Processo Seletivo da FURG?

- 1 - Jornal
- 2 - Televisão
- 3 - Rádio
- 4 - Escola e/ou cursinho
- 5 - Internet
- 6 - Revistas
- 7 - Folhetos e/ou cartazes
- 8 - Parentes ou amigos
- 9 - Outro

19 - Qual o principal motivo pelo qual você escolheu a FURG para prestar o seu Processo Seletivo?

- 1 - Oferece o curso pretendido
- 2 - Pelo conceito dos seus cursos
- 3 - Oferece horário adequado
- 4 - Prestígio da Instituição
- 5 - É pública e gratuita
- 6 - Por tradição familiar
- 7 - Por residir em Rio Grande
- 8 - Outro

20 - Qual a sua ocupação?

Use a tabela de ocupações, ao final.

21 - Qual a ocupação de seu pai?

Use a tabela de ocupações, ao final.

22 - Qual a ocupação de sua mãe?

Use a tabela de ocupações, ao final.

23 - Qual o número de pessoas que moram na sua residência?

- 1 - Uma
- 2 - Duas
- 3 - Três
- 4 - Quatro
- 5 - Cinco ou mais

24 - Qual o número de pessoas com atividades remuneradas em sua residência?

- 1 - Nenhuma
- 2 - Uma
- 3 - Duas
- 4 - Três
- 5 - Quatro
- 6 - Cinco ou mais

25 - Quem é a principal pessoa responsável pelo seu sustento?

- 1 - Pai
- 2 - Mãe
- 3 - Pai e mãe
- 4 - Cônjuge
- 5 - Avós
- 6 - Eu mesmo(a)
- 7 - Outra pessoa

26 - Qual a renda que compõe o orçamento de sua residência? (Soma dos salários brutos de todos os residentes).

- 1 - Até 1 (inclusive) salário mínimo
- 2 - De 1 a 5 (inclusive) salários mínimos
- 3 - De 5 a 10 (inclusive) salários mínimos
- 4 - De 10 a 20 (inclusive) salários mínimos
- 5 - Acima de 20 salários mínimos

27 - Qual o seu principal meio de informação?

- 1 - Jornal
- 2 - Televisão
- 3 - Rádio
- 4 - Revista
- 5 - Internet
- 6 - Não tenho me mantido informado

28 - Você tem computador em sua residência?

- 1 - Sim, com acesso à Internet
- 2 - Sim, sem acesso à Internet
- 3 - Não

TABELA DE CÓDIGO DE OCUPAÇÕES PROFISSIONAIS

- 01 - PROFISSIONAL LIBERAL
- 02 - PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR
- 03 - PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL
- 04 - TÉCNICO DE NÍVEL SUPERIOR
- 05 - TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO
- 06 - TRABALHADOR LIGADO A ATIVIDADES ARTÍSTICAS E À PRÁTICA DESPORTIVA
- 07 - TRABALHADOR LIGADO ÀS ATIVIDADES DE NAVEGAÇÃO AÉREA, MARÍTIMA E INTERIOR
- 08 - MEMBRO DO PODER LEGISLATIVO, DO EXECUTIVO OU DO JUDICIÁRIO
- 09 - SERVIDOR PÚBLICO CIVIL DE NÍVEL SUPERIOR
- 10 - SERVIDOR PÚBLICO CIVIL DE NÍVEL INTERMEDIÁRIO OU DE APOIO
- 11 - OFICIAL DAS FORÇAS ARMADAS OU DAS FORÇAS AUXILIARES
- 12 - MILITAR (NÃO OFICIAL) DAS FORÇAS ARMADAS OU DAS FORÇAS AUXILIARES
- 13 - DIRETOR OU GERENTE DE EMPRESA PÚBLICA OU PRIVADA

- 14 - TRABALHADOR ADMINISTRATIVO DE EMPRESA PÚBLICA OU PRIVADA
- 15 - TRABALHADOR DO COMÉRCIO OU ASSEMBLHADO
- 16 - TRABALHADOR DO SETOR DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS
- 17 - TRABALHADOR DO SETOR PRIMÁRIO
- 18 - TRABALHADOR DA PRODUÇÃO INDUSTRIAL
- 19 - PROPRIETÁRIO DE ESTABELECIMENTO AGRÍCOLA
- 20 - PROPRIETÁRIO DE ESTABELECIMENTO COMERCIAL
- 21 - PROPRIETÁRIO DE ESTABELECIMENTO INDUSTRIAL
- 22 - PROPRIETÁRIO DE ESTABELECIMENTO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS
- 23 - DO LAR
- 24 - TRABALHADOR EM SITUAÇÃO INFORMAL
- 25 - ESTUDANTE
- 26 - APOSENTADO
- 27 - DESEMPREGADO
- 28 - FALECIDO(A)
- 29 - NÃO SEI INFORMAR

4. INFORMAÇÕES SOBRE OS CURSOS

Curso	Código	Vagas ¹	Duração (anos)	Turnos ²	Local ³	Reconhecimento ou Autorização dos Cursos
Administração - Hab. Empresas	030	55	5	N	2	Decreto n.º 77501, de 27/4/76, publicado no DOU de 28/4/76
Artes Visuais - Licenciatura ^{4,10,9}	204	30	4	M e T	2	Decreto n.º 56, de 20/2/89, publicado no DOU de 21/2/89
Biblioteconomia ⁹	180	40	4	M	2	Decreto n.º 81655, de 12/5/78, publicado no DOU de 15/5/78
Ciências Biológicas - Bacharelado	264	20	4	M e T	1, 2 e 3	Decreto n.º 73818, de 12/3/74, publicado no DOU de 12/3/74
Ciências Biológicas - Licenciatura ⁹	263	20	4	M e T	1 e 2	Decreto n.º 73818, de 12/3/74, publicado no DOU de 12/3/74
Ciências Contábeis - D	161	30	5	M	2	Decreto n.º 83658, de 28/6/79, publicado no DOU de 29/6/79
Ciências Contábeis - N	160	50	5	N	2	Decreto n.º 83658, de 28/6/79, publicado no DOU de 29/6/79
Ciências Econômicas	020	50	5	N	2	Decreto n.º 61401, de 22/9/67, publicado no DOU de 25/9/67
Direito - D ⁶	052	33	6	M	2	Decreto n.º 56461, de 14/6/65, publicado no DOU de 6/7/65
Direito - N ⁶	051	66	6	N	2	Decreto n.º 56461, de 14/6/65, publicado no DOU de 6/7/65
Educação Física - Licenciatura ⁹	220	30	4	N	1, 2 e 3	Deliberação COEPE n.º 009/2005, de 17/6/2005
Enfermagem ¹¹	195	50	4,5	M e T	1, 2 e 3	Portaria Ministerial n.º 1223, de 18/12/79, publicada no DOU de 18/12/79
Engenharia Civil	131	50	5	M e T	1 e 2	Decreto n.º 76024, de 25/7/75, publicado no DOU de 28/7/75
Engenharia Civil Empresarial	270	25	6	N	1 e 2	Portaria Ministerial n.º 1753 de 20/5/2005, publicada no DOU de 24/5/2005
Engenharia de Alimentos	211	50	5	M e T	1 e 2	Portaria Ministerial n.º 810, de 17/10/85, publicada no DOU de 18/10/85
Engenharia de Computação	250	35	5	M e T	1 e 2	Portaria Ministerial n.º 1752, de 20/5/2005, publicada no DOU de 24/5/2005
Engenharia Mecânica	142	50	5	M e T	1 e 2	Decreto n.º 46459, de 18/7/59, publicado no DOU de 28/7/59
Engenharia Mecânica Empresarial	280	25	6	N	1 e 2	Portaria Ministerial n.º 1831, de 30/5/2005, publicada no DOU de 31/5/2005
Engenharia Química	152	50	5	M e T	1 e 2	Decreto n.º 46459, de 18/7/59, publicado no DOU de 28/7/59
Física - Licenciatura e Bacharelado ^{9,12}	262	40	4	M e T	2 e 3	Portaria n.º 1011, de 2/10/96, publicada no DOU de 4/10/96
Geografia - Bacharelado ^{7,9}	096	25	5	N	2	Decreto n.º 83382, de 30/4/79, publicado no DOU de 2/5/79
Geografia - Licenciatura ^{8,9}	095	25	5	N	2	Decreto n.º 83382, de 30/4/79, publicado no DOU de 2/5/79
História - Bacharelado	094	22	4	T	2	Decreto n.º 83382, de 30/4/79, publicado no DOU de 2/5/79
História - Licenciatura ⁹	097	25	4	T	2	Decreto n.º 83382, de 30/4/79, publicado no DOU de 2/5/79
Letras - Português ^{9,13}	061	50	4	N	2	Decreto n.º 61617, de 3/11/67, publicado no DOU de 8/11/67
Letras - Português / Espanhol - D ^{9,13}	112	25	4	M	2	Portaria Ministerial n.º 1085, de 28/9/98, publicada no DOU de 29/9/98
Letras - Português / Espanhol - N ^{9,13}	113	25	4	N	2	Portaria Ministerial n.º 1085, de 28/9/98, publicada no DOU de 29/9/98
Letras - Português / Francês ^{9,13}	114	25	4	N	2	Decreto n.º 61617, de 3/11/67, publicado no DOU de 8/11/67
Letras - Português / Inglês ^{9,13}	111	25	4	M	2	Decreto n.º 61617, de 3/11/67, publicado no DOU de 8/11/67
Matemática - Licenciatura ^{4,9}	102	40	4	T e N	2	Decreto n.º 73818, de 12/3/74, publicado no DOU de 12/3/74
Medicina	010	66	6	M, T e N	1, 2 e 3	Decreto n.º 68306, de 2/3/71, publicado no DOU de 3/3/71
Oceanologia	040	40	5	M e T	1 e 2	Decreto n.º 76028, de 25/7/75, publicado no DOU de 28/7/75
Pedagogia - Licenciatura D ⁹	241	45	4	M	2	Portaria n.º 1071, de 14/7/92, publicada no DOU de 15/7/92
Pedagogia - Licenciatura N ⁹	242	45	4	N	2	Portaria n.º 1071, de 14/7/92, publicada no DOU de 15/7/92
Psicologia ⁵	290	35	5	T e N	2 e 3	Deliberação COEPE n.º 022/2005, de 11/11/2005 - Processo de autorização SAPIEnS/MEC 20060000952 (em tramitação)
Química - Licenciatura ^{4,9}	089	25	4	M e T	1 e 2	Decreto n.º 73818, de 12/3/74, publicado no DOU de 12/3/74

ATENÇÃO: Antes de registrar o código do curso na ficha de inscrição, leia com atenção as notas que se encontram abaixo

NOTAS: (1) O número de alunos por turma, em cada curso, será, em geral, igual ao número de vagas oferecidas. Em casos excepcionais serão oferecidas turmas com número maior de vagas.

(2) Eventualmente poderão ser oferecidas disciplinas em outros turnos, além dos apresentados na tabela.

(3) Os locais de funcionamento dos cursos seguem a convenção: (1) = Campus Cidade, (2) = Campus Carreiros e (3) = Campus da Saúde.

(4) Nos cursos de Química - Licenciatura, Matemática - Licenciatura e Artes Visuais - Licenciatura, as disciplinas em dependência serão oferecidas em turno diferente do regularmente cursado.

(5) O horário de oferecimento do curso de Psicologia será a partir das 17h10min.

(6) Para o curso de Direito, disciplinas em dependência e Prática Forense serão oferecidas em turno diferente do regularmente cursado.

(7) No curso de Geografia - Bacharelado, as aulas práticas das disciplinas de Topografia I e II serão ministradas aos sábados, nos turnos da manhã e tarde.

(8) No curso de Geografia - Licenciatura, a disciplina de Geografia do Município do Rio Grande será ministrada aos sábados, nos turnos da manhã e/ou tarde.

(9) Os cursos de Bacharelado em Geografia e Biblioteconomia e todas as licenciaturas poderão exigir atividades de prática pedagógica e/ou estágio em turnos diferentes do regularmente cursado.

(10) O curso de Artes Visuais - Licenciatura tem prova específica de aptidão (ver item 5 do edital).

(11) O curso de Enfermagem tem dois ingressos com 25 vagas cada um: um no primeiro semestre e outro no segundo semestre, obedecendo à ordem decrescente de classificação no Processo Seletivo.

(12) A opção entre Licenciatura e Bacharelado no curso de Física é feita a partir do 2º ano.

(13) Nos cursos de Letras Português-Espanhol (D), Letras Português-Espanhol (N), Letras Português-Francês e Letras Português-Inglês, recomenda-se aos candidatos que prestem a prova de língua estrangeira correspondente ao curso escolhido.