

Desigualdades sociais na Educação Superior - um estudo de caso

Marco Antônio de Oliveira Lima ¹

Pedro Robertt²

Resumo: Desde a segunda metade do século XX, principalmente, a educação vem sido 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 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 sobretudo 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.

Palavras-chave: educação superior, desigualdade social, capital cultural, capital econômico, FURG

O Ensino Superior no Brasil teve surgimento apenas a partir de 1808, quando a família real fez aqui residência e criou estes estabelecimentos para a formação do quadro de funcionários de que necessitava. Antes disso, aqueles que desejassem continuar seus estudos deveriam procurá-los na metrópole (MENDONÇA, 2000; FÁVERO, 2006). Ao longo de todo o período imperial (1822-1889), 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. Foi apenas por volta de 1910 que surgiram as primeiras universidades brasileiras, como instituições livres, por iniciativa de setores da sociedade civil, e apenas em 1920 foi criada a primeira universidade estatal. A primeira metade do século XX foi marcada pelo surgimento de algumas universidades, sem autonomia, e uma crescente demanda por educação superior, aliada ao interesse governamental na formação de uma elite intelectual capaz de encabeçar a modernização do país. A incapacidade da

¹ Mestrando em Sociologia, Universidade Federal de Pelotas

² Doutor em Sociologia, Universidade Federal de Pelotas

estrutura de Educação Superior vigente deu origem, em 1968, a uma Reforma ampla e profunda neste nível de ensino.

A Reforma de 1968 foi a forma pela qual o governo conseguiu atender à crescente demanda por Educação Superior, e resultou em diversas mudanças para o Ensino Superior brasileiro, dos quais destacamos uma: a partir de um novo estímulo às faculdades e universidades privadas, houve um crescimento vertiginoso destas instituições, à diferença do crescimento anterior, de 1945 a 1964, que se deu em sua maior parte através de instituições públicas (MARTINS, 2009). Simultaneamente, o governo militar investiu na Educação Superior pública de tal forma que esta se aproximasse cada vez mais de um ideal de excelência (tendo os melhores professores e a melhor infraestrutura), e em decorrência do processo de seleção em vigor – o exame vestibular –, acabava também angariando os “melhores” alunos – aqueles com melhor resultado na seleção. Como diversos autores (BRAGA, 1979; CUNHA, 1989; MARTINS, 2009) destacam, porém, as instituições privadas apresentavam um pior padrão de qualidade, o que estabeleceu uma dicotomia entre o ensino público, de qualidade, e o ensino privado “sucateado” – o primeiro, destinado aos melhores alunos, e o último para os “excedentes”.

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. Esta nova demanda fez intensificar os debates acerca da democratização do Ensino Superior.

A difusão do ideal da escola como promotora do progresso social e que possibilite a mobilidade social não se deu recentemente, porém – teve início ainda na primeira metade do século XX, e podia ser encontrada em trabalhos acadêmicos da época (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 12). 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). 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.

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.

Ao desvelar as características que ordenam o espaço social, Bourdieu 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. 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.

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).

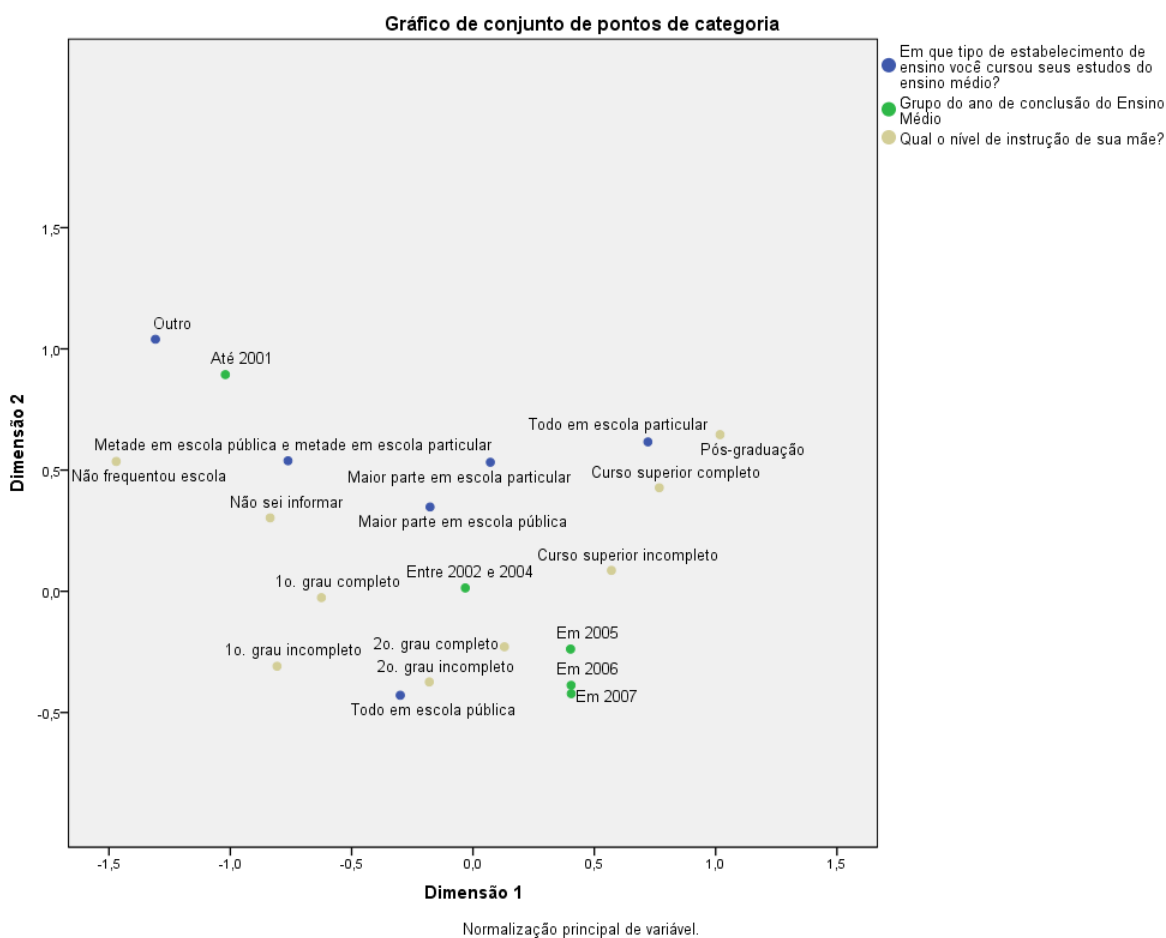
Neste sentido, o autor fala em um arbitrário cultural. Mas considerando que os diversos grupos ou classes que compõem uma sociedade detêm diferentes significantes, o sistema escolar seria incapaz de transmitir todos estes. Desta forma, é transmitido oficialmente apenas o arbitrário cultural dominante, 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.

Assim, entende-se que por um processo de familiarização (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 146) com o capital cultural 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. Estudantes oriundos de classes superiores (dotadas de maior volume de capital) tenderiam a demonstrar um melhor desempenho no sistema de ensino e, com isso, obter um melhor retorno de seu investimento em educação.

Neste sentido, a presente pesquisa propôs-se a pesquisar, em uma Universidade Federal brasileira (a Universidade Federal de Rio Grande), a influência dos capitais econômico e cultural sobre a trajetória acadêmica dos estudantes. Para isso, utilizaram-se dados colhidos pela própria instituição quando da realização dos Vestibulares de 2007 e 2008, e através do software IBM SPSS Statistics 24 foi utilizada a Análise de Correspondência Múltipla (ACM) para avaliar a relação entre os dados. Como técnica auxiliar também foi realizada a análise de diversas tabelas de contingência que relacionavam as variáveis de trajetória acadêmica e os diversos cursos, agrupados em 5 conjuntos, cada um correspondendo aproximadamente a 20% dos candidatos, organizados em ordem decrescente de demanda, de forma que o grupo 1 correspondesse aos cursos mais concorridos que agrupam os primeiros 20% (aprox.) dos candidatos, enquanto o grupo 5 corresponde aos últimos 20% dos candidatos, ou seja, agrupando os cursos menos concorridos. Discutiremos a seguir alguns dos gráficos obtidos através da ACM e algumas das tabelas de contingência.

Podemos observar no Gráfico 1 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).

Gráfico 1 – Relações entre as categorias de ano de conclusão e tipo de escola do Ensino Médio e a escolaridade da mãe, dentre todos os candidatos

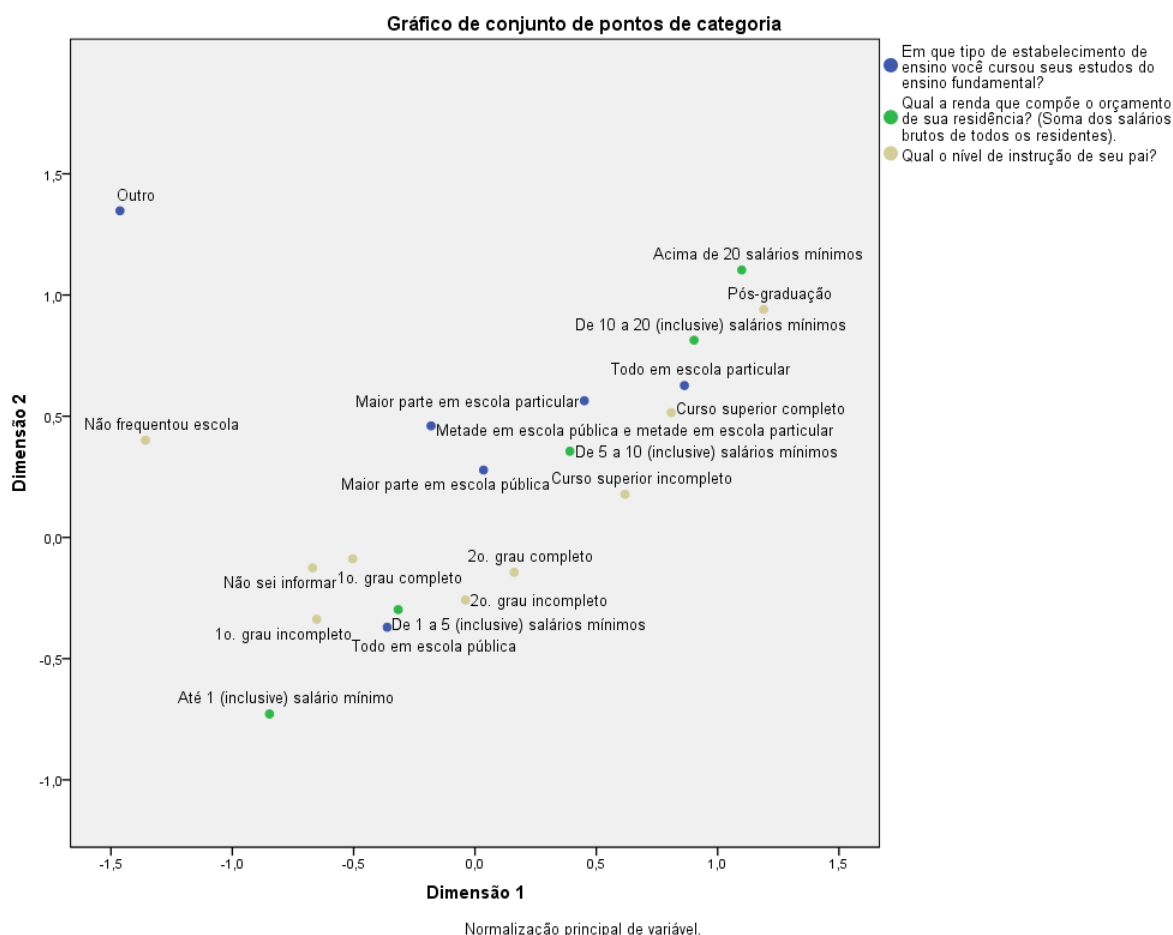


Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

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.

Podemos observar no gráfico 2 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; da mesma forma, a variável escolaridade do pai se comporta de maneira similar à da mãe. A renda familiar apresenta um comportamento praticamente linear, aumentando à 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 2 – Relações entre as categorias de escolaridade do pai, renda familiar e tipo de escola do ensino fundamental, dentre todos os candidatos

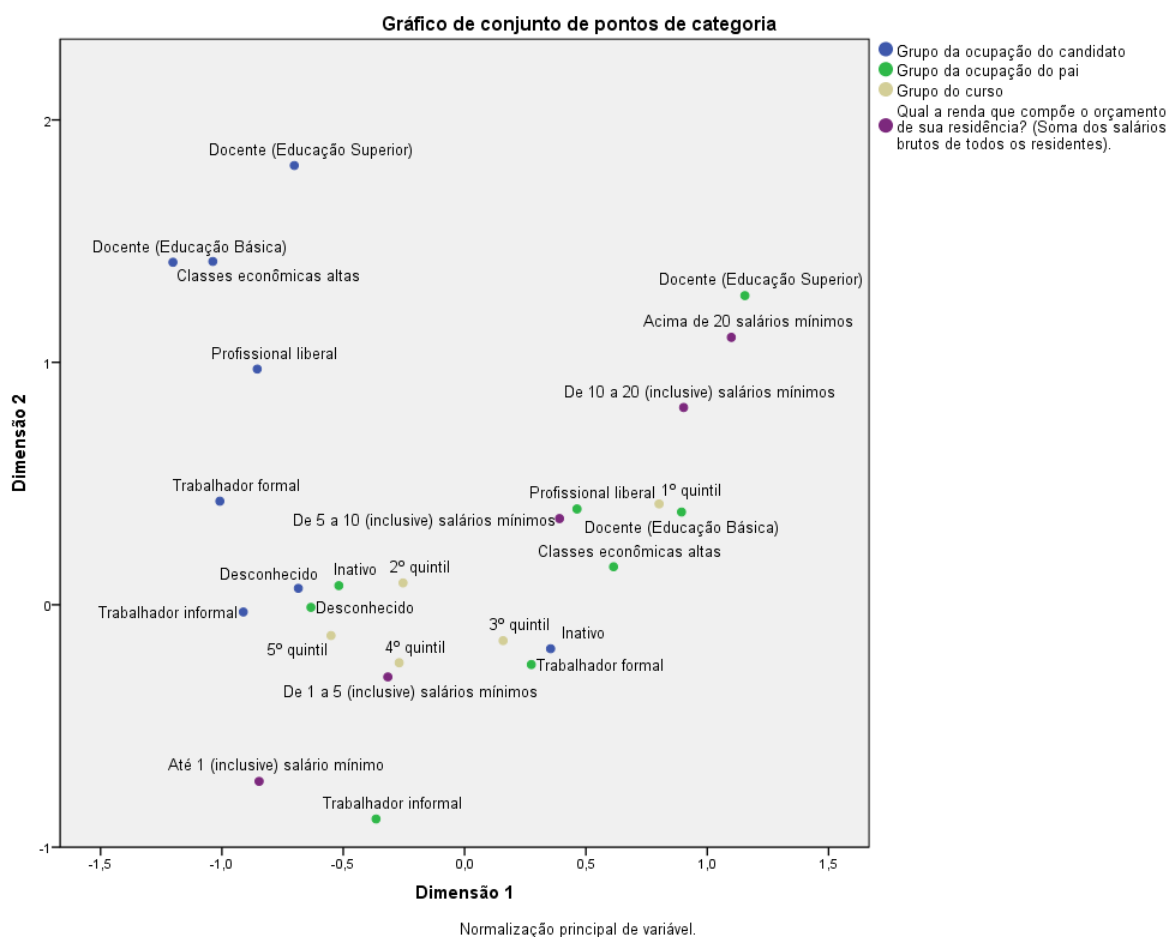


Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Quanto à escolha de curso, podemos observar no gráfico 3 que o primeiro “quartil” de candidatos (composto apenas pelos candidatos ao 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 quartil 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 entre estes grupos 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.

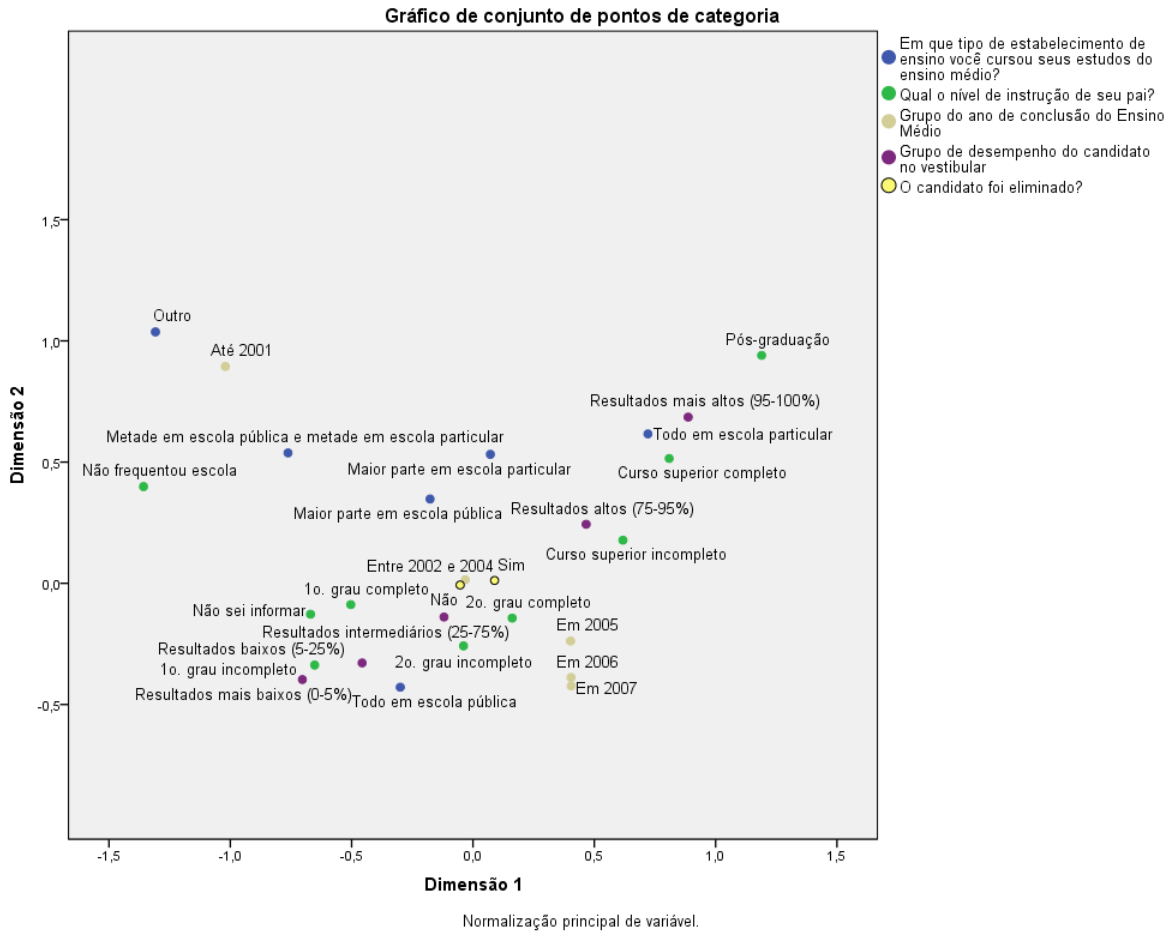
Gráfico 3 – Relações entre as categorias de ocupações do candidato e seu pai, renda familiar e o curso escolhido, dentre todos os candidatos



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FURG.

Pode-se perceber que a exclusão do processo seletivo não apresenta grande variação em relação às demais variáveis (Gráfico 4) – ou seja, é pouco relevante se o candidato tem mais ou menos capital para ser excluído do vestibular, dadas as normas que regem aqueles processos seletivos. 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. 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.

Gráfico 4 – 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.

A distribuição do desempenho dos candidatos em relação aos cursos (e, portanto, em relação ao seu volume de capital, como vimos) também pode ser vista na Tabela 1, onde vemos a variação das notas obtidas no vestibular, pelos candidatos não eliminados, entre os grupos de cursos. Podemos ver que à 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 abaixo.

Tabela 1 - Desempenho no Vestibular (para candidatos não eliminados), 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%)	
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.

Na Tabela 2, por exemplo, vemos que a proporção de alunos com altas taxas de aprovação decresce à medida em que se vai dos cursos de maior demanda para os cursos menos procurados. 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%).

Tabela 2 - 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	
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.

Como podemos verificar na Tabela 3, 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 consideravelmente 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 (Tabela 4).

Tabela 3 - 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 4 - 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

Primeiramente, se nota que a proporção de alunos que atingem a conclusão satisfatória do curso 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.

Analisando o conjunto das informações trazidas à luz pela pesquisa, 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, 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.

Pudemos verificar, portanto, que ainda na etapa mais recente do processo de democratização do ensino superior (na última década) a influência dos capitais econômico e cultural sobre a trajetória acadêmica se faz presente, 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. Tecemos, porém, algumas considerações a seguir.

Primeiramente, observamos que a 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 nos trabalhos consultados.

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 separados em nossa categorização segundo a demanda – mesmo que, formalmente, sejam iguais.

Sabendo-se, portanto, que cursos noturnos têm uma maior demanda, podemos entender porque o segundo e o terceiro grupos de cursos aparecem geralmente em posições invertidas entre si em nossos gráficos que, de outra forma, demonstrariam uma ainda maior homologia com a hierarquia dos cursos estabelecida pela demanda. Todos os cursos do segundo grupo são noturnos, ao passo que cinco dos seis cursos do terceiro 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.

Cabem ainda também algumas observações acerca de nossos indicadores de capital cultural e econômico, 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 em 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 de outras pesquisas na área podem 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 que não incluam a demanda.

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 Bibliográficas

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

_____. **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.

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

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 Rivadavia. **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.

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

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.

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

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.