

Em **S**ociedade

O perfil dos alunos do curso de Ciências Sociais da PUC Minas no contexto da expansão do ensino superior no Brasil na primeira década dos anos 2000

Manoel de Almeida Neto¹ (Doutor em Sociologia, prof. do Depto. de Ciências Sociais)

¹ Doutor em Sociologia, prof. do Depto. de Ciências Sociais



RESUMO

Criado em 2003, o curso de Ciências Sociais da PUC Minas veio atender a uma antiga demanda dos professores do Departamento de Ciências Sociais da universidade. Além disso, no início dos anos 2000 houve um aumento da procura pela carreira de cientista social no Brasil e, em especial, em Belo Horizonte. Naquele contexto de expansão do ensino superior, sobretudo privado, observado após a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o perfil socioeconômico dos alunos e alunas de Ciências Sociais da PUC Minas refletia as características de grande parte do contingente de estudantes que passou a ingressar nas faculdades e universidades brasileiras. Neste artigo nos propusemos a descrever o perfil dos estudantes que frequentaram o curso entre os anos de 2003 e 2009 e, a partir disso, analisar alguns dos novos desafios apresentados ao governo, às instituições de ensino, gestores e professores em razão do aumento do acesso de estudantes das classes populares ao ensino superior no país.

Palavras-chave: Ensino Superior, Sociologia da Educação, Desigualdades Educacionais

ABSTRACT

Created in 2003, the Social Sciences course at PUC Minas came to meet an old demand from professors at the University's Department of Social Sciences. In addition, in the early 2000s there was an increase in demand for a career as a social scientist in Brazil and, in particular, in Belo Horizonte. In that context of expansion of higher education, especially private, observed after the enactment of the Law of Guidelines and Bases of Education (1996), the socioeconomic profile of the students of Social Sciences at PUC Minas reflected the characteristics of a large part of the contingent of students who began to enter Brazilian colleges and universities. In this article, we set out to describe the profile of students who attended the course between 2003 and 2009 and, based on this, analyze some of the new challenges presented to the government, educational institutions, managers and teachers due to increased access from popular class students to higher education in the country.



1 Introdução

Quando o curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) foi criado, em 2003, chamou a atenção de muitos professores e gestores a grande procura por esta graduação, assim como a enorme diversidade étnica e socioeconômica dos alunos e alunas que passaram a ingressar nas nossas salas de aula. Em contraste com as turmas para as quais estávamos habituados a lecionar até a década de 1990, entre os primeiros ingressantes no curso havia muitos estudantes pardos e negros, provenientes de classes baixas e média-baixas, com pais pouco escolarizados ou mesmo sem nenhuma escolarização. De fato, era visível a ansiedade e a expectativa de todos aqueles jovens com a oportunidade de ingressar no ensino superior, sobretudo daqueles que faziam parte da primeira geração da família e, às vezes, eram os primeiros moradores do bairro do qual provinham a frequentar uma universidade. Também nos causou surpresa o fato de termos tido mais de um candidato por cada vaga aberta, o que fez com que conseguíssemos ter sessenta alunos e alunas já na primeira turma do curso. Para uma graduação de Ciências Sociais em uma universidade particular, aquilo era, sem dúvida, algo bastante raro e, com certeza, promissor. Tudo isso era reflexo de um processo maior, que envolveu todo o país na virada do século XXI.

Nos anos 2000, o sistema de ensino superior no Brasil passou por um processo de expansão sem precedentes, sobretudo depois da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, que acarretou um aumento significativo do número de vagas, principalmente no setor privado. Desde então, veio se intensificando, ano após ano, o acesso de um público mais diferenciado socialmente, como estudantes do sexo feminino, jovens negros e pardos, alunos de baixa renda, com pais de baixa escolaridade, e outros mais velhos, já integrados ao mercado de trabalho. Além disso, houve um acentuado processo de interiorização e de regionalização do ensino superior (MARTINS, 2009; NEVES; MORCHE, 2011; SCHWARTZMAN, 2008; SAMPAIO, 2014; CORBUCCI, 2014; GRIPP ; BARBOSA, 2014). Entre 1990 e 2002, a demanda por educação superior no Brasil, expressa no número de inscrições no vestibular, cresceu aproximadamente 160% e a oferta de vagas aumentou 252% (MARTINS, 2009). Apenas entre 1995 e 2005, os estudantes de ensino superior no Brasil passaram de 1,7 a 4,8 milhões, conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em 2005, um crescimento de



282%. De 2001 a 2010, o número de ingressantes no ensino superior cresceu 109,2%, tendo sido de 89,4% a taxa de crescimento nas instituições públicas e de 115,4% nas instituições privadas²(INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2011). Apesar de ter mais que dobrado de 2000 a 2010, passando de 7,4% para 15%, a taxa de escolarização líquida neste nível de ensino no Brasil, isto é, de jovens entre 18 e 24 anos que frequentam cursos de graduação, continua sendo, ainda hoje, em 2022, uma das mais baixas da América Latina: 18%. No Chile, Argentina e México estas taxas, já em 2010, eram de 35,9%, 32,9% e 21%, respectivamente. Entretanto, o percentual da população com formação de nível superior não alcançava 20% nos mais diversos países da América Latina em 2010, mesmo no caso das gerações mais jovens, que se beneficiaram da expansão verificada na década anterior (BRAGA, 2007). No Brasil, apenas 7,9% da população possuía o curso superior completo em 2010. Por outro lado, nos países desenvolvidos, o incremento do acesso a este nível de ensino começou a se dar a partir da década de 1960, fazendo com que, nos anos 90, diversos países já tivessem ultrapassado os 50% de taxa de escolarização líquida, isto é, de jovens de 18 a 24 anos cursando a universidade.

As mulheres correspondiam, em 2013, a 55,5% dos matriculados e a 59,2% dos concluintes do ensino superior no país (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2010).

Do ponto de vista da inclusão racial, a proporção de jovens pretos entre 18 e 24 anos que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior subiu de 1,8% em 1997 para 8,8% em 2011 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2012). A título de comparação, entre os brancos, a taxa de escolarização líquida do ensino superior atingiu 20,8% em 2010.

A porcentagem de jovens desta mesma faixa etária, de 18 a 24 anos, pertencentes ao quinto inferior de rendimento mensal familiar per capita que frequentava ou já havia finalizado o curso superior, passou de 0,5%, em 1997, para 4,2% em 2011

² Segundo Martins (2009), entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando para 64% do total de matrículas nesse período. Entre 1980 e 1985, ocorreu uma pequena diminuição das matrículas do setor privado: de 885 mil para 811 mil no total. Inversamente, no mesmo período, as matrículas do ensino público cresceram de 492 mil a 556 mil estudantes. No início da década de 1990, o ensino privado respondia por 62% do total das matrículas, ocorrendo uma pequena diminuição em 1995, quando passou a absorver 60% dos alunos de graduação (MARTINS, 2009).



(INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2012). Já entre aqueles que tinham renda familiar per capita maior que 5 salários-mínimos, a taxa de frequência líquida à educação superior era de 53% em 2010. Conforme observou Schwartzman (2008), a partir dos anos 2000 “o sistema ficou menos excludente, tanto em termos de renda quanto, sobretudo, em termos de incorporação de estudantes não-brancos, conforme a classificação do IBGE” (SCHWARTZMAN, 2008, p. 2).

2 Os Cursos de Ciências Sociais no Brasil

A institucionalização dos cursos de Ciências Sociais no Brasil se deu há mais de setenta anos, na década de 1930, quando passaram a ser ofertados na Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1933), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) (1934) e na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro (1939). Em Minas Gerais, o primeiro curso superior de Ciências Sociais foi criado em 1941, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais, em Belo Horizonte. A graduação em Ciências Sociais foi reconhecida como parte do sistema de ensino superior em abril de 1939. Os cursos de Ciências Sociais atingiram o máximo de seu prestígio entre 1960 e 1975, período de ascensão da participação política e do movimento estudantil, decorrente da luta contra o regime militar vigente à época no país³. Até este momento, a oferta dos cursos se restringia basicamente às escolas superiores tradicionais, na sua maioria, públicas, sendo os seus alunos provenientes, em grande parte, das elites econômicas e intelectuais ou de grupos sociais emergentes (MICELI, 1987). Em 2012, a maioria (80,8% ou 80) dos 99 cursos de Ciências Sociais no país continuava sendo oferecida nas universidades públicas, sobretudo federais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS 2012). Desde o final dos anos oitenta, é possível dizer que os cursos de Ciências Sociais, assim como outros cursos na área de Ciências Humanas, concentram grande parte do contingente de estudantes mais pobres que consegue ingressar no ensino superior (PEREIRA; ALMEIDA; CARNEIRO, 2005). Como observou Silva (2003), os classificados para o curso de Ciências Sociais passaram a ser recrutados entre jovens de famílias de recursos relativamente modestos quando comparados com os demais

³ BRASIL (1997).



estudantes universitários, o que levou Werneck Vianna, Carvalho e Melo (1995) a se referirem a um “novo padrão de recrutamento de cientistas sociais” entre “uma população estudantil mais pobre do que aquela tradicionalmente considerada como a clientela típica das Ciências Sociais” (WERNECK VIANNA ;CARVALHO, MELO 1995, p. 26).

Entretanto, um fenômeno importante demonstrado em alguns estudos sobre o perfil socioeconômico da clientela dos cursos de Ciências Sociais no Brasil foi o aumento do número de estudantes provenientes de estratos socioeconômicos mais altos, em comparação com aqueles da década anterior em algumas universidades públicas, a partir do ano 2000⁴.

Apesar disso, de maneira geral, o perfil socioeconômico dos alunos e alunas de Ciências Sociais, nos anos 2000, se aproximava mais dos estudantes que passaram a ingressar no ensino superior a partir do processo de expansão – isto é, alunos provenientes de estratos sociais mais baixos e com pais de baixa escolaridade – do que daqueles pertencentes à elite socioeconômica que passaram a ingressar nos cursos de Ciências Sociais das universidades públicas de prestígio.

Para exemplificar esta diferença socioeconômica entre os estudantes de Ciências Sociais de universidades públicas de prestígio e os estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES) particulares, estabelecemos o seguinte quadro comparativo entre os perfis dos alunos ingressantes e concluintes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (147 inscritos) e da PUC Minas (47 inscritos) que realizaram o ENADE 2008, de acordo com questionário aplicado e resultados disponibilizados pelo INEP (Quadro 1):

⁴ Em sua dissertação de Mestrado em Sociologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Bastos (2004) mostrou, a partir de pesquisa por amostragem, que 67% dos pais dos alunos de Ciências Sociais tinham uma ocupação de nível superior em 2002, número superior à média dos alunos da UFRJ. Neste mesmo ano, 30,7% dos alunos tinham renda familiar superior a 20 salários mínimos, média também superior à dos alunos da UFRJ em geral. De maneira semelhante, a pesquisa de iniciação científica “Os Estudantes de Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): uma análise do perfil socioeconômico” (2009), de Patrocínio e Lopes (2009), revelou que, ao contrário do que ocorria na década de 1990, quando o perfil socioeconômico dos estudantes de Ciências Sociais era inferior ao dos estudantes da UFMG em geral, a partir da década seguinte (anos 2000) este quadro se inverteu: o perfil dos estudantes de Ciências Sociais, antes próximo ao dos estudantes de Pedagogia, passou a ser próximo ao dos estudantes de Direito, ou seja, bastante alto.

**Quadro 1 – Perfis socioeconômicos de alunos ingressantes e concluintes de Ciências Sociais da PUC Minas e UFMG inscritos no ENADE 2008**

Questão	Item	PUC Minas	UFMG
Como você se considera	Branco (a)	41.9%	67.3%
	Negro (a)	19.4%	8.2%
	Pardo (a)/ Mulato (a)	35.5%	24.5%
	Amarelo (a) ou de origem oriental	-	-
	Indígena ou de origem indígena	3.2%	-
Faixa de renda mensal das pessoas com quem mora	Até 3 salários mínimos	48.4%	18.4%
	Mais de 3 até 10 salários mínimos	29.0%	44.9%
	Mais de 10 até 20 salários mínimos	6.5%	24.5%
	Mais de 20 até 30 salários mínimos	9.7%	8.2%
	Mais de 30 salários mínimos	6.5%	4.1%
Escolaridade do pai	Nenhuma escolaridade	12.9%	-
	Ensino fundamental: de 1ª a 4ª série	25.8%	14.3%
	Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série	9.7%	16.3%
	Ensino médio	32.3%	36.7%
	Ensino superior	16.1%	32.7%
Escolaridade da mãe	Nenhuma escolaridade	6.5%	-
	Ensino fundamental: 1ª a 4ª série	25.8%	14.3%
	Ensino fundamental: 5ª a 8ª série	16.1%	10.2%
	Ensino médio	25.8%	44.9%
	Ensino superior	25.8%	30.6%
Tipo de escola que cursou o ensino médio	Todo em escola pública	51.6%	38.8%
	Todo em escola privada	35.5%	46.9%
	A maior parte em escola pública	6.5%	6.1%
	A maior parte em escola privada	-	6.1%
	Metade em escola pública e metade em escola privada	6.5%	2.0%

Fonte: (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2009).

3 O Curso de Ciências Sociais da PUC Minas e o perfil dos seus alunos – 2000

O curso de Ciências Sociais da PUC Minas foi criado em 2003, quatro anos depois do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Sociais, atendendo a uma antiga demanda dos professores do Departamento de Ciências Sociais da universidade. Outros fatores também favoreceram a sua criação, tais como a expansão da demanda e, conseqüentemente, da oferta de vagas, de maneira geral, no ensino superior privado desde o final da década de 90, e, mais especificamente, o aumento da procura pelo curso de Ciências Sociais em Belo Horizonte naquela época, refletida na relação de 19 candidatos por vaga para o curso da UFMG em 2002.



O perfil socioeconômico dos alunos e alunas do curso foi levantado em 2008 em razão da necessidade de construção de um banco de dados socioeconômicos e longitudinais referentes à permanência e evasão, acesso a bolsas de estudo e a atividades remuneradas de iniciação científica, estágio e extensão, para a minha tese de doutorado em Sociologia na UFMG, defendida em 2015. Naquela ocasião, coletamos os dados referentes aos 638 alunos que haviam passado pelo curso de Ciências Sociais da PUC Minas desde a sua criação, em fevereiro de 2003, até junho de 2009.

De todos os 638 alunos, 58,11% eram mulheres e 41,89%, homens. No momento do ingresso no curso, a maioria dos alunos (69,9%) tinham de 18 a 24 anos, 14,9% tinham de 25 a 30 anos, 7,7% tinham de 31 a 40 anos, 4,2% tinham de 40 a 50 anos e, menos de 1%, 50 anos ou mais. Quanto ao tipo de escola que cursaram antes da universidade, a maioria frequentou escola pública: 66,5% no ensino fundamental e 58,5% no ensino médio. Pouco mais da metade dos alunos (52,3%) tinha renda familiar de até 5 salários-mínimos (a faixa de renda mais baixa do questionário) quando entrou no curso de Ciências Sociais e apenas 21,2% tinham renda familiar de mais de 10 salários-mínimos. Entretanto, há indícios de que a renda familiar de grande parte dos alunos fosse efetivamente menor do que 5 salários-mínimos. Por ocasião da realização do ENADE em 2008, 48,4% dos 47 alunos do curso de Ciências Sociais da PUC, entre ingressantes e concluintes que realizaram a prova, declararam ao Ministério da Educação (MEC) ter renda familiar de até 3 salários-mínimos.

A baixa escolaridade dos pais também indica a proveniência de grande parte dos alunos de estratos socioeconômicos mais baixos: os percentuais de pais não escolarizados (6,7%) e com ensino fundamental de 1ª a 8ª série (40,28%) somavam 47%. Apenas um quinto dos alunos (20,7%) tinham pais com diploma de nível superior. O nível de escolaridade das mães se apresentou bastante semelhante ao dos pais.

No que concerne à idade de entrada no curso, nota-se o perfil de um aluno em geral dentro da média dos alunos ingressantes no ensino superior no Brasil em 2012: 24,7 anos. De toda forma, apenas 70% dos alunos do curso de Ciências Sociais da PUC Minas enquadravam-se, à época de ingresso no curso, na faixa etária a partir da qual se mede a taxa de escolarização líquida do ensino superior, isto é, aquela que vai de 18 a 24 anos, considerada adequada para este nível de ensino. Este perfil etário relativamente alto é reforçado pelo fato de 19,5% dos alunos que ingressaram no curso de Ciências Sociais

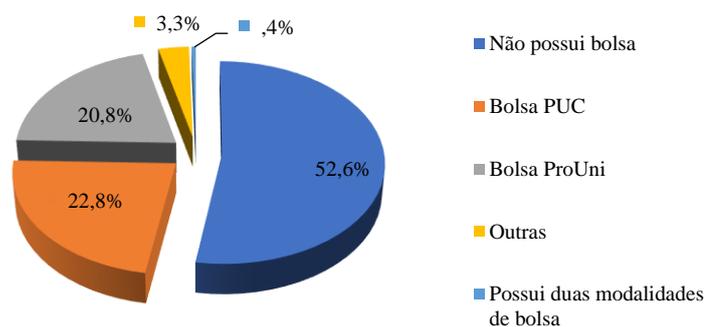


já terem concluído (3,3%), estarem cursando (0,9%) ou já terem entrado e abandonado outro curso superior (15,3%).

Por outro lado, este perfil etário relativamente mais elevado está relacionado a um quadro de “graduação tardia” (WERNECK VIANNA; CARVALHO, MELO, 1995), típico entre indivíduos de classe mais baixa, que permanecem no curso por mais tempo do que o normal, demonstrando escassas chances de conclusão do curso antes dos 25 anos. De acordo com Bourdieu e Passeron (2009), “a quantidade de alunos cuja idade corresponde ao nível dos estudos que realizam, diminui à medida que nos aproximamos das classes mais desfavorecidas, enquanto o número de estudantes de classes baixas tende a aumentar nos grupos de idade superior àqueles correspondentes de escolarização” (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 32). Com efeito, dentre os alunos que se formaram no curso de Ciências Sociais, durante o período da pesquisa, 30,9% já tinham mais de 25 anos à época de entrada no curso.

Outro dado levantado pela pesquisa também denota o perfil socioeconômico mais baixo do aluno de Ciências Sociais da PUC Minas: 47% dos alunos do curso tinham algum tipo de bolsa de estudo (que variavam de 20% a 100% do valor da mensalidade) ao entrarem no curso, seja bolsa da própria PUC (22,8%), do Prouni (20,8%)⁵ ou outras modalidades de bolsa (3,7%) (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Bolsas de estudo por aluno (%)



Fonte: Dados da pesquisa

⁵ Aqui, vale observar que este número relativamente baixo de bolsas do Prouni se justifica pelo fato deste programa ter tido início apenas em 2005, portanto dois anos após a criação do curso, em 2003. Dos 239 alunos matriculados no 1º semestre de 2009, 50% tinham algum tipo de bolsa de estudo, sendo que destas, 70,2% eram do Prouni.



Sem dúvida, um dos dados mais marcantes da pesquisa e que revela um traço comum à grande parte dos cursos de Ciências Sociais no país é o alto índice de evasão de alunos do curso da PUC Minas durante o período estudado: dos 638 alunos que passaram pelo curso, desde o início de 2003 até o primeiro semestre de 2009, 313 (49,4%) evadiram.

Com efeito, várias pesquisas realizadas, desde o final dos anos 1980 até metade dos anos 2000, apontaram o abandono, que frequentemente gira em torno de 50%, como um dos principais, senão o principal problema dos cursos de Ciências Sociais no país (MAGGIE, 1995; VILLAS BOAS, 1995b; SCHWARTZMAN, 1995; PEREIRA; ALMEIDA; CARNEIRO, 2005). De maneira geral, vários fatores podem ser apontados como causas deste fenômeno, entre eles o caráter generalista, eminentemente teórico, “acumulativo” e pouco “profissionalizante” dos currículos, marcados pelo desequilíbrio entre a formação teórico-metodológica e a formação “prática”; uma ênfase desproporcional na qualidade da pós-graduação, que resultou em um certo descaso com políticas de desenvolvimento do ensino da graduação; a falta de políticas de incentivo à pesquisa de iniciação científica já nos primeiros períodos da graduação e voltada, sobretudo, para os alunos de baixa renda, os quais passaram a ingressar em maior número nos cursos de Ciências Sociais a partir de meados da década de 80; e, talvez, como corolário de todos os fatores anteriores, a falta de um mercado de trabalho específico, consistente e não necessariamente acadêmico para os cientistas sociais. Como observou Dubet (1996), muitas vezes a evasão se dá não pelo equívoco na escolha do curso, mas pela incapacidade de percepção de um projeto profissional dentro do campo de estudo escolhido ou mesmo da utilidade do estudo naquela área. Embora não haja estudos específicos sobre esse tema, a minha experiência como aluno e depois como professor e coordenador de curso revela que, na maioria dos casos, a evasão das Ciências Sociais não resulta no abandono definitivo do ensino superior: grande parte dos alunos migram para outros cursos, considerados mais “seguros” em termos de carreira profissional, dentro da própria universidade, enquanto outros conseguem vagas em cursos menos concorridos de universidades públicas e acabam optando pela transferência.

Um dado relevante apontado pela pesquisa foi o de que, dentre os alunos do Curso de Ciências Sociais da PUC Minas, foram aqueles com renda familiar mais baixa e pais de menor escolaridade os que, proporcionalmente, mais permaneceram e concluíram a



graduação entre os anos de 2006 e 2009. Este é exatamente o perfil do público atendido pelas políticas de inclusão no ensino superior, como o PROUNI⁶, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)⁷ e as cotas, e que garantiram a expansão do número de matriculados neste nível de ensino a partir dos anos 2000. Por outro lado, a partir do estudo realizado, ficou demonstrado que a possibilidade de permanência e conclusão do curso decorreu, em larga medida, da obtenção de bolsas de estudo e da realização de atividades remuneradas de pesquisa, estágio e extensão na área das Ciências Sociais. Estes resultados vão ao encontro das conclusões a que chegou Fior (2003), dentre outros, as quais demonstram que a realização de atividades não obrigatórias que ultrapassam a sala de aula, como as de estágio, pesquisa e extensão, além de contribuírem para mudanças positivas no desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos, aumentam o seu compromisso com a conclusão do curso e a sua satisfação com a vida acadêmica.

4 Os egressos do curso

Em relação aos egressos do curso, a pesquisa centrou-se nos alunos que se formaram entre o segundo semestre de 2006 (a primeira turma de formandos do curso) e o segundo semestre de 2008. Dos 305 alunos que ingressaram entre 2003 e 2005 e que, portanto, já poderiam estar formados até 2008, apenas 87 (28,5%) se graduaram, e, destes, 53 (60,9%) se formaram no período previsto de duração do curso, isto é, quatro anos, perfazendo uma média de 10,6 alunos formados regularmente por semestre.

De início, foi aplicado a estes egressos um questionário que versava sobre a trajetória acadêmica, as expectativas e avaliações das oportunidades do mercado de trabalho e a efetiva inserção profissional destes alunos como cientistas sociais. Dos 87 egressos, 73 (83,9%) responderam ao questionário.

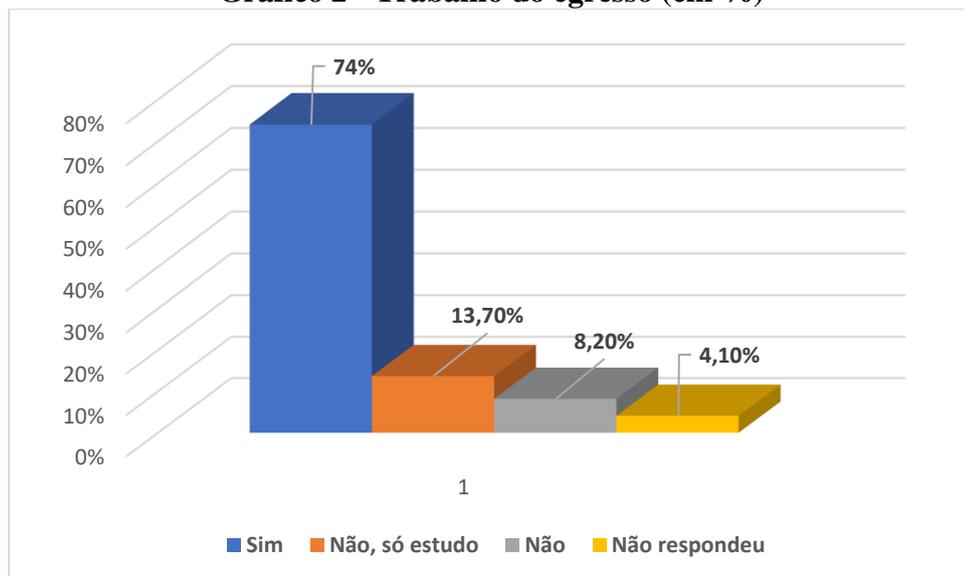
⁶ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Governo Federal foi criado em 2004 e prevê a concessão de bolsas parciais (50%) e integrais para alunos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas (ou em privadas com bolsa integral) e com renda familiar per capita de até três salários mínimos (bolsas parciais) e de até 1,5 salários mínimos (bolsas integrais).

⁷ Fundo de Financiamento Estudantil do Governo Federal, criado em 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa.



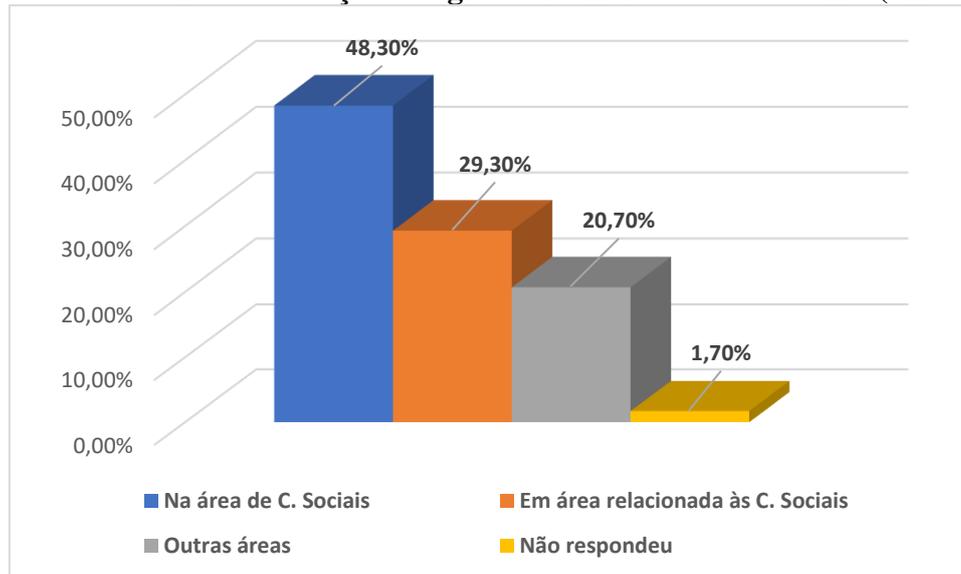
No que diz respeito ao trabalho, a pesquisa revelou que, naquele ano (2009), 74% dos egressos trabalhavam, 13,7% só estudavam e 8,2% não trabalhavam, nem estudavam (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Trabalho do egresso (em %)



Fonte: Dados da pesquisa

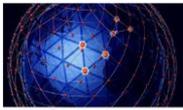
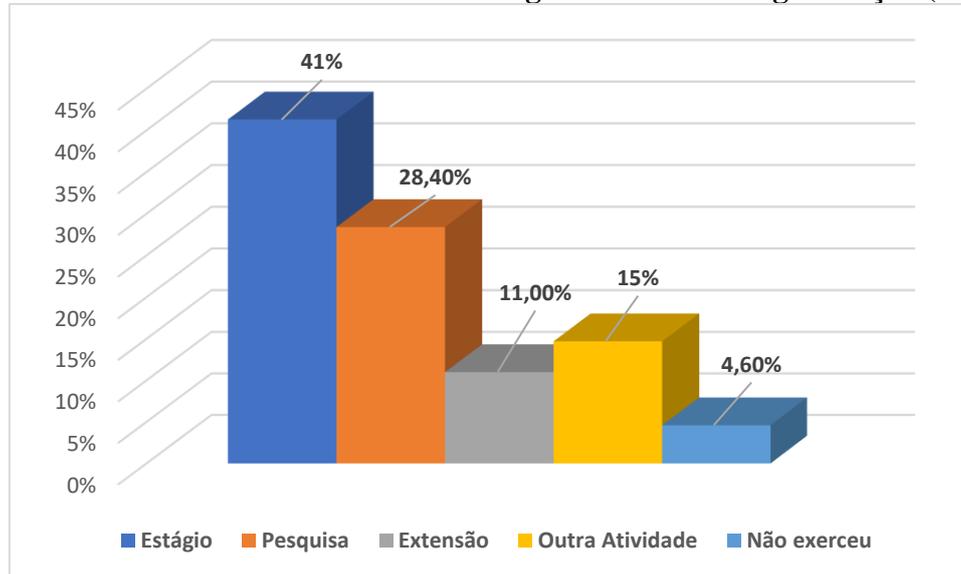
Dentre os 58 egressos que trabalhavam, 48,3% estavam inseridos profissionalmente em ocupações na área de Ciências Sociais, 29,3% em áreas afins às Ciências Sociais e 20,7% em outras áreas. Somados os que exerciam atividades profissionais na área das Ciências Sociais com aqueles inseridos em áreas relacionadas às Ciências Sociais, tinha-se 77,6% dos egressos trabalhando próximos ao campo da sua formação acadêmica à época da pesquisa (Gráfico 3).

**Gráfico 3 - Área de atuação do egresso no mercado de trabalho (em %)**

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados também apontaram indícios do impacto positivo da realização do curso superior sobre a renda familiar dos egressos. Na primeira parte da pesquisa, já havia sido constatado que os alunos formados eram, em grande parte, aqueles com menor renda familiar por ocasião do ingresso no curso, com pais com menor grau de escolaridade, além de serem também os que mais haviam estudado em escolas públicas no ensino fundamental, em comparação com todos os alunos que entraram e com os que evadiram do curso. De acordo com as respostas ao questionário, o percentual de alunos formados cuja renda familiar era de até 5 salários-mínimos, no momento de entrada no curso, era de 60,9%, maior que o de alunos desta mesma faixa de renda que ingressaram no curso (50,4%). Mesmo reconhecendo que o aumento da renda familiar dos egressos pode ter outras causas que não o aumento da sua renda individual, a pesquisa revelou que, após a graduação, apenas 28,8% deles tinham renda familiar de até 5 salários-mínimos.

Em comparação com todos os que entraram no curso, inclusive os que evadiram, os egressos foram os que mais tiveram acesso a bolsas de estudo e também a oportunidades de estágio e de participação em projetos de pesquisa e extensão durante a graduação. De fato, os dados da pesquisa realizada apenas com os egressos revelaram que, dentre os formados que responderam ao questionário, 80,4% disseram ter realizado algum tipo de atividade remunerada de pesquisa, estágio ou extensão durante a graduação, lembrando que aqui houve a opção de múltiplas respostas (Gráfico 4).

**Gráfico 4 - Atividades remuneradas dos egressos durante a graduação (em %)**

Fonte: Dados da pesquisa.

Estes valores foram considerados altos e ajudaram a corroborar com a hipótese referente à importância da realização destas atividades para a permanência dos alunos no curso, levantada na primeira etapa da pesquisa. Como já haviam revelado outros estudos (SILVA, 1995; VILLAS BOAS, 1995b), a inserção dos alunos de Ciências Sociais em atividades extraclasse, sobretudo em projetos de pesquisa por meio de programas de iniciação científica, além de contribuir para a diminuição dos índices de abandono da graduação, proporciona uma formação acadêmica que permite à maioria dos egressos ingressar em atividades profissionais dentro do próprio campo das Ciências Sociais. Por exemplo, a pesquisa “O Perfil do Estudante de Ciências Sociais”, realizada por Werneck Vianna; Carvalho, Melo (1995) com alunos de graduação de Ciências Sociais de 12 universidades de todo o país, chegou à conclusão de que

a possibilidade de os graduandos em Ciências Sociais virem a aderir mais fortemente ao curso e a se converter à perspectiva de profissionalização nessa área parece depender das políticas departamentais, da ação de seus professores e das políticas públicas de educação e fomento à atividade científica (WERNECK VIANNA; CARVALHO, MELO, 1995, p. 25).



5 Considerações Finais

Um dos principais fenômenos sociais ocorridos no Brasil na primeira década dos anos 2000 foi a mudança do perfil socioeconômico dos alunos dos cursos de graduação. Em decorrência disso, surgiu o desafio para o poder público e, mais especificamente para os gestores e educadores das IES, de propiciar uma inclusão efetiva destes estudantes de menor renda, garantindo a sua permanência no curso e habilitando-os a ter uma inserção qualificada no campo profissional acadêmico ou não acadêmico. A proposta da pesquisa de doutorado que deu origem a este artigo foi a de acompanhar as trajetórias de 638 alunos, na sua maior parte, provenientes de escolas públicas, com renda familiar média e baixa e pais com ensino fundamental, ao longo de 13 semestres (de 2003 a 2009), e analisar os fatores que podem ter influenciado as chances de evasão e de conclusão do curso, sobretudo as oportunidades de realização de atividades extracurriculares durante a graduação. A percepção mais geral é a de que havia a necessidade de readequação dos cursos face à recente ampliação do acesso destes novos alunos à universidade no Brasil, a qual fez com que as desigualdades escolares passassem a operar de forma mais sutil, mas não menos intensa, semelhantemente ao que ocorreu durante a expansão do ensino superior na França, a partir da década de 1960, conforme descrito por Bourdieu (1997).

Não obstante ao fato de quase a metade dos estudantes investigados ter evadido ao longo do percurso – o que, em larga medida, tem a ver não apenas com as dificuldades mais gerais de permanência, sobretudo em uma universidade privada, mas também com as características específicas do curso e do seu campo profissional –, a análise descritiva dos dados quantitativos revelou que grande parte dos que permaneceram (47%) e, principalmente, dos que concluíram o curso (74%) tiveram a oportunidade de realizar atividades extraclasse remuneradas de pesquisa, estágio e/ou extensão ao longo da sua trajetória na universidade. De fato, o método de análise de sobrevivência revelou que a realização de atividades remuneradas de estágio, extensão e, sobretudo, de pesquisa ao longo do curso exerceram um efeito protetor contra a evasão, aumentando significativamente as chances de permanência e conclusão da graduação. Entre os evadidos, que em sua grande maioria abandonaram o curso até o terceiro período, apenas 15% realizaram atividades extracurriculares. Este dado aponta para a necessidade premente de aumentar a oferta de oportunidades de realização destas atividades para os alunos iniciantes, especialmente aqueles mais vulneráveis economicamente.

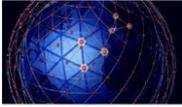


Por outro lado, a pesquisa revelou que os egressos que mais conseguiram se inserir em atividades profissionais no campo ou relacionadas ao campo das Ciências Sociais foram aqueles que realizaram pesquisa, estágio e/ou extensão ao longo da graduação. As bolsas obtidas para a realização destas atividades parecem ter contribuído, portanto, para que conseguissem se dedicar mais ao curso, adquirissem habilidades e competências importantes ao exercício da profissão e tivessem, assim, uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho. Sobretudo em um curso como o de Ciências Sociais, marcado pela inexistência de uma reserva de mercado profissional, as oportunidades de realização destas atividades ao longo da graduação aumentam o compromisso dos estudantes com o curso e com a profissão, compensando o baixo compromisso inicial com as metas educacionais e ocupacionais normalmente verificado entre os alunos.

Por meio das entrevistas realizadas com egressos foi possível perceber que, ao longo da trajetória na universidade, os alunos adquiriram capital social – decorrente do contato com professores e profissionais da área – e também capital cultural – resultado do domínio paulatino de conhecimentos, habilidades e competências e da consciência dos mecanismos, critérios e processos de avaliação formal e informal considerados legítimos e apropriados ao *ethos* acadêmico. Esta aquisição veio compensar, de certo modo, a falta destes capitais – perceptível em se tratando de alunos provenientes de famílias mais pobres –, permitindo a potencialização do valor do título escolar e, assim, das chances de retorno do investimento pessoal e econômico feito.

Dentro dos limites de um estudo realizado a partir de uma pequena amostra, a pesquisa demonstrou que a escola, ao oferecer condições propícias ao desenvolvimento de atividades extraclasse de formação dos alunos, pode atenuar a amplitude dos efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares, aumentando as chances de sucesso escolar e profissional. Imaginamos, assim, ter podido contribuir para corroborar empiricamente a premissa teórica de Dubet (2012), segundo a qual, os impactos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares podem ser atenuados pelo que se passa no ambiente escolar e que o papel da escola pode, ao fim e ao cabo, reduzir a amplitude e intensidade da reprodução social.

Os resultados da pesquisa realizada com os alunos e alunas de Ciências Sociais da PUC Minas apontaram para a necessidade de adoção de políticas de permanência deste novo alunado que tem ingressado nos cursos de graduação nos últimos anos, pautadas,



entre outras coisas, na oferta de oportunidades de atividades remuneradas de pesquisa, de estágio e extensão na própria área do curso e, se possível, já desde os primeiros períodos.

Paralelamente a isto, torna-se premente a incorporação aos sistemas de avaliação dos cursos superiores pelo MEC/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a capacidade das IES de manterem políticas de permanência, centradas, entre outras coisas, na oferta de oportunidades de estágio, pesquisa e extensão para os estudantes, sobretudo os de mais baixa renda e nos períodos iniciais dos cursos. Levando-se em consideração a importância da realização de estágios profissionalizantes demonstrada pela pesquisa, foi apontada também a necessidade de maior rigor das instâncias governamentais na avaliação das políticas de estágio dos cursos, para evitar que estas atividades se transformem, como tem ocorrido, em oferta de mão de obra barata para empresas e organizações. Da mesma forma, foi sugerido que o governo exija das IES privadas a manutenção de uma dotação de recursos específica para a promoção das atividades extracurriculares de estágio e, sobretudo, extensão e pesquisa, a qual pode ser uma espécie de contrapartida à concessão de um número maior de bolsas do PROUNI e de financiamentos através do FIES.

Em 2022, o desafio que se impõe para uma efetiva democratização do ensino superior, a qual permita a reversão das desigualdades sociais, não diz respeito apenas à facilitação do acesso dos alunos de menor renda, com pais pouco escolarizados e provenientes do ensino médio público, mas, sobretudo, à sua manutenção na universidade e à sua posterior inserção profissional. Como foi apontado por Prates *et al.* (2012), a expansão quantitativa das vagas no ensino superior brasileiro deve vir acompanhada da oferta de condições de ensino e pesquisa que permitam aos estudantes de baixa renda a criação de capital cultural, a melhoria do seu desempenho acadêmico e a sua qualificação para postos de maior prestígio ocupacional no mercado de trabalho.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, Manoel de. A expansão e a persistência das desigualdades no sistema de ensino superior no Brasil. *In*: BRONZO, Carla et al. (Org.). **Desigualdades educacionais e pobreza**. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2013.

BASTOS, A. P. B. L. **Herdeiros ou Sobreviventes: Mobilidade Social no Ensino Superior no Rio de Janeiro**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Los herederos: los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009.

BRAGA, M. M. Inclusão e equidade: desafios para o ensino superior na América Latina. CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, Cartagena, 2007.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. IPEA, TD 1950, 2014.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **À l'école: sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Seuil, 1996.

DUBET, François; DURU BELLAT, Marie; VERÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, no 29, p. 22-70, 2012.

FIOR, Camila Alves. **Contribuições das atividades não obrigatórias na formação do universitário**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GRIPP, G.; BARBOSA, M. L. O. A sociologia da educação superior: ensaio de mapeamento do campo. *In*: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. (Org.) **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da Educação Superior**. Brasília, INEP, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da educação superior**. Brasília, INEP, 2011. Introduction to SAS. UCLA: Statistical Consulting Group. Disponível em: http://www.ats.ucla.edu/stat/stata/seminars/stata_survival/. Acesso em: 08 abr.2014.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da educação superior**. Brasília: INEP, 2012. Introduction to SAS. UCLA: Statistical Consulting Group. Disponível em:

http://www.ats.ucla.edu/stat/stata/seminars/stata_survival/. Acesso em: 08 abr. 2014.

MAGGIE, Y. Apresentação. *In*: PESSANHA, Eliana Gonçalves da Fonte; VILLAS BOAS, Glauca. (Org.), **Ensino e pesquisa na graduação: ciências sociais**. Rio de Janeiro: J.C. Editora, 1995.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MICELLI, Sergio. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v.2, n.5, 1987.

BRASIL. Ministério de Educação. **Padrões de qualidade para avaliação dos cursos de graduação em ciências sociais**. 1997. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Csoc_padrao.pdf. Acesso em: 12abr. 2012.

NEVES, Clarissa Baeta; MORCHE, Bruno. Políticas de inclusão social na educação superior brasileira: as políticas afirmativas e o ProUni. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE SOCIOLOGIA, 18., **Anais [...]**. Recife: ALAS, 2011.

PEREIRA, Ester Ribeiro; ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares; CARNEIRO, Leandro Piquet. **Relatório da Pesquisa: permanência e evasão entre alunos de ciências sociais da USP**. São Paulo: Consórcio de Informações Sociais (CIS), 2005.

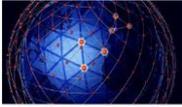
SAMPAIO, Helena. Setor privado de Ensino Superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos. *In*: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. (Org.) **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. Os estudantes de ciências sociais. *In*: PESSANHA, Elina; VILLAS BÔAS, Glauca K. (Org.), **Ensino e pesquisa na graduação: ciências sociais**. Rio de Janeiro: J.C. Editora, 1995.

SCHWARTZMAN, Simon. A questão da inclusão social na universidade brasileira. *In* PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda ARANHA, A. V. **Universidade pública e exclusão social: experiência e imaginação**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SILVA, Nelson do Vale. **Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil**. *In* HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Vale. (Eds.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

SILVA, Nelson do Vale. Algumas observações sobre a graduação em ciências sociais e o laboratório de pesquisa social. *In*: PESSANHA, Elina; VILLAS BOAS, Glauca K.



(Org.). **Ensino e pesquisa na graduação:** ciências sociais. Rio de Janeiro: J.C. Editora, 1995.

VILLAS BOAS, Glaucia K. Nem cardeal nem samurai: sobre a lógica de acumulação dos currículos em ciências sociais. *In* PESSANHA, Elina; VILLA BOAS, Glaucia K. (Org.). **Ciências Sociais: ensino e pesquisa na graduação.** Rio de Janeiro: J.C. Editora, 1995a.

VILLAS BOAS, Glaucia k. Tempos de formação: currículos e evasão na UFRJ – 1939/1988. *In* PESSANHA, Elina; VILLA BOAS, G Glaucia k. (Org.). **Ciências Sociais: ensino e pesquisa na graduação.** Rio de Janeiro: J.C. Editora, 1995b.

WERNECK VIANNA, Luis.; CARVALHO, Maria Alice Rezende.; MELO, Manuel Palacios Cunha. O perfil do estudante de ciências sociais. *In* PESSANHA, Elina; VILLA BOAS, Glaucia k. (Org.). **Ciências Sociais: ensino e pesquisa na graduação.** Rio de Janeiro: J.C. Editora, 1995.