

Pontifícia Universidade Católica do Rio de  
Janeiro

**Cynthia Paes de Carvalho**

**ENTRE AS PROMESSAS DA ESCOLA E OS DESAFIOS DA  
REPRODUÇÃO SOCIAL**

**Famílias de Camadas Médias do Ensino Fundamental à Universidade**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Zaia Brandão

Rio de Janeiro, 1º. de abril de 2004.

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

**CYNTHIA PAES DE CARVALHO**  
**ENTRE AS PROMESSAS DA ESCOLA E OS DESAFIOS DA**  
**REPRODUÇÃO SOCIAL: FAMÍLIAS DE CAMADAS MÉDIAS**  
**DO ENSINO FUNDAMENTAL À UNIVERSIDADE**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pósgraduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup> Zaia Brandão**

Orientadora

PUC-Rio

**Prof<sup>o</sup> Creso Franco**

Presidente

PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup> Maria Alice de Lima Gomes Nogueira**

UFMG

**Prof<sup>a</sup> Maria Ligia de Oliveira Barbosa**

UFRJ

**Prof<sup>a</sup> Isabel Lelis**

PUC-Rio

**Prof<sup>o</sup> PAULO FERNANDO CARNEIRO De ANDRADE**

Coordenador Setorial do Centro

de Teologia e Ciências Humanas - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 1º. de abril de 2004.



Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da Universidade, da autora e da orientadora.

### **Cynthia Paes de Carvalho**

Concluiu a Licenciatura em Física (PUC-Rio) em 1979 e especializou-se em Educação Matemática (USU) em 1984, tendo atuado como professora no Ensino Básico entre 1979 e 1994 e realizado atividades de assessoria na formação de professores de Ensino Fundamental e de educadores sociais no período. De 1986 a 1996 atuou na coordenação de projetos sociais e pesquisas, bem como no gerenciamento de instituições nacionais e internacionais. Desde 1990 assessora organizações sem fins lucrativos e projetos de responsabilidade social nas áreas de capacitação, planejamento, gestão e avaliação. Participa do Núcleo de Pesquisas em Sociologia da Educação - SOCED da PUC-Rio desde 1998.

Ficha Catalográfica

CDD: 370

Paes de Carvalho, Cynthia

Entre as promessas da escola e os desafios da reprodução social : famílias de camadas médias do ensino fundamental à universidade / Cynthia Paes de Carvalho ; orientadora: Zaia Brandão. – Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Educação, 2004.

328 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

Inclui referências bibliográficas.

1. Educação – Teses. 2. Família. 3. Escola. 4. Trajetória. 5. Camadas médias. 6. reprodução social. 7. Ensino superior. 8. Conhecimento. 9. Estratégia. I. Brandão, Zaia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

## **Agradecimentos**

Neste final de jornada fica difícil nomear todos os queridos amigos que apoiaram das mais variadas formas essa empreitada... Agradeço a todos com a imensa alegria de saber que pude contar com cada um, e registro aqui minha gratidão mais especial:

A Zaia Brandão, pela paciência com minhas teimosias, pelo enorme carinho e pelo incentivo durante toda a caminhada, desafiando-me a estudar e a perseguir o rigor em todo o trabalho.

Aos meus pais, Marília e Gabriel (*in memoriam*), pelo apoio, por tudo que me ensinaram, além do que significam como inspiração referencial em minha trajetória.

Aos meus filhos Gabriela e Leonardo, que participaram da razão de ser e do próprio fazer deste trabalho, com quem reencontro e aprendo, no cotidiano, os sentidos complexos e amorosos da maternidade, assim como os mistérios do tornar-se família.

A todos os professores da Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, em particular Isabel Lelis cuja contribuição intelectual foi vital em vários momentos, assim como Creso Franco, que além da interlocução crítica apoiou diretamente a realização da pesquisa de campo.

Aos diretores, coordenadores de graduação e professores dos

Departamentos de Direito e de Engenharia Elétrica da PUC-Rio:

Francisco Mauro Dias, Marcello Ciotola, Firly Nascimento Filho, Eliane Junqueira, Ricardo Tanscheit, Eduardo Pacheco, Moisés Szwarcman e Ana Pavani que, desde a pesquisa exploratória em 2000, acolheram com interesse a iniciativa desta investigação. Na fase de coleta do material, sua colaboração se materializou, especialmente, através das secretárias Lindinalva e Aurora, que se desdobraram, com gentileza e eficiência, para atender meus pedidos de informação, viabilizando o trabalho de campo.

Às alunas de Pedagogia que participaram da pesquisa exploratória e aos estudantes do Direito e da Engenharia Elétrica que naquele momento se dispuseram a colaborar conosco.

A Violeta Monteiro, responsável à época da pesquisa pela Diretoria de Administração e Registro da PUC-Rio, cuja imprescindível e comprometida cooperação, criou as condições objetivas para a coleta de dados, facilitando a colaboração de seus funcionários, particularmente Antônio, que acolheram com paciência e simpatia nossa “invasão” investigadora em seu espaço de trabalho por quase um ano.

Ao Professor Orlando Pilati da Diretoria de Avaliação do Ensino Superior do INEP à época da pesquisa, pela colaboração e empenho direto no envio dos dados daquele Instituto.

A Vice-Reitoria Acadêmica da PUC-Rio, particularmente ao Professor Jeronymo de Moura Filho, que além de fornecer parte importante dos dados utilizados, facilitou sua organização digital para a pesquisa.

A querida amiga e companheira de tessitura do *“manto de Penélope”*, Maura Marzocchi, pela dedicação e perseverança no longo trabalho de codificação e digitalização das informações – o que quer que se diga aqui de nossa parceria seria insuficiente para dar uma idéia da importância de ter podido contar com sua amizade e competência nesta investigação – espero que o resultado tenha ficado a altura das expectativas que compartilhamos.

A Juan, pelo companheirismo em muitos momentos e por nosso pedaço de história comum, que de certa forma também abriu caminho para esta empreitada.

As amigas e amigos, caminhantes comigo de tantas veredas, em especial Patrícia Monteiro Lacerda, Carlos Otávio Fiúza Moreira, Maria Elena Martinez, e mais recentemente Leôncio Soares, que me suportaram, desafiaram minha reflexão e me emprestaram um pouco de sua energia carinhosa em tantos momentos delicados dessa trajetória.

A todos os meus colegas da Pós-Graduação em Educação e do Núcleo de Estudos em Sociologia da Educação - SOCED da PUC-Rio, pela possibilidade que tivemos de partilhar perguntas, reflexões e aprendizados desde 1998.

## **Resumo**

Paes de Carvalho, Cynthia; Brandão, Zaia. **Entre as Promessas da Escola e os Desafios da Reprodução Social - Famílias de Camadas Médias do Ensino Fundamental à Universidade**. Rio de Janeiro, 2004, 328p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Inspirado nas pesquisas de Pierre Bourdieu, o estudo focaliza a relação dos estudantes universitários com o conhecimento acadêmico e a Universidade, no contexto das transformações e desafios colocados para a reprodução social das camadas médias urbanas brasileiras no final da década de 90. Foi realizado um estudo de caso com graduandos de Engenharia Elétrica e Direito da PUC-Rio no ano 2000 com base num conjunto variado de fontes, abrangendo desde as respostas a diferentes questionários até as informações acadêmicas e administrativas disponíveis na Universidade. Para a análise foi construída, para este grupo, uma tipologia dos percursos escolares do Ensino Fundamental até a Universidade. Dessa forma, a partir da interlocução com a literatura da sociologia da educação sobre a transmissão intergeracional do patrimônio cultural nas camadas médias, pode-se discutir e aprofundar algumas das interpretações já consagradas sobre as estratégias familiares de reprodução do status social, particularmente no que toca aos investimentos educacionais. Dentre outros aspectos relevantes, o estudo mostrou – dentro dos limites dos dados disponíveis - a influência do volume e da estrutura do capital cultural das famílias na construção das estratégias educativas familiares e do *habitus* dos jovens pesquisados. Embora não tenha sido possível identificar padrões muito diferenciados de escolha entre as frações de camadas médias estudadas, constatou-se a tendência ao desenvolvimento de uma relação pragmática e instrumental com a escola. Finalmente, a pesquisa reuniu alguns elementos sobre o que se poderia chamar de *habitus escolar universitário* forjado ao longo do curso superior, em cuja constituição interagem as disposições engendradas tanto no “mundo natal” como nas relações experimentadas no processo de socialização universitária, particularmente as correlatas ao espaço socioprofissional da graduação escolhida.

## **Palavras-chave**

Família; escola; trajetória; camadas médias; reprodução social; ensino superior; conhecimento; estratégia.

## **Abstract**

Paes de Carvalho, Cynthia; Brandão, Zaia. **Between the Promises of the School and the Challenges of Social Reproduction: Middle Class Families from the Elementary School to University.** Rio de Janeiro, 2004, 328p. Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Inspired by Pierre Bourdieu's researches, the study focuses on the relationship university students build with academic knowledge and the University, in the context of changes and challenges Brazilian urban middle classes face to their social reproduction by the end of the 90's. A case study has been developed at the Catholic University of Rio de Janeiro with students of Electrical Engineering and Law, who graduated at year 2000, based on a variety of data sources ranging from questionnaires to academic and administrative information available in the University. A typology for the different school trajectories of the group, from the elementary school to the University, has been built for the analysis. This has made possible a dialogue with the literature in sociology of education about the intergenerational transmission of the cultural inheritance within the middle classes, enabling to discuss and deepen some of the existing interpretations about the family strategies of social status reproduction, particularly referring to educational investments. Among other relevant features, the study has shown – within the limits of the available data – the influence of the volume and the structure of the cultural capital of the families in the building of the educational family strategies and the *habitus* of the youngsters researched. Even though it has not been possible to identify very different patterns of choice, among the middle class fractions studied, a tendency to develop a pragmatic and instrumental relationship towards the school has been established. Finally, the research has assembled various elements about what could be called a *university student habitus* forged through the college graduation, in the constitution of which interact the dispositions produced both in their “native world” and in the relationships experimented during their university socialization process, particularly those related with the socioprofessional space of the chosen graduation course.

## **Keywords**

Family; school; trajectory; middle classes; social reproduction; university; knowledge; strategy.



## SUMÁRIO

<b>I. UMA ODISSÉIA</b> .....	13
<b>I.1. Introdução</b> .....	13
<b>I.2. Delimitando um objeto de estudo</b> .....	15
<b>I.3. Definindo um olhar - contribuições teóricas fundamentais</b> .....	16
<b>I.3.1 - Bourdieu e a relação social com o saber</b> .....	17
<b>I.3.2 – <i>Habitus</i>, campos e capitais</b> .....	18
<b>I.3.3 - As famílias e a relação com o conhecimento</b> .....	21
<b>I.3.4 – Escola e conhecimento: saberes escolares e relações sociais</b> .....	23
<b>I.3.5 - Charlot e a relação social com o saber</b> .....	28
<b>I.4. A discussão da sociologia da educação no Brasil</b> .....	31
<b>I.5. O ensino superior no Brasil e o recorte empírico</b> .....	32
<b>I.6. Educação e mobilidade social no Brasil</b> .....	35
<b>I.7. Primeiras indagações</b> .....	39
<b>II. A PESQUISA DE CAMPO OU O MANTO DE PENÉLOPE</b> .....	42
<b>II. 1. Um estudo de caso</b> .....	43
<b>II.1.1 - Explorando o campo a ser investigado</b> .....	44
<b>II.1.2 - Pistas indicadas na pesquisa exploratória</b> .....	46
<b>II.1.3 - Os dados dos departamentos e da DAR</b> .....	49
<b>II.1.4 - O manto de Penélope</b> .....	51
<b>II.1.5 - Os dados do questionário-pesquisa do INEP</b> .....	52
<b>II.1.6 - Os dados do questionário sociocultural da PUC-Rio</b> .....	55
<b>II.2. Deixando algumas linhas e cores de fora do manto</b> .....	57
<b>II.2.1 - Os ausentes do Provão</b> .....	57
<b>II.2.2 - Diferentes modalidades de ingresso na Universidade</b> .....	58

<b>II.3. Colocando o manto e estudando o mapa da viagem</b> .....	60
<b>II.3.1 – A PUC-Rio e seus Departamentos de Direito e de Engenharia Elétrica</b> .....	61
<b>II.4. Perfil dos graduandos de Direito e Engenharia Elétrica da PUC-Rio no contexto do ENC-2000</b> .....	70
II.4.1 - Características pessoais – sexo, idade e etnia .....	70
II.4.2 - Estado civil, naturalidade e local de moradia .....	73
<b>II.5. Características socioeconômicas e culturais do grupo estudado no contexto do ENC-2000</b> .....	75
II.5.1 - Financiamento dos estudos de graduação .....	77
II.5.2 - Trabalho remunerado e meio de transporte Utilizado durante a graduação .....	78
II.5.3 – Leitura e acesso a informações sobre a atualidade .....	80
II.5.4 - Acesso a microcomputador e Internet .....	83
II.5.5 - Conhecimento de línguas estrangeiras .....	84
II.5.6 - Atividades culturais e esportivas .....	86
<b>III. UM MAPA E MUITOS CAMINHOS - AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES</b> .....	88
III.1. Famílias, escolas e trajetórias – retomando Bourdieu .....	88
III. 2. Escolas freqüentadas no Ensino Básico .....	92
III.2.1 - A perspectiva do “efeito escola” .....	94
III.2.2 - Caracterização das escolas e das trajetórias escolares .....	103
III.3. “Desconstruindo” estereótipos sobre o ensino privado no Brasil .....	106
III.3.1 - Breve parêntese histórico .....	107
III.3.2 - Mudanças a partir da década de 60 .....	115
III.3.3 – Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica .....	122
III.4. Síntese dos históricos da escolarização básica .....	132

III.4.1 – “ <i>Atalhos</i> ” na conclusão do Ensino Médio .....	138
III.4.2 – Tempo de escolarização básica .....	144
III.4.3 – A preparação para o vestibular .....	146
III.4.4 – Trajetórias escolares e leitura .....	148
<b>IV. FAMÍLIAS E ESCOLAS: DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE .....</b>	<b>151</b>
<b>IV.1. Novos cenários para as camadas médias no Brasil .....</b>	<b>151</b>
<b>IV.1.1- Desenvolvimento e educação nos anos</b>	
<b>do ‘milagre’ .....</b>	<b>152</b>
<b>IV.1.2- As décadas ‘perdidas’ .....</b>	<b>155</b>
<b>IV.2. Famílias .....</b>	<b>160</b>
<b>IV.2.1 - Escolaridade materna e paterna dos graduandos</b>	
<b>do Direito e da Engenharia Elétrica da PUC-Rio em 2000 ....</b>	<b>161</b>
<b>IV.2.2 - Capital cultural .....</b>	<b>163</b>
<b>IV. 2.3 - Situação profissional e condição de vida</b>	
<b>das famílias .....</b>	<b>172</b>
<b>IV.3. O investimento educacional das famílias .....</b>	<b>186</b>
<b>IV.3.1 – A escolha da escola .....</b>	<b>188</b>
<b>IV.3.2 – Famílias e trajetórias escolares na</b>	
<b>educação básica .....</b>	<b>195</b>
<b>IV.3.3 – Outras facetas das relações entre as famílias</b>	
<b>e as trajetórias escolares na educação básica .....</b>	<b>200</b>
<b>IV.3.4 – Famílias e Universidade .....</b>	<b>205</b>
<b>V. PROJETOS FAMILIARES E ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>212</b>
<b>V.1. Práticas acadêmicas e culturais .....</b>	<b>214</b>
<b>V.2. Relação com o conhecimento acadêmico e</b>	
<b>“<i>sens du jeu</i>” .....</b>	<b>220</b>
<b>V.3. O futuro e suas perspectivas .....</b>	<b>231</b>
<b>V.4. Considerações finais a guisa de conclusão .....</b>	<b>234</b>

<b>Referências Bibliográficas</b> .....	242
<b>Apêndice 1</b> .....	256
<b>Apêndice 2</b> .....	260
<b>ANEXOS</b>	
<b>ANEXO 1A – TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO-PESQUISA DO INEP PARA OS GRADUANDOS DE DIREITO</b> .....	262
<b>ANEXO 1B – TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO-PESQUISA DO INEP PARA OS GRADUANDOS DA ENGENHARIA ELÉTRICA</b> .....	277
<b>ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL DA PUC-RIO</b> .....	292
<b>ANEXO 3 – TABELAS CITADAS</b> .....	302

### **Lista de Siglas Utilizadas**

CCBM - Centro de Ciências Biológicas e de Medicina  
 CCS – Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio  
 CTC – Centro Técnico Científico da PUC-Rio  
 CTCH – Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio  
 CR – Coeficiente de Rendimento – média ponderada (segundo o número de créditos) das notas finais obtidas nas diversas disciplinas a cada semestre.  
 CRf – Coeficiente de Rendimento Final - média aritmética dos Coeficientes de Rendimento semestrais no momento da conclusão do curso.  
 DAR – Diretoria de Administração e Registro – órgão responsável pela administração da vida escolar na PUC-Rio, que responde pela inscrição no Concurso Vestibular, pela matrícula dos alunos e por todos os demais procedimentos acadêmico-administrativos previstos no calendário oficial da Universidade. Além disso, somente a DAR está autorizada a receber requerimentos ou quaisquer outros documentos de caráter acadêmico, bem como emitir diplomas, atestados ou demais documentos relacionados com a vida escolar dos alunos.  
 EF – Ensino Fundamental  
 EFOPMRJ - Escola de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Rio de Janeiro  
 EM – Ensino Médio  
 ENC – Exame Nacional de Cursos, também conhecido como Provão  
 IES – Instituição de Ensino Superior  
 INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais  
 MEC – Ministério da Educação  
 NUPES – Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo –USP  
 PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).  
 SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica realizado pelo INEP.  
 SAU – Serviço de Apoio ao Universitário – serviço que integra as atribuições e responsabilidades da DAR na PUC-Rio, responsável pelas informações acadêmicas dos estudantes (históricos escolares, etc.).  
 SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

## **I. UMA ODISSÉIA**

Porque será que um trabalho quando começa a se aproximar do fim vai ficando cada vez mais com jeito de Odisséia, essa viagem quase interminável de Ulisses de volta para Penélope? Esse trabalho tem para mim esse sabor, o de uma longa viagem de volta e recomeço, cheia de aventuras, desesperos, dúvidas, perigos... Espero que o começo da história, apresentada a seguir como introdução, forneça algumas pistas das ambições e, talvez, dos previsíveis percalços da empreitada sonhada.

### **I.1. Introdução**

A investigação pretendida sobre as relações que estudantes universitários estabelecem com o conhecimento e a Universidade inscreve-se no desafio de compreender melhor e mais criticamente um universo que me é bastante familiar. Provenho de uma família de profissionais liberais - pelo menos quatro gerações de médicos, advogados e engenheiros - cujo discurso sempre conjugou o valor do trabalho e da educação formal com uma tradição cultural que se expressava tanto nas histórias do tataravô Visconde de Mauá quanto nos livros, fotos e objetos passados de uma geração a outra com suas histórias de viagens, lugares, pessoas e nomes de outras famílias. Este "mundo natal" foi reafirmado no meu percurso escolar, todo ele em escolas católicas, dentre as mais tradicionais na cidade, como quase todos os membros de minha família.

Durante minha licenciatura em Física cursada na PUC-Rio na década de 70, revisei os valores e, sobretudo, a ideologia que marcara minha formação até aquele momento, optando pela militância católica de esquerda e, posteriormente, escolhendo como perspectiva profissional e intelectual o campo da educação.

Em minha trajetória, o desafio do conhecimento e a curiosidade sobre o mundo e as pessoas foram uma marca que definiu o conteúdo e a formatação progressiva de meus engajamentos profissionais e intelectuais. A experiência em trabalhos de educação popular, bem como

14

a bagagem intelectual e de pesquisa adquirida a partir do Mestrado em Educação no Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro, impulsionaram o engajamento em diversos empreendimentos sociais e em algumas iniciativas de pesquisa social. O foco prioritário foram situações de marginalização social e violência, em torno do qual participei de diversas assessorias e projetos de formação de educadores, realizei alguns trabalhos de pesquisa e, posteriormente coordenei projetos e instituições do Terceiro Setor. Nessa caminhada, a interface escola-famíliaconhecimento, mostrou-se um núcleo significativo para a compreensão de motivações, comportamentos e trajetórias individuais e, não poucas vezes, pude me valer de observações e intuições cultivadas a partir desta matriz, na minha atuação profissional.

Embora tenha na maior parte de meu percurso profissional e acadêmico trabalhado sobre as questões relacionadas aos excluídos da sociedade, na escolha do tema para o doutorado em educação resolvi ampliar meu horizonte de investimento intelectual, numa inflexão crítica sobre trajetórias que poderiam ter muito em comum com a minha história pessoal. Optei assim por deixar-me desafiar pela complexidade do

familiar: estudantes universitários oriundos de camadas médias e altas da sociedade. Mobilizada pela leitura de alguns textos de Pierre Bourdieu e Bernard Charlot, concentrei minha curiosidade na relação entre famílias e processos de escolarização, com uma ênfase particular na relação com o conhecimento<sup>1</sup> e a Universidade.

Espero que este trabalho possa contribuir para ampliar a inteligibilidade destas relações complexas que engendram a construção das potencialidades intelectuais e profissionais das novas gerações de universitários, cada vez mais desafiadas pela necessidade de inserção num mercado de trabalho globalizado, marcado por incertezas de todo tipo, especialmente quanto às formações profissionais disponíveis e às

1 Em todo o texto, o termo conhecimento é utilizado no sentido de conhecimento acadêmico ou escolar, ou seja, aquele que se configura nos conteúdos curriculares. Mais adiante estes termos serão discutidos em maior detalhe.

15

expectativas em relação ao papel social da Universidade nesse contexto.

## **I.2. Delimitando um objeto de estudo**

No mundo todo, a centralidade econômica da questão do conhecimento (Borón, 1995) tem acentuado a preocupação com sua produção e distribuição através do sistema educacional. No caso brasileiro, a importância política da questão tem reforçado a relevância da avaliação do sistema educativo, tanto no que se refere a sua democratização, como do ponto de vista de sua eficiência. Nesse aspecto, observa-se a preocupação crescente com a capacidade do sistema de oferecer uma formação para a 'empregabilidade', isto é, formar profissionais flexíveis, 'multidisciplinares', 'multifuncionais', possuidores de uma sólida base geral de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, que possam se adaptar com rapidez às demandas cada vez mais variáveis e voláteis do mercado.

Desse ponto de vista, o debate público tem sido alimentado periodicamente pela política de avaliação do ensino superior do Ministério da Educação, sobretudo através do Exame Nacional de Cursos<sup>2</sup>. Cada vez mais a sociedade tem sido convocada a repensar a questão da formação profissional, em particular a de nível superior, e com ela o próprio papel social da Universidade. O estudo proposto pretende contribuir para o aprofundamento deste debate, investigando as relações que estudantes universitários estabelecem com o conhecimento e a Universidade ao longo de seu processo de socialização. Nesse sentido, considero que o ambiente escolar e o próprio processo de escolarização, além do contexto familiar, ocupam um lugar privilegiado nas biografias individuais, constituindo os agentes sociais que participam dos diversos espaços e redes sociais.

2 O Exame Nacional de Cursos – ENC, é um dos elementos da prática avaliativa, criado pela Lei 9.131/1995. Tem por objetivo alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação. Visa a complementar as avaliações mais abrangentes das instituições e cursos de nível superior que analisam os fatores determinantes da qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, obtendo dados informativos que reflitam, da melhor maneira possível, a realidade do ensino (INEP-2000).

16

Compilando e analisando dados sobre a escolarização e o *background* familiar destes agentes, pretendo ampliar a compreensão sobre a relação que estabelecem com o conhecimento escolar ou acadêmico, enquanto

relação social cujo sentido se constrói no quadro das condições de existência e expectativas desse grupo social, expressando, simultaneamente, as relações sociais que estruturam a sociedade (Charlot, 1996).

A análise será construída a partir de dados sobre as trajetórias escolares de estudantes universitários da PUC-Rio, provenientes, via de regra, de famílias de camadas médias altas, à luz da interação de seus *habitus* familiares com seu processo de escolarização (Nogueira, 1995: 12). Além de buscar ultrapassar a caracterização de seu perfil sócio-econômico e cultural e de suas trajetórias escolares, espero reunir elementos para uma melhor compreensão da transmissão intergeracional do patrimônio cultural familiar e das estratégias desenvolvidas pelos agentes e suas famílias, particularmente no campo escolar.

### **1.3. Definindo um olhar - contribuições teóricas fundamentais**

No campo da Sociologia da Educação, a relevância da influência da origem familiar sobre o conteúdo e a direção da escolarização da prole tem sido um tema recorrente. Desde a década de 60, inúmeros esforços de investigação se voltaram para a prevalência das vantagens de background social no desempenho escolar dos alunos, no sentido de buscar explicar e conhecer melhor os fatores determinantes de seus resultados escolares, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento de uma sociologia das desigualdades educacionais.

Na década de 70 desenvolveu-se a principal matriz teórico-metodológica que buscou ultrapassar as perspectivas 'culturalistas' e se opôs às concepções 'funcionalistas' da relação educação e sociedade: a perspectiva 'conflitualista' dos chamados 'teóricos da reprodução'. A partir da década de 80, a linha teórico-empírica denominada grosso modo de reprodutivista, seria reconsiderada e, em parte refutada, com base,

17

sobretudo, na Nova Sociologia da Educação de inspiração inglesa, com forte aporte de estudos micro-sociais inspirados em abordagens interacionistas e etnográficas (Forquin, 1995).

O movimento das pesquisas que se seguiram buscou abrir a 'caixa preta' da escola e descobrir como esta convertia desigualdades sociais de entrada em desigualdades escolares. Do fim dos anos 80 para cá assistimos a um grande esforço, sobretudo por parte dos pesquisadores de língua francesa<sup>3</sup>, para penetrar nos mistérios da socialização familiar e de sua relação com os processos e trajetórias de escolarização da prole. Desta forma, a questão das trajetórias escolares típicas e atípicas, das diferentes formas da transmissão da herança cultural, das diversas estratégias empregadas na escolarização dos filhos, vem merecendo cada vez mais atenção por parte dos sociólogos da educação.

Considerando a amplitude e a fecundidade da obra de Pierre Bourdieu que, desde o estudo pioneiro *Les Héritiers* em 1964, marcou de forma paradigmática o campo da sociologia da educação, particularmente na reflexão sobre a relação dos diferentes grupos sociais com a cultura e a escola (Forquin, 1995), decidi elegê-lo como interlocutor-chave e principal referência teórica para este trabalho.

#### **1.3.1 - Bourdieu e a relação social com o saber**

Para Bourdieu a relação com o saber é necessariamente uma relação

social: tanto por ser construída no espaço das trajetórias sociais dos agentes, como pelo que se considera e reconhece como saber, que sempre é socialmente definido, inclusive no que tange às competências técnicas exigíveis pelo sistema de ensino e pelo mercado de trabalho. O conjunto destas competências, consideradas necessárias pelo sistema educacional e pelo mercado de trabalho, se coaduna àquelas possuídas pelos grupos dominantes. Para o autor, são estes grupos que, em última instância, definem o conjunto de saberes e habilidades socialmente

3 Lahire, Charlot, Zeroulou, Laurens, Montandon, Rochex, Terrail, entre outros (cf. Forquin, 1995).

18

pertinentes ou 'legítimos', conforme o capital por eles possuído e sua tradição histórica, consolidando o que Bourdieu chama de "*arbitrário cultural*".

A cada forma de aprendizado corresponde uma modalidade de relação com a cultura, ou o saber, que é construída desde o aprendizado precoce no *mundo natal* e produz relações determinadas com os bens culturais (Bourdieu, 1979). Tal relação com o saber se fundamenta no *habitus*, conceito decisivo na obra deste autor, através do qual ele organiza sua proposta de superação das leituras objetivistas e subjetivistas com uma análise das práticas sociais que articula dialeticamente construtivismo e estruturalismo (Bourdieu, 1998).

### **1.3.2 – *Habitus*, campos e capitais**

*Habitus* são conjuntos socialmente construídos de disposições incorporadas que atuam como princípios geradores de práticas sociais (Bourdieu, 1979: 190) e operam como uma espécie de 'energia potencial' (como na física clássica), acumulada pelo agente ao longo de sua socialização: um 'potencial' para agir, enxergar, pensar, sentir, perceber e 'significar' o que faz, produzindo 'esquemas classificatórios' ou esquemas de visão e divisão que definem 'o quê' e o 'como' se vê. Semelhante a um 'código genético' do agir social, o *habitus* funciona como uma matriz geradora de práticas coerentes e adaptadas ao ambiente social que engendra as disposições que o constituem (Bourdieu, 1998: 111).

Cada grupo social possui esta espécie de 'marca de origem' que lhe permite interpretar seu próprio agir e sua interação com os demais agentes no espaço social. O *habitus*, como "*estrutura estruturada e estruturante*", confere ao agente um sentimento de coerência, naturalidade ou necessidade tácita não racional. Trata-se de um 'senso prático' ou "*sens du jeu*", um "*ser*" que é ao mesmo tempo um "*dever ser*" (Bourdieu, 1984: 72). Este 'senso prático' engendra práticas e expectativas "*razoáveis*", especialmente nas situações homólogas às condições sociais em que foi produzido (Bourdieu, 1998: 84-85).

19

Ao longo de todo o processo de socialização, particularmente no ambiente familiar e escolar, cada indivíduo constrói uma determinada relação com a cultura e o saber, que o marca através do *habitus*. Nesse processo, o sistema de ensino transmite e reforça não apenas um saber ou um conjunto de conhecimentos, mas, sobretudo um "*savoir-faire*", uma relação com o saber, um *habitus escolar*, ou mais exatamente, uma "*arte de por em prática o saber*" (Bourdieu, 1984: 81-82). Para o autor, uma das funções sociais da escola básica é inculcar o "*reconhecimento sem*



*conhecimento*” (Bourdieu, 1994) da cultura dominante, através da aceitação tácita de seu valor universal e, portanto, de sua legitimidade. Além disso, como lembra Romanelli (1995), o sistema educacional contribui de forma importante para delimitar o campo de possibilidades das trajetórias sociais futuras dos agentes, pois, embora não transmita propriamente um capital social, é um espaço privilegiado para a construção de redes de relações sociais que complementam e ampliam o capital social familiar e com freqüência se revelam importantes na vida profissional posterior. Em processos de escolarização em instituições de grande prestígio social (onde estudam os filhos das elites), pode chegar a se constituir quase que uma “*nobreza escolar hereditária...*” (Bourdieu, 1998: 39), retratada inclusive nos quadros de ex-alunos<sup>4</sup>, muitos dos quais ocupam ou ocuparam posições de destaque na sociedade, que recordam a tradição que cada nova geração de estudantes tem o privilégio de partilhar, reencontrando-se com seus antepassados de classe.

Se o *habitus* orienta as práticas dos agentes, estas só ocorrem na medida em que interagem em uma situação social objetiva. Assim, para Bourdieu, a prática é fruto de uma relação dialética entre uma situação e um *habitus*. Nos trabalhos que realizou a partir da década de 70, o autor passou a denominar tais situações de “*campos*” (Martins, 1990: 67-68),

4 Em algumas escolas tradicionais no Rio de Janeiro, estes quadros, distribuídos pelos corredores, operam como mensagens ‘vivas’ de reforço do sentimento de pertencimento a um grupo especial na sociedade, um ‘celeiro de líderes ungidos’ não só por sua tradição familiar, mas, sobretudo, por sua experiência escolar distintiva, como um título de ‘nobreza escolar’ com o qual são *reconvertidos* os antigos títulos nobiliárquicos em escolares (Bourdieu, 1998: 39).

20

espaços sociais estruturados diferencialmente de forma relativamente autônoma uns em relação aos outros.

Cada campo se define por uma lógica particular de funcionamento que estrutura as diversas interações que nele ocorrem, definindo objetivos específicos a serem alcançados para que os agentes possam manter ou incrementar suas posições relativas na luta concorrencial naquele espaço. Os campos são, portanto, correlações de forças, lutas e conflitos, um espaço de possíveis como num “*jogo*” em torno de “*tomadas de posição*” ou de poder, no qual os agentes se enfrentam com meios e fins diferenciados conforme sua posição relativa na estrutura, o que por sua vez está relacionado ao seu interesse em conservá-la ou transformá-la (Bourdieu, 1979: 50). Por outro lado, funcionando com suas leis específicas, os campos exercem também um efeito de ‘refração’ sobre a compreensão possível que os agentes constroem das relações travadas neles e do horizonte visualizado de possibilidades de mudança (Bourdieu, 1998: 61).

A cada *campo* corresponde uma forma dominante do que Bourdieu chama de *capital*: bens simbólicos prioritariamente valorizados pelo conjunto dos agentes que aí disputam posições, princípios de diferenciação ou de valoração das diferenças entre eles, entre suas posições e suas práticas. Para o autor existem diferentes tipos ou espécies de *capital*: o *econômico*, cujo ‘lastro’ consiste na posse de bens materiais; o *capital social* baseado no patrimônio de relações sociais estratégicas que podem propiciar vantagens ou apoios significativos para

a ação e as aspirações dos agentes no campo; o *capital cultural* construído sobre a posse (e a forma como ela foi obtida) de diversos bens culturais, entre eles os títulos escolares (Martins, 1990: 67). A especificidade de cada *capital* se consolida 'em situação', segundo a estrutura e volume do *capital*, que é avaliado em relação ao *campo* particular onde interagem os agentes (Bourdieu, 1979: 128-129). A sociogênese do *habitus* se desenvolve pela incorporação do patrimônio econômico e cultural familiar, objetivado através da posse de certos *capitais*, expressos tanto nos bens (livros, computador, quadros, etc.)

21

propriamente ditos, como no reconhecimento tácito de seu valor. O *habitus* se realizaria então através dos comportamentos, gostos e atitudes que favorecem o desenvolvimento de disposições ajustadas à posição social já ocupada pelos membros do grupo familiar, ou à almejada por eles (Bourdieu, 1989: 226). Nesse sentido, o peso relativo de cada tipo de *capital* (econômico e cultural) na herança familiar – o volume e a estrutura dos *capitais* herdados ao longo da socialização no “*mundo natal*” – estabeleceria uma hierarquia prática (e tácita) que tenderia a orientar, em boa medida, as escolhas éticas, estéticas e políticas das alternativas visualizadas pelos agentes.

### **1.3.3 - As famílias e a relação com o conhecimento**

Discutindo o papel das famílias como matrizes de reprodução social, Bourdieu alerta para o sentido de projeto comum de ascensão ou manutenção de status social que caracteriza a lógica de funcionamento e as estratégias adotadas pelas famílias, sobretudo nas camadas médias. Para o autor, elas funcionariam como uma espécie de espírito 'corporativo', tanto no sentido de coesão grupal - adesão individual ao 'projeto' familiar, que garante a sobrevivência do grupo enquanto tal e de cada um de seus membros, como de fissão - matriz de conflitos e práticas divergentes.

Vale salientar, como fazem vários estudiosos que trabalham com a matriz de pensamento de Bourdieu (Romanelli, 2000; Nogueira, 2000; entre outros), que nesta perspectiva teórica o conceito de estratégia envolve um processo, não inteiramente explícito ou consciente, de contínua criação ou re-invenção para se adaptar a situações que nunca se reproduzem da mesma forma. Trata-se, em última instância, também de uma forma de interiorização das regras do jogo social que revela uma intuição prática, “o *'sens du jeu'* que marca o bom jogador, o estrategista” (Nogueira, op. cit: 128).

Por outro lado, o funcionamento do espaço da família, embora similar ao dos *campos*, encontraria seu limite nos efeitos da *dominação masculina*, que tende a ser uma força dominante de integração familiar segundo a

22

lógica da subordinação de gênero e seu efeito de dominação que seria especialmente eficaz nesse ambiente (Bourdieu, 1997: 132). Por esta razão, como em outros grupos ou instituições sociais, a coesão - relação de pertencimento objetiva e subjetiva - familiar implica muitas vezes na delegação da caução do capital coletivamente possuído (representado pelo nome da família, por exemplo) a um de seus membros, via de regra é a figura paterna que sobrepõe a seu lugar como genitor o do 'patriarca'.

Este papel pode ser também delegado a outros membros do universo familiar, aos quais se atribui o lugar de 'guardiões' do capital coletivo e dos próprios limites ou fronteiras simbólicas do grupo (Bourdieu, 1998: 68-69). Os 'guardiões' operam no processo de socialização familiar como emblemas ou 'modelos' que inspiram, unem e articulam os demais membros e garantem simbolicamente a reprodução do *ethos* grupal. No que tange a relação com o conhecimento, especialmente nas frações mais providas de capital cultural das camadas médias, a herança familiar também oferece um elenco de personificações dessas relações. São os antepassados ilustres cuidadosamente reverenciados no ambiente familiar, que agregam a dignidade, o requinte e a 'tradição' ao nome da família, revestindo simbolicamente e emprestando um sentido de 'dote' ao sobrenome. Estabelece-se assim uma espécie de "*capital estatutário de origem*", com o duplo sentido de vantagem ou crédito inicial, assegurado pela tradição de uma "*linhagem cultural*" personificada em modelos familiares, que permitiria aos *herdeiros* desenvolver uma relação 'naturalmente' legítima e relativamente 'econômica' (em termos de tempo e esforço) com a cultura dominante (Bourdieu, 1979: 77). As frações das camadas médias mais ricas em capital cultural que econômico, tenderiam a investir com maior afinco na educação dos filhos e no aumento ou valorização de seu capital cultural (através do consumo de bens culturais extra-escolares, por exemplo). Dessa forma busca-se assegurar aos filhos, não apenas os capitais desejáveis para a manutenção da posição no espaço social (como os relacionados ao estilo de vida burguês), como também a posse de um capital social representado pela viabilização de relações de amizade ou convívio social

23  
com grupos socialmente mais seletos através da freqüência a ambientes onde se pode cultivar relações 'interessantes', preparando as necessárias reconversões futuras de capital cultural em social (Bourdieu, 1979: 133). Em *La noblesse d'état* (1989), o autor analisa os mecanismos através dos quais se constroem as relações dos jovens filhos de camadas médias superiores com o conhecimento, mostrando que a disciplina construída a partir do sentido de urgência e competição reforçado pelas escolas, o gosto pelos desafios e a coragem e intrepidez necessárias para enfrentá-los, supõem implicitamente a assunção tácita da alta probabilidade que eles têm de vencê-los, graças a sua origem social. Para eles, a percepção da naturalidade da vitória, "*a causalidade do provável*" que orienta suas expectativas e comportamentos seriam fruto da correspondência entre um "*agente predisposto e prevenido, e um mundo presumido, isto é, pressentido e pré-julgado, o único que lhe é dado conhecer*" (Bourdieu, 1998: 111).

Na mesma obra, o autor sustenta ainda que a socialização escolar das frações das camadas médias mais ricas em capital cultural - de onde provém a maior parte dos quadros profissionais e técnicos - bem como a das elites que concentram também o capital econômico e político, favoreceria uma relação com a cultura simultaneamente dócil, instrumental, disciplinada e pragmática, que predisporia mais ao exercício do poder e à competição no mercado de trabalho que a atitudes críticas de investigação. A relação com o conhecimento se construiria assim sob a

égide do desafio de quem entra no 'jogo' com as competências adequadas e consagradas pelo *habitus* escolar, em condições de jogar para ganhar com natural desenvoltura e talvez mesmo uma certa arrogância de quem percebe a experiência da vitória como uma evidência que lhe é inata: é a *"illusio"* que torna o agente como que 'possuído' pelo jogo ao qual suas disposições se ajustam perfeitamente e que ele parece tão bem compreender (Bourdieu, 1997: 142).

#### **1.3.4 – Escola e conhecimento: saberes escolares e relações sociais**

Segundo Durkheim, a educação e a escola devem promover a

24

*"socialização metódica das novas gerações"* (Durkheim, 1978: 41), possibilitando sua participação na herança cultural da sociedade em cada momento histórico. Uma parte importante e mais explícita desta herança cultural é constituída pelo que denominamos conhecimento científico, ele mesmo também construído historicamente, tanto em termos de conteúdo, como de legitimidade ou importância social.

No contexto contemporâneo, marcado pela revolução científica e tecnológica, a articulação entre desenvolvimento científico-tecnológico e sua aplicação na esfera de produção, distribuição e consumo de bens e serviços, tende a constituir-se na chave do êxito econômico. É nesse sentido que o processo de globalização aponta para a *"centralidade do conhecimento"* (Miranda, 1997) e, conseqüentemente, para o lugar estratégico de sua produção e distribuição através do sistema educacional. Por outro lado, desde a década de 60, diversas pesquisas estabeleceram a desigualdade de acesso entre os diferentes grupos da população à educação – e através dela ao conhecimento científico em particular - como um fato irrecusável do ponto de vista estatístico, problematizando a crença 'liberal' sobre a expansão do sistema escolar como fator suficiente de democratização nas sociedades capitalistas (Forquin, 1995).

As teorias críticas da educação se situam dentre as contribuições sociológicas que discutem as razões da desigualdade educacional, questionando, inclusive, a natureza dos conhecimentos transmitidos pela escola. Critica-se em particular o caráter universalista deste conhecimento, denunciando sua natureza arbitrária do ponto de vista cultural e social, e propõe-se uma sociologia do conhecimento escolar que enfatize as conexões entre o currículo e a distribuição do poder na sociedade (Silva, 1999). Nesse sentido, mesmo a concepção de ciência e o conhecimento científico que tradicionalmente tem fundamentado e legitimado a organização do currículo escolar, apresenta-se como *locus* de análise crítica do ponto de vista sociológico e epistemológico.

De fato, pode-se afirmar que o currículo tem se baseado no que Moreira (1993) chama de concepção positivista do conhecimento científico,

25

considerado por ele como paradigma dominante da ciência moderna (op. cit.: 47). Nessa acepção, hegemônica nas sociedades contemporâneas, o conhecimento científico seria a única forma válida de conhecimento da realidade, considerada neutra, verdadeira e objetiva, com base empírica sólida construída segundo uma lógica clara e necessariamente distinta do senso comum, na qual não interfeririam os valores ou interesses dos

cientistas ou dos grupos sociais a eles associados. Colocou-se no centro do debate a questão da construção social do conhecimento, no qual vêm sendo ressaltados dois aspectos: o embate dos diferentes saberes na escola (saber erudito, senso comum e saber popular) e a crítica às concepções positivistas do conhecimento e da ciência (Lopes, 1993: 15). Para Lopes (op.cit.), o senso ou conhecimento comum é historicamente situado e encontra-se presente nas diversas camadas sociais, definindo-se como experiência primeira e acrítica do mundo, com a qual o conhecimento científico deve romper numa perspectiva de permanente vigilância epistemológica. A autora, posiciona-se, então, pela constituição de um saber específico no processo de ensino-aprendizagem, denominado por ela *saber escolar*, que guardaria uma relação necessária com as ciências que lhe servem de referência, embora delas se distinga epistemologicamente. O sistema escolar operaria assim, com relativa autonomia, uma reelaboração dos saberes científicos construindo seu 'próprio' saber. Nesse sentido, o *saber escolar* seria o núcleo em torno do qual se organizaria todo o trabalho escolar de formação dos estudantes, dotando-os de categorias de pensamento que possibilitam sua integração lógica, moral e social, constituindo então o que se poderia chamar de *habitus escolar*.

Forquin (1992) lembra que, especialmente nas sociedades modernas, a escola é o local por excelência de gestão e transmissão de saberes e símbolos através dos programas ou currículos escolares. Em cada época ou sociedade, de acordo com as relações de força entre os diferentes grupos sociais, os conteúdos a serem transmitidos são organizados e selecionados para compor os programas escolares. O currículo seria assim uma seleção da herança cultural humana disponível em

26

determinado momento histórico, organizado por uma conjuntura histórica e política precisa. A 'seleção cultural escolar' - institucionalizada através do currículo e sancionada pelas autoridades educacionais – incide, nesse sentido, também sobre o presente de uma dada sociedade, representando um conjunto de saberes, representações e maneiras de viver que podem ser transmitidos às novas gerações.

Por outro lado, esta organização dos conteúdos obedece também a imperativos didáticos, ou seja, à necessidade da transmissão desses saberes e é, portanto, fruto de um recorte efetuado segundo a representação social que os autores dos programas têm dos públicos escolares. Em cada situação escolar específica, os docentes elegem novas seleções e/ou ênfases sobre os conteúdos e procedimentos postulados nos programas escolares, fazendo emergir o que se poderia chamar de currículo 'real' (Forquin, op.cit.: 32). Os "*imperativos didáticos*" são assim parte intrínseca do processo de transposição didática, para o qual o ensino só é possível mediante o recurso a uma certa 'didatização' dos extratos do saber de origem selecionados como 'saberes a ensinar' (Chevallard, 1992).

Com base na argumentação de Michel Verret, Chevallard caracteriza o que seriam saberes escolarizáveis, aqueles que permitem a desvinculação de seu contexto histórico e social de produção (despersonalização), sua distribuição em áreas ou disciplinas

especializadas (desintegração), a organização em etapas no tempo e seqüências de aprendizagem ('programabilidade'), sua definição explícita em compreensão e extensão (publicidade) e o controle social da aprendizagem através da regulação de procedimentos periódicos de verificação (op. cit.: 67-68).

Tendo definido o que seriam estes saberes passíveis de transmissão escolar explícita, o autor estabelece como contraponto um elenco de saberes que não poderiam ser escolarizáveis: saberes reservados a um determinado grupo de 'iniciados' (esotéricos, por exemplo, como alguns aspectos da religião possivelmente), saberes aristocráticos (apreensíveis como *habitus* de classe, como a questão do gosto descrita por Bourdieu

27 em *La Distinction*), saberes totais ou com pretensão de totalidade e não passíveis de serem compartimentados, saberes pessoais como as experiências individuais ou ainda saberes empíricos simultaneamente globais e pessoais, construídos intuitivamente no processo de socialização (Verret apud. Chevallard, 1991: 68-69).

Acredito que esta abordagem permite uma interessante possibilidade de problematização das diferentes modalidades de relação com o saber, estabelecidas pelos indivíduos e instituições. Se de um lado este processo distancia o conteúdo curricular do conhecimento científico, é importante ressaltar que é justamente a ficção criada da identidade entre esses dois saberes que confere legitimidade social e epistemológica ao saber escolar. Vale lembrar que a eficácia da ação pedagógica se constrói também sobre a legitimidade social atribuída pelos receptores aos emissores da mensagem pedagógica: "*a crença na legitimidade de um poder é parte essencial deste poder*" (Passeron, 1992: 11).

Nesse sentido, o problema da legitimidade dos conhecimentos escolares interpela diretamente também a identidade e a possibilidade de autoridade dos professores, pois não há ensino sem reconhecimento por parte dos educandos da legitimidade do conhecimento transmitido (Forquin, 1993). Todos estes aspectos participam em alguma medida das condições nas quais se realiza o aprendizado escolar, ou seja, o ambiente institucional no qual ele ocorre, que pode variar significativamente de uma escola para outra. A relação com o conhecimento acadêmico e com o próprio ato de ensinar e aprender que a escola expressa em seu funcionamento – através das normas disciplinares exigidas, da maior ou menor valorização profissional do corpo docente, ou dos mecanismos de avaliação que utiliza – poderia assim ser considerada como fator interveniente de razoável importância para o estudo da relação dos educandos com o conhecimento escolar.

O fundamental na ação da escola é menos o que é transmitido como conteúdo aparente, programa ou currículo, e mais a própria organização da ação pedagógica – o que muitos autores chamam de "*currículo oculto*". Esta organização dos saberes a ensinar e da forma de fazê-lo, do ponto

28 de vista de Bourdieu, não configuraria propriamente um planejamento ou projeto pedagógico, uma vez que não se trata de uma ação deliberada e consciente da instituição – daí sua força simbólica e sua eficácia social -, mas de um conjunto de condições organizacionais e práticas que se

concretizam ao longo do tempo no seio da organização do trabalho escolar. É aí que um conjunto articulado implicitamente se constitui e operacionaliza na seqüência programática dos conteúdos curriculares; na exigência quantitativa e qualitativa dos trabalhos (eventualmente até maior nos cursos preparatórios para o vestibular do que em alguns cursos universitários); no tempo dedicado às diferentes atividades; no dispêndio de tempo com atividades extra-escolares proporcionadas pela família ou pela escola, que complementam e reforçam o trabalho escolar de 'inculcação'; nas ênfases ou repetições de conteúdos e atitudes exigidas nas diferentes situações; na relação entre professores, alunos, funcionários e dirigentes, com os diversos rituais aí implicados, etc. Compõe-se assim um conjunto de práticas estruturadas segundo a lógica da reprodução social e da eficiência a ação escolar.

Finalmente, cabe lembrar que os estudantes não são receptores passivos, mas estabelecem com os saberes escolares (do currículo oficial ou do real, ou ainda os saberes impregnados no contexto escolar) relações diferenciadas de mediação individual e coletiva (Cornbleth, 1992: 60). Nesse sentido, pode-se considerar a experiência escolar como uma trama complexa e dinâmica, que deve ser analisada em suas múltiplas interações, sem isolar currículo e contexto – seja o social ou o escolar – no qual se insere, deixando de fazer sentido a distinção entre currículo oficial e oculto. Pode-se dizer que daí resultam diferentes tipos de relação social com o saber na perspectiva proposta por Bernard Charlot.

### **1.3.5 - Charlot e as singularidades da relação social com o saber**

Ampliando o debate no campo da sociologia da educação, Bernard Charlot defende a importância de incluir na análise da relação entre origem social e trajetórias escolares, a questão do saber e de sua transmissão no contexto dos processos de construção da relação social

29

com o conhecimento. Segundo ele, as diversas pesquisas já realizadas na França e na Inglaterra desde a década de 60 destacaram as chamadas teorias da reprodução, mas mostraram dificuldade em explicar as trajetórias singulares dos alunos no sistema escolar e ainda deram pouca atenção às práticas de ensino e às políticas específicas dos estabelecimentos escolares. Para Charlot, ainda se sabe muito pouco sobre a construção da experiência escolar ao longo das histórias individuais e sobre como os agentes lidam com os capitais disponíveis, conferindo sentido às trajetórias percorridas.

Partindo da centralidade da questão do saber, em torno do qual a escola se organiza e ganha sentido (Forquin, 1995), o autor propõe a integração da questão do saber e de sua transmissão à análise do problema do fracasso e/ou sucesso escolar. Parece-me que essa abordagem complementa e aprofunda diversos aspectos da perspectiva bourdieusiana anteriormente descrita, articulando as singularidades e os diversos sentidos possíveis das histórias escolares, também com a perspectiva das relações estabelecidas no interior do próprio processo escolar.

Charlot define a noção de *relação social com o saber* como uma relação referida simultaneamente aos processos e a seus produtos enquanto competências adquiridas e objetos culturais, institucionais e sociais

(Charlot, 1992: 29 e ss.). Trata-se de uma relação de sentido e de valor, na medida em que o indivíduo confere sentido a algo que dá valor, valor este que depende da identidade socialmente construída e vivenciada num determinado momento de sua trajetória.

De seu ponto de vista, esta identidade se expressa na relação com o saber como uma constelação que pode ser apreendida através de quatro dimensões complementares e articuladas entre si: um conjunto de referências, representações e valores classificatórios que ordenam o

5 O Professor Charlot coordena um extenso programa de pesquisas sobre as relações família-escola em duas regiões da periferia de Paris.

6 "*Cette identité, c'est ce qui le définit comme présentant une forme de permanence et de cohérence (ce qui n'exclut ni transformations ni contradictions) et comme distinct des autres...*" (Charlot, 1992: 29).

30

mundo e organizam as práticas singulares; um conjunto de motivações e objetivos; uma história com passado, presente e um futuro projetado; e uma determinada imagem de si.

Charlot distingue sua concepção de *relação social com o saber* da idéia de representação social, esclarecendo que se trata de uma dinâmica, que não se restringe a uma imagem mental ou a relação com este ou aquele conteúdo de aprendizagem. Para ele, a *relação social com o saber* se constrói, também, através dos projetos e aspirações sociais e profissionais, das respostas que o indivíduo encontra às solicitações colocadas nas redes sociais das quais participa, entre outros aspectos: trata-se de uma atividade humana específica, um produto construído socialmente ao longo da trajetória individual.

Finalmente, o autor aponta que, segundo o objeto estudado, esta relação pode ser conceituada, como uma *relação identitária com o saber* - relação de sentido que se pauta na própria identidade individual no sentido já descrito; ou ainda como uma *relação epistêmica com o saber* - relação do indivíduo com a natureza do ato de aprender ou ainda com o saber enquanto fato.

A perspectiva desenvolvida neste trabalho buscou articular as abordagens apresentadas, na perspectiva da investigação da *relação social com o saber*. Isto é, considerando a relação com o saber como um processo necessária e simultaneamente individual e social, construído no bojo das relações complexas e contraditórias, estabelecidas ao longo da socialização escolar e familiar. Nela se conjugam as estratégias educativas das famílias e dos próprios jovens (Souza e Silva, 1999), o *habitus escolar* incorporado no processo de escolarização e os demais *capitais* adquiridos ao longo de seu processo de socialização. As trajetórias escolares dos jovens, suas práticas culturais e acadêmicas, sua relação com o curso de graduação concluído e com a Universidade expressariam os tipos ou pautas possíveis de relação social com o conhecimento, que atualizariam, em cada trajetória singular, a história cultural de seu grupo social de origem.

31

#### **1.4. A discussão da sociologia da educação no Brasil**

Nos últimos anos estas questões também têm encontrado eco no Brasil, em particular no âmbito do GT de Sociologia da Educação da ANPED, atualizando progressivamente a discussão sobre as relações família-escola,



e mesmo ampliando estudos anteriores que se concentravam, sobretudo, nas classes populares (cf. Zago, 1994 e Nogueira, 1995). Diversas pesquisas (Romanelli, 1995; Nogueira, 1998; Viana, 1998; Souza e Silva, 1999; entre outras) têm assim trazido à tona elementos preciosos, de caráter sobretudo qualitativo, para uma melhor compreensão das relações das famílias com a escolarização de seus filhos.

Como salientam Romanelli, Nogueira e Zago (2000), é ainda recente "*a tendência dos pesquisadores a situar a família como sujeito central da pesquisa em educação, com interesse em conhecer seu universo sociocultural, suas dinâmicas internas e suas interações com o mundo escolar, não mais se contentando com conclusões deduzidas unicamente a partir de sua condição de classe*" (op. cit.: 10). Os mesmos autores alertam também para a importância de considerar nosso contexto histórico e cultural com a correlata multiplicidade das formas de interação que as camadas médias e as camadas populares estabelecem com a escolarização de seus filhos, ressaltando a pertinência de estudos focalizados em domínios mais restritos da realidade social.

Pesquisas com essa perspectiva têm resultado numa produção bastante significativa no que se refere às camadas mais desprovidas de capital econômico e cultural, tendo por muito tempo relegado a um segundo plano estudos junto às camadas médias (Brandão, 1997 e 2000). Em que pese a importância dos primeiros, como observa Nogueira (1995), coloque-se cada vez mais a necessidade de investigações sobre camadas médias, como caminho para uma compreensão mais global da questão da escolarização das classes populares numa perspectiva relacional, cuja fertilidade, os estudos de Bourdieu e de vários outros sociólogos

32

franceses citados anteriormente, junto a esses grupos na França, apontam.

Brandão (2000) assinala ainda que, apesar do marcante traço 'profissional' na constituição da identidade social dos grupos sócioprofissionais (advogados, médicos, engenheiros, etc.) no Brasil, contribuindo para que se identifiquem como camadas médias, a concentração de renda do país impõe uma enorme distância de seu 'status' educacional e econômico frente ao conjunto da população<sup>7</sup> e os coloca como elites sociais e culturais. Tal fato, entretanto, não diminui a importância do estudo de suas trajetórias escolares e da relação destas com o background familiar, valendo inclusive recordar no contexto brasileiro "*o papel desempenhado por elites de várias extrações (políticas, artísticas, religiosas, acadêmicas...) na luta contra os regimes autoritários e a exploração social das camadas populares*" (op.cit.: 7-8).

### **1.5. O ensino superior no Brasil e o recorte empírico**

O aumento da atividade econômica a partir das décadas de 50-60, com a aceleração do processo de industrialização, propiciou uma significativa ampliação e mesmo ascensão social das camadas médias urbanas, que se refletiu num primeiro momento, na expansão do Ensino Médio. Desse processo resultou um importante incremento da procura pela formação de nível superior. Segundo Romanelli (2000), este aumento foi reforçado pelas transformações já em curso no campo da produção, que passaram,

cada vez mais, a demandar novas formas de qualificação profissional (op. cit.: 102). Assistiu-se, então, à proliferação das Instituições de Ensino Superior (IES) com a média de matrículas praticamente dobrando a cada três anos no período de 1950 a 1990 (Rossato, 1997), em particular nas décadas de 70 e 80.

Como salientam vários autores, este crescimento ocorreu de forma bastante desigual, tanto do ponto de vista de sua distribuição regional, 7 Segundo diversos critérios de classificação sócio-econômica (Critério Brasil, ABA, ABIPEME ou ANEP) estes grupos se situam na fração mais alta da população brasileira (classe A).

33

quanto do tipo de estabelecimento, tendo-se verificado, sobretudo, a expansão das instituições privadas. Segundo Martins (1989), observou-se no período a emergência de um “*novo ensino superior privado*”, na medida em que a expansão verificada deu-se fundamentalmente através de instituições privadas não confessionais vinculadas aos chamados empresários do ensino, incrementando a complexidade e a heterogeneidade do campo do Ensino Superior.

“O ensino universitário católico, que surgira na década de 40 e ocupava uma posição privilegiada no subcampo das instituições privadas naquele momento, mostrava-se reticente em deflagrar uma multiplicação de suas instituições. (...) [Por outro lado], ocorreu uma convergência entre a defesa do princípio da expansão do ensino universitário dentro de um espírito de contenção, formulada pela política educacional do regime autoritário, e o estilo de planejamento econômico que canalizava e concentrava os recursos orçamentários na ampliação da infra-estrutura econômica em detrimento de investimentos em determinados setores sociais, entre os quais se encontrava a educação. Tal estilo de planejamento forneceria o substrato que comandaria a dinâmica da expansão do ensino superior e a sua abertura a um processo de privatização exacerbada.” (op. cit.: 33-34).

A ampliação da disponibilidade de vagas no Ensino Superior foi acompanhada também por importantes mudanças no papel social da Universidade, que deixa de apenas “*formar uma pequena elite dirigente e uns poucos profissionais liberais*” (Durham, 1998: 11), para incorporar inúmeras outras funções, “*por vezes contraditórias, relacionadas com o aumento de seus estudantes e docentes e a proliferação e expansão do ensino e da pesquisa a novas áreas do saber*” (Furlani, 1998: 43).

Todavia, apesar do expressivo aumento do número de matrículas indicar uma certa democratização do acesso, o caráter seletivo do sistema tem persistido, expressando-se na diversificação e segmentação entre as diferentes carreiras, cursos, instituições, turnos de funcionamento e corpo discente. Tal diversificação tornou bastante complexa a caracterização das instituições e das formações oferecidas, uma vez que se agudizou ainda mais a hierarquização entre cursos, instituições e carreiras, segundo o prestígio social que lhes era atribuído (op.cit.: 52).

Cabe considerar ainda que menos de 10% da população brasileira na faixa etária de 20 a 24 anos consegue chegar à Universidade, percentual

34

considerado baixo, inclusive na comparação com outros países da América Latina (Dantas, 1998 - apud. Romanelli, 2000). Segue havendo, portanto, um amplo predomínio da clientela oriunda dos extratos médios e altos da sociedade, especialmente nas instituições consideradas de

excelência (públicas mais antigas e algumas poucas instituições privadas com extensa tradição de pesquisa), entre as quais se incluem as universidades católicas como a PUC do Rio de Janeiro (Romanelli, 2000). As profundas transformações experimentadas pelo sistema de Ensino Superior, não apenas no Brasil como em toda a América Latina, ocorreram simultaneamente com grandes mudanças nessas sociedades, marcadas pela urbanização, pelo crescimento da desigualdade na distribuição da renda e pela instabilidade política e econômica. Como salienta Furlani (1998), a trajetória histórica do Ensino Superior no Brasil corresponde à forma como a oferta e a demanda se articularam nesse contexto social, político e econômico em transformação, com destaque para os novos agentes sociais que passaram a postular com intensidade crescente o acesso à Universidade. Verificou-se assim uma progressiva modificação da população usuária do sistema, com o aumento da participação feminina nos diversos segmentos, o incremento das matrículas no ensino noturno com alunos em geral mais velhos (e já inseridos no mercado de trabalho), e ainda novas demandas de acesso por parte de contingentes da população recém-urbanizada, sobretudo do interior (Romanelli, 2000; Furlani, 1998).

Como ressaltam alguns autores, entretanto, ainda se conhece pouco sobre esta nova clientela do sistema universitário ou mesmo sobre as características do corpo discente como um todo. O campo da produção acadêmica sobre o Ensino Superior no Brasil, embora extremamente vasto, parece ter priorizado com mais frequência análises de cunho macro-social e político. De fato, em que pese o volume e a extensão das pesquisas realizadas nesse campo, verificou-se ainda um número reduzido de estudos sobre o corpo discente.

No exame da produção de conhecimento sobre o tema juventude nos Programas de Pós-Graduação em Educação de 1980 a 1995, Sposito

35  
(1997) encontra apenas 12,3% do volume total de trabalhos dedicados aos jovens que cursavam o Ensino Superior. No levantamento preliminar que fiz do tema em 2000, pude colher indicações de 27 textos (relatos de pesquisas, livros e artigos) e estudos sobre estudantes universitários, sendo a imensa maioria focalizada sobre extratos sociais menos favorecidos. Desse conjunto, merece destaque especial o trabalho desenvolvido por Schwartzman (1992) sobre a posição social familiar e as diferentes trajetórias acadêmicas e profissionais dos alunos da USP, cujo foco se aproxima bastante do que pretendo concretizar em meu trabalho. É importante aqui ressaltar duas publicações recentes que, desde o debate sobre a relação família-escola e sobre a escolarização das elites, trazem artigos que discutem também alguns resultados de pesquisas nacionais e internacionais no âmbito da Universidade. Além do artigo de Broady, Bøjesson e Palme (2002) sobre o sistema de ensino superior na Suécia, cabe assinalar em particular as duas pesquisas qualitativas desenvolvidas por Nogueira junto a famílias e estudantes universitários: a primeira com estudantes da UFMG provenientes de camadas médias intelectualizadas (2000) e a segunda junto a famílias de empresários e seus filhos que cursavam o Ensino Superior (2002). Nos artigos que trazem os resultados destes estudos encontrei eco para diversas das

preocupações que motivaram este trabalho - particularmente para as possíveis correlações entre a situação ocupacional dos pais e as trajetórias escolares dos filhos das camadas médias – que explorarei mais adiante na análise do material coletado sobre os formandos da PUC-Rio.

### **I.6. Educação e mobilidade social no Brasil**

Nas últimas décadas, as mudanças no cenário da produção e do mercado de trabalho têm se refletido nos valores atribuídos aos diferentes tipos de *capital cultural*, modificando o valor associado a certos tipos de formação profissional (comunicação, publicidade, técnicas de gestão, etc.) em detrimento das carreiras mais tradicionais (engenharia, medicina, direito, etc.). No mercado de trabalho, muitas vezes estas mudanças parecem

36

contribuir para aumentar a ambigüidade na relação entre os títulos possuídos pelos agentes e os postos de trabalho disponíveis. Além do incremento da competição entre os candidatos aos empregos, a definição das competências, habilidades ou conhecimentos, considerados necessários no mercado, também vem sendo modificada com o desenvolvimento tecnológico e o processo de globalização. Tais transformações favorecem com frequência – em particular nos espaços de trabalho mais competitivos e melhor remunerados - interpretações ainda menos ‘objetivas’ da titulação escolar, aumentando a importância da pertinência de cada candidato a redes sociais cuja influência possa amplificar o valor de seus títulos escolares. Nesse contexto, os portadores de maior volume de *capital social* tenderiam a obter uma rentabilidade de seu *capital escolar* ainda maior no mercado de trabalho (Bourdieu, 1989: 173).

No caso do Brasil, tais reflexões precisam ser contextualizadas no ambiente histórico e cultural de um capitalismo que, mesmo considerado entre os “*mais dinâmicos do mundo entre 1890 e 1980, com taxa média anual de variação do Produto Interno Bruto estimada em 4,14%*” (Pochmann, 2001: 36), tem se desenvolvido em meio a notáveis níveis de desigualdade social, mas - paradoxalmente – com uma expressiva mobilidade social desde 1950.

De fato, durante quase três décadas verificou-se a ascensão social de profissionais que passaram a ocupar as vagas criadas na área urbana, particularmente nos setores de infra-estrutura, financeiro e de serviços, setores que foram grandemente sustentados pelos investimentos estatais no período de 1950-80 (Pastore & Valle Silva, 2000). Todavia, os estudos realizados sobre esse período mostraram que, de forma geral, essa mobilidade social limitou-se basicamente a

“mudanças de posição no interior dos estratos médios da estrutura social, ocorrendo um alto fechamento da elite em relação aos demais estratos (particularmente em relação aos manuais). Tal fechamento se caracterizaria pela alta capacidade dos grupos privilegiados em garantir a transmissão das suas posições àqueles que ali já estão incluídos pelo nascimento. Essa fórmula descreve os processos de urbanização e industrialização ocorridos no Brasil a partir da década de cinquenta, que

37

estiveram na origem do importante crescimento das ocupações administrativas e de direção, assim como de ocupações ligadas ao

comércio de valores, às instituições de crédito e seguro, descritas no jargão das análises demográficas, como ‘*ocupações não manuais qualificadas*’ (Bacha e Klein, 1986). Tanto as pesquisas de mobilidade social que partem das grandes bases de dados, quanto estudos de caráter mais qualitativo que tomaram esses grupos para análise, apresentam evidências de que as famílias dos pequenos proprietários urbanos foram aquelas que contribuíram com maior peso para a constituição dessa nova camada média, oferecendo uma nova geração com as disposições adequadas para responder às exigências colocadas para a ocupação desses postos, isto é, para construir as disposições ascéticas necessárias a uma longa escolarização bem sucedida” (Almeida, 2000: 84-85).

Dados mais recentes (PNAD-IBGE, 1996) mostraram que a mobilidade social nas décadas posteriores continuou intensa, com pequenas variações, mas a estrutura social do país permaneceu profundamente desigual (Pastore & Valle Silva, op.cit.). No estudo citado, que examina a dinâmica da mobilidade social no Brasil comparando dados de 1973 e de 1996 através da análise de ‘coortes de idade’, os autores distinguem dois tipos de mobilidade social (seja ela ascendente ou descendente na escala social): *mobilidade estrutural* e *mobilidade circular*.

A *mobilidade estrutural* é uma decorrência de transformações na estrutura produtiva da sociedade que resulta na criação de novos postos de trabalho e, conseqüentemente, em

“mudanças na estrutura ocupacional entre a geração dos pais e geração dos filhos, [que] ‘forçam’ parte dos indivíduos a se deslocarem no sentido de preencher as novas oportunidades criadas. (...) O complemento da mobilidade estrutural é a *mobilidade circular*, oriunda da competição entre indivíduos. Este tipo de mobilidade decorre dos fluxos de troca de posições. Para um indivíduo ocupar uma posição, outro tem que sair dela” (op.cit. 28).

As modificações ocorridas entre as décadas de 70 e 90 apontaram para um aumento significativo da competição no mercado de trabalho, com o conseqüente aumento da *mobilidade circular*. Nesta dinâmica cada vez mais competitiva das últimas duas décadas, aumentou consideravelmente o peso da qualificação e das competências associadas à relação com o conhecimento escolar. Nessa medida, a importância da educação e da escolarização de qualidade também tenderia a crescer.

De acordo com os autores, os dados de 1996, embora tenham revelado

38  
uma estrutura social um pouco mais aberta, mostraram a repetição da mesma trajetória: muitos subiram pouco e poucos subiram muito. Por outro lado, não houve estrato social algum que se tenha reproduzido inteiramente, o que ocorreu inclusive no extremo mais elevado da pirâmide social: menos de 20% dos integrantes da classe alta eram filhos da própria classe alta, mais de 80% chegaram àquela posição, vindos de estratos mais baixos. Há que se considerar ainda que a heterogeneidade dos estratos mais altos vem de longe e tem-se mantido estável, o que significa, em outras palavras, que as regras de passagem de um estrato para outro permaneceram praticamente inalteradas (op. cit.: 8).

Acredito que esse cenário de incremento da *mobilidade circular* na sociedade brasileira nas duas últimas décadas do século XX, tem

propiciado mudanças na dinâmica intergeracional, particularmente no que se refere à reprodução de determinados grupos sociais como as camadas médias. Torna-se cada vez mais estratégico – especialmente no horizonte do desenvolvimento da chamada ‘sociedade do conhecimento’ - repensar a questão do sentido da formação profissional de nível superior e, com ela, o próprio papel da Universidade no Brasil. Por outro lado, do ponto de vista das famílias de camadas médias urbanas e de seus filhos, tem-se colocado cada vez mais interrogações sobre suas possibilidades reais de reprodução como estrato social no novo contexto globalizado.

Considerando o contexto acima descrito, parece razoável supor que estas mudanças tenham favorecido tensões em torno da emergência de situações de descontinuidade nas trajetórias prováveis de parcelas das camadas médias urbanas. Para as gerações que se graduaram e ingressaram num mercado de trabalho em franca expansão nas décadas de 60 e 70 – pais de boa parte dos jovens que concluíam o curso universitário na PUC-Rio no ano 2000 -, qualquer curso superior significava um passaporte seguro para uma carreira profissional e o conseqüente alcance ou manutenção do status socioeconômico como parte dos chamados estratos médios superiores. Já para seus filhos, o horizonte se apresentava bem mais competitivo e cada vez mais exigente, agravado pelo crescimento econômico ínfimo dos últimos anos.

39

### **I.7. Primeiras indagações**

Pretendo contribuir para a qualificação e aprofundamento deste debate, investigando as relações que estudantes universitários estabelecem com o conhecimento e a Universidade ao longo de seu processo de socialização. Nesse sentido, considero que o ambiente escolar e o próprio processo de escolarização, além do contexto familiar, ocupam um lugar privilegiado nas biografias individuais, constituindo os agentes sociais que participam dos diversos espaços e redes sociais.

De certa forma, pode-se dizer que a investigação pretendida se insere também na problemática da relação entre o sistema educacional e o mercado de trabalho, que tem captado o interesse de um número crescente de pesquisadores no campo da sociologia da educação em diversos países. A intensificação dos problemas de emprego nas sociedades capitalistas, a partir dos processos de globalização, tem suscitado, paradoxalmente, crescentes interrogações sobre as finalidades da escola e o sentido da formação profissional - inclusive a universitária - em plena ‘era do conhecimento’. Por outro lado, como ainda ressalta Forquin (1995), é importante não perder de vista que *“os estudos sobre esse tema se multiplicaram a partir do momento em que as categorias mais privilegiadas quanto à escolarização se sentiram ameaçadas pelo desemprego”* (op. cit.: 191).

Acredito que a análise da relação entre a escolarização e o background familiar destes agentes contribua para ampliar a compreensão destas questões. Considero, portanto, que estes jovens estabelecem uma relação social com o conhecimento escolar ou acadêmico, cujo sentido se constrói no quadro das condições de existência e expectativas desse grupo social, e expressa, simultaneamente, as relações sociais que estruturam a sociedade em que vivem (Charlot, 1996). Nesse sentido, seu

estudo poderá lançar alguma luz sobre a complexidade do panorama exposto e os desafios que coloca para as famílias e para a sociedade como um todo, numa perspectiva relacional.

40

Os graduandos que pretendo estudar tiveram provavelmente seu “*mundo natal*” permeado pela história e pela tradição cultural que cerca algumas profissões, cujo valor simbólico se consolidara para muitas famílias – além das elites mais tradicionais - num contexto de mobilidade social ascendente, particularmente nas camadas médias. Entretanto, suas trajetórias escolares e também a interação de suas famílias com as escolas freqüentadas, desenvolveram-se num período de estagnação econômica, onde as possibilidades de ascensão ou mesmo manutenção da posição social encontravam-se em crise. O panorama socioeconômico no final do milênio, quando estes jovens estavam concluindo sua graduação, era bem mais sombrio e competitivo que o da geração de seus pais, colocando em questão a formação universitária alcançada, seja em termos de seu conteúdo, seja quanto ao efetivo ‘valor de mercado’ do produto que ela oferece.

As possíveis discrepâncias entre as condições de aquisição do *habitus* e as condições existentes no *campo* no momento em que ele se atualiza, podem gerar interações e representações ‘desadaptadas’ às novas exigências da situação. Dessa forma, se estabeleceria um contexto contraditório que potencializaria possibilidades de transformação (Bourdieu, 1979: 122-123) por um lado, e se configuraria um universo rico para a investigação sociológica, por outro. Apostando nestas possibilidades construí algumas indagações iniciais.

Considerando o horizonte social e cultural em que se desenrolou o processo de escolarização básica destes graduandos, e em particular a relação de suas famílias com tal processo, como suas trajetórias escolares relacionam-se com as características de seu grupo social de origem e as características socioculturais de suas famílias?

Por que escolheram a instituição e o curso que freqüentam? Em que medida a escolha foi uma necessidade, uma opção ou uma decorrência ‘natural’ do fluxo linear, fluente e contínuo de seu itinerário escolar anterior (Nogueira, 2000: 108)?

Como a socialização num “*mundo natal*” desafiado a sobreviver na crise e as trajetórias escolares experimentadas nesse contexto contraditório,

41

influenciaram as trajetórias acadêmicas na Universidade? Em tais circunstâncias, como ocorre a ‘adaptabilidade’ ao campo, que conversões de capital continuam possíveis? Em que condições estes agentes participam do jogo com possibilidades de jogar para ganhar?

Em que medida os comportamentos e posicionamentos dos graduandos em relação à carreira e a Universidade refletem a incorporação das segmentações e hierarquias entre cursos, instituições e áreas de conhecimento, bem como o valor simbólico agregado ao diploma – por seu lugar no ‘ranking’ do Ensino Superior e no mercado de trabalho?

Como e em que medida se engajam na vida universitária (atividades extraclasse por exemplo) e chegam mesmo a desenvolver um *habitus* acadêmico (cf. Nogueira, 2000: 140)?

Estas são, fundamentalmente, as indagações iniciais às quais a pesquisa e a análise dos dados coletados pretende tentar responder.



## **II. A PESQUISA DE CAMPO OU O MANTO DE PENÉLOPE**

O recorte empírico escolhido delimitou o campo de coleta de dados a dois departamentos da PUC-Rio, sendo um na área de ciências sociais (Direito) e outro na área tecnológica (Engenharia Elétrica). São cursos de áreas de conhecimento e centros diferentes (CCS e CTC<sup>1</sup>) que contavam, na época da pesquisa com um número expressivo de alunos<sup>2</sup> nesta Universidade. Ambos são bastante tradicionais e antigos na PUC-Rio - contando com inequívoco reconhecimento junto ao mercado de trabalho e no meio acadêmico. Conforme já assinalado, a escolha realizada foi reforçada pela revisão bibliográfica inicial que revelou o pequeno número de pesquisas sobre o corpo discente do ensino superior no Brasil, bem como pela disponibilidade de dados do INEP sobre os estudantes e os cursos destes departamentos<sup>3</sup>.

De fato, a simples existência e acessibilidade de dados públicos sobre os cursos existentes (condições de oferta, titulação e regime de trabalho do corpo docente, etc.) e sobre os estudantes que neles se formam em todo o Brasil, através do Exame Nacional de Cursos (perfil dos inscritos, questionários socioculturais e resultados acadêmicos no ENC-2000), com as várias clivagens possíveis para leitura que oferecem, já se constitui em justificativa suficiente para que pesquisadores da área educacional se debruce sobre eles. Trata-se de usufruir - em benefício do conhecimento e da qualidade da educação oferecida - da riqueza destas bases de dados já construídas, valorizando e otimizando o investimento público realizado.

1 A estrutura administrativa e acadêmica da PUC-Rio se organiza em 3 centros: CTC - Centro Técnico e Científico, CTCH - Centro de Teologia e Ciências Humanas e CCS - Centro de Ciências Sociais.

2 Segundo os dados fornecidos pelo Serviço de Atendimento ao Universitário - S.A.U., em abril de 1.999 os diversos cursos de Engenharia possuíam 1.932 alunos ou cerca de 20% das matrículas da Universidade, comportando o curso de Engenharia Elétrica cerca de 200. O curso de Direito situava-se em segundo lugar com 1.726 alunos matriculados - cerca de 18% do total de alunos da PUC-Rio à época. Depois dos cursos de Engenharia e Direito, os maiores contingentes de alunos matriculados encontravam-se naquele momento nos cursos de Comunicação Social (1050), Processamento de Dados (842) e Administração (821).

3 O curso de Direito participa do Exame Nacional de Cursos (ou Provão) desde 1996 e a Engenharia Elétrica de 1998.

43

Convencida da importância da utilização destas fontes secundárias de dados na pesquisa, resolvi apostar na possibilidade de com eles fazer interagir diversos resultados e reflexões oriundas do campo da pesquisa acadêmica de viés mais etnográfico. Dessa forma focalizei o esforço de investigação junto aos estudantes destes departamentos que prestaram o Exame Nacional de Cursos do INEP no ano 2000.

### **II. 1. Um estudo de caso**

A investigação caracteriza-se como um estudo de caso cujo foco foram os graduandos de Direito e Engenharia Elétrica da PUC-Rio, que prestaram o ENC no ano 2000. Sobre eles agreguei, numa base de dados construída em SPSS<sup>4</sup>, um conjunto extenso de informações disponíveis na PUC-Rio, configuradas em suas fichas de matrícula na Universidade, nos históricos escolares individuais e nas respostas fornecidas ao questionário sócio-econômico aplicado pela PUC-Rio por ocasião da inscrição no vestibular. A este conjunto juntei as informações obtidas

através do questionário sociocultural do INEP, coletadas por ocasião da inscrição destes estudantes no ENC-2000.

Esse desenho de pesquisa que articulou informações de diferentes fontes foi inspirado inicialmente no trabalho de Bernard Charlot, que coteja sua análise dos discursos dos alunos com dados fornecidos pelas escolas sobre as famílias e sobre seu desempenho acadêmico (turmas às quais logram ascender ou não, notas e comentários dos professores que constam de seus boletins trimestrais, etc.), operando uma ampla triangulação de dados de diferentes fontes. Desde o início, pareceu-me importante realizar correlações entre dados ‘objetivos’ – no sentido de até certo ponto independêrem dos sujeitos pesquisados como fonte de informação – compilando o material das pastas individuais de registro

4 Software utilizado para armazenar e possibilitar o cruzamento dos dados, que dispõe de um útil arsenal de recursos estatísticos para a análise.

5 *“Triangulação é uma metáfora tomada emprestada da estratégia militar e da navegação, que se utilizam de múltiplos pontos de referência para localizar a posição exata de um objeto”*

(Goldemberg, 1999: 63).

44

organizadas pela instituição e os dados existentes nos históricos escolares dos graduandos, com as informações geradas pelos próprios sujeitos da pesquisa a partir de suas respostas aos questionários da PUCRio e do INEP.

No estudo de caso desenvolvido, entretanto, a utilização dos resultados acadêmicos do ENC-2000 foi descartada por se tratar do resultado de uma única prova global, cuja confecção e aplicação parece encontrar-se ainda longe do consenso em cada área<sup>6</sup>. Ainda que sem a pretensão de substituir avaliações de desempenho acadêmico *“tout court”*, foram coletados dados sobre o rendimento acadêmico médio ao longo do curso superior e outras informações sobre a trajetória escolar dos alunos com base nas informações de seus históricos escolares.

Paralelamente ao trabalho de revisão bibliográfica, realizei uma pequena incursão exploratória no campo no ano 2000 e concluí a coleta e organização dos dados no final de 2001. Segue-se uma síntese desses diversos movimentos de pesquisa com a descrição detalhada dos procedimentos adotados, do material de campo pesquisado e, finalmente uma breve caracterização do subconjunto de alunos da PUC-Rio no contexto dos graduandos das diferentes áreas avaliadas no ENC-2000.

### **II.1.1 - Explorando o campo a ser Investigado**

Meu singelo movimento exploratório foi realizado junto a estudantes do 5º e 6º períodos dos dois cursos no primeiro semestre de 2000<sup>7</sup>. A decisão de focalizar a pesquisa posterior nos graduandos deste mesmo ano, fez parte dos frutos desse momento inicial de investigação.

6 Nas conversas e consultas realizadas junto aos professores de ambos os departamentos, ficou clara a complexidade dessa questão e sua imbricação com todo um debate permeado pelas correlações de forças específicas de cada campo sócio-profissional, no qual não pretendo participar no momento, inclusive por não dispor das competências específicas (conteúdos das áreas em questão) necessárias.

7 A pesquisa foi desenhada por mim sob a coordenação da Professora Zaia Brandão, então responsável pela disciplina “Pesquisa Educacional II” da graduação em Pedagogia da PUC-Rio. A coleta de dados desta etapa exploratória - realizada pelas alunas da Pedagogia como parte dos requisitos exigidos naquela disciplina - foi precedida do desenvolvimento e discussão com elas sobre os instrumentos e procedimentos a serem utilizados.

45

Do trabalho exploratório de pesquisa resultaram 15 relatos de observações realizadas em diversos locais da Universidade, buscando construir uma espécie de etnografia do ambiente universitário, na perspectiva da observação participante (Guimarães, 1990). Além disso, foram aplicados 26 questionários fechados<sup>8</sup> a 12 alunos da Engenharia Elétrica e 14 alunos do Direito; e realizadas 14 entrevistas semidirigidas (Goldemberg, 1999), com 7 alunos de Direito (5 mulheres e 2 homens) e 7 de Engenharia Elétrica (2 mulheres e 5 homens).

A formulação dos questionários baseou-se numa seleção de perguntas do questionário-pesquisa do ENC-1999 às quais foram agregadas outras que constavam do questionário socioeconômico do Vestibular-2000.1 da PUCRio. Este procedimento (agregar questões oriundas de dois questionários diferentes) foi realizado a fim de, distanciando-me o mínimo possível dos instrumentos que pretendia utilizar posteriormente na pesquisa de campo propriamente dita, obter dados complementares referentes à família (ocupação dos pais, condição de moradia, etc.) e ao período anterior ao ingresso na Universidade (estabelecimento onde cursou o Ensino Médio, número de vezes que prestou o vestibular, fatores que influenciaram a escolha da Universidade e o que dela esperavam ao ingressar).

As entrevistas seguiram um roteiro definido previamente, que cobria boa parte das questões de interesse da pesquisa. A proposta era aprofundar alguns aspectos dos dados já obtidos através dos questionários, uma vez que a princípio<sup>9</sup> elas seriam feitas com um subgrupo dos estudantes que já teriam previamente respondido ao primeiro instrumento.

Inicialmente, contatei os coordenadores de ambos os departamentos e realizei algumas entrevistas com coordenadores e professores do Direito

<sup>8</sup> As únicas questões abertas eram sobre a posição na fratria e sobre o estabelecimento onde haviam cursado o Ensino Médio. O trabalho foi realizado em duplas: uma fazia as perguntas e marcava as respostas escolhidas numa ficha (cada respondente recebia outra ficha só com as respostas), e a outra se colocava como observadora, responsabilizando-se pelo registro do contexto de aplicação do instrumento. Cada dupla aplicou dois questionários, alternando-se nas funções.

<sup>9</sup> Essa orientação inicial não pode ser operacionalizada em todos os casos, pois as entrevistas só puderam ser realizadas no fim do semestre. Assim, 5 entrevistas (2 na Elétrica e 3 no Direito) foram com alunos que não tinham respondido ao questionário.

46

e da Engenharia Elétrica<sup>10</sup>. Nestas oportunidades pude reunir informações sobre as características de cada departamento, sua história recente, a estrutura e a organização dos cursos, suas percepções sobre os alunos, a carreira e o ENC.

Foram também visitadas duas turmas de cada departamento, que concentravam maior número de alunos dos períodos escolhidos (eram disciplinas obrigatórias) a fim de apresentar a proposta do trabalho e viabilizar sua realização com os alunos que se dispusessem a participar. Finalmente, observei também as reuniões promovidas com os graduandos que iriam participar do ENC-2000.

Essa estratégia de pesquisa possibilitou confirmar a pertinência da utilização dos dados do questionário-pesquisa do INEP, corroborando a opção pelo recorte empírico escolhido. Mesmo considerando os limites impostos pelas condições de sua consecução, dada sua inserção num processo de ensino-aprendizagem sobre pesquisa em educação, o material obtido foi bastante rico, abrindo pistas interessantes, algumas das quais serão aprofundadas posteriormente.

## II.1.2 - Pistas indicadas na pesquisa exploratória

Os dados colhidos na pesquisa exploratória indicaram algumas diferenças no perfil sócio-econômico e nos hábitos culturais dos estudantes e suas famílias segundo o curso<sup>11</sup>:

□ O nível sócio-econômico das famílias dos estudantes de Direito era em geral mais alto: a renda familiar de 43% deles era superior a R\$ 6.500,00 enquanto que na Engenharia Elétrica encontramos 25% nessa condição;

□ 61% dos estudantes da Engenharia Elétrica possuíam algum tipo de

10 Entrevistei 2 professores da Engenharia Elétrica (um com turma no 5º Período e outro no 6º), e 1 do Direito (que além de ter turmas no 5º e no 6º períodos, era também coordenador do noturno), bem como o coordenador da graduação da Engenharia Elétrica e o coordenador do diurno do Direito. Além disso, tive contato também com a Professora Eliane Junqueira do Departamento de Direito, estudiosa da questão da avaliação dos cursos de Direito.

11 Cabe ressaltar que o uso de estatísticas nesta etapa do trabalho procura tão somente simplificar a descrição dos resultados em relação ao universo pesquisado.

47

bolsa de estudos, enquanto no Direito estes eram apenas 21%;

□ Havia mais famílias com capital escolar alto (pais com pós-graduação) entre os estudantes de Engenharia Elétrica, do que entre os alunos do curso de Direito;

□ Os dois únicos estudantes oriundos de escolas públicas (CEFET) eram da Engenharia Elétrica;

□ Os alunos da Elétrica liam mais jornais e livros que os do Direito;

□ Enquanto que 75% dos alunos da Engenharia Elétrica alegaram que dedicava 3 ou mais horas semanais ao estudo (sem contar as aulas), no Direito 64% afirmou que dedicava apenas 1 a 2 horas por semana ao estudo.

Estes resultados reforçaram meu interesse em relacioná-los posteriormente, tanto com o background sócio-econômico e cultural dos alunos, como com as práticas acadêmicas no ambiente universitário. Apesar das limitações já assinaladas, os dados desta pequena incursão exploratória indicavam tendências levemente diferentes em termos de mobilidade social entre os dois grupos. As trajetórias do grupo social ao qual pertenciam os estudantes de Engenharia Elétrica poderiam ser caracterizadas como de ascensão social (ou *mobilidade ascendente*), enquanto que no Direito pareciam traduzir mais estratégias de manutenção do status socioeconômico familiar.

Por outro lado, tanto as conversas com os coordenadores dos dois departamentos, como a observação das reuniões sobre o ENC, mostraram diferenças significativas no contexto de participação de cada departamento e de seus alunos no exame. De fato, as coordenações dos departamentos, mesmo sendo da mesma instituição, pareciam atribuir uma importância bastante diferente a qualidade da participação de seus alunos no ENC e às notas que iriam obter naquela avaliação. Embora este não seja objeto do presente estudo, cabe notar que estas diferenças parecem estar relacionadas com as lutas concorrenciais nos respectivos campos sócio-profissionais, assim como no campo do Ensino Superior de uma maneira geral.

48

As razões alegadas para a escolha do curso no momento do ingresso na

PUC-Rio foram outro aspecto interessante observado. Enquanto nos questionários, todos responderam que sua opção fora fruto apenas de uma decisão individual baseada em seu interesse na área, nas entrevistas, a maioria admitiu que as 'afinidades familiares' (figuras familiares de referência no que tocava a carreiras profissionais e trajetórias escolares) compuseram a 'equação' das escolhas quanto à carreira a seguir. Os depoimentos revelaram ainda, que as escolhas, do curso e da Universidade, também teriam sido influenciadas pelas histórias individuais de fracasso ou sucesso escolar no Ensino Médio nas disciplinas correlatas às diferentes áreas de conhecimento. Na maior parte dos casos, o alegado "*real interesse pela área*" fora construído a partir da combinação destes ingredientes, e esta opção de resposta sintetizava uma "*illusio*" (Bourdieu, 1997) de uma escolha 'estrategicamente desinteressada' em torno das possibilidades de sucesso da carreira no mercado e as 'cartas' (inclusive acadêmicas) que cada um possuía para entrar no jogo com melhores chances de vitória. Especialmente nas entrevistas, ficou patente a incorporação dos capitais e mesmo das estratégias de investimento educativo das famílias. Os depoimentos dos jovens pareciam assumir com relativa tranquilidade as ambições ou projetos familiares de ascensão ou manutenção de status social (Bourdieu, 1997), seja discorrendo sobre a importância de fazerem uma especialização no exterior, seja afirmando a perspectiva de no futuro assumir o escritório ou empresa da família. Além disso, as entrevistas davam conta de um movimento de 'atualização' dos *habitus* e das estratégias educativas familiares nas escolhas que iam fazendo na vida acadêmica. Muitos, por exemplo, procuravam rentabilizar ao máximo os recursos oferecidos pela Universidade, utilizando deliberadamente o discernimento fornecido por seu capital cultural já incorporado, realizando cursos de extensão, assistindo a palestras e seminários, aproveitando os créditos eletivos para fazer cursos de línguas, etc. Assim como a escolha do curso, as perspectivas visualizadas para a carreira profissional também se mostravam fortemente condicionadas

49

pelas disposições construídas no "*mundo natal*", reforçadas e atualizadas na socialização universitária. No horizonte visualizado de entrada definitiva no mundo do trabalho e da profissão, o projeto familiar tenderia a ser assumido como opção consciente e pragmática, otimizando o uso pleno dos capitais herdados no seio familiar e na Universidade. Várias destas constatações serão retomadas e discutidas nos próximos capítulos à luz do conjunto dos dados coletados posteriormente. Finalmente, vale ressaltar, que este primeiro movimento não só foi fundamental para confirmar a opção pela investigação pretendida, como também mostrou pistas para interlocuções enriquecedoras com a literatura do campo, que pretendo explorar na medida das possibilidades colocadas pelo material da pesquisa propriamente dita que se seguiu.

### **II.1.3 - Os dados dos departamentos e da DAR**

Embora a coleta de dados e sua sistematização na base de dados tivessem me parecido simples no momento da redação do projeto, ela foi me surpreendendo e desafiando a cada passo no campo...

Em setembro de 2000 obtive junto aos departamentos de Engenharia

Elétrica e Direito da PUC as listas com as informações do INEP sobre os graduandos daqueles departamentos inscritos naquele ano no Exame Nacional de Cursos (Provão ou ENC-2000). Estas listas davam conta da inscrição de 408 estudantes. Nelas havia informações sobre o sexo, data de nascimento, endereço residencial, ano de conclusão do Ensino Médio, ano de início da graduação, turno freqüentado e previsão de formatura. No início de 2001, obtive dos departamentos novas listas com as seguintes informações adicionais: número de matrícula de cada graduando, situação de habilitação ou não para formatura em dezembro de 2000; coeficiente de rendimento final - CRF; ênfase(s) escolhida(s) no curso<sup>12</sup>; turno freqüentado no semestre previsto para a conclusão do curso<sup>13</sup>.

12 Somente no caso da Engenharia Elétrica.

13 Somente no caso do Direito, uma vez que na Elétrica o turno é integral.

50

Solicitei então a DAR e ao SAU o acesso aos dados disponíveis na Universidade sobre estes estudantes (cópias de documentos exigidos por ocasião de sua matrícula inicial na PUC-Rio), bem como o histórico escolar de cada um durante a graduação. Disso resultou um longo processo de investigação nas pastas dos graduandos, onde encontrei os históricos escolares do Ensino Fundamental e Médio (escolas e notas por série cursada), modalidade e ano de ingresso na PUC-Rio, modalidade de ingresso no curso no qual se graduava, histórico escolar na PUC-Rio (lista das disciplinas cursadas com indicação de seu caráter obrigatório ou não, médias finais por disciplina cursada; cancelamentos de disciplinas antes do final do semestre letivo; reprovações por média ou falta; trancamentos de matrícula por um ou mais semestres letivos; CR – acumulado por semestre cursado e final; informações sobre situação acadêmica quanto à conclusão da graduação em dezembro de 2000), além de outras informações e/ou registros de comunicações ocorridas que tivessem envolvido a DAR, tais como solicitações de transferência de turno ou curso, pedidos de revisão de nota, etc.

A leitura e codificação das informações foi uma experiência muito rica nesse “embrenhar-se” nas trajetórias singulares desses estudantes através de suas pastas, da qual a lista apresentada fornece apenas uma pálida idéia. Havia verdadeiros depoimentos sobre suas motivações para o ingresso na PUC (alunos transferidos ou portadores de diploma de outros cursos de graduação) ou no curso escolhido, polêmicas em torno de notas e provas, detalhadas exposições de motivos para justificar solicitações administrativas, etc. A vida acadêmica dos alunos transbordava das diversas pastas, dando de fato um sabor de “campo” ao trabalho metódico, e por vezes exaustivo, de compilação do material.

Com o tempo, a sensação de intimidade com aqueles graduandos e seus percursos escolares aprofundou-se e propiciou imagens impressionistas do campo, certamente influenciando diversas das escolhas que foram feitas no processo. Depois de muitas idas e vindas, foi possível consolidar uma disciplina eficiente de coleta e codificação (sistematicamente registrada e quase cotidianamente revista) dos dados. Assim, as

51

informações coletadas junto aos departamentos e a DAR foram inseridas na base de dados classificadas em 23 variáveis.

#### **II.1.4 - O manto de Penélope**

Foi longo o percurso da coleta e codificação das informações para criar as variáveis e inserir o material de campo na base de dados criada em SPSS. As dificuldades inerentes à organização das informações das mais de 400 pastas dos graduandos eram um desafio a ser enfrentado a cada passo, criando e recriando caminhos, corrigindo e completando dados, vigiando permanentemente a própria disciplina e a consistência do processo de coleta. Foi nesse exercício 'teimoso' e lento para não perder o rigor, que nasceu a metáfora do *manto de Penélope*...

De fato, parecia que se tecia algo durante o dia para desfazer à noite. A cada avaliação do pedaço de caminho percorrido percebia incoerências, critérios que não haviam ficado suficientemente claros sobre os dados a incluir e sobre como fazê-lo de forma lógica e homogênea, informações registradas inicialmente de forma incompleta e que depois pareciam merecer uma descrição mais detalhada, e assim por diante. Inúmeras vezes foi preciso fazer e refazer o 'mergulho' nas pastas e revisar os registros.

Esse tecer laborioso do *manto de Penélope*, que em muitos momentos parecia interminável, foi se tornando uma longa caminhada 'para frente e para trás'. Mesmo quando tento agora descrever e sistematizar o processo, ele parece seguir marcado por esta dinâmica. A cada passo ou carreira tecida do *manto*, era preciso perguntar - mais uma vez - se eram mesmo aqueles pontos os escolhidos, se as cores estavam adequadas para compor o desenho sonhado com harmonia, se do conjunto visto por cada um dos seus pedacinhos resultaria algo realmente consistente para sustentar ou interagir crítica e rigorosamente com a teoria e as questões iniciais propostas para a investigação...

Agora que o *manto* parece enfim pronto, a lembrança dessa tessitura permanece guardada com carinho e reforça o compromisso de fazer dela

um solo fecundo para a análise pretendida, esperando que possa no futuro também inspirar outras pesquisas.

#### **II.1.5 - Os dados do questionário-pesquisa do INEP**

Participaram do ENC-2000 estudantes de 2.888 instituições de Ensino Superior de todo o país, distribuídos em 18 áreas de formação. Destas instituições, 51,7% eram privadas e a maior concentração de cursos em todas as áreas de formação encontrava-se na Região Sudeste com 1.460 ou 50,5% do total nacional (INEP – Relatório-Síntese 2000: 31).

Dos 213.590 estudantes que participaram do exame naquele ano - entre graduandos e graduados -, a área de Direito destacou-se, concentrando o maior número de inscritos (48.854 ou 22,9%). Os diversos cursos de Engenharia juntos (Civil, Elétrica, Mecânica e Química) contabilizaram 16.334 inscritos ou 7,6% do total. Dentro deste último conjunto, a Engenharia Elétrica era o segundo maior curso com 28,6% dos estudantes de engenharia e correspondia a 2,2% do total dos graduandos e graduados que prestaram o ENC-2000.

As inscrições dos alunos, que estariam em condições de concluir o curso naquele ano letivo, foram realizadas pelas próprias IES a que estavam vinculados, de acordo com o que estabelecia a Portaria Ministerial nº 963 de 15/08/1997. Além deles foram também inscritos para

o ENC-2000 os alunos que haviam concluído o curso em anos anteriores, seja porque não haviam participado do ENC na época devida, seja por terem manifestado interesse em submeter-se novamente à avaliação – estes alunos foram então cadastrados como graduados. Além das inscrições feitas pelas instituições responsáveis, o ENC considerou inscritos os graduandos e graduados que, por alguma razão, não tiveram suas inscrições efetuadas por suas instituições e/ou adquiriram o direito de realizar o exame por via judicial.

Obtive junto ao INEP, além do Relatório-Síntese do ENC-2000, a tabulação das respostas ao questionário-pesquisa do ENC-2000 dos graduandos de Direito e Engenharia Elétrica. Nos Anexos 1A e 1B

53

encontram-se os percentuais das respostas ao questionário-pesquisa da Engenharia Elétrica e do Direito respectivamente (com as perguntas e opções de respostas correspondentes) para a totalidade dos alunos inscritos pela PUC-Rio naquele ano<sup>14</sup>, Estado do Rio de Janeiro, Região Sudeste e Brasil, possibilitando inferências que deverão ajudar a situar o caso específico dos graduandos da PUC-Rio no contexto geral de sua área de formação profissional. No caso da PUC-Rio, foram ainda fornecidas as respostas ao questionário - identificadas por aluno - que assim puderam ser integradas à base de dados em SPSS de maneira consistente.

O questionário-pesquisa havia sido apresentado aos inscritos como parte integrante do ENC, conforme determinavam as portarias que fixavam as diretrizes para o exame em cada área de graduação. O instrumento foi enviado a todos os inscritos após o cadastramento, e a folha de respostas preenchida foi devolvida no dia do Exame, tendo sido recolhidas folhas de respostas de 93,5% dos estudantes presentes no dia do exame (ibdt: 49).

“O questionário-pesquisa tem o objetivo de levantar o perfil sócioeconômico e cultural dos graduandos, além de receber a opinião deles sobre o curso, sobre a instituição em que fizeram a graduação, sobre os professores que tiveram durante o curso e sobre as perspectivas deles para o futuro. Com 59 questões comuns a todos os cursos e um número variável de questões específicas para cada curso, esse instrumento é composto de itens objetivos do tipo múltipla escolha com cinco alternativas. As respostas são registradas em folhas ópticas”(Relatório-Síntese do ENC-2000: 38).

Além da percepção dos graduandos sobre as condições institucionais dos cursos (questões 25 a 30, 32 a 38) e sobre a atuação docente (questões 47 a 56), entre as 59 questões comuns a todos os cursos cabe destacar os seguintes conjuntos de informação<sup>15</sup>:

*Características Pessoais*<sup>16</sup> dos Graduandos (questões 2 a 6): estado

14 Cabe ressaltar que, como detalhado mais adiante, nem todos os graduandos destes dois cursos da PUC-Rio em 2000 integraram o grupo investigado, dados os recortes realizados no universo da pesquisa para o presente trabalho, conforme explicitado mais adiante.

15 Aproveitei parte da classificação feita pelo próprio INEP nesta caracterização.

16 Estas características complementavam as informações dos formulários de inscrição já descritas anteriormente.

54

civil, número de irmãos e filhos, cor ou descendência étnica e condição de residência.

*Características socioeconômicas e culturais* (questões 7 a 21, e 24):



renda familiar, meio de transporte utilizado, atividade remunerada, custeio das despesas do curso, escolaridade dos pais, tipo de escola e curso concluído no Ensino Médio, hábitos de leitura (jornais e livros), meio de atualização sobre os acontecimentos contemporâneos, conhecimentos de línguas estrangeiras, acesso e uso de microcomputador e Internet.

*Atividades relacionadas à aprendizagem dos graduandos* (questões 22, 23, 31, e de 39 a 44): uso da biblioteca, uso de microcomputador em atividades acadêmicas, horas de estudo semanal fora das aulas, atividades acadêmicas não obrigatórias (oferta e participação), atividades extraclasse, estágio curricular supervisionado (carga horária e avaliação).

*Percepção dos graduandos sobre o currículo dos cursos* (questões 45 e 46, e de 57 a 59): organização das disciplinas, distribuição de conteúdos e carga horária das disciplinas, nível de exigência, contribuição do curso concluído para formação pessoal, capacidades melhor desenvolvidas no curso.

Além destas questões comuns, havia questões específicas para cada área:

- o Direito (questões 60 a 72): tipos de avaliação propostos durante o curso, desenvolvimento do estágio supervisionado pela instituição, áreas do Direito em que o curso melhor habilitou, perspectivas de exercício profissional após o curso, preferência de área específica (do Direito) para obter conhecimento suplementar após a conclusão da graduação, perspectivas de estudos no ensino regular após a conclusão do curso.

- o Engenharia Elétrica (questões 60 a 69): utilização dos laboratórios e condições físicas das instalações da instituição, abordagem de questões sobre ética, qualidade, meio

ambiente e tecnologia da informação durante as atividades do curso, perspectiva de exercício profissional após a conclusão do curso, preferência de campo específico (da Engenharia Elétrica) para atuar após a conclusão do curso, perspectivas de estudos no ensino regular após a conclusão do curso.

Na integração destas informações na base de dados propriamente dita, criei uma codificação especial para preservar a informação sobre os casos de questões não respondidas ou com respostas invalidadas no processo de tabulação realizado pelo INEP, diferenciando estas situações dos casos em que a ausência da resposta fora motivada pela não devolução da folha-resposta preenchida pelo graduando no dia do exame. Na tabulação agregada fornecida pelo INEP (dados da PUC-Rio, Sudeste, Rio de Janeiro e Brasil), estas situações de ausência de informação eram contabilizadas como “sem informação”. Na maioria das tabelas apresentadas neste trabalho, foi realizado também este procedimento. Entretanto, uma vez que com relação ao grupo investigado era possível realizar esta diferenciação, optei por preservá-la na base de dados – codificando cada situação de forma diferenciada - para poder levá-la em consideração nas questões em que este detalhe pudesse ser relevante.

### **II.1.6 - Os dados do questionário sociocultural da PUC-Rio**

Além dos dados da DAR e do INEP, obtive também acesso às respostas do questionário sociocultural da PUC-Rio, aplicado aos alunos do universo pesquisado que haviam ingressado através do vestibular entre os anos 1995 e 1999. Este questionário era entregue aos alunos no momento de sua inscrição no vestibular e suas respostas eram registradas pelos vestibulandos numa folha ótica e devolvidas no dia da primeira prova.

O questionário sociocultural da PUC-Rio era<sup>17</sup> composto por 45 questões fechadas e havia sido muito pouco alterado ao longo dos anos. No Anexo 2 encontram-se a totalidade das questões, das quais extraí 31 cujas

<sup>17</sup> Infelizmente, desde 2001 este questionário deixou de ser aplicado.

56

respostas (por aluno) ingressei<sup>18</sup> na base de dados. Dentre elas havia informações, relativas ao momento da inscrição no vestibular da PUC-Rio, sobre: características pessoais (sexo, idade, estado civil e religião); escolarização anterior (tipo de escola, forma de custeio e turno dos estudos no Ensino Médio, curso pré-vestibular e número de vezes que prestou o exame, etc.); motivos de escolha e expectativas em relação ao curso e à instituição; características socioeconômicas (ocupação principal do pai e da mãe, renda familiar e exercício de atividade remunerada, condição de ocupação do domicílio familiar, bens móveis e imóveis); e hábitos culturais (número de livros no domicílio, hábitos de leitura, atividades extracurriculares, etc.).

Nos registros das respostas do questionário sociocultural da PUC-Rio, assim como nos do INEP, havia também situações de “não resposta” a determinadas perguntas, respostas consideradas inválidas (o número assinalado não correspondia a nenhuma das opções ou o aluno assinalou duas opções em vez de uma, etc.) e ainda situações de falta de entrega da folha ótica com as respostas. Alguns dos alunos inicialmente listados para o grupo a ser investigado (os 408 que haviam participado do ENC-2000), haviam ingressado antes de 1995 ou haviam sido transferidos sem prestar o vestibular, razão pela qual não era possível ter sobre eles as informações obtidas a partir das respostas ao questionário realizado no vestibular da Universidade. Todas estas situações (“não resposta”, “não entrega da folha ótica com as respostas” e “resposta inválida”, e “não aplicação do questionário”) foram codificadas de forma diferente no momento do ingresso das informações (opções de respostas dos questionários) na base de dados. Apesar das lacunas quanto à disponibilidade das informações oriundas do questionário da PUC-Rio para uma parte dos estudantes, considerei importante complementar com elas os demais dados, inclusive porque possibilitavam construir algumas correlações sobre as mesmas variáveis em dois momentos distintos - no ingresso e na conclusão do curso.

<sup>18</sup> As poucas alterações feitas neste questionário foram consideradas cuidadosamente no momento do registro das respostas na base de dados.

57

### **II.2. Deixando algumas linhas e cores de fora do manto**

Uma das dificuldades de qualquer pesquisa é a escolha do recorte das informações que serão utilizadas efetivamente na análise. Após todo o trabalho minucioso e exaustivo de coleta e organização dos dados, a

necessidade de excluir ou “colocar à parte” alguns registros traz um sabor de perda. Por outro lado, estes são momentos preciosos para repensar as indagações que motivaram o estudo, tanto atualizando o recorte empírico proposto, como repensando criticamente a relevância das questões e os dados realmente necessários para tentar respondê-las.

### **II.2.1 - Os ausentes do Provão**

Da totalidade de estudantes inscritos para participar do Exame Nacional de Cursos no ano 2000, 15.750 deixaram de comparecer, correspondendo a 5% do total no caso do Direito e a 6,5% do total no caso da Engenharia Elétrica. Assim, como era de esperar, parte dos casos que inicialmente eu havia identificado a partir das listas fornecidas pelos departamentos não foi reencontrada nos dados do INEP. Disso resultou a exclusão do Banco de dados de 14 casos de alunos que não haviam se apresentado no dia do exame. Além disso, resolvi também excluir os dados de outros 9 alunos já graduados e que estavam apenas prestando o exame fora de época por razões legais, aos quais a resposta ao questionário não fora solicitada<sup>19</sup>.

Depois de tê-los conhecido a partir das pastas na DAR, “abandonar” estes 23 casos, parecia um desperdício... Ainda assim, de todas as opções que precisei fazer esta foi a mais tranqüila, já que possibilitou dispor das respostas ao questionário do INEP para a totalidade do universo de pesquisa. Como fruto deste primeiro recorte na base de dados, a população estudada ficou restrita aos alunos que haviam realmente

<sup>19</sup> Este esclarecimento foi dado pelo responsável institucional pelo envio dos dados do INEP, Professor Orlando Pilati. O relatório do INEP só considerava as respostas dos graduandos de cada área que compareceram ao exame.

58

participado do Exame Nacional de Cursos em 2000 (e não apenas se inscrito) de acordo com a listagem final fornecida do INEP. Desta forma o universo passou a ser composto por 385 graduandos da PUC-Rio em 2000, sendo 55 da Engenharia Elétrica e 330 do Direito.

### **II.2.2 - Diferentes modalidades de ingresso na Universidade**

No exame das pastas dos alunos na DAR foram encontrados registros das diferentes modalidades de ingresso no curso superior, particularmente entre os graduandos do curso de Direito.

#### **Modalidade de Ingresso no Curso de Direito N %**

Vestibular 241 73,0

Portadores de Diploma de Curso Superior<sup>20</sup> 30 9,4

Transferência Externa de outros cursos de Direito no RJ 16 4,8

Transferência de outro Curso na PUC-Rio 13 3,9

Vestibular & Aproveitamento de Estudos de Direito 12 3,6

Vestibular & Aproveitamento de Estudos de outro Curso 8 2,4

Transferência Externa de cursos de Direito de outros estados e/ou países

5 1,5

Portadores de Diploma da EFOPMRJ 3 0,9

Transferência Externa de outros cursos de graduação 1 0,3

Total: 330 100,0

Fonte: DAR da PUC-Rio.

#### **Modalidade de Ingresso no Curso de Engenharia Elétrica N %**

Vestibular 47 85,5

Transferência Externa 7 12,7

Vestibular & Aproveitamento de Estudos<sup>21</sup> de Engenharia Elétrica 1 1,8  
Total: 55 100,0

Fonte: DAR da PUC-Rio.

Cabe assinalar que mais de 10% (se incluirmos os estudantes oriundos da Escola de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Rio de Janeiro)

20 Aí estão incluídos três Portadores de Diploma da Escola de Formação de Oficiais da PM-RJ e 3 estudantes que ingressaram através do vestibular, porém já haviam concluído outro curso superior anteriormente.

21 Também da Engenharia Elétrica, porém neste caso da PUC de Petrópolis.

59

dos graduandos do curso de Direito estavam, na realidade, concluindo seu segundo curso universitário, por isso foram classificados no quadro anterior como portadores de diploma<sup>22</sup>. Esta característica me fez supor que suas expectativas em relação ao curso e ao futuro profissional, bem como suas trajetórias escolares no ambiente universitário se distinguiam, em boa medida, das dos demais estudantes que estavam tendo sua primeira experiência no Ensino Superior. Por outro lado, estando o presente estudo no campo de investigação das relações entre famílias e escolas em camadas médias, era difícil visualizar como este grupo integraria o universo daqueles que concluíam sua primeira graduação. Embora uma análise inicial dos dados incluindo ou não os portadores de diploma tenha mostrado pouca diferença nos percentuais no que diz respeito ao gênero, local de nascimento, moradia e etnia, existiam contrastes importantes no que diz respeito à distribuição etária, trabalho, renda familiar, condição de moradia e estado civil, por exemplo. Estas observações reforçaram a impressão de que este grupo mereceria um estudo separado específico, não cabendo sua inclusão no estudo de caso aqui pretendido. Realizei assim uma segunda clivagem do universo da pesquisa, retirando o grupo dos portadores de diploma.

Ao consolidar a nova base de dados e iniciar os cruzamentos entre as variáveis, ficou clara a importância de realizar mais um novo recorte, desta vez mantendo apenas os graduandos sobre os quais havia informações de todas as fontes de dados: DAR, questionário da PUC-Rio e INEP. A utilização deste conjunto maior de variáveis para todos os indivíduos do universo investigado ampliava as possibilidades de análise de forma interessante. Entre outros aspectos, ela tornava possível a correlação entre dois momentos distintos das trajetórias dos graduandos, além de viabilizar a análise da ocupação dos pais (dados somente identificável através das respostas ao questionário da PUC-Rio) como fator interveniente nas trajetórias escolares e nas respostas a algumas questões dos questionários sobre a escolha da profissão e do curso, 22 Classifiquei nesta categoria todos os que possuíam ao menos uma outra graduação. Destes, 30 haviam ingressado como “portadores de títulos” e os via vestibular ou transferência externa.

60

como sugere a literatura pesquisada (Nogueira, 2002).

Realizei então uma terceira e última clivagem no conjunto de indivíduos a serem estudados, que passou a incluir somente aqueles sobre os quais também havia informações obtidas a partir do questionário sociocultural da PUC-Rio.

O universo de pesquisa passou a contar assim com apenas 270 casos: 235 graduandos de Direito e 35 de Engenharia Elétrica. A fim de facilitar o cruzamento e a análise dos dados coletados, construí dois arquivos

diferentes em SPSS: um com as variáveis comuns e específicas relativas aos graduandos de Direito, e outro semelhante com os graduandos de Engenharia Elétrica. Em cada arquivo, as informações das pastas e as respostas aos dois questionários foram organizadas por aluno, identificados através de seus números de matrícula na PUC-Rio, o que era imprescindível para garantir a univocidade das informações e a possibilidade de seu cruzamento. Uma vez consolidada a base de dados, esta identificação foi substituída por codificação mais impessoal (sigla do curso e número de ordem na base de dados) de forma a assegurar o sigilo sobre a identidade dos indivíduos.

### **II.3. Colocando o manto e estudando o mapa da viagem**

Tecido o manto, chegou o momento de colocá-lo sobre os ombros e começar a viagem. Numa primeira etapa de reconhecimento do caminho a percorrer, procurei identificar suas características básicas, construindo um mapa inicial.

O universo investigado é composto por dois grupos de graduandos com dimensões quantitativas bastante diferentes (235 do Direito e 35 da Engenharia Elétrica), o que inviabiliza sua descrição conjunta. Ainda assim, como a maior parte dos quesitos pesquisados dizia respeito aos dois grupos, optei por descrevê-los “em paralelo”, construindo paulatinamente suas semelhanças e diferenças. Dada a amplitude dos dados disponíveis através do INEP, tentarei construir uma abordagem teórico-metodológica que busque uma composição de estudos

61

quantitativos e qualitativos, na direção de uma articulação enriquecedora de níveis macro e micro-sociais de análise. Nessa perspectiva, espero compor um "pano de fundo" que situe esta população no campo do Ensino Superior a nível nacional e regional, possibilitando a contextualização da análise a ser desenvolvida.

Finalmente, é necessário salientar que não faz parte das pretensões deste estudo uma análise de tipo estatístico sobre os dados coletados, seja pelas dificuldades inerentes a sua dimensão quantitativa, seja por limitações de tempo e formação pessoal. Ainda que sejam utilizadas estatísticas no texto e na maior parte dos quadros que o integram, a análise discutirá apenas os aspectos qualitativos que elas podem sugerir. Por outro lado, a fim de não impor aos leitores o recurso reiterado a uma infinidade de tabelas em anexo, o que freqüentemente tende a dificultar a leitura, optei por incluir a maior parte das tabelas comentadas no corpo principal do trabalho, deixando para os Anexos apenas as de natureza complementar à discussão, ou ainda as que, por suas dimensões, tomariam demasiado espaço no texto.

#### **II.3.1 – A PUC-Rio e seus Departamentos de Direito e de Engenharia Elétrica**

Inicialmente, para situar os dados que serão apresentados, traçarei um quadro contextual sintético sobre a PUC-Rio, ao qual buscarei integrar as informações básicas sobre a estrutura e o funcionamento de cada um dos departamentos e cursos dos quais fizeram parte os graduandos do universo pesquisado.

Em 1938 o Concílio Plenário de Bispos do Brasil decidiu criar a Universidade Católica do Brasil, sob a responsabilidade do Cardeal Dom

Leme, que confiou o desenho, implementação e posterior gestão do empreendimento aos Jesuítas, liderados naquele momento pelo Padre Leonel Franca S.J., que foi seu primeiro Reitor. A partir da autorização - pelo Decreto nº 6.409 de 1940 - para a instalação da Faculdade de Direito, com o curso de Bacharelado e da Faculdade de Filosofia com cursos de Bacharelado e Licenciatura em várias disciplinas, surgiram as

62  
Faculdades Católicas, funcionando inicialmente nas instalações do Colégio Santo Inácio na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Em 1943, já com mais de 300 matrículas, formou-se a primeira turma da Faculdade de Filosofia. Em 1946 a Escola de Serviço Social, instituição católica já existente, integrou-se às Faculdades Católicas que, com três unidades (de acordo com a legislação então vigente), transformou-se então em Universidade: a primeira Universidade Católica do país. Em 1947, por decreto da Santa Sé, a Universidade Católica do Rio de Janeiro passa a ser Pontifícia, adquirindo então o seu nome atual: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – a PUC-Rio.

Em 1948, foi criada a Escola Politécnica, impulsionada pelo crescente desenvolvimento da indústria no país e a correspondente necessidade de cursos na área de engenharia, num movimento de expansão que se aprofundou no período de 1952 a 1954, com a instalação dos cursos de Jornalismo, de Psicologia Aplicada e da Escola de Sociologia e Política. Em 1955, foi inaugurada a nova sede da PUC no campus da Gávea, numa área de cerca de 70.000 m<sup>2</sup>.

Até meados da década de 60, todo o esforço de organização dos cursos, e da proposta da Universidade como tal, concentrava-se na formação profissional de qualidade com uma perspectiva humanista. O período seguinte, no entanto, foi marcado por intensas transformações tanto no plano organizacional, com o início da contratação de docentes em período integral, como no plano propriamente acadêmico, com crescentes investimentos (próprios e governamentais) na capacitação para a pesquisa (Vargas, 1998). Assim, entre 1962 e 1970 foram instalados diversos cursos de pós-graduação "*stricto sensu*", entre os quais se destaca o de Mestrado em Telecomunicações na área de Engenharia Elétrica. O desenvolvimento da pós-graduação deu-se, em grande parte, graças ao apoio governamental à pesquisa e pós-graduação na área técnico-científica, que chegou a representar mais de 50% da receita global da Universidade.

Além disso, com a implantação da Reforma Universitária neste período, a estrutura administrativa e acadêmica foi reorganizada em Departamentos,

63  
na época 20, divididos em 3 centros: CTCH - Centro de Teologia e Ciências Humanas, CCS - Centro de Ciências Sociais, CTC - Centro Técnico Científico, além do CCBM - Centro de Ciências Biológicas e de Medicina. O traço mais característico da Reforma foi a implantação do "*regime de créditos acadêmicos*" com matrícula por disciplina, com cuja flexibilidade se pretendia favorecer também uma maior interação entre os diversos cursos.

Vale lembrar, como já assinalado anteriormente, ainda que tenha havido no período uma expressiva expansão do Ensino Superior privado no período, as universidades confessionais, particularmente as mais

tradicionais e reconhecidas como a PUC-Rio, tiveram uma participação 'tímida' neste processo, liderado, sobretudo, pela iniciativa privada não confessional que *"passou a deslocar os seus investimentos para este nível de ensino que lhe parecia fértil em termos de rentabilidade econômica"* (Martins, 1989: 35). Como assinala o autor, embora o governo tenha favorecido de variadas formas tal expansão, especialmente no período autoritário, não se envolveu diretamente no seu custeio. Deve-se ainda considerar que

"A tomada de posição das instituições confessionais com relação a seu estatuto de escola particular trilhou uma direção oposta ao do 'novo' ensino privado. Em geral, argumentaram que, ao tentarem colocar em prática determinadas recomendações sugeridas pela Reforma Universitária, como a introdução do tempo integral, a implantação dos cursos de pós-graduação, passaram a desenvolver um padrão de qualidade acadêmica, cuja manutenção representava 'um serviço público' ao país. (...) Ao lado de sua característica de empreendimento comandado pela lógica da acumulação de capital, o 'novo' ensino privado representou também uma ruptura na transmissão e produção de um saber crítico, que vinha conquistando um espaço em determinadas áreas do conhecimento, na Universidade brasileira. (...) Enquanto tais instituições procuravam manter uma dependência acentuada dos objetivos políticos e ideológicos do regime autoritário, vários estabelecimentos confessionais e públicos realizavam um procedimento inverso. (...) O que se pode observar foi que, durante a década de setenta, vários estabelecimento públicos e confessionais *retraduziram* os objetivos proclamados pela Reforma Universitária outorgada pelo governo e procuraram intensificar determinadas práticas acadêmicas através das quais aumentariam o peso de suas instituições em termos de prestígio acadêmico no mercado escolar (op.cit.: 40-41; grifo do autor).

64

Nos anos 80, a crise econômica refletiu-se nos desembolsos das agências governamentais de apoio à pós-graduação e pesquisa, impondo grandes limites aos investimentos na estrutura física da Universidade. Ainda assim, logrou-se manter um reconhecido padrão de qualidade de ensino e pesquisa e, no final da década, praticamente todos os Departamentos da PUC já tinham programas de Mestrado e Doutorado. A partir de 1990, o apoio governamental declinou dramaticamente até sua quase extinção em 1994. A Universidade iniciou então um processo de ajuste econômico-financeiro e passou a buscar recursos e parcerias vinculadas ao patrocínio de projetos de pesquisa e extensão dos professores e Departamentos com empresas e outras organizações privadas (nacionais e internacionais), logrando, aos poucos, a retomada de sua capacidade de investimento e melhoria salarial do quadro docente engajado nos projetos e parcerias.

Atualmente, a PUC-Rio tem mais de 10.000 alunos matriculados nos diferentes cursos de graduação, cerca de 1.500 na pós-graduação "*stricto sensu*" e mais de 5.000 nos cursos de especialização e pós-graduação "*lato sensu*". Ao longo dos anos, a PUC-Rio tem-se mantido ano a ano nas primeiras posições nas diversas classificações que pretendem retratar a qualificação acadêmica das Instituições de Ensino Superior, inclusive

nas avaliações do INEP e da CAPES. A instituição conta com uma infraestrutura quase toda informatizada, com equipamentos, bibliotecas e laboratórios reconhecidamente bem equipados, e um quadro de mais de mil professores e cerca de 800 funcionários, distribuídos em 23 departamentos. Com todos os departamentos situados no mesmo campus, convivem estudantes das mais diversas áreas e abrem-se oportunidades de participação em inúmeras atividades, além da possibilidade de cursar disciplinas em todos os departamentos da Universidade<sup>23</sup>.

Os Departamentos de Direito e Engenharia Elétrica estão entre os primeiros criados na Universidade e ambos contam com considerável

<sup>23</sup> A maior parte destas informações foi obtida no site da Universidade na Internet.

65

reconhecimento tanto em termos do mercado de trabalho como no meio acadêmico, além possuírem uma quantidade importante de alunos matriculados.

A área do Direito vinha sendo avaliada através do ENC desde 1996 e a da Engenharia Elétrica desde 1998. De acordo com o INEP:

“Os resultados são apresentados por área de graduação, expressos em conceitos (A, B, C, D e E). Para a atribuição dos conceitos, os cursos foram ordenados segundo as médias obtidas (média aritmética das notas dos respectivos graduandos). Registre-se que as médias dos participantes cadastrados como graduandos não são computadas na média do curso.

Assim, as médias são agrupadas em cinco faixas, delimitadas pelos percentis 12, 30, 70 e 88. Os conceitos correspondem às seguintes faixas:

**Conceito Faixas de Percentis**

A Acima de 88

B Acima de 70 até 88

C Acima de 30 até 70

D Acima de 12 até 30

E Até 12 inclusive

Assim, o conceito A foi atribuído aos cursos cujas médias situaram-se entre os 12% de melhor desempenho; o conceito E, àqueles cujas médias ficaram entre os 12% das médias mais baixas” (INEP, Relatório-Síntese 2000: 49-50).

Através deste sistema, o conceito obtido no ENC se constituía numa proposta de avaliação – bastante questionada como se sabe, desde sua implantação - comparativa da qualidade ou eficiência do ensino das diferentes instituições.

O curso de Direito da PUC-Rio teve até o ano 2000 os seguintes conceitos: 1996 – C, 1997 – B, 1998 – C, 1999 – B e 2000- B. Além disso, seus alunos têm tido êxito significativo e regular nos exames anualmente realizados pela Ordem dos Advogados do Brasil<sup>24</sup>, alcançando em média 80 a 90% de aprovação.

<sup>24</sup> A aprovação neste exame é condição legal para o exercício da advocacia.

66

De acordo com o discurso do próprio departamento, o curso de Direito da PUC-Rio se caracterizaria por uma perspectiva de formação humanista e interdisciplinar em sintonia com as demandas contemporâneas, bem como pela posição de destaque de seus ex-alunos no campo profissional



e na vida política do país. No momento da pesquisa contava em seu corpo docente com cerca de 20 professores no quadro principal (60% doutores) e quase 100 num quadro complementar (especialistas de diversas áreas do Direito, juizes de diversas instâncias e áreas, procuradores, promotores, membros do Ministério Público, além de advogados da área privada).

O prazo mínimo para a conclusão do curso de graduação em Direito é de 5 anos e o máximo de 8 anos. Nesse prazo, o aluno deve completar um total mínimo de 248 créditos, correspondentes a 3.720 horas-aula, assim distribuídos: 20 créditos em disciplinas do Núcleo Básico; 182 créditos em disciplinas do Núcleo Profissional; 12 créditos em disciplinas Teológicas; 4 créditos em disciplina da área de Filosofia; 8 créditos em eletivas oferecidas pelo Departamento de Direito; 4 créditos em disciplinas oferecidas por outros Departamentos; 4 créditos em disciplinas eletivas livres; e 14 créditos em Atividades Complementares<sup>25</sup>. As disciplinas do Núcleo Básico e do Núcleo Profissional são obrigatórias e comuns a todos os alunos do curso.

A área de Engenharia Elétrica vinha participando do ENC desde 1998, e até o ano 2000 tinha obtido sempre conceito B, o que também a qualificava entre as melhores do estado e do país.

O curso de Engenharia Elétrica, segundo seu próprio discurso de apresentação, tem por finalidade a formação de profissionais com uma visão generalista, porém profunda, das diversas áreas da Engenharia Elétrica, que sejam *“capazes de enfrentar o atual mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, com possibilidades de adaptação rápida a mudanças, sempre com espírito empreendedor (...)”*, recebendo uma formação

<sup>25</sup> Informações fornecidas pelo Departamento.

67

*interdisciplinar e uma boa formação gerencial<sup>26</sup>”*. Ao longo do curso, o aluno pode se especializar em uma ou mais das seguintes cinco ênfases: controle de processos, eletrônica, sistemas de apoio à decisão, sistemas de energia elétrica ou telecomunicações.

Como todos os cursos de graduação ministrados pelo Centro Técnico-Científico (CTC) da PUC-Rio, a estrutura curricular da formação na Engenharia Elétrica se organiza em duas partes: o Ciclo Básico - formado por disciplinas obrigatórias comuns a todos os seus cursos de graduação (com exceção do curso de Bacharelado em Informática) e o Ciclo Profissional - composto por disciplinas que definem cada um de seus distintos cursos. O Ciclo Básico deve ser realizado em até seis semestres e comporta 63 créditos de disciplinas obrigatórias da área de engenharia, enquanto que o Ciclo Profissional agrega aos já cursados, outros 162 créditos, incluindo os relativos a escolha ou não de uma habilitação específica.

O Departamento de Engenharia Elétrica conta com um quadro permanente de 46 docentes (85% doutores), a maior parte dos quais trabalha em horário integral e realiza diversas atividades de pesquisa, assessoria e extensão em colaboração com as demais Unidades da PUCRio e com outras instituições de ensino e pesquisa. O Departamento mantém ainda relações de parcerias com engenheiros, empresas, escolas e governo, prestando serviços de desenvolvimento e assessoria e organizando eventos e centros de informação.

Embora partilhando uma mesma tradição institucional, estes dois Departamentos têm estilos de funcionamento, ou talvez seja até mais apropriado dizer, culturas acadêmicas e organizacionais, bastante distintas. Até onde foi possível observar durante a pesquisa exploratória, pode-se dizer que o Departamento de Direito opera fundamentalmente sob uma lógica “profissionalizante”, ou seja, como espaço de formação de novos profissionais para o mercado de trabalho. Talvez isso explique a proporção relativamente alta de professores que fazem parte do quadro

26 Texto do site do Departamento de Engenharia Elétrica na Internet.

68

de colaboradores (professores “horistas”) em relação ao quadro principal (professores de tempo contínuo). Penso que esta estrutura de trabalho docente não favorece as atividades de pesquisa e extensão.

A impressão geral é a de um curso com características técnicas bastante especializadas – o que por si já lhe confere o necessário gabarito como formação de nível superior. A ser verdadeira esta interpretação, a relação com o conhecimento nesse campo seria marcada mais pelo pragmatismo - condicionado às necessidades de sua aplicação nos diferentes espaços de trabalho profissional exteriores à Universidade - do que pelo compromisso com o saber e com a produção científica.

Por outro lado, o estilo de funcionamento do Departamento de Engenharia Elétrica da PUC-Rio assemelha-se mais ao de um instituto de pesquisa.

Tanto a composição, como o tipo de vínculo de trabalho do corpo docente (fundamentalmente de tempo contínuo), parece confirmar esta lógica organizacional. Mesmo o fato de o Departamento manter diversos convênios de consultoria com empresas públicas e privadas - sustentando parte das atividades com os recursos provenientes de projetos e serviços prestados através dos laboratórios que o integram - não muda necessariamente esta percepção.

A impressão foi de uma relação com o conhecimento comprometida fundamentalmente com a produção científica. O desenvolvimento de tecnologia e os serviços técnicos prestados ocupariam então o lugar do que se poderia chamar de pesquisa aplicada, ou ainda de consequência “natural” de um contínuo investimento acadêmico, ao mesmo tempo em que serviria também para manter a atividade principal. Nessa perspectiva, o discurso da formação dos engenheiros “*empreendedores*” poderia ser uma metáfora da proposta “moderna” de formação do pesquisador no contexto de países como o nosso. Não encontrando nas agências de fomento a pesquisa um espaço assegurado ou as condições de infraestrutura e salário para a produção do conhecimento, o pesquisador abandona qualquer perspectiva mais “diletante” e se vê impelido a cada vez mais “empreender” a produção dos meios para viabilizar seu próprio trabalho profissional.

69

Foge ao escopo deste trabalho aprofundar a descrição dos departamentos ou avançar na discussão das observações realizadas durante a fase exploratória da pesquisa. De fato, para ser feito com propriedade e de forma consistente com a perspectiva teórica aqui adotada, isto implicaria não apenas num outro recorte de pesquisa e de coleta de dados, mas sobretudo, no desenvolvimento de uma reflexão relacional do ponto de vista do campo do Ensino Superior e da inserção

da PUC-Rio nele. Deixo portanto, registradas estas impressões iniciais, apenas como pista ou desafio para possíveis desenvolvimentos posteriores, na medida em que algum de seus aspectos se articule com o foco principal deste estudo.

Cabe ainda uma última consideração sobre a questão das avaliações do Ensino Superior já citadas, tributárias que são também de parte dos dados que serão analisados neste trabalho. Deve-se ter em conta que o *“sistema de ensino no Brasil associa a formação universitária a profissões regulamentadas, isto é, alimenta a expectativa de que a formatura em curso superior inaugure uma nova etapa na vida – a vida profissional. Tal expectativa deriva de nossa tradição – que espera do ensino superior uma formação profissionalizante – e de nossa legislação – credencia os diplomados para o exercício imediato das profissões”* (Castro e Schwartzman, 1992 – apud. Furlani, 1998: 10). Desde 1930, o estado republicano no Brasil consolidou definitivamente o nexos entre os privilégios profissionais e a Universidade, regulamentando os conselhos profissionais de um lado e a formação acadêmica específica no âmbito das competências do Ministério da Educação, de outro.

Nesse sentido, os processos de avaliação do Ensino Superior devem integrar necessariamente o debate interno de cada campo profissional, enquanto espaços sociais de lutas concorrenciais, em cujo contexto os diferentes agentes e grupos estabelecem correlações de força para manter seus privilégios, configurados inclusive nas suas relações com o poder público (Vargas, 2001; Nunes et alii, s/d; entre outros). Cada um destes campos construiu historicamente sua regulação sobre o exercício profissional, que via de regra serve como instrumento corporativo de

70  
“reserva de mercado”, particularmente estratégico no âmbito das chamadas *“profissões imperiais”* como o Direito, a Medicina e a Engenharia (Coelho, 1999). As tensões daí decorrentes – especialmente visíveis na área do Direito - instituem um horizonte de debate, freqüentemente acalorado, a respeito da competência e da legitimidade de cada órgão sobre a organização da formação profissional e, conseqüentemente, sobre a avaliação das instituições que a oferecem. Daí deriva um debate cada vez mais atual e desafiador, particularmente no contexto da globalização em que estamos imersos. Em que pese sua relevância, entretanto, mais uma vez é necessário indicar aqui o limite das possibilidades do presente estudo, que mesmo reconhecendo fronteiras instigantes com todas estas questões, assumiu outro foco para a coleta e a análise dos dados.

#### **II.4. Perfil dos graduandos de Direito e Engenharia Elétrica da PUCRio no contexto do ENC-2000**

Segue-se uma descrição do perfil sociográfico dos estudantes do grupo investigado, relacionando-o com o dos graduandos dos dois cursos no Brasil no mesmo ano, segundo dados do INEP.

##### **II.4.1 - Características pessoais – sexo, idade e etnia**

No conjunto de graduandos que participaram do ENC-2000, 55% eram do sexo feminino, tendência que tem se acentuado em quase todos os cursos a cada ano de realização do ENC (INEP Relatório-Síntese do Provão 2000: 66). O curso de Direito estava entre os que tinham maior – e

crescente - presença feminina. Já a área de Engenharia Elétrica foi a segunda com maior concentração masculina naquele mesmo ano no Brasil.

O quadro que se segue mostra a distribuição segundo o sexo no grupo investigado e sua correlação com os dados nacionais dos dois cursos:

71

#### **Direito (%) Engenharia Elétrica (%)**

##### **Sexo**

**PUC-Rio<sup>27</sup> Brasil<sup>28</sup> PUC-Rio<sup>29</sup> Brasil<sup>30</sup>**

Feminino 61,3 52,2 28,6 10,3

Masculino 38,7 47,8 71,4 89,7

Total 100,0 100,0 100,0 100,0

Fonte: INEP

Observa-se que, no caso da PUC-Rio, embora a tradicional tendência de maior concentração masculina na área tecnológica e feminina na social se mantenha, havia uma presença feminina mais acentuada nos dois cursos em comparação com os índices nacionais, particularmente notável no que se refere à Engenharia Elétrica, onde o percentual de mulheres era mais que o dobro da média nacional.

Entre os graduandos presentes ao ENC-2000 predominaram os que tinham até 24 anos (52% do total geral), tendo os de 30 a 34 anos, correspondido a 10% do total. No caso da Engenharia Elétrica e do Direito, a situação encontra-se retratada no quadro abaixo:

#### **Direito (%) Engenharia Elétrica (%)**

##### **Faixa Etária**

**PUC-Rio Brasil PUC-Rio Brasil**

Até 24 anos 89,4 50,8 97,1 57,0

25 a 29 anos 8,1 22,1 2,9 32,7

30 anos ou mais 2,6 27,1 0 10,3

Fonte: INEP<sup>31</sup>

27 No caso da PUC-Rio, o percentual corresponde aos 235 graduandos de Direito do ano 2.000 que integram o grupo pesquisado.

28 O percentual corresponde a totalidade dos graduando de Direito no ano 2.000 que participaram do Exame Nacional de Cursos (ENC) naquele ano: 45.552 estudantes de 257 cursos de todas as regiões do país, sendo 126 deles na Região Sudeste e 28 apenas no Estado do Rio de Janeiro (quase 11% do total), segundo dados do INEP.

29 No caso da PUC-Rio, o percentual corresponde aos 35 graduandos de Engenharia Elétrica do ano 2.000 que integram o grupo pesquisado.

30 O percentual corresponde a totalidade dos graduando de Engenharia Elétrica no ano 2.000 que participaram do Exame Nacional de Cursos (ENC) naquele ano: 4.374 estudantes de 87 cursos de todas as regiões do país, sendo 56 deles na Região Sudeste e 13 apenas no Estado do Rio de Janeiro (quase 15% do total), segundo dados do INEP.

31 Também neste quadro, como no anterior, encontram-se dados sobre o grupo pesquisado na PUC-Rio (235 graduandos de Direito e 35 de Engenharia Elétrica) no ano 2.000 e dados dos graduandos dos mesmos cursos que participaram do ENC-2000 a nível nacional.

72

Estes resultados parecem indicar uma tendência dos alunos do Direito de concluírem a graduação com mais idade que na Engenharia Elétrica. Como se observa na distribuição etária apresentada, no caso da PUC-Rio a imensa maioria dos graduandos de ambos os cursos tinha até 24 anos, contrastando com os dados nacionais, parecendo indicar que entre eles se encontra um elevado percentual de trajetórias escolares regulares ou sem atraso.

Ao contrário da Engenharia Elétrica, no Direito 6 estudantes tinham mais

de 30 anos no ano 2000. Nesse caso ainda, observou-se que 5 deles haviam ingressado também tardiamente (com 25 anos ou mais), mostrando que a idade de ingresso pode ser um fator que determina a conclusão mais tardia, pelo menos no caso do curso de Direito. Vale lembrar que não foram aqui incluídos os que estavam concluindo o segundo curso universitário (portadores de diploma) e que o universo pesquisado era composto por estudantes<sup>32</sup> que prestaram o vestibular da PUC quando já era aplicado o questionário sociocultural – já que todos o haviam respondido.

Na Engenharia Elétrica, o único estudante no grupo com mais de 25 anos, foi também o que ingressou mais tarde, com 21 anos e, embora tenha prestado o exame do INEP, não concluiu o curso em 2000.

Outro aspecto a ressaltar é que mais de 95% dos graduandos do Direito e 100% na Engenharia Elétrica, nasceram entre 1974 e 1979, ou seja, no período que havia favorecido a ascensão social de parcelas significativas das camadas médias. Trata-se, portanto, de uma geração marcada, simultaneamente, pelo fim de uma época de intenso crescimento econômico com o início de um longo período de estagnação com inflação alta e pela redemocratização do país.

Como já assinalado anteriormente, os pais da maioria destes jovens ingressaram no mercado de trabalho no final nas décadas de 60 e 70,

32 Mais de 90% dos excluídos do universo da pesquisa, ingressaram quando não era aplicado o questionário e um pequeno número entrara por transferência de outras IES fora do Rio de Janeiro.  
73

quando o diploma universitário era um passaporte razoavelmente tranqüilo de ascensão ou manutenção do status social. Esta perspectiva mudou significativamente nos últimos anos, particularmente nos anos 90, e possivelmente influenciou as escolhas educacionais e profissionais, como discutirei mais adiante.

Do ponto de vista da ascendência étnica, a distribuição entre os graduandos 2000 em todo o país foi majoritariamente branca em quase todas as áreas (a oscilação foi entre 85% e 71%). No grupo estudado a distribuição foi, de forma geral, um pouco mais elevada do que a encontrada em termos nacionais em termos dos que se consideraram brancos, com um pequeno incremento do número daqueles que não responderam a questão:

**Como você se considera? Direito (%) E. Elétrica (%)**

**PUC-Rio Brasil PUC-Rio Brasil**

Branco 88,1 84,1 91,4 79,9

Pardo(a) ou Mulato(a) 1,7 2,0 5,7 1,5

Negro 1,7 10,8 0,0 12,0

Amarelo(a) 0,9 1,9 2,9 5,6

Indígena 0,4 0,9 0,0 1,0

Sem Informação 7,3 0,3 2,9 0,1

Fonte: INEP

#### **II.4.2 - Estado civil, naturalidade e local de moradia**

Em relação ao estado civil, a maioria dos graduandos que prestou o ENC em 2000, em todas as áreas, era constituída por solteiros. Em termos nacionais, a proporção de solteiros no Direito era de 68% e na Elétrica 92%.

No grupo estudado, estas proporções foram razoavelmente maiores: 100% dos graduandos da Engenharia Elétrica e 87% do Direito eram

solteiros.

Em todas as áreas, a maioria dos graduandos declarou não ter filhos no ENC-2000. Na Engenharia Elétrica 11% declarou ter filhos e no Direito este percentual foi de 24% em termos nacionais. No caso do universo

74

deste estudo de caso, apenas 3,4% tinham filhos – somente entre os estudantes do Direito - ainda que nem todos os que tinham filhos tivessem se declarado casados.

A maioria dos graduandos das diferentes áreas que participaram do ENC-2000 tinha até dois irmãos. No caso do Direito 67% dos que prestaram o ENC naquele ano em todo país também provinha de famílias com até 2 filhos. Na Engenharia Elétrica esse percentual se elevava a 75%. No grupo da PUC-Rio, os percentuais de famílias de origem com até 2 filhos eram ainda mais altos, tanto no Direito (84%) como na Engenharia Elétrica (91%). Este resultado não surpreende, por tratar-se de uma Universidade privada, cujas mensalidades são elevadas em relação ao padrão de vida da maioria da população – supondo, portanto, um nível sócio-econômico alto das famílias, geralmente associado com taxas de fecundidade menores. Este aspecto é ainda reforçado por sua localização num grande centro urbano da região mais desenvolvida do país, onde são ainda mais comuns famílias cada vez menores.

As informações sobre o local de nascimento e a moradia dos graduandos estavam disponíveis apenas para o grupo estudado, pois foram obtidas através das fichas de inscrição no ENC, disponibilizadas pelos Departamentos e não integravam o Relatório Síntese do INEP ou os dados digitalizados fornecidos por aquele instituto.

Entre os graduandos de Direito da PUC-Rio, 76% dos estudantes que haviam nascido na cidade do Rio de Janeiro e 14% haviam nascido em outros estados (10% em capitais e 4% em cidades do interior de outros estados), a maioria dos quais ficava na Região Sudeste. 9% eram de 11 diferentes municípios do Estado do Rio e apenas 1% havia nascido em outros países. Vale notar que entre os que nasceram em outros estados e países, o número de homens era – proporcionalmente - bem maior do que o de mulheres. Entre os graduandos da Engenharia Elétrica encontramos uma presença maior de estudantes provenientes (quase 31%) de outros estados e de cidades do interior do Estado do Rio (20% nascidos em 5 diferentes municípios do Estado do Rio). Como no caso do Direito, entre os que nasceram em outros estados e países, o número de homens era –

75

proporcionalmente - maior do que o de mulheres. Por outro lado, encontramos três que nasceram em outros países.

Quanto ao local de moradia, mais de 60% dos estudantes do grupo estudado residia na Zona Sul da cidade, predominando os bairros mais próximos a PUC. Tanto no Direito (22%) como na Engenharia Elétrica (26%) havia uma quantidade expressiva de moradores da Barra da Tijuca e do Recreio dos Bandeirantes. Enquanto os alunos do curso de Direito se encontravam também distribuídos na Zona Norte, Suburbana (bairros periféricos) e mesmo em outros municípios (Baixada Fluminense, Niterói, Petrópolis), os da Engenharia Elétrica tinham uma distribuição mais limitada, que não incluía a Baixada Fluminense, por exemplo. Cabe assinalar que, embora a localização da moradia não possa ser tomada

como indicador de condição de vida ou status social, numa cidade “partida” como o Rio de Janeiro, ela sem dúvida sinaliza diferenças sociais a serem posteriormente incorporadas à análise.

Segundo o INEP, em todas as áreas que participaram do ENC-2000, predominaram os graduandos que moraram com os pais e/ou com outros parentes durante a maior parte do tempo em que cursaram o ensino superior. Em termos nacionais, tanto no caso do Direito (68%) quanto na Elétrica (69%) afirmaram morar com pais ou parentes. Já no universo investigado, o predomínio dos que residiram, durante a maior parte de seu curso de graduação, com pais ou parentes era mais elevado: 86% no Direito e 97% na Elétrica. A correlação destes dados com o local de nascimento, neste grupo pelo menos, indicou que morar sozinho ou com amigos não guardava necessariamente relação com a naturalidade, ou seja, não seria uma ‘marca’ dos que vinham de fora do Rio de Janeiro. Nos dois cursos, a maioria deles na verdade afirmou morar com pais ou parentes.

## **II.5. Características socioeconômicas e culturais do grupo estudado no contexto do ENC-2000**

Segundo o INEP, no ano 2000, as áreas de Odontologia e Medicina

76 apresentaram os maiores percentuais de graduandos com renda familiar na faixa de R\$ 3.021 a R\$ 7.550, enquanto que nas áreas de Medicina Veterinária, Engenharia Mecânica, Administração, Engenharia Civil, Engenharia Química, Jornalismo e Psicologia, foi maior o percentual de graduandos na faixa de R\$ 1.511 a R\$ 3.020. Entre os graduandos das áreas de Economia, Física, Química, Biologia, Agronomia, Matemática e Letras, a faixa de renda predominante se situou entre R\$ 454 e R\$ 1.510. Na população estudada, repetiram-se as tendências observadas nos dados nacionais do INEP, confirmadas ‘grosso modo’ também nos dados sobre o momento em que estes estudantes haviam prestado o vestibular para a PUC-Rio. Segue-se a distribuição encontrada:

### **Direito - Renda Conclusão do Curso (%)**

#### **Familiar<sup>33</sup>**

#### **Ingresso na**

#### **PUC-Rio (%) PUC-Rio Brasil**

Mais de R\$ 7.550 31,9 32,3 11,0

De R\$ 3.021 a R\$ 7.550 30,2 40,0 27,1

De R\$ 1.511 a R\$ 3.020 13,2 14,9 32,4

De R\$ 454 a R\$ 1.510 12,3 3,4 25,4

Até R\$ 453 21,7 0,9 3,5

Sem Informação 3,9 6,0 0,6

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio e INEP

### **E. Elétrica - Renda Conclusão do Curso (%)**

#### **Familiar**

#### **Ingresso na**

#### **PUC-Rio (%) PUC-Rio Brasil**

Mais de R\$ 7.550 28,6 40,0 6,2

De R\$ 3.021 a R\$ 7.550 14,3 14,3 24,1

De R\$ 1.511 a R\$ 3.020 0,0 2,9 37,3

De R\$ 454 a R\$ 1.510 31,4 42,9 28,1

Até R\$ 453 20,0 2,9 4,0

Sem Informação 2,9 0,0 0,4

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio e INEP

Ainda que mais de 70% das famílias nos dois cursos possuíssem renda 33 Considerando o salário mínimo vigente no ano 2.000 de R\$ 151.

77

mensal familiar superior a R\$ 3.000, pode-se observar que a distribuição da população estudada nas diferentes faixas de renda era bastante similar. Por outro lado, os dados relativos ao ingresso na Universidade devem ser analisados com uma certa cautela, uma vez que podem estar subestimados, já que provêm de um questionário da instituição, o que poderia ter sido interpretado pelos então candidatos ao vestibular como passível de uso posterior para avaliação de concessão de auxílios financeiros. Esta seria uma possível explicação para o número mais elevado de respostas indicando os níveis salariais mais baixos (menos de R\$ 1.500) no questionário da PUC-Rio, que depois não se repetiram nas respostas dos mesmos indivíduos no questionário do INEP.

### **II.5.1 - Financiamento dos estudos de graduação**

De acordo com os dados do ENC-2000, a maior parte dos graduandos de todas as áreas não havia sido beneficiada com qualquer tipo de bolsa. No grupo estudado, apenas 40% na Elétrica e 55% no Direito, deixaram de ter algum tipo de auxílio, possivelmente pelo fato das informações se limitarem aos graduandos de uma IES privada.

**Que tipo de bolsa de estudos ou de Direito (%) E. Elétrica (%) financiamento você recebeu para custeio das despesas do curso? PUCRio**

**Brasil PUCRio**

**Brasil**

Nenhum 55,3 79,5 40,0 74,5

Crédito Educativo 11,1 6,1 20,0 6,5

Bolsa parcial ou integral da IES 24,7 10,7 37,2 10,8

Bolsa parcial ou integral externa 1,3 3,6 2,9 8,1

Sem Informação 1,8 0,3 0,0 0,3

Fonte: INEP

É interessante observar que, aqueles cujo curso foi financiado pelo Poder Público, através do Crédito Educativo, não necessariamente pertenciam às famílias com menor renda média mensal<sup>34</sup>. Enquanto na Elétrica, dos 7 estudantes que haviam obtido Crédito Educativo, apenas um proviesse de

<sup>34</sup> Ver Anexo 3.

78

família com renda mensal superior a R\$ 3.020, no Direito, dos 26 graduandos que haviam tido este tipo de financiamento, metade provinha de famílias com renda mensal superior a R\$ 3.020 e somente dois eram de famílias com renda menor que R\$ 1.510. Além destes, havia 8 graduandos no Direito com renda mensal familiar menor que R\$ 1.510, dos quais, seis contaram com algum tipo de bolsa da PUC-Rio e os outros dois alegaram não ter recebido nenhum apoio.

### **II.5.2 - Trabalho remunerado e meio de transporte utilizado durante a graduação**

Em termos nacionais, a maioria dos graduandos do ano 2000 declarou não ter exercido atividade remunerada durante a maior parte do tempo do curso. Segundo o INEP, a área de Engenharia Elétrica estava entre aquelas cujos percentuais de graduandos que não exerceram atividade remunerada durante a graduação foram maiores. Já o Direito encontravase



entre as áreas em que predominaram aqueles que trabalharam em tempo integral durante a maior parte do tempo de duração do curso. A distribuição que se segue mostra a situação quanto ao exercício de atividade remunerada tanto no momento do vestibular como durante o curso de graduação, situando os índices encontrados entre os graduandos da PUC-Rio que participaram deste estudo no contexto nacional de cada área no momento da conclusão da graduação universitária:

**Direito - Atividade remunerada e Conclusão do Curso (%)  
carga horária aproximada (exceto estágio)**

**Ingresso  
na PUC-Rio**

**(%) PUC-Rio Brasil**

Não exerci atividade remunerada 88,5 57,0 32,8

Sim, em tempo parcial (menos de 40hs semanais).

5,5 17,5 9,9

Sim, em tempo integral (40hs semanais ou mais).

0,9 9,4 5,9

Sim, eventualmente, sem vínculo trabalhista.

2,1 8,9 16,2

Sem Informação 3,0 7,3 34,9

Não exerci atividade remunerada 88,5 57,0 0,4

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio e INEP  
79

**E. Elétrica - Atividade remunerada Conclusão do Curso (%)  
e carga horária aproximada (exceto estágio)**

**Ingresso  
na PUC-Rio**

**(%) PUC-Rio Brasil**

Não exerci atividade remunerada 97,1 60,0 38,3

Sim, em tempo parcial (menos de 40hs semanais).

0,0 31,4 13,3

Sim, em tempo integral (40hs semanais ou mais).

0,0 0,0 10,5

Sim, eventualmente, sem vínculo trabalhista.

2,9 8,6 9,7

Sem Informação 0,0 0,0 28,1

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio e INEP

Contrastando com o conjunto dos graduandos de ambas as áreas em termos nacionais, o percentual dos graduandos do grupo estudado que não tinham exercido atividade remunerada durante o curso foi consideravelmente mais alto.

No momento do ingresso no Ensino Superior, no Direito havia mais candidatos que trabalhavam, do que na Engenharia Elétrica. No momento da conclusão da graduação, os percentuais dos que trabalhavam se aproximaram (particularmente considerando o número de situações “sem

informação” no Direito), mas a distribuição entre as diferentes possibilidades de carga horária nas atividades remuneradas exercidas durante a graduação mostrou-se bastante distinta. Vale lembrar ainda que, nas respostas ao INEP, solicitava-se informação sem considerar estágio remunerado, o que leva a suposição de que ao menos parte destes trabalhos não era necessariamente vinculada à formação empreendida.

Embora nos dois cursos tenha prevalecido o trabalho remunerado em tempo parcial, no Direito encontramos um número razoável de graduandos trabalhando em tempo integral. A análise das pastas dos graduandos de Direito na DAR corroborou esta interpretação, tendo sido observadas situações bastante freqüentes de solicitações troca de turno de estudo (diurno para noturno), particularmente no final do curso, nas

80  
quais a principal razão alegada era a necessidade, ou a oportunidade encontrada, de exercer atividade remunerada em tempo integral.

Buscando explicações para além de eventuais especificidades de cada carreira, realizei cruzamentos com a renda familiar, o estado civil, o número de irmãos, o número de filhos e a ocupação principal do pai. Embora não tenha encontrado indicações claras de causalidade em nenhum destes fatores, algumas das correlações realizadas mostraram aspectos interessantes, que serão comentados mais adiante nos Capítulos IV e V, na discussão sobre as famílias.

Quanto ao meio de transporte mais utilizado para chegar às instituições, para o conjunto dos estudantes que participaram do ENC-2000 verificouse que a maioria dos graduandos das áreas de Letras, Biologia, Química, Matemática, Física, Engenharia Química, Jornalismo e da Engenharia Elétrica (40%), utilizaram transporte coletivo. Os graduandos das demais áreas dividiam-se entre o uso de carro ou motocicleta próprios e o transporte coletivo. Nas áreas de Administração, Medicina, Engenharia Civil, Odontologia e Direito (38%), foi maior o percentual dos que utilizaram meio de transporte próprio. Na PUC-Rio, o meio de transporte utilizado por mais da metade dos graduandos (62% no Direito e 54% na Elétrica) foi o carro ou motocicleta (próprio ou da família). Apenas 24% no Direito e 29% na Elétrica utilizavam transportes coletivos.

### **II.5.3 – Leitura e acesso a Informações sobre a atualidade**

Tanto no questionário do INEP quanto no do vestibular da PUC-Rio foram fornecidos dados sobre hábitos de leitura (jornais e livros), conhecimentos de línguas estrangeiras e atividades artísticas e esportivas. Nos dados do INEP encontramos também informações sobre o acesso a microcomputador e à Internet.

Em termos da totalidade dos graduandos que participaram do ENC-2000 no Brasil, verificou-se a predominância dos graduandos que leram de dois a três livros não escolares por ano em todas as áreas, exceto em Letras e Jornalismo.

81

Na Engenharia Elétrica predominaram (61%) os graduandos que leram de uma a até três livros em termos nacionais. No curso Direito, o percentual nacional neste caso foi um pouco mais baixo (53%). Por outro lado, ainda em termos nacionais, entre os graduandos de Direito foi o maior número daqueles que afirmou ter lido de quatro a até seis livros extra-escolares ou

mais por ano durante a graduação (40% versus 21% na Elétrica). Traçando um paralelo entre os graduandos dos dois cursos estudados na PUC-Rio, pode-se observar que de forma geral os estudantes de Direito liam mais do que os da Elétrica, tanto no conjunto dos graduandos de cada área no plano nacional, como no grupo investigado na PUC-Rio:

**Média anual de número de livros Direito (%) E. Elétrica (%) lidos durante a graduação, excetuando os escolares PUC-Rio<sup>35</sup> Brasil<sup>36</sup> PUC-Rio Brasil**

Nenhum	3,0	6,9	14,3	17,4
Um a três livros	45,5	52,7	60,0	61,0
Quatro ou mais livros	43,8	40,2	25,7	21,4
Sem Informação	7,7	0,3	0,0	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: INEP

Em relação aos graduandos dos mesmos cursos no Brasil, os alunos da PUC-Rio apresentaram resultados apenas levemente superiores entre os que leram quatro ou mais livros em média por ano, no Direito e na Elétrica, respectivamente.

Para obter informações sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo, o meio de comunicação utilizado por um percentual maior de alunos no ENC-2000 foi a TV, seguida do jornal e da Internet. Nas áreas de Administração, Direito, Jornalismo e Economia os graduandos dividem-se entre o jornal e a TV, com predominância do percentual dos que utilizavam a TV. Na área de Engenharia Elétrica a maioria dos quais utilizava a TV (46%) e a Internet (23%).

<sup>35</sup> Percentuais relativos apenas ao grupo estudado de graduandos da PUC-Rio.

<sup>36</sup> Percentuais nacionais no ENC-2000.

82

Cotejando as respostas dos graduandos da PUC-Rio nos dois cursos com dados nacionais, encontramos a seguinte distribuição:

**Que meio você utiliza para se manter Direito (%) E. Elétrica (%) atualizado sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo? PUCRio**

**Brasil PUCRio**

**Brasil**

Jornais	42,1	27,8	17,1	16,8
TV	33,2	12,3	34,3	9,1
Internet	8,5	47,0	25,7	46,2
Revistas	7,2	4,4	17,1	5,0
Rádio	1,7	8,0	2,9	22,8
Sem Informação	7,3	0,5	2,9	0,3

Fonte: INEP

Como se pode notar, a distribuição difere bastante segundo o curso, indicando talvez que o hábito de leitura, mais desenvolvido entre os estudantes de Direito, influenciaria também a escolha do meio para manter-se atualizado sobre os acontecimentos atuais.

No que diz respeito à leitura de jornais, o grupo estudado da PUC-Rio se distinguia bastante de seus colegas no resto do país, como mostra o quadro a seguir:

**Direito (%) E. Elétrica (%)**

**Quando costuma ler**

**jornais? PUC-Rio Brasil PUC-Rio Brasil**

Diariamente	59,6	43,8	65,7	32,5
-------------	------	------	------	------

Duas vezes por semana 17,0 20,4 20,0 24,6  
Somente aos domingos 7,2 16,1 8,6 19,8  
Raramente 8,1 18,1 5,7 21,7  
Nunca 1,3 1,4 0,0 1,2  
Sem Informação 6,9 0,2 0,0 0,2

Fonte: INEP

Por outro lado, de acordo com as respostas dadas ao questionário sociocultural da PUC-Rio, no momento em que ingressaram na graduação, 49% dos então vestibulandos de Direito liam jornal diariamente e 38% ocasionalmente. No caso dos vestibulandos de Engenharia Elétrica, a proporção era inversa: 49% liam jornal

83  
ocasionalmente e 37% diariamente. Tudo indica, portanto, que este hábito tenderia a se aprofundar com o tempo e que a socialização universitária provavelmente tem uma influência positiva nesse sentido.

#### **II.5.4 - Acesso a microcomputador e Internet**

Conforme o Relatório do INEP, a maioria dos graduandos, em todas as áreas, declarou utilizar microcomputador em casa ou fora do ambiente doméstico. Quanto à frequência de uso, houve a predominância dos que utilizavam bastante o microcomputador em casa, em praticamente todas as áreas.

Seguem-se os resultados encontrados no cotejo do universo pesquisado com os dados nacionais:

#### **Existe microcomputador em sua casa? Direito (%) E. Elétrica (%)**

**PUC-Rio Brasil PUC-Rio Brasil**  
Sim, e eu o utilizo bastante. 68,9 50,8 97,1 72,0  
Sim, mas eu pouco o utilizo. 17,0 22,2 2,9 12,6  
Sim, mas eu nunca o utilizo. 1,3 1,5 0,0 0,3  
Não, mas eu utilizo microcomputador  
fora do meu ambiente doméstico.  
6,0 22,0 0,0 14,6  
Não e eu nunca utilizo  
microcomputador.  
0,0 3,1 0,0 0,3  
Sem Informação 6,9 0,4 0,0 0,2

Fonte: INEP

No caso da Engenharia Elétrica, em termos nacionais, 75% o utilizava para trabalhos profissionais e escolares. No Direito, embora fosse menor o número dos que possuíam o equipamento em casa, 79% o utilizava para trabalhos profissionais e escolares.

De acordo com as informações coletadas na pesquisa exploratória junto aos professores destes dois Departamentos, no caso da Engenharia Elétrica parte das diferenças observadas no grupo da PUC-Rio estaria relacionada à ênfase que o corpo docente daquele Departamento tem dado ao uso do microcomputador. Na Elétrica várias disciplinas apóiam nisso seu trabalho acadêmico e existem diversos laboratórios onde esta

84  
prática é promovida como parte do aprendizado imprescindível para a futura carreira profissional.

A tendência, já observada nos dados nacionais, ao maior uso do microcomputador em trabalhos profissionais que escolares no curso de Direito, se mostrou mais forte no grupo investigado: enquanto que entre

os graduandos da Elétrica da PUC-Rio, 29% o utilizavam para trabalhos profissionais e 34% o utilizavam mais para trabalhos escolares, entre os graduandos do Direito deste grupo, os percentuais seguiam tendências opostas com 50% o faziam em trabalhos profissionais e 19% em trabalhos escolares.

Segundo os dados do ENC-2000 para o Brasil em todas as áreas, a maioria dos graduandos declarou acessar a Internet, predominando na Medicina os que o faziam pelo computador doméstico. As áreas de Agronomia, Física, Química, Medicina Veterinária, Matemática e Biologia, apresentam os maiores percentuais de alunos que acessavam a Internet através do computador colocado à disposição pela instituição de ensino, seguida pelos que acessavam pelo computador da própria residência. Entre os graduandos das demais áreas, predominaram os que acessavam a Internet pelo computador doméstico.

Nas áreas de Administração, Economia, Jornalismo, Letras, Engenharia Elétrica (28%) e Direito (25%), encontraram-se os maiores percentuais de graduandos que acessavam a Internet no local de trabalho. Nesse aspecto, no grupo estudado, apenas 4% dos estudantes de Direito e 9% dos da Engenharia Elétrica, acessavam mais a Internet através do equipamento da IES. Quanto aos demais, no Direito 48% acessavam de casa e 38% do local de trabalho. Na Elétrica 74% acessavam através do computador doméstico e 14% daquele disponível no local de trabalho.

#### **II.5.5 - Conhecimento de línguas estrangeiras**

Conforme os dados do ENC-2000 sobre os conhecimentos da língua inglesa, enquanto que entre os graduandos de Engenharia Elétrica, a maioria declarou que seu conhecimento situava-se entre razoável e bom, 85

entre os graduandos de Direito em termos nacionais ocorreu o contrário.

Segue-se a distribuição quanto ao conhecimento da língua inglesa:

#### **Conhecimento da Língua Direito (%) E. Elétrica (%)**

##### **Inglesa PUC-Rio Brasil PUC-Rio Brasil**

Praticamente nulo 4,7 34,9 0,0 7,8

Leio, mas não escrevo nem falo. 3,4 15,4 2,9 18,0

Leio e escrevo, mas não falo. 2,1 7,9 2,9 11,0

Leio, escrevo e falo razoavelmente.

29,4 29,4 20,0 42,0

Leio, escrevo e falo bem. 53,2 12,1 74,3 21,0

Sem Informação 6,9 0,2 0,0 0,2

Fonte: INEP

Verifica-se que, entre os estudantes da Elétrica, era um pouco maior o percentual dos que dominavam razoavelmente ou bem a língua inglesa (94,3% na Elétrica versus 82,6% no Direito). Este dado não chega a surpreender, uma vez que já no momento do vestibular (de acordo com o questionário da PUC-Rio), também era maior o percentual dos candidatos à Engenharia Elétrica (54% versus 41% entre os vestibulandos de Direito).

De qualquer forma, estes jovens – tanto num caso, como no outro - já ingressaram na Universidade em situação de vantagem em relação ao conjunto de seus colegas no âmbito nacional, como provavelmente também ocorreu no momento da entrada no mercado de trabalho

profissional após a conclusão do curso.

No ENC-2000, a maioria dos graduandos declarou que seu conhecimento da língua espanhola era praticamente nulo.

Seguem-se os resultados encontrados no universo investigado e seu cotejo com os dados nacionais nas duas áreas:

86

#### **Conhecimento da Língua Direito (%) E. Elétrica (%)**

##### **Espanhola**

##### **PUC-Rio Brasil PUC-Rio Brasil**

Praticamente nulo 34,9 53,3 45,7 45,2

Leio, mas não escrevo nem falo. 27,2 29,3 28,6 38,2

Leio e escrevo, mas não falo. 1,3 2,5 8,6 3,2

Leio, escrevo e falo

razoavelmente.

20,9 11,4 11,4 10,2

Leio, escrevo e falo bem. 8,9 3,2 5,7 3,3

Sem Informação 6,9 0,3 0,0 0,1

Fonte: INEP

É interessante notar que, nesse caso, a diferença com os resultados nacionais gerais e na área específica era bem mais marcada no caso do Direito, onde quase 30% liam, escreviam e falavam razoavelmente ou bem, enquanto no Brasil esse percentual era de apenas 15%.

Já na Elétrica, a difusão do conhecimento da língua espanhola não se distanciava tanto do padrão nacional. Uma explicação que parece razoável é de que no Direito se encontra maior presença de literatura ibero-americana, enquanto que na Elétrica, como é comum na área tecnológica em geral, predomina a literatura anglo-saxônica, particularmente em língua inglesa.

#### **II.5.6 - Atividades culturais e esportivas**

De acordo com o INEP, durante a realização do curso a maioria dos graduandos de Direito e da Engenharia Elétrica, participou de atividades culturais promovidas pela instituição.

O quadro que se segue mostra o cotejo das respostas dos graduandos da PUC-Rio com as de seus colegas no plano nacional:

87

#### **Atividades extraclasse Direito (%) E. Elétrica (%)**

##### **oferecidas pela instituição**

##### **durante o curso PUC-Rio Brasil PUC-Rio Brasil**

Nenhuma 42,6 39,5 31,4 42,1

Estudo de línguas estrangeiras 1,7 27,2 0,0 2,4

Atividades artísticas diversas 31,9 11,1 11,1 27,1

Atividades desportivas 6,0 43,4 22,9 16,5

Mais de uma das atividades acima 10,6 15,1 34,3 11,7

Sem Informação 7,3 0,7 0,0 0,3

Fonte: INEP

No conjunto de formandos da PUC-Rio que participaram deste estudo, pode-se observar uma proporção maior (em relação aos resultados nacionais) dos que alegaram ter participado de atividades culturais extraclasse. A diferença foi particularmente notável entre os graduandos da Elétrica. Os dados ainda parecem indicar que a formação anterior em línguas estrangeiras, “naturalmente” tenderia a valorizar menos este tipo de atividade, como parece ser o caso do curso de Direito, no qual a diferença percentual entre os estudantes da PUC-Rio é os de outras

instituições em todo o país é considerável.

### III. UM MAPA E MUITOS CAMINHOS - AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Neste capítulo pretendo analisar as trajetórias escolares do grupo pesquisado à luz de sua construção social mediada pelas famílias., na medida em que elas expressam uma gestão estratégica dos capitais herdados ao longo da socialização familiar e escolar, que se traduziria em diferentes percursos acadêmicos no ambiente universitário posteriormente.

#### III.1. Famílias, escolas e trajetórias – retomando Bourdieu

Ao analisar o campo da produção cultural, Bourdieu conclui que a relação entre os *habitus* dos agentes e as forças do campo “se objetiva em uma trajetória e em uma obra” (Bourdieu, 1997: 71). A incorporação das disposições duráveis que configura o *habitus* se objetiva no curso das trajetórias dos agentes nos diversos campos. As práticas e escolhas específicas que configuram as trajetórias constroem-se na dialética das posições e disposições no campo onde cada uma, ainda que vivenciada no plano individual, explicita seu caráter necessariamente social e, portanto coletivo (op.cit: 15). Fundamentalmente, as trajetórias dos agentes correspondem a uma relação estatística: a cada conjunto de disposições herdado corresponderia um espectro de trajetórias possíveis e equiprováveis. Ou seja, os percursos singulares, marcados por conjunturas individuais e coletivas, se inscreveriam em um “campo de possíveis” que lhes seria objetivamente oferecido, no qual se manteria uma relação de dependência estatística com a posição do agente no campo e com suas disposições (Bourdieu, 1979).

Ainda assim, algumas frações de classe podem ‘escapar’ das trajetórias mais frequentes em seu grupo social, seja ascendendo, seja descendendo socialmente. Nesses casos, Bourdieu observa que tende a subsistir um “efeito de trajetória” que torna confusa a correlação entre a origem social e as práticas ou opiniões do agente, induzindo a uma continuidade da representação deste sobre sua posição no mundo social

89 e sua visão de mundo e de futuro (ibdt: 125). Essa ‘incongruência’ ou ‘desajustamento’ seria particularmente comum nas camadas médias em função de sua posição instável ou menos determinada na estrutura social. Nos casos em que o desvio da trajetória mais provável é no sentido descendente, é comum encontrar um discurso nostálgico sobre o passado glorioso, frente à dificuldade de pensar num futuro que aponta eventualmente para a decadência...

No que se refere à relação com a cultura nas camadas médias altas, o autor considera que ela se caracteriza por uma

“... distância, muito marcada, entre o conhecimento e o reconhecimento, na maior parte das vezes incondicional, onde se exprimem as posições atuais e, sobretudo, a trajetória passada e potencial (a ‘carreira’) e a disposição com relação ao futuro, que define seu ethos de classe. Essa distância está, com efeito, no princípio da pretensão cultural que toma formas diferentes segundo o grau de familiaridade com a cultura legítima, isto é, segundo a origem social e o modo de aquisição correlativo da cultura...” (Bourdieu, 1994: 108-109).

Para Pierre Bourdieu, o volume e a estrutura dos capitais herdados ao longo da socialização familiar estabelecem uma hierarquia prática (e



tácita), que orienta sistematicamente as escolhas das alternativas. São estas alternativas visualizadas que organizam a visão de mundo do grupo, conferindo significado também às práticas escolares ou acadêmicas, bem como induzindo escolhas ou preferências por determinados conteúdos, escolas ou carreiras. Via de regra, a relação das camadas médias com as escolas é caracterizada, segundo o autor, por uma combinação de *“boa-vontade cultural com espírito empresarial escolar”* (Bourdieu, 1998: 120).

Este *“empreendedorismo cultural escolar”* determinaria um alto e minucioso investimento na escolarização dos filhos, que tenderia a repercutir em seu êxito escolar. Logicamente, tal investimento carregaria em si expectativas de reprodução ou ascensão social do grupo, que se refletiriam na escolha das escolas a serem freqüentadas pelos filhos, por exemplo. Por outro lado, é importante lembrar que a relação entre famílias e escolas - expressa pelo conjunto de estratégias educativas (domésticas

90 e escolares) - depende do peso relativo de cada tipo de capital herdado na estrutura do patrimônio familiar e reflete o conjunto de estratégias utilizadas pelo grupo social como um todo para manter ou melhorar sua posição no espaço social num determinado momento de sua história (Bourdieu, 1998: 121).

Tendo estudado um pouco o ‘mapa’ da investigação realizada e descrito seus agentes, pretendo neste capítulo discutir as informações coletadas sobre sua escolarização. Dentro dos limites quantitativos e qualitativos dos dados disponíveis, espero identificar alguns padrões de escolarização percorridos antes do ingresso na Universidade. O passo seguinte será discutir a relação entre cada padrão encontrado e as demais informações sobre os graduandos das duas áreas, com especial ênfase naquelas que vão ao encontro das hipóteses encontradas em outros estudos, de forma a agregar alguns elementos que contribuam para ampliar o conhecimento já construído sobre a transmissão intergeracional do patrimônio cultural em nossa sociedade.

Os dados coletados permitem uma interlocução interessante com as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no campo da sociologia da educação sobre a relação entre famílias e escolas, particularmente nas camadas mais favorecidas da população do ponto de vista sócioeconômico e cultural que constituem a maior parte do universo

investigado neste estudo. No Brasil podemos identificar estas famílias como integrantes das camadas médias altas, ou ainda, de acordo com a classificação de Pastore e Silva (2000) com base em dados da PNAD do IBGE de 1996, como *“o topo da estrutura social brasileira (estratos alto e médio superior<sup>1</sup>)”* que engloba 12,3% dos chefes de família do país.

No campo dos estudos e pesquisas sociológicas na educação, a questão da relação entre famílias e escolas nas camadas médias e altas tem sido,

<sup>1</sup> Para os autores, o estrato alto é composto por profissionais de nível superior e grandes proprietários (empresários na indústria, administradores e gerentes de empresas financeiras, imobiliárias e securitárias, engenheiros, médicos, contadores, professores do ensino superiores, advogados, oficiais das forças armadas) e o estrato médio-superior é formado por profissionais de nível médio e médios proprietários (diretores, assessores, chefes nos serviços públicos, administradores e gerentes na indústria e no comércio, chefes e encarregados de seção, representantes comerciais) – op.cit. p. 21.

via de regra, abordada de dois pontos de partida: o primeiro busca dados junto às famílias e o outro focaliza as escolas freqüentadas.

No primeiro caso, as pesquisas têm privilegiado a perspectiva destas famílias em relação à escolarização de seus filhos – traduzida na escolha das escolas, por exemplo - como um dos mecanismos privilegiados no processo de transmissão de seu patrimônio social, cultural e econômico para as novas gerações, na perspectiva de sua reprodução social, no sentido discutido por Pierre Bourdieu. Parte-se, portanto, *da família para a escola*, e - na maioria dos casos - são coletadas informações através de observações, entrevistas e/ou questionários junto a pais e filhos, geralmente envolvendo um número não muito grande de casos, inclusive em função das dificuldades operacionais que estudos com grupos mais extensos costumam impor.

Na segunda vertente, tem-se priorizado o espaço propriamente escolar como campo de coleta de informações. Parte-se, então, *das escolas para as famílias* - com base em informações sobre os alunos e seu desempenho escolar, estudando dados de seu histórico acadêmico, entrevistando professores, estudando as dinâmicas de ensinoaprendizagem operadas no ambiente institucional, e ainda observando características administrativas e pedagógicas dos estabelecimentos.

O fato de esta pesquisa partir dos dados disponíveis na Universidade e no INEP coloca o acento deste trabalho na segunda perspectiva: *esta investigação parte da escola*. Acredito, no entanto, que a amplitude dos dados obtidos representa uma oportunidade rica de interlocução com estas duas perspectivas uma vez que, em alguma medida, reúne elementos de ambas, incluindo tanto as respostas dos estudantes a dois questionários socioculturais (um no momento do ingresso na Universidade e outro na conclusão do curso) como um conjunto de informações propriamente escolares organizadas com base em seus históricos no Ensino Básico e na graduação no Ensino Superior.

Boa parte do trabalho de construção de variáveis a partir dos dados de campo foi realizada com este propósito. Neste capítulo, procuro sistematizar as informações sobre as escolas freqüentadas antes do

92  
ingresso no Ensino Superior. Além de descrever esse universo e alguns aspectos relevantes dos processos de escolarização passíveis de serem observadas nos históricos escolares estudados, espero desenvolver uma caracterização das trajetórias escolares encontradas e discutir como elas se relacionam com as demais informações disponibilizadas numa interlocução permanente com a literatura.

Cabe esclarecer que utilizo aqui a expressão “trajetória escolar” com referência, fundamentalmente, aos aspectos de cunho institucional revelados pela identificação dos estabelecimentos freqüentados e do eventual trânsito entre eles. A expressão indica, portanto, as características passíveis de análise a partir nos dados coletados sobre a escolarização efetivada por este grupo de jovens. Dentro desse limite, procurei encontrar padrões que pudessem ser relacionados com as práticas acadêmicas desenvolvidas posteriormente no curso universitário. A aposta foi no sentido de identificar diferentes facetas da relação destes jovens com o conhecimento escolar e com a Universidade, engendradas

ao longo de suas histórias familiares e escolares.

### **III.2. Escolas freqüentadas no Ensino Básico**

Considerando a provável repercussão da formação do *habitus* escolar da população estudada na relação que estabelecem com o conhecimento acadêmico e a Universidade, foram incluídas no Banco de Dados informações sobre as trajetórias escolares anteriores à Universidade, reunindo dados sobre as escolas freqüentadas anteriormente, inspirada nos estudos desenvolvidos pela equipe de Bernard Charlot.

Inicialmente é necessário ressaltar o grande número de estabelecimentos de ensino freqüentados no Ensino Básico: 204! Uma vez que o grupo pesquisado tinha apenas 270 estudantes, esta dispersão superou em muito as expectativas iniciais.

Além disso, observou-se uma grande variedade nas escolas encontradas e um “trânsito” freqüente dos alunos entre elas, o que tornou a codificação pretendida das trajetórias escolares no Ensino Básico uma tarefa bem

93

mais complexa que o previsto. No que se refere aos dados sobre o desempenho acadêmico anterior à entrada no Ensino Superior, as possibilidades de análise apresentavam consistência muito duvidosa, uma vez que era pouco provável encontrar homogeneidade de critérios de avaliação escolar em um universo tão diversificado.

No manuseio das pastas dos alunos durante a pesquisa de campo, encontramos históricos escolares da graduação mais longos (com várias páginas) e outros bastante sucintos, com uma página somente.

Analisando mais detidamente estes subconjuntos, constatamos que o “tamanho” do histórico estava relacionado ao tempo do percurso acadêmico até a conclusão do curso superior, particularmente influenciado pelo número de reprovações por média em disciplinas obrigatórias (implicando na necessidade do aluno cursá-las novamente até ser aprovado para concluir a graduação), assim como os cancelamentos em disciplinas obrigatórias (que também teriam que ser novamente cursadas de qualquer forma), quase sempre “atrasando” a formatura. Por outro lado, na maioria dos históricos “curtos”, praticamente não se encontravam reprovações ou cancelamentos de disciplinas obrigatórias<sup>2</sup> e as médias finais (CRf) eram geralmente mais altas.

Ao confrontar estas situações com as trajetórias escolares no Ensino Básico, observamos que boa parte dos históricos “curtos” correspondia a alunos escolarizados, predominantemente, em escolas privadas confessionais tradicionais. Colocou-se então a necessidade de aprofundar a investigação sobre a relação e o significado da escolarização anterior à graduação – ou seja, as trajetórias escolares no Ensino Básico e os capitais aí acumulados - e os diferentes aspectos relativos às práticas acadêmicas e ao desempenho na Universidade.

A reflexão sobre as categorias que deveriam nortear a análise dos dados passou assim a considerar a probabilidade de que uma parte da explicação para as diferenças observadas nos históricos escolares no Ensino Superior estivesse relacionada também com possíveis diferenças

<sup>2</sup> Os casos de trancamento total da matrícula por um ou mais períodos foram relativamente raros.

94

entre as escolas freqüentadas, tomando como hipótese de trabalho o chamado “efeito estabelecimento” (Cousin, 1998).

### III.2.1 - A perspectiva do “efeito escola”

Após a 2ª. Guerra Mundial observou-se nos países desenvolvidos, paralelamente à ampliação do acesso e conseqüente democratização da base do sistema educacional, um movimento de crescente valorização político-ideológica da escola. Nesse contexto, desenvolveu-se uma extensa rede de coleta e análise de dados sobre os diversos aspectos internos ao sistema educacional e suas relações com o sistema produtivo (Forquin, 1995). Particularmente nos anos 60, foram realizados grandes levantamentos de dados nos E.U.A., na Grã-Bretanha e na França que, entre outras constatações, “estabeleceram as desigualdades de oportunidade educacionais entre os diferentes grupos étnicos, culturais e socioeconômicos como fato incontestável” (Bonamino, 2002: 22).

A investigação sobre as conexões entre desigualdades educacionais e desigualdades socioculturais nesse panorama amplo revelou, num primeiro momento, que os fatores intra-escolares eram consideravelmente menos determinantes do sucesso ou fracasso escolar que a origem social e familiar. Em torno das possíveis causas dessas constatações desenvolveram-se grandes debates no campo da sociologia da educação, buscando a partir delas também formular propostas de política educacional. Por outro lado, como observa Neves et alii:

“A abordagem globalizante que via na escola, ora um instrumento do desenvolvimento econômico e social (teorias do capital humano), ora uma instância de reprodução da divisão da sociedade em classes e camadas sociais (teorias da reprodução) encontra-se, sem dúvida, num impasse. O nível de conhecimento macrosociológico da instituição escolar parece estar esgotado; no entanto, inúmeros aspectos importantes, e até mesmo essenciais, da ‘caixa preta’ ainda continuam mal esclarecidos. (...) O estudo dos determinantes estruturais e das grandes regularidades fornece um esquema de leitura para a compreensão do funcionamento do sistema escolar. As tendências atuais apontam para métodos e abordagens que, em vez de se fixarem exclusivamente nas estruturas, colocam a ênfase, sobretudo nas contradições que elas engendram e nas transformações daí resultantes no âmbito da práxis” (In: Forquin, 1995: 182/183).

95

A partir daí cresceu o número de pesquisas focalizando os diferentes atores sociais presentes no sistema educacional, bem como a busca de abordagens multidisciplinares para melhor compreender a complexidade da educação como objeto de investigação. No que se refere à relação entre carreiras escolares e desigualdades sociais, os mesmos autores citados anteriormente identificam - entre as pesquisas realizadas - o predomínio da constatação de que a diversidade das trajetórias escolares resulta de uma “*complexa alquimia entre os fatores institucionais e a origem social*” (op.cit.: 187). A questão que se apresentava então era quanto ao peso atribuído a um ou outro “braço da balança”: o processo de seleção operado na escola ou a categoria socioprofissional dos pais, por exemplo. Nesse contexto, as noções de *habitus* e *capital cultural* de Bourdieu assumiram especial importância na medida em que rompiam definitivamente com a perspectiva do fracasso ou do sucesso escolar como fruto das aptidões individuais e enfatizavam “a distribuição desigual,

*entre as classes, dos instrumentos necessários à apropriação dos bens culturais*” (op.cit.: 189).

Segundo Derouet<sup>4</sup>, desde a década de 60 havia se acelerado significativamente o interesse pelo estudo sobre o funcionamento dos estabelecimentos escolares, redundando num crescente acúmulo da produção científica a respeito. Destaca-se a relação entre a emergência desse objeto de pesquisa de forma mais ou menos simultânea em várias sociedades avançadas (em particular os E.U.A., a Grã Bretanha e a França), e o incremento importante da demanda social pela ampliação da escolarização. O mesmo autor lembra, no entanto, que é necessário compreender estes esforços de investigação e seus resultados, de forma contextualizada, considerando as características da história e da

3 Ângela C. Neves, Jacqueline Eidelman e Polymmia Zagefka em artigo intitulado: *Abordagens teóricas e metodológicas* In: FORQUIN, J.C. **Sociologia da Educação – dez anos de pesquisas**. Petrópolis: VOZES, 1995.

4 Jean-Louis Derouet analisa os estudos sobre o tema até 1985 no artigo: *Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico* In: FORQUIN, J.C. **Sociologia da Educação – dez anos de pesquisas**. Petrópolis: VOZES, 1995. 96

regulamentação do funcionamento do sistema educacional em cada sociedade particular.

Pretendo seguir esta perspectiva, procurando construir uma interlocução com a produção já existente, sem perder de vista a especificidade de nossa realidade e da evolução de nosso sistema educacional.

Ainda segundo o autor, particularmente na França, os estudos realizados na década de 80 estabeleceram a existência de um efeito próprio do estabelecimento escolar sobre os resultados escolares dos alunos, concluindo que apenas seu recrutamento social não dava conta de explicar as diferentes trajetórias escolares encontradas. Dentre as pesquisas mais recentes realizados nessa perspectiva destaca-se a de Olivier Cousin em diferentes estabelecimentos escolares numa mesma região da França, que focalizou o chamado “valor agregado” pelas instituições de ensino como fator interveniente no sucesso ou no fracasso escolar dos distintos grupos sociais<sup>5</sup>.

Este autor utilizou três critérios para avaliar as performances<sup>6</sup> dos diferentes estabelecimentos: os resultados escolares dos alunos (notas), a orientação<sup>7</sup> e os resultados do “*Diplôme National du Brevet*” (sistema nacional de avaliação do ensino e das escolas – aparentemente equivalente ao nosso SAEB). Com base nestes critérios, a análise dos dados confirmou que, além da já esperada forte correlação entre origem social e desempenho escolar, o estabelecimento freqüentado também se constituía em variável importante para a compreensão da orientação e dos resultados escolares dos alunos: especialmente na passagem para o

5 Olivier Cousin empreende um estudo comparativo de 12 escolas da região de Bordeaux, escolhidas segundo alguns critérios: número e origem social dos alunos, localização (bairro, cidade) e posicionamento no “mercado” escolar da região, procurando abranger a diversidade do universo da forma mais representativa e abrangente possível.

6 Considerando a totalidade dos alunos (1516) matriculados a partir da série equivalente à 6a. do Ensino Fundamental no Brasil, na qual identificou um ponto importante de “estrangulamento” do sistema, com taxas de repetência que oscilaram entre 5,7% e 22,4%.

7 No sistema francês, no conselho de classe do final da “*cinquième*” e novamente ao final da “*seconde*” ou 1º. Ano do Liceu, os professores definem uma “orientação” da continuidade dos estudos de cada aluno (de acordo com as possibilidades acadêmicas demonstradas até aquele

momento de sua trajetória) entre três possibilidades: prosseguir na educação geral e o Ensino Superior tradicional, a reprovação, ou prosseguir os estudos em algum dos ramos do ensino técnico curto ou longo.

97

Liceu, as diferenças encontradas quanto à orientação e à probabilidade de aprovação não se explicavam apenas pelas características individuais dos alunos ou por sua extração social (Cousin, 1998: 80).

Antes de apresentar o caminho de investigação utilizado por Cousin, cabe um breve comentário sobre as considerações de Almeida (2002) em relação a esta perspectiva. Partindo das críticas desenvolvidas por Bourdieu, entre outros, a autora aponta para o risco das análises formuladas não contemplarem satisfatoriamente a necessária contextualização dos processos de escolarização nas sociedades modernas no espaço das determinações sociais que os envolvem. O outro alvo de crítica seria o foco demasiado restrito na busca de explicações sobre o desempenho escolar dos alunos, *“deixando na sombra as disposições, sensibilidades e habilidades sociais que a experiência escolar está encarregada de produzir e que são tão significativas para a estratificação social quanto a distribuição de diplomas”* (Almeida, op.cit.: 136).

Mesmo reconhecendo a pertinência destas considerações e a importância da abordagem monográfica desenvolvida pela autora para *“compreender cada colégio como o resultado de uma interação historicamente singular das múltiplas esferas da prática social às quais se vincula o seu funcionamento”* (idem: 137), elas não invalidam este caminho de pesquisa que, como outras levadas a cabo também no Brasil (apresentadas mais adiante), colabora para a geração de uma interlocução enriquecedora sobre as trajetórias escolares encontradas na presente investigação. Embora as limitações dos dados disponíveis, restritas às escolas freqüentadas pelo grupo investigado, inviabilizasse um estudo mais profundo individualizado, acredito que a discussão que eles possibilitam abre pistas interessantes para pesquisas de viés mais etnográfico posteriores.

A partir da constatação do *“efeito escola”*, Olivier Cousin desenvolveu um conjunto de indicadores para caracterizar os estabelecimentos, na perspectiva de compreender as razões associadas às diferentes

98

tendências encontradas do ponto de vista de suas políticas institucionais:

- o *Contexto* - imagem e relação com a clientela ou reputação no “mercado” escolar local, expressa na demanda por vagas, entre outros aspectos;
- o *Política da direção* - história institucional, estilo de administração (burocrática, *“laissez faire”* ou intervencionista) e relação com o corpo docente e com os pais;
- o *Coesão institucional* – percepção interna da escola e sua história, avaliação sobre o corpo discente, relações afetivas e profissionais entre os professores;
- o *Ação e mobilização dos atores* – existência de um projeto institucional (pedagógico e/ou educacional), mobilização do corpo docente aderindo ou não ao projeto e/ou à política institucional e natureza das ações desencadeadas pela mobilização (que reflete em que amplitude

e profundidade se partilham objetivos comuns).

De todos os indicadores estudados, o autor salienta enfaticamente a importância da mobilização do corpo docente do estabelecimento enquanto síntese que agrega os aspectos mais influentes de todos os demais indicadores, constituindo-se num dos principais elementos explicativos da situação da escola (op.cit.: 156). A mobilização dos professores articularia os aspectos mais relevantes das demais dimensões em torno da interação com os alunos, influenciando, portanto, mais diretamente também a avaliação de seu desempenho escolar. Para além da forte correlação entre o recrutamento social das escolas e o sucesso escolar dos alunos, a pesquisa permitiu concluir que, de fato, os colégios com maior índice de sucesso escolar, ou mais eficazes, são os que conseguem, em maior medida, colocar em marcha políticas institucionais reconhecidas como legítimas pelos diversos atores envolvidos e que mobilizam, sobretudo os professores, em torno de

8 Para tanto, o autor baseou-se numa classificação inicial mais geral dos estabelecimentos em dois grandes grupos: mais “seletivos” (com uma taxa maior de fracasso escolar) e menos “seletivos” (taxa maior de sucesso) – tomando como parâmetro a quantidade média de alunos aprovados na “*troisième*” (equivalente a 8ª. Série do Ensino Fundamental no Brasil) com orientação para os liceus tradicionais que preparam para o ingresso no Ensino Superior.

99

objetivos comuns, favorecendo um melhor desempenho acadêmico de seus alunos.

Olivier Cousin destaca ainda que, dentre os fatores que mais influenciam a construção destas “*políticas institucionais de sucesso*” além da história pessoal e profissional dos atores singulares, está a capacidade destes profissionais de “leitura” dos problemas dos alunos e de sua possibilidade (ou crença nela) de encontrar-lhes solução. Finalmente, Cousin ressalta que uma das pré-condições fundamentais para que tais “*políticas de sucesso*” possam perdurar e frutificar é, logicamente, a estabilidade do corpo docente e da equipe administrativa.

Trazendo a discussão para nosso contexto, nas últimas décadas pode-se constatar uma notável evolução no que se refere ao acesso e à permanência de crianças e jovens no sistema educacional na sociedade brasileira, tendo-se alcançado praticamente sua universalização na faixa de 7 a 14 anos no Ensino Fundamental e um aumento expressivo do acesso e conclusão do Ensino Médio (Castro, 1999). De acordo com Valle Silva e Hasembalg (2000), com base nos dados das últimas PNADs (1976, 1986 e 1998) do IBGE pode-se considerar que 60% da elevação do nível de instrução da população brasileira (com diminuição também na desigualdade educacional entre as regiões do país, grupos de cor, gênero e estratos de renda) “*é devida à mudança nas condições de vida e à distribuição geográfica das famílias, decorrente da urbanização e da transição demográfica, devendo-se os 40% restantes às melhorias efetivas no desempenho do sistema educacional*” (Valle Silva & Hasembalg, 2000: 11).

Ainda assim, são poucos os estudos na perspectiva e amplitude do realizado por Cousin na França, particularmente do ponto de vista comparativo. Isso não significa, entretanto, qualquer indiferença – seja dos pesquisadores do campo educacional seja dos formuladores e gestores de políticas educacionais - quanto ao que se poderia chamar de

“valor agregado” pela escola. Entre nós, essa discussão tem, freqüentemente, focalizado a idéia da existência de projetos pedagógicos específicos das unidades escolares, bem como da importância do

100  
fomento ao seu desenvolvimento como estratégia de promoção de qualidade e equidade na educação. Segundo diversas correntes de pensamento, este seria um instrumento privilegiado para favorecer a criação de condições também intra-escolares para o resgate da dívida histórica da sociedade brasileira com a escolarização de boa qualidade como direito de todos os cidadãos.

Franco, Mandarino e Ortigão (2001) identificam diversos agentes e interesses presentes nesse debate: o Banco Mundial e o Banco Interamericano para o Desenvolvimento, que enfatizam o controle social sobre os investimentos na área de educação; os intelectuais da área de educação, para os quais o projeto pedagógico de escola poderia garantir a sintonia entre as políticas públicas para a melhoria do ensino com a instância escolar; e finalmente, os pesquisadores, que enfatizam a conexão entre gestão democrática, autonomia escolar e projeto político pedagógico de escola.

Constatando que, nos últimos anos, diversas políticas públicas têm sido desencadeadas<sup>9</sup> com vistas ao desenvolvimento de projetos pedagógicos nas escolas como estratégia de aprimoramento de sua gestão e da eficácia escolar, os autores acima mencionados desenharam uma modelagem estatística para a investigação, a partir dos dados do SAEB<sup>10</sup> 1999, sobre em que medida as características das escolas estariam influenciando o desempenho médio dos alunos (eficácia escolar) de um lado, e a diminuição do impacto do nível socioeconômico sobre seu desempenho escolar (equidade) de outro. Mesmo reconhecendo que as limitações dos dados disponíveis podem ter induzido à subestimação do papel do projeto pedagógico sobre a eficácia da escola, os pesquisadores concluíram nessa investigação que a existência de um projeto pedagógico na escola<sup>11</sup>, contrariamente ao que se supunha, contribuía para diminuir e não para aumentar a equidade escolar (op. cit.: 42).

9 Com ênfase diferenciada segundo os agentes que as formularam e implementaram em cada caso.

10 Sistema de Avaliação da Educação Básica – para uma descrição aprofundada e crítica de sua implantação a partir de 1990 ver Bonamino (2002).

11 Identificada pelas respostas afirmativas do diretor e dos professores sobre sua existência e sobre

101  
Posteriormente, utilizando dados do SAEB 2001, parte destes autores, associados a outros no Laboratório de Avaliação da Educação da PUCRio, prosseguiu na busca de identificar fatores escolares promotores de eficácia e equidade escolar. Vale assinalar a ressalva inicial dos autores sobre o fato de que, particularmente no contexto brasileiro, alunos de perfis socioeconômicos diferentes freqüentam escolas distintas e que, portanto, geralmente já se tem como ponto de partida a existência de condições desiguais de escolarização e de aprendizagem, as quais tendem a reforçar as desigualdades sociais pré-existentes. Mesmo assim, diversas pesquisas (Barbosa e Fernandes, 2001, entre outros) têm mostrado que podem também haver diferenças que se acentuam ou atenuam no ambiente escolar, reforçando a importância da investigação sobre quais fatores escolares influenciam a aprendizagem dos alunos,



além de como e em que medida eles o fazem.

Uma vez que o SAEB 2001 coletou e disponibilizou um conjunto maior e mais variado de informações sobre as escolas, foi possível construir um conjunto abrangente de variáveis sobre a escola e seu funcionamento, além do tipo de rede (pública ou privada) à qual cada unidade pertencia: estado de conservação das instalações, frequência de alunos e professores às atividades escolares, recursos financeiros e pedagógicos da escola, grau de colaboração entre membros do corpo docente, clima disciplinar, comprometimento da equipe com o ensino, características pedagógicas enfatizadas pelos professores no ensino da matemática<sup>12</sup> (que favorecem o desenvolvimento de habilidades de alta ordem ou da automatização).

Tendo inicialmente confirmado que a proficiência (desempenho avaliado nas provas do SAEB) em matemática variava conforme a escola, os autores refinaram a modelagem de análise para controlar o efeito do nível socioeconômico dos alunos sobre os resultados, observando que:

sua elaboração com a participação direta ou indireta de mais da metade do corpo docente.

12 Vale observar, que todo o trabalho se realizou com base nos dados do SAEB 2001 para as 4as.

E 8as. Séries do Ensino Fundamental e em cada série foram selecionados os alunos que responderam ao teste de Matemática.

102

“Não só o valor médio desta variável está forte e significativamente ligado a um melhor desempenho médio dos alunos, como também o nível sócioeconômico de cada aluno dentro da escola impacta de forma considerável

no seu desempenho. Observa-se, no entanto, que mesmo após controle do efeito de nível socioeconômico médio dos alunos da escola há características escolares que aumentam a eficácia das escolas brasileiras.

Essas características podem ser subdivididas em três categorias: condições de infra-estrutura física e pedagógica da escola; aspectos do clima escolar; e estilo pedagógico dos professores da escola. (...) Os resultados da análise indicam que a conservação do prédio e o acesso a recursos financeiros e pedagógicos são fatores relacionados com melhor desempenho médio dos alunos da escola. Este tipo de achado não é recorrentemente reportado na literatura internacional mas tem aparecido como relevante em análises de dados brasileiros. Ferrão e Fernandes (2001) sugerem que isso se deve ao fato de que países desenvolvidos – de onde, tipicamente, vêm os relatos internacionais, garantem o acesso a condições básicas de infra-estrutura a todos, o que ainda é uma conquista a ser feita no caso brasileiro...”(Bonamino, Franco e Fernandes, 2002: 20)”.

Dentre os resultados apresentados pelos autores, destaco aqui dois que parecem mais relacionados com toda a discussão anterior e com as possibilidades de investigação propiciadas pelos dados desta pesquisa:

“Escolas que se organizam como ambientes de aprendizagem fazem diferença: professores presentes e colaborativos, responsabilidade coletiva dos docentes pelos alunos e por seus resultados escolares, clima disciplinar favorável...”.

As condições estruturais da escola ainda fazem diferença: as condições das instalações físicas das escolas, suas condições ambientais, a existência e conservação de recursos pedagógicos, dinheiro na escola são fatores que ainda estão associados a melhores resultados escolares”(op.cit.: 32).

É interessante notar, que embora não faça referência explícita aos

indicadores desenhados por Olivier Cousin ou aos resultados por ele alcançados, as conclusões são bastante próximas no sentido de destacar a importância do que Cousin denomina “*mobilização do corpo docente em torno de objetivos comuns*”, favorecendo um melhor desempenho acadêmico do conjunto dos estudantes e legitimando políticas institucionais orgânicas que, entre outros aspectos favoreceriam uma “leitura” comum dos problemas dos alunos e sua possibilidade e responsabilidade em encontrar-lhes solução, num ambiente de estabilidade do corpo docente e da equipe administrativa.

103

Por outro lado, considerando que as condições de infra-estrutura e recursos pedagógicos nas escolas francesas são geralmente mais igualitárias e muito superiores às existentes no Brasil, não é de estranhar que o autor francês sequer as tenha considerado como um indicador pertinente.

A partir destas explanações acredito poder considerar o chamado “*efeito estabelecimento*” proposto por Cousin como uma perspectiva também relevante no contexto brasileiro como atestam as recentes pesquisas aqui brevemente apresentadas. Passei, assim, à considerar a hipótese de que estas diferenças – relativas a determinadas características dos padrões de escolarização encontrados (pertinência da escola a rede pública ou privada, número de anos freqüentados em cada escola, etc.) pudessem repercutir em alguma medida nos dados colhidos sobre o desempenho acadêmico no curso de graduação, matizando a relação estabelecida com o conhecimento acadêmico no ambiente universitário. Por essa razão, a análise dos dados levou em conta possíveis diferenciações no contexto institucional em que fora realizada a escolarização anterior à Universidade. Iniciei, então, a construção de uma caracterização dos estabelecimentos escolares freqüentados no Ensino Fundamental e Médio.

### **III. 2.2 – Caracterização das escolas e das trajetórias escolares**

Inicialmente priorizei alguns aspectos mais gerais na classificação das instituições escolares: tipo de educação ministrada (geral, profissionalizante ou supletivo) e o caráter público ou privado do estabelecimento. A perspectiva foi identificar características ou indicadores que possibilitassem a delimitação de padrões potencialmente determinantes do ambiente institucional no qual ocorrera o processo de aquisição do *habitus* escolar. Sintetizo os principais resultados encontrados a seguir:

- 154 escolas privadas de educação geral.
- 21 escolas públicas, sendo 18 estaduais ou municipais de educação

104

geral (comuns), duas federais (Colégio Pedro II e Colégio de Aplicação da UFRJ) e o Colégio de Aplicação da UERJ.

- 5 escolas técnicas e/ou profissionalizantes (3 privadas e 2 públicas).
- 5 escolas e/ou centros de Ensino Supletivo de 1º e 2º Graus (1 privado e 4 públicos).

Finalmente, foram encontrados também 19 estabelecimentos em outros países, a maioria dos quais aparece nos históricos escolares em função de atividades de intercâmbio (17 situavam-se nos EUA).

Aprofundando esta caracterização inicial, observei que 75% das escolas freqüentadas eram privadas de educação geral. Se subtrairmos os estabelecimentos de outros países – via de regra freqüentados em situações de intercâmbio -, e considerarmos as quatro escolas profissionalizantes e de ensino supletivo que também eram privadas, concluímos que mais de 85% (158) das escolas freqüentadas pertenciam à rede privada.

A prevalência quantitativa de estabelecimentos da rede privada no conjunto das escolas freqüentadas verificou-se também no plano das trajetórias escolares individuais (mesmo quando havia uma ou mais trocas de escola), tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. De fato, a alta incidência de percursos escolares majoritariamente ocorridos na rede privada de ensino já fora detectada em outras pesquisas (Nogueira, 2000 e 2002, Brandão & Lelis, 2003; entre outros) realizadas no Brasil sobre a escolarização desse estrato social.

Dos 159 diferentes percursos escolares encontrados no Ensino Fundamental – onde a dispersão na quantidade de escolas era bem maior - e dos 138 registrados no Ensino Médio, cerca de 90% foram realizados somente em escolas privadas, abrangendo 89% da população estudada. Em todo o universo estudado, apenas 32 estudantes, um estudante da Engenharia Elétrica<sup>13</sup> e 31 do curso de Direito, possuíam trajetórias onde também havia escolas públicas. Considerando as trajetórias no Ensino

<sup>13</sup> Colégio Militar.

105

Básico como um todo (Fundamental e Médio dos graduandos de ambos os cursos), apenas dois graduandos haviam estudado somente em escolas públicas<sup>14</sup>.

Nos outros 30 casos, em seis<sup>15</sup> não foram encontradas informações sobre as escolas freqüentadas no Ensino Fundamental e os outros 24 (80% desse grupo) haviam freqüentado escolas da rede pública e da particular. Nestes últimos – que haviam freqüentado escolas públicas e particulares - as escolas públicas utilizadas eram predominantemente de Ensino Fundamental e na Zona Sul da cidade ou na Barra da Tijuca<sup>16</sup> (em 11 dos percursos e, nesse caso, todos no curso de Direito).

Nessas situações, confirmou-se a tendência também observada por Nogueira (2000) dos percursos “mistos” privilegiarem o sentido do público para o privado e as séries iniciais do Ensino Fundamental, *“revelando que, para esse grupo, o uso da escola pública decresce na medida em que se avança na carreira escolar”* (op.cit.: 129).

Dos 270 alunos dos dois cursos, 43% havia freqüentado mais de uma escola no Ensino Fundamental, registrando-se a maior quantidade de trocas de escola no final do 1.º Segmento do Ensino Fundamental (até a antiga 4ª. Série Primária) ou no início do 2.º Segmento<sup>17</sup>. 32% dos que trocaram de estabelecimento, fizeram duas ou mais mudanças de escola durante o Ensino Fundamental. Já no Ensino Médio, apenas 26% trocaram de estabelecimento<sup>18</sup> (27% no Direito e 3% na Elétrica).

As escolas que mais receberam alunos transferidos nas últimas séries do Ensino Fundamental foram aquelas consideradas mais tradicionais em termos acadêmicos e bastante conceituadas no que se refere aos índices

<sup>14</sup> Um em várias escolas públicas no Rio e a outro num mesmo estabelecimento público em Rezende no interior do estado.

15 Nessa categoria estavam dois alunos que cursaram o Ensino médio no Colégio Pedro II, um que fizera o Ensino Médio no CAP da UERJ e dois que o fizeram no CAP da UFRJ.

16 Vale notar que a maioria destes estabelecimentos municipais encontra-se dentro de condomínios fechados de classe média ou superior situados naquele bairro.

17 Entre os 30% que mudaram apenas uma vez de escola nesse período, mais de 60% das trocas foram realizadas entre a 3a. e a 5a. Série.

18 Não considerei aqui as situações de intercâmbio nas quais ou se completou o Ensino Médio no exterior ou o aluno retornou à mesma escola.

106

de aprovação no vestibular<sup>19</sup>. Nesse sentido, o movimento de troca de estabelecimento escolar pode ser interpretado como um indicador de um dos aspectos que caracterizariam as estratégias familiares desse segmento social em relação à escolarização da prole: a aproximação do Ensino Médio induziria a um certo “refinamento” do investimento escolar da família no sentido de priorizar a segurança na preparação oferecida pelo estabelecimento para a entrada no Ensino Superior em condições vantajosas no momento do vestibular, implicando freqüentemente na opção pela mudança para escolas mais tradicionais e conceituadas. No caso dos 30 graduandos da Engenharia Elétrica e do Direito que freqüentaram escolas públicas e privadas, via de regra, o movimento de troca de escola se deu em direção à rede privada no segundo ciclo do Ensino Fundamental ou na passagem para o Ensino Médio (16 desses casos ou mais de 60% deste subgrupo). Considerando a relativa homogeneidade socioeconômica do grupo estudado, os dados permitem supor que mesmo nos casos em que as famílias colocam seus filhos inicialmente na rede pública, elas tenderiam a confiar mais na qualidade do ensino da rede privada à medida que se aproxima o momento da competição por uma vaga na Universidade, integrando o senso comum sobre a superioridade e eficácia acadêmica destas em detrimento das escolas públicas.

### **III. 3. “Desconstruindo” estereótipos sobre o ensino privado no Brasil**

Dada a inscrição amplamente majoritária dos estabelecimentos no campo do ensino privado da cidade do Rio de Janeiro, encontrar padrões diferenciados de escolarização significava necessariamente aprofundar a caracterização desse universo. Busquei, então, outros aspectos institucionais que expressassem as diferenças entre elas, particularmente aqueles relativos a aspectos do ambiente institucional que poderiam

19 São escolas que tradicionalmente estão entre as melhor colocadas no “ranking” daquelas que mais alunos aprovam no vestibular da UFRJ, que há vários anos é tomado como referência pela imprensa para comparar as diferentes escolas do ponto de vista de sua eficiência acadêmica.

107

influenciar a formação do *habitus escolar* dos alunos e a construção da “eficiência” da escolarização supostamente almejada pelas famílias. Nesse ponto, a leitura do texto de Fonseca (1999) sobre metodologia e análise de dados de campo na antropologia foi uma importante inspiração sobre a direção a tomar. Tendo ultrapassado a etapa de exploração e ‘estranhamento’ inicial dos dados (quando sobressaiu a questão do tamanho dos históricos na graduação, por exemplo) e ingressado as informações no banco de dados, o problema que se colocava era como prosseguir a análise com rigor, evitando estereótipos e o senso comum, particularmente no grupo social do qual faço parte, assim como a maior

parte do universo estudado aqui.

Refiro-me especificamente à crença, disseminada nos estratos médios, sobre a qualidade superior das escolas particulares (Brandão, 1986; Marzocchi, 1999; Oliveira, 2002), constantemente reforçada pelos proprietários destas. Por outro lado, minha própria origem e trajetória social e escolar vivida em escolas privadas católicas bastante tradicionais, se constituía num viés a ser devidamente controlado na interpretação dos resultados da pesquisa. A proposta de Fonseca é ‘desconstruir’ os estereótipos e premissas muitas vezes arraigados profundamente no pesquisador - e que podem impeli-lo ‘ver’ apenas alguns aspectos ou fatos e “esquecer” de outros se deixando absorver pelo senso comum - valendo-se da história social e da interlocução com outras pesquisas sobre o tema (op.cit.: 69 e ss.). Foi nessa perspectiva que resolvi realizar uma breve incursão na história do sistema educacional brasileiro e buscar estudos sobre a rede privada de ensino, particularmente no que se refere a evolução mais recente das escolas particulares no Ensino Básico.

### **III. 3.1 - Breve parêntese histórico**

Como afirma Fernando de Azevedo (1996), a história da educação no Brasil foi inaugurada com a chegada dos jesuítas menos de cinqüenta anos depois da chegada de Cabral, iniciando *“a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente, a mais importante pelo vulto da obra realizada e, sobretudo pelas conseqüências que dela resultaram para*

108

*nossa cultura e civilização”* (op.cit.: 495). Em alguma medida, mesmo considerando a estreita vinculação entre a Igreja Católica e o Estado Colonial Português, assim como a ‘delegação’ à Companhia de Jesus da responsabilidade pela instrução na colônia, talvez não seja um exagero afirmar que o sistema educacional no Brasil já nasceu sob o signo da iniciativa privada.

O empreendimento colonial português encontrou nos jesuítas *“um dos maiores e mais poderosos instrumentos de domínio espiritual e uma das vias mais seguras de penetração da cultura européia nas culturas dos povos conquistados, mas rebeldes, das terras descobertas”*. (Azevedo, op.cit.: 497). Assim, o investimento educacional no Brasil se inicia como uma ação deliberadamente “civilizadora” na perspectiva da “militância” evangelizadora inaciana, que tinha na instrução sua principal “ferramenta” de intervenção social e cultural tanto junto aos nativos, como junto aos colonizadores.

Esta educação, calcada nos valores da cultura clássica (literatura e retórica) européia e apoiada na valorização da autoridade e na disciplina, caracterizava-se por seu conteúdo livresco, acadêmico e aristocrático.

Dirigida principalmente às elites, foi um fator coadjuvante importante na construção da estrutura de poder na colônia<sup>20</sup> (Romanelli, 1983; Ribeiro, 1982). Como assinala ainda Azevedo,

”... essa cultura que ficou sempre a de uma elite; que o povo não assimilou nem podia assimilar, e pela qual o Brasil se tornou por muito tempo, na América, ‘um país da Europa’, teve, no entanto, efeitos da maior importância na criação das tendências e características das classes dirigentes, na formação da burguesia e no estabelecimento de uma tradição e continuidade nacionais”. (op.cit.: 517).

Mesmo após a expulsão da ordem no século XVIII, as marcas da perspectiva pedagógica da Companhia de Jesus perduraram, pois além de sua ação direta, os jesuítas também haviam detido o monopólio da

20 Otaíza Romanelli (op.cit.) lembra ainda que, no contexto patriarcal das famílias dos senhores de terras, eram poucos os filhos das classes dominantes que se escolarizavam para além das 'primeiras letras': *"a escola era freqüentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos"* (p.33).

109

formação dos poucos recursos humanos da colônia – clérigos e padres mestres, inclusive de outras congregações – em mínimas condições de prosseguir ministrando instrução básica e secundária (a universitária só foi permitida por Portugal com a vinda da corte para o Brasil em 1808). Assim, embora a reforma pombalina preconizasse a abertura do ensino ao espírito científico (no contexto histórico do despotismo esclarecido e do enciclopedismo francês), numa perspectiva mais moderna da educação, seus efeitos foram retardados no Brasil e, mais se desmantelou a estrutura existente que foram realmente criadas novas ou mais eficientes modalidades de funcionamento do aparato educacional (Oliveira, 2002). A vinda da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808 transforma a paisagem cultural e educacional (particularmente no Rio de Janeiro) com instalação do Museu Real, do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. No campo da educação surgem os primeiros cursos superiores - com um caráter eminentemente profissional ou técnico (Ribeiro, 1982: 44 e 45) - organizados basicamente para atender às necessidades de quadros para a administração da real e posteriormente para o Império:

*"Dentre eles, distinguiam-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar (depois transformada em Escola Militar de Aplicação), que formavam engenheiros civis e preparavam a carreira das armas. Já os cursos médico-cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia foram o embrião das primeiras Faculdades de Medicina. Assinala-se ainda a presença da Missão Cultural Francesa, que possibilitou a criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820. (...) Nesse período inicia-se um processo de transferência de poder para um mesmo grupo de beneficiários, com acréscimo dos 'letrados' aos cargos administrativos e políticos para o preenchimento do quadro funcional do Estado. As Faculdades de Direito, de São Paulo e Recife, criadas em 1827, passam a formar os futuros funcionários do governo".* (Oliveira, op.cit.: 25-26).

Após a independência, foi instituída a instrução primária gratuita para todos os cidadãos de forma descentralizada - sob a responsabilidade das províncias -, ao mesmo tempo em que se garantia ampla liberdade de oferta de ensino nos diversos níveis, reservando-se o poder central apenas a prerrogativa de ordenar o ensino superior, o qual continuou

110

*"dominado pelo espírito profissional e utilitário"* (Azevedo, op.cit.: 554). A carência de recursos e o desinteresse das elites regionais na organização dos sistemas de ensino das províncias relegaram o ensino primário e secundário público praticamente ao abandono (Oliveira, 2002), malgrado a existência de algumas instituições de ensino públicas de excelência como o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro (Santos, 1996) e o Colégio

Paes de Carvalho em Belém. Dessa forma, a garantia da instrução primária para os cidadãos tornou-se mera peça retórica, continuando o país com menos de 10% de sua população escolarizada.

A partir da segunda metade do século XIX, aumentaram as possibilidades de mobilidade social da pequena fração de indivíduos livres que não eram proprietários de terras e escravos. Esta camada intermediária ampliou-se pouco a pouco a partir do desenvolvimento da lavoura cafeeira no Sudeste, e dos investimentos em outros setores da economia, inclusive na infra-estrutura urbana, com o florescimento do pequeno comércio e da burocracia nascente, no seio do processo de urbanização da população acentuado durante o Império. A emergência desses novos atores sociais, que percebiam o valor da escola como instrumento de ascensão social (Romanelli, 1983), implicou no aumento progressivo da demanda pela educação escolar.

O alvo privilegiado dessa crescente demanda social era sem dúvida o Ensino Superior, o qual franqueava um certo prestígio social e abria alguma perspectiva de conquista de poder político. A pressão social pela ampliação da oferta de escolarização, entretanto, não chegou a implicar em mudanças importantes na qualidade da instrução ministrada. Ao contrário, como nesses setores sociais intermediários predominava a submissão cultural e política às oligarquias dominantes que controlavam as possibilidades de obtenção de ocupações não manuais (burocráticas, administrativas e intelectuais), consideradas mais dignas, *“o ensino que essa classe procurava era justamente aquele que se proporcionava a própria classe dominante, porque era o único que ‘classificava’”* (Romanelli, op.cit.: 37).

Segue-se então um extraordinário desenvolvimento do ensino secundário

111  
privado em quase todas as províncias, sobretudo nas capitais (Azevedo, op.cit.: 557). Do ponto de vista pedagógico, mantiveram-se essencialmente as características da herança jesuítica e o ensino secundário organizou-se e expandiu-se em função da preparação para o ingresso no Ensino Superior, particularmente nos cobiçados cursos de Direito, que formavam profissionais qualificados para os cargos recémcriados da administração e da política do Império.

O exíguo investimento estatal na oferta pública de ensino<sup>21</sup> e os exames de admissão para o curso superior organizados pelas próprias faculdades propiciaram o florescimento da concorrência entre os colégios, que disputavam a primazia na eficiência do ensino do ponto de vista da garantia do ingresso nas faculdades. A extensa rede de ensino privado secundário que se desenvolveu - majoritariamente confessional - manteve assim seu foco na excelência acadêmica.

Segundo Azevedo, embora se tenha mantido a hegemonia das escolas confessionais tradicionais (vinculadas a diversas ordens religiosas e com um grande número de instituições espalhadas pelas principais cidades do país), o aumento da demanda e da concorrência abriu também espaço para o desenvolvimento de novas forças pedagógicas, mais progressistas, que se organizaram em instituições privadas leigas.

“Ao final do Império, o quadro geral era o seguinte: poucas escolas primárias (com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de

habitantes, dos quais 85% eram analfabetos), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista (para a formação de administradores, políticos, jornalistas e advogados), que acabou se transformando num elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial. Como define Carvalho (1980, p.64), *‘no Brasil imperial... a educação era a marca distintiva da elite política. Havia um verdadeiro abismo entre essa elite e o grosso da população em termos educacionais’.*” (Oliveira, op.cit.: 27).

O advento da república, malgrado a adesão de setores mais

21 No Rio de Janeiro em 1865 apenas 10% dos alunos do Ensino Secundário freqüentava o Colégio Pedro II, única escola secundária pública da época. Todos os demais estudavam na rede privada (Azevedo, op.cit.: 573).

112

intelectualizados das elites dirigentes ao ideário liberal - que preconizava a implantação de um sistema público-estatal de educação leigo e instrumental como meio privilegiado de reconstrução social no sentido da *“res publica”* -, pouco modificou o quadro nessa área para a maioria da população (Oliveira, 2002). Apesar do fim do monopólio da Igreja Católica na orientação educacional oficial com a laicização do ensino administrado nos estabelecimentos públicos, ela manteria ainda por um longo período a hegemonia no campo (Azevedo, op.cit.: 611).

A legislação republicana consagrou o sistema dual anterior. De um lado, estavam as escolas primárias e profissionais com baixa qualificação técnica para satisfazer a uma demanda qualitativa e quantitativa restrita da população mais pobre cujo horizonte era uma profissionalização rápida para a garantir a sobrevivência. Do outro funcionava o sistema escolar que atendia à elite, cuja demanda focalizava a aquisição de uma formação ou cultura geral e que preparava para o ingresso nas chamadas profissões liberais. O ensino secundário propedêutico encontrava-se totalmente vinculado ao superior, enquanto o sistema que atendia aos estratos mais pobres não dava acesso a este nível de instrução (Oliveira, op.cit.; Romanelli, op.cit.; entre outros).

Essa situação de fato só começou a se modificar com a aceleração da industrialização e da urbanização a partir de 1930, que ampliou as possibilidades de ascensão social para as camadas médias urbanas, acelerando o aumento da pressão social por maiores oportunidades educacionais. Segundo Romanelli (op.cit.) rompe-se a partir daí o frágil equilíbrio anterior que sustentava um funcionamento dual do sistema educacional<sup>22</sup>. A pressão das camadas sociais emergentes<sup>23</sup> quebra a “funcionalidade” deste sistema e a pauta política do período subsequente incorpora com vigor a reivindicação pela democratização da educação

22 Ver a respeito também Freitag: 1978.

23 Verificava-se no período uma progressiva diversificação social com a *“substituição da massa homogênea dos agregados rurais e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana por uma composição social mais heterogênea, pela divergência de interesses, origens e posições. Desse panorama faziam parte uma camada média de intelectuais, os militares com alto prestígio, os primeiros passos de uma burguesia industrial e todo um contingente de imigrantes, que se ocupavam da lavoura ou das profissões liberais urbanas”* (Oliveira: 2002: 28).

113

escolar, sobretudo no sentido de possibilitar acesso a posições mais elevadas na sociedade através, sobretudo, do ingresso no Ensino



Superior. Nesse novo contexto, o debate sobre a organização legal do ensino no país ganha espaço político crescente junto à opinião pública, intensificado com o movimento dos chamados *Pioneiros da Educação Nova* e, particularmente, através da discussão sobre a liberdade de ensino, que opunha os defensores da escola pública e da rede privada de ensino (Saviani, 1978; Cunha, 1986; entre outros).

No período subsequente foram apresentadas, discutidas e postas em marcha, diversas reformas do sistema educacional, refletindo as diferentes correlações de força entre os grupos dirigentes a cada momento. Merece especial destaque o embate entre os defensores do ensino público leigo e gratuito e aqueles que preconizavam a liberdade de ensino e o direito ao ensino religioso. Num primeiro momento, apresentaram-se como principais protagonistas os *Pioneiros da Educação Nova*, defendendo a laicidade e o caráter público da educação de um lado, e do outro a Igreja Católica, que defendia sua proposta educacional, a qual assegurava também no seu espaço de influência na sociedade, concretizado através – embora não unicamente – do ensino secundário. A impossibilidade do Estado de absorver a demanda existente era correlata à

“expansão do setor privado, para atender às aspirações de mobilidade das camadas médias urbanas, [e] foi um dos principais problemas enfrentados pelas reformas educacionais deste período, principalmente as que se voltavam para o ensino secundário. Em 1939, a iniciativa privada era responsável pela maioria dos estabelecimentos desse nível educacional” (Oliveira, 2002: 42).

Disso resultaram soluções de compromisso, instaurando mecanismos de fiscalização e controle que visavam garantir uma certa homogeneidade curricular entre escolas públicas e privadas de um lado, e a permanência do ensino religioso nas escolas públicas, de outro.

Num segundo momento, com a redemocratização do país no período de 1946 a 1964, reiniciam-se as lutas ideológicas sobre a organização do

114 sistema educacional em torno das discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta etapa, os grupos se rearticulam em torno da *Campanha em Defesa da Escola Pública* - liderada pelos educadores da geração do “pioneiros” aos quais se juntaram profissionais, intelectuais, estudantes e líderes sindicais -, e do outro lado, em torno dos defensores da liberdade de ensino, que reivindicavam a “*igualdade absoluta de condições para o ensino privado e público, tanto no que se referia à direção geral do ensino<sup>24</sup> e dos estudos realizados, quanto no que se referia à distribuição de verbas para a educação*” (Romanelli, op.cit.: 175). Apresentava-se assim, não apenas uma certa atualização do debate ideológico, mas também a explicitação de interesses também econômicos em relação à organização da oferta educacional para a sociedade.

Face à participação tímida e muitas vezes ineficiente do Estado brasileiro, a expansão do ensino privado, parece ter sido fundamentalmente governada pelas pressões da demanda e, malgrado o expressivo aumento da escolarização da população do ponto de vista quantitativo, em geral não se verificou uma contrapartida significativa na ‘rentabilidade’

do sistema na direção de um verdadeiro progresso escolar. Cristalizou-se assim a chamada “pirâmide” (Romanelli, op.cit.: 93) da seletividade do sistema educacional brasileiro e sua correlação com a estratificação de nossa sociedade, profundamente desigual até os dias de hoje.

Cabe observar que, a partir das décadas de 40 e 50, embora entre as forças conservadoras articuladas em torno da defesa da *liberdade de ensino* predominassem os católicos, responsáveis pela imensa maioria das escolas privadas existentes, também proprietários de escolas particulares leigas, cujos interesses a eles se aliavam, faziam-se crescentemente presentes. Como assinala Oliveira, foi nesse período que começou a se organizar a “*representação de interesses do setor privado fora da Igreja Católica, ainda que sob a sua influência e ativa participação*” (Oliveira, op.cit.: 43). O debate, sobre o futuro do sistema

<sup>24</sup> O que garantiria inclusive a representação das escolas privadas nos órgãos de direção do ensino (Conselhos).

115

educacional brasileiro, assumiria a partir daquele momento a polaridade entre escolas públicas e escolas privadas.

“No entanto, as novas prerrogativas para a defesa do ensino privado não vão mais se resumir ao domínio das escolas confessionais, que sofrerão a concorrência dos estabelecimentos leigos, voltados para o mercado crescente do ensino médio, se possível, com recursos do governo. Ao atributo confessional, somar-se-á, com mais veemência, o atributo da liberdade de ensino, cuja preservação e existência, na visão dos defensores do ensino privado, determinará também a preservação, a existência e a qualidade da democracia que buscava se implantar no Brasil”.(Oliveira, 2002: 44).

Não caberia nos limites desse trabalho discutir, com a profundidade necessária, as relações complexas e contraditórias entre desenvolvimento e educação no Brasil, que estabelecem a extensão e a importância desse debate, realizada por diversos autores. A pálida síntese apresentada procurou apenas situar historicamente o desenvolvimento do ensino privado no país e a expansão escolar verificada nas décadas seguintes.

### **III. 3.2 - Mudanças a partir da década de 60**

A partir da década de 60, e em especial no longo período de ditadura militar que se seguiu, ampliou-se o terreno para a expansão e consolidação da rede privada de ensino<sup>25</sup>, como espaço cada vez mais atraente para o investimento privado num ambiente de competição marcadamente empresarial.

Na verdade, mesmo antes deste período, diversos fatores concorreram nessa direção, entre os quais se destaca a própria institucionalização do ensino privado com a Reforma Francisco Campos de 1931, promovendo a progressiva substituição do caráter liberal do magistério particular para sua caracterização como trabalho assalariado. A essa mudança no “estatuto” da profissão correspondeu a sindicalização de professores e proprietários de escolas (Oliveira, op.cit.: 46-47). Em seu estudo de caso

<sup>25</sup> Segundo Cury e Nogueira (1986), um dos dados que corrobora esta afirmação é o fato da constituição de 1967 não prever qualquer orçamento prefixado para a educação escolar, ao contrário das cartas anteriores.

116

sobre o Sindicato dos Estabelecimentos Privados de Ensino no Estado do

Rio de Janeiro (SINEPE-RJ), Oliveira analisa a ação organizada dos proprietários das escolas particulares desde 1944, mostrando a progressiva consolidação de uma 'identidade' empresarial e a ruptura da hegemonia da Igreja Católica dentro do segmento, reforçada também por uma *"conjuntura política e econômica que incidia da mesma forma sobre o ensino privado e leigo, e que acarretou na queda das taxas de lucro desde meados da década de 40"* (op.cit.: 68).

No período estudado pelo autor (1944 a 1990), a demanda educacional crescente (e cada vez socialmente mais heterogênea) e assim se ampliava o potencial do mercado privado na área. Paradoxalmente, num ambiente de crescimento econômico com inflação, esta ampliação da demanda e do mercado era, ao mesmo tempo, também acompanhada por pressões contra aumentos de mensalidades (com eventual evasão em direção a escolas públicas) e mobilizações dos docentes por aumentos salariais. Como conseqüência, assistiu-se ao declínio das receitas das escolas particulares e algumas foram até levadas ao fechamento. Tais fatores reforçaram a necessidade de maior articulação patronal para defesa dos interesses do segmento. O autor ressalta ainda que essa mobilização da categoria encontrou mais um catalisador nos espaços abertos nos órgãos de direção e fiscalização nas diversas instâncias governamentais, consolidando a formação dessa nova identidade empresarial.

No caso das escolas confessionais, embora também elas estivessem imersas no mesmo contexto geral por serem privadas, observaram-se nuances específicas e mudanças relevantes a partir dos anos 60. Entre outros aspectos, a crescente secularização dos professores acarretou o aumento de seus custos de manutenção, levando-as também a enfrentar crescentes dificuldades financeiras, inclusive pela evasão de alunos. Ainda assim, sua situação institucional e financeira mantinha diferenças importantes em relação aos demais estabelecimentos privados. A grande maioria, composta por escolas bastante tradicionais e reconhecidas pela qualidade do ensino ministrado por gerações, tinha como mantenedoras

117

as congregações religiosas que as fundaram que, além de historicamente terem avalizado e garantido privilégios fiscais, possuíam um patrimônio (não apenas no território nacional) capaz de propiciar alguma segurança adicional no sentido da continuidade de suas atividades como 'face educacional ou escolar' da missão institucional.

Não obstante, estas escolas (e o grupo católico em particular) perderam a hegemonia no movimento em defesa dos interesses das escolas privadas, até porque a própria definição de quais seriam estes interesses (e os privilégios a eles vinculados) e as razões éticas e filosóficas que os justificavam, passou a não contar com unanimidade no grupo. De qualquer forma, mesmo com uma condição diferenciada dentre as escolas privadas, tudo indica que ocorreu uma diminuição quantitativa das escolas confessionais no conjunto da rede privada (Cury & Nogueira: 1986<sup>26</sup>).

Parte dessa retração, entretanto, também se explicaria pelas posições ideológicas assumidas por uma parcela significativa da hierarquia católica no Brasil, particularmente depois do Concílio Vaticano II e das Conferências de Medellín (1968) e Puebla (1979). Esta parcela

questionava as posições anteriormente defendidas em relação ao papel da Igreja na educação formal, o que, eventualmente, determinou o fechamento de algumas de suas escolas mais tradicionais por decisão da congregação mantenedora no sentido de focalizar sua ação na educação popular não-formal (Cury & Nogueira: op.cit.; Góes: 1986; entre outros). Ainda assim, sobretudo nas décadas de 60 e 70, os setores urbanos emergentes cada vez mais numerosos com o ciclo desenvolvimentista acelerado, continuaram a pressionar pela ampliação da oferta da escolarização básica e pelo acesso à Universidade. Essa demanda, porém, seguia sendo muito superior à capacidade (e vontade política) do poder público de atendê-la.

Consolidou-se, dessa forma, um verdadeiro ‘mercado educacional’, com os diferentes defensores das idéias “privatistas” disputando “fatias” desse

26 Os autores reconhecem, entretanto, que não se dispunham à época de dados organizados sobre o assunto e que basearam nas informações obtidas a partir de entrevista do Pe. E. Charbonneau à Revista de Educação da AEC (1983, Ano 12, No. 47: 71-75).

118

mercado cada vez maior e mais diversificado. Este grupo reunia não somente os *“interesses puramente comerciais em jogo, que afetavam igualmente os dois setores envolvidos nessas correntes, ou seja, o leigo e o católico, [mas também] existiam ainda, por parte deste último, interesses de ordem doutrinária, vale dizer ideológicos”* (Romanelli, op.cit.: 178). De fato, em que pesem os questionamentos já assinalados, diversos estudos assinalaram que o conteúdo ideológico de sua missão institucional enquanto ação ‘civilizadora’, sempre esteve presente na perspectiva das escolas confessionais, no sentido da difusão dos valores humanistas e religiosos que lastreiam sua razão de ser como empreendimento educacional.

Nesse contexto, a expansão da rede privada de ensino prosseguiu de maneira freqüentemente atropelada, regida pelas leis de um mercado em franca expansão e cada vez mais competitivo. Tal expansão foi, progressivamente, abrangendo todos os níveis de ensino, inclusive o superior, onde reencontraremos, aprofundada e ampliada, tanto a relevância quantitativa quanto a heterogeneidade qualitativa da rede privada de ensino. Na verdade, esta expansão tampouco se deu de forma homogênea nos diversos níveis de ensino. Na verdade, ela *“se processou em velocidade tão mais alta quanto maior a taxa de lucratividade média em cada grau de ensino: mais intensa no 2º. Grau que no 1º. Grau; mais no superior do que no 2º. Grau (Cunha, 1999: 324)”* (apud. Oliveira, op.cit.: 98-99)<sup>27</sup>.

Com a implantação do regime militar em 1964 e o conseqüente enfraquecimento das articulações sindicais, verificou-se uma reorganização dos interesses da rede privada de ensino em torno de suas representações nos conselhos de educação. A representação eficiente do setor nesses organismos ampliou os mecanismos de financiamento e isenção tributária, consolidou sua relevância social e permitiu a expansão verificada nos anos 70 mesmo com a crise do chamado ‘milagre brasileiro’:

27 Segundo Oliveira (2002), verificou-se no período um aumento das matrículas na rede privada em todos os níveis, passando de 17,84% em 1970 para 18,73% em 1975 e para 20,30% em 1980.

119

No final da década de 70 e no período de transição para a democracia, durante os anos 80, verificou-se o surgimento de novas lideranças no segmento, que estabeleceram um discurso assumidamente empresarial para a defesa dos interesses da categoria e provocaram uma profunda divisão na representação sindical do ensino privado (Oliveira, op.cit.), na qual vão pouco a pouco assumindo a hegemonia. A articulação concentrou-se inicialmente em torno dos sindicatos das escolas particulares. Como assinala Martins (1989):

“Gradativamente, porém, o que se pôde observar foi um fortalecimento não apenas quantitativo do ‘novo’ ensino privado, mas, concomitantemente ao seu crescimento, a passagem da hegemonia, em termos de organização dos interesses do ensino privado, dos grupos confessionais para as entidades vinculadas aos empresários do ensino” (op. cit.: 44).

O foco, num primeiro momento, foi na obtenção de subsídios governamentais para contornar a evasão de alunos decorrente da perda de poder aquisitivo das camadas médias, intensificada pela estagnação econômica que se instaurou, acompanhada de altos índices de inflação. Paralelamente, foi sendo produzido um novo discurso de defesa do ensino privado.

Esta nova plataforma de defesa da rede privada assumiu um viés mais liberal e explicitamente empresarial, que apontava para a conquista da sustentabilidade calcada na qualidade do produto oferecido e na razoabilidade de seu custo, enquanto investimento estratégico para o futuro individual e social<sup>28</sup>.

Ainda assim, a crise econômica da década de 80, que se estendeu até a primeira metade dos anos 90, atingiu em larga medida o ensino privado, cuja participação no total de matrículas caiu, particularmente nos níveis fundamental e médio, onde se verificou um significativo aumento da oferta pública, que cresceu - somente entre 1983 e 1987 - 60,59%, enquanto a privada no mesmo período teve um crescimento global de apenas 17,91%

<sup>28</sup> Para maior detalhamento sobre o discurso patronal e suas variantes segundo os diferentes públicos aos quais se dirigia ver Cury & Nogueira (1986).

120

(Oliveira, op.cit.: 174).

A expansão das matrículas na rede privada concentrou-se no Ensino Superior, seguindo a tendência geral já delineada anteriormente:

**PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL DO ENSINO PRIVADO POR NÍVEIS DE ENSINO (FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR) EM 1983, 1987 E 1997.**

**Nível E. Fundamental E. Médio E. Superior**

**Ano Total % Total % Total %**

1983 23.523.200 13,20 2.944.100 41,60 1.438.992 59,92

1987 24.993.500 13,20 3.206.200 35,10 1.440.555 60,22

1997 34.229.388 10,70 6.405.057 19,78 1.965.498 60,62

Fonte: Vieira, 1992, Cunha, 1999 e Castro, 1999 - apud Oliveira, 2002.

Por outro lado, a constituição de 1988, que avalizou a possibilidade de lucro no ensino privado, instituindo a distinção entre estabelecimentos empresariais e filantrópicos (confessionais e comunitários, que passam a ser os únicos a poder receber benefícios fiscais), contribuiu para uma nova clivagem na representação dos interesses patronais da rede privada de ensino, que se sobrepôs, ainda que não de forma mecânica e com

diversas interseções, às diferenciações já anteriormente identificadas entre escolas confessionais e laicas.

A atenção dispensada regularmente pela mídia sobre o “ranking” das escolas na aprovação para os vestibulares mais disputados, o debate provocado pela criação de novos mecanismos de avaliação da qualidade e/ou eficiência do sistema de ensino (Provão, SAEB, ENEM), inclusive comparando o rendimento entre estabelecimentos públicos e privados parecem estar também contribuindo para o aprofundamento da “modernização capitalista” deste mercado nas duas últimas décadas.

Pouco a pouco tendem a perder espaço os estabelecimentos pequenos e médios, num processo de concentração do setor, que tem favorecido as grandes escolas tradicionais e os grandes grupos empresariais<sup>29</sup>, progressivamente organizados como redes de ensino com diversas filiais,

<sup>29</sup> Ver a esse respeito reportagem na Revista VEJA (Ano 36 – No. 7 de 3/4/2002) sobre o “meganegócio da educação” que já movimenta 90 bilhões de reais por ano no Brasil.

121

algumas até em outros estados e países:

“... Só vão restar os grandes estabelecimentos, destinados às classes altas, e os médios, para as classes médias altas. Entre as pequenas, só restarão as que souberem identificar um nicho específico, uma singularidade qualquer para que se sobressaia entre seus pares e se diferencie da escola pública.”(Entrevista de um dirigente sindical patronal a M. Oliveira em 1999 - op.cit.: 184).

Este parêntese histórico procurou situar as escolas privadas na história da educação brasileira, procurando “desconstruir” alguns estereótipos e dessa maneira operar uma vigilância crítica em possíveis vieses de pesquisa. Dele pode-se depreender a dimensão e a heterogeneidade da rede privada de ensino e identificar algumas características de seu lugar nas estratégias desenhadas pelas famílias das camadas médias no contexto brasileiro.

No panorama sociocultural das famílias do grupo estudado – constituídas justamente na transição do fim do ‘milagre’ econômico e a restauração da democracia na década de 80 -, as mudanças e tendências apontadas nesse segmento do sistema educacional parecem repercutir de forma relevante nas decisões sobre o investimento na escolarização da prole, para cuja compreensão este trabalho tem a pretensão de contribuir.

O foco nesta perspectiva indicou também a possibilidade de delimitação de um campo de investigação ainda pouco estudado, particularmente em termos de sua evolução recente como principal veículo de escolarização das camadas médias e altas da sociedade brasileira. A pretendida caracterização das escolas da rede privada, que concentram a imensa maioria dos estudantes aqui investigados, teve como principal subsídio o panorama acima descrito. A partir dele pretendo identificar diferenças que possam sustentar hipóteses sobre a escolarização ocorrida no ensino fundamental e médio em distintos contextos institucionais dentro da rede particular de ensino básico.

122

### **III. 3.3 – Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica**

A descrição apresentada sobre a evolução histórica da rede privada de ensino, além de mostrar a heterogeneidade das forças, grupos sociais e

interesses aí existentes, identificou alguns aspectos da interação entre elas, marcada por disputas de poder e de posições numa clara luta concorrencial.

Tais elementos indicam que este espaço social pode ser compreendido como o que Bourdieu chama de *campo*. Não pretendo aqui desenvolver esta perspectiva – cujo estudo aprofundado e consistente seria pertinente e necessário (Brandão, 1986) - uma vez que os dados empíricos disponíveis não o permitem. Deixo, no entanto, indicada esta linha de análise, esperando integrá-la à discussão sobre as relações entre as famílias e as escolas no seio das camadas médias nas grandes metrópoles brasileiras, como se verá no próximo capítulo.

Acredito que os argumentos apresentados, tanto do ponto de vista histórico, quanto do ponto de vista da importância e pertinência do chamado “*efeito estabelecimento*”, tornam possível estabelecer hipóteses de caracterização das instituições aí situadas.

Nesse sentido, pretendo desenhar uma espécie de tipologia das escolas da rede privada de ensino no Rio de Janeiro, inspirada na perspectiva da construção de *tipos ideais* (Weber<sup>30</sup>).

Trata-se de explorar o interesse heurístico da elaboração de construções hipotéticas que enfatizam determinados aspectos destas instituições, que podem ser utilizadas como “modelos de inteligibilidade”, funcionando como instrumentos de classificação para melhor compreender e

*30 “O tipo ideal é um quadro de pensamento, não é uma realidade histórica e, sobretudo, não é a realidade ‘autêntica’, e serve ainda menos como esquema na qual se pudesse ordenar a realidade a título exemplar. Não significa outra coisa que um conceito limite, puramente ideal, com o qual se mede a realidade para tornar claro o conteúdo empírico de alguns de seus elementos importantes e com o qual ela é comparada. Esses conceitos são imagens nas quais nós construímos relações, utilizando a categoria de possibilidade objetiva que nossa imaginação formada e orientada de acordo com a realidade julga adequadas. Nessa função o tipo ideal é, em particular, uma tentativa para apreender as individualidades históricas ou seus diferentes elementos em conceitos genéticos” (Max Weber, “Essais sur la théorie de la science” apud. Aron, 1993: 534).*

123

operacionalizar a análise dos dados coletados (Charlot, 1992).

Cabe assinalar que a tipologia proposta não tem a pretensão de abarcar toda a complexidade do ambiente institucional de qualquer das escolas da rede privada, que não poderia ser reduzida a estes *tipos ideais*. A proposta desta taxinomia é apenas construir uma hipótese de trabalho para identificar padrões diferenciados de escolarização. Ela foi, portanto, elaborada com base em aspectos institucionais passíveis de observação no marco dos dados disponíveis. A eles agreguei informações e análises construídas com resultados de outras pesquisas já realizadas, envolvendo estabelecimentos similares, particularmente em grandes metrópoles brasileiras.

Um primeiro aspecto que merece destaque é localização da maioria das escolas. Das 158 escolas privadas encontradas, 108 ficavam na cidade do Rio de Janeiro, e dessas, 70 estava localizada na Zona Sul da cidade ou na Barra da Tijuca (regiões que costumam concentrar os melhores padrões de renda e consumo da cidade). Vale lembrar aqui que, mesmo entre as poucas escolas públicas comuns (estaduais e municipais, sem considerar os colégios de aplicação de Universidades públicas, o Colégio Militar e o Pedro II que possui filiais em diversos bairros da cidade)

encontradas nas trajetórias desses estudantes, 11 dentre as 16 que ficavam na cidade do Rio de Janeiro, ou seja, mais da metade, também se situava na Zona Sul (7) ou na Barra da Tijuca (4).

“A organização espacial da cidade em si própria é uma importante forma de organização social. Como as pessoas organizam sua vida doméstica e seu lazer depende de onde vivem. E onde vivem, na devida ordem, depende tanto dos recursos que pessoalmente comandam como do modo que a cidade foi construída de modo a proporcionar a separação de classes”. (Connel et alii, 1995: 63).

Mesmo referindo-se a uma realidade sociocultural bastante distinta da nossa, esta afirmação pode inspirar também uma análise sobre o significado da localização das escolas e das famílias do universo aqui analisado no contexto da cidade do Rio de Janeiro. Como já assinalado por diversos autores, a localização das escolas não é um dado menor na

análise de suas características institucionais e da relação que estabelecem com a clientela atendida. Nesse sentido, entretanto, no universo em tela, a localização apenas corrobora a vinculação das escolas com os estratos médios altos da sociedade carioca predominantemente residentes na Zona Sul da cidade, não servindo como aspecto de diferenciação útil para a construção da tipologia pretendida.

Analisando a distribuição das 158 escolas privadas encontradas nas trajetórias no Ensino Fundamental e Médio percorridas pelos graduandos que fazem parte deste estudo, encontrei um subgrupo que concentrava maior número de estudantes de ambos os cursos. Algumas escolas apareciam mais de uma vez numa mesma trajetória singular e nesse caso foram “contadas” apenas uma vez.

Dessa forma, cheguei à distribuição que se segue, que mostra uma razoável concentração de graduandos de Engenharia Elétrica e Direito da PUC-Rio em alguns estabelecimentos, particularmente no Ensino Médio. Esta concentração de estudantes num número menor de estabelecimentos no Ensino Médio já podia ser esperada, dado o volume bem maior de mudanças de escola no Ensino Fundamental (46% versus 27% no Médio), conforme já assinalado anteriormente.

#### **Presença das Escolas<sup>31</sup> nas Trajetórias no Direito e na Engenharia Elétrica**

**N % no**

**EF**

**% no**

**EM**

Escolas presentes em 12 ou mais trajetórias 11 40% 62%

Escolas presentes em 4 a 11 trajetórias 26 27% 17%

Escolas presentes em 2 a 3 trajetórias 41 18% 11%

Escolas presentes em apenas 1 trajetória 80 15% 9%

**Total: 158 100% 100%**

Fonte: DAR

O quadro acima confirma a relativa concentração das trajetórias escolares dos alunos do universo pesquisado em um número reduzido de estabelecimentos. Observa-se também que cerca de 23% dos estabelecimentos privados da amostra haviam sido freqüentados por 67%

31 Considerei aqui apenas as escolas privadas e as trajetórias onde elas estavam presentes.



dos 215 estudantes no Ensino Fundamental (uma vez que sobre 55 não havia informações sobre as escolas freqüentadas nesse nível de ensino) e mais de 79% do universo investigado (aqui em apenas um caso não havia informação) no Ensino Médio.

Na medida em que não dispunha de informações sobre o funcionamento interno, o “clima” ou ambiente acadêmico destas escolas, e reconhecendo a impossibilidade de obter tais dados mesmo sobre o conjunto das 37 que concentravam a maioria dos graduandos, reduzi a prospecção de informações complementares ao subgrupo das 11 escolas mais presentes nos percursos escolares estudados<sup>32</sup>, considerando sua hegemonia no campo pesquisado como hipótese para caracterizá-lo melhor traçando a tipologia pretendida.

Nessa perspectiva busquei dados sobre estas instituições na Internet e em outras pesquisas<sup>33</sup> (com viés etnográfico e envolvendo entrevistas ou a aplicação de questionários junto a gestores e professores) que as incluíssem ou abrangessem outras escolas semelhantes. Com estes elementos procurei traçar um quadro reunindo suas principais características e identificar aspectos que poderiam diferenciá-las umas das outras.

No universo pesquisado, as escolas privadas confessionais eram amplamente majoritárias. Tomando como critério de diferenciação o caráter confessional ou não das escolas, os graduandos de Direito e Engenharia Elétrica se dividiam entre aqueles que realizaram a maior parte de sua escolarização em escolas confessionais e os que o fizeram em escolas privadas leigas ou não-confessionais. A mesma situação se repetia no grupo das escolas e trajetórias mais freqüentes, levando então a consideração também da relevância deste aspecto na construção da tipologia que orientou a classificação das escolas e das trajetórias escolares encontradas, explicitada a seguir:

Relevância quantitativa de cada escola no conjunto das trajetórias do

32 Nas quais cinco ou mais graduandos tivessem estudado.

33 Santos, 1996; Marzocchi, 1999; Pesquisa Ipsos-Marplan/VEJA Rio: “As Trinta Melhores Escolas da Cidade”, 2001; Almeida, 2002; entre outros.

126

grupo estudado no Ensino Básico;

Caráter confessional ou leigo do estabelecimento;

Explicitação da Proposta institucional na Internet – como estas escolas se apresentam a seus clientes e ao público em geral na Internet – o que dizem e/ou enfatizam sobre si mesmas.

Embora considerando a importância dos aspectos estruturais ressaltados por Franco e outros (op.cit.: 2002) a partir do estudo sobre os dados do SAEB 2000, cabe assinalar que, no caso dessas escolas, até onde se pode depreender dos dados encontrados, as condições de infra-estrutura (instalações físicas, existência e conservação de recursos pedagógicos, etc.) eram bastante semelhantes, não se constituindo em elemento relevante para a diferenciação no interior deste grupo.

A ‘chave’ de classificação das escolas privadas elaborada procurou identificar elementos que, diferenciando-as entre si, pudessem também ser relacionados com a questão da formação do *habitus escolar*. A tipologia apresentada a seguir busca caracterizar o ambiente institucional

que potencialmente se traduziria num determinado ambiente de aprendizagem diferenciado, tanto na perspectiva da pesquisa já citada de Franco et alii (2002) como do estudo de Almeida (2002), o qual afirma ainda que:

“cada instituição educacional seja portadora de um estilo mais ou menos visível, isto é, capaz, em maior ou menor grau, de ser percebido e capaz de falar à imaginação dos jovens e de suas famílias. Um estilo que seria tributário tanto da história da instituição e da imagem que os seus fundadores construíram para ela, quanto do destino social reservado aos alunos que formou”. (op. cit.: 138-139).

Segue-se a tipologia elaborada a partir das onze escolas (cinco confessionais e seis leigas) que concentravam o número mais expressivo de trajetórias no Ensino Fundamental e Médio, ou seja, que estavam presentes em 12 ou mais trajetórias, conforme mostrou o quadro anteriormente apresentado<sup>34</sup>. No Apêndice 1 encontra-se a síntese das informações encontradas sobre estas escolas, bem como a classificação

<sup>34</sup> Ver página 112 deste capítulo e Apêndice 1.

127

de cada uma conforme a tipologia apresentada a seguir:

\_ *Empreendimentos Institucionais* – correspondem fundamentalmente ao conjunto das escolas confessionais tradicionais, nas quais podemos identificar duas características particulares: todas possuem uma Congregação Religiosa<sup>35</sup> como mantenedora e, a definição da missão institucional propõe uma formação integral baseada em valores humanistas e religiosos, sem perder de vista a necessidade de uma integração socialmente responsável dos alunos à sociedade. De acordo com a apresentação que fazem de si mesmas na Internet, a ênfase na excelência acadêmica se alia à disciplina como parte ‘natural’ da tradição da escola. O eixo da proposta educativa estaria na perspectiva ideológica da própria instituição enquanto missão a formação de líderes (elites) e de futuros profissionais competentes nas diversas áreas. Nesse sentido, a exigência de alto desempenho acadêmico assumiria uma certa centralidade enquanto condição de legitimação moral do lugar social tradicionalmente ocupado por estes “herdeiros” na sociedade (Santos, 1996).

A importância atribuída ao bom desempenho acadêmico e à disciplina parece se articular ainda com a valorização do corpo docente. Na maioria dos casos, encontra-se um grupo de professores que lecionaram para várias gerações nestas escolas, cuja ‘fama’ ou reconhecimento no mercado educacional é por vezes antecipada através de depoimentos de ex-alunos, muitos dos quais pertencentes às suas próprias famílias (Santos, op.cit.: 29). De certa maneira, os professores formariam também parte ativa da tradição de algumas dessas escolas, reforçando o compromisso institucional com o conhecimento e a coesão interna em torno dos valores da escola, malgrado a deterioração atualmente verificada do prestígio profissional da categoria. As famílias que escolhem estas escolas estariam, portanto, implicitamente de acordo com estes princípios, autorizando o modelo de educação proposto a seus filhos.

<sup>35</sup> No caso da de origem judaica trata-se na verdade de um grupo étnico-religioso.

128

Cinco das onze escolas mais freqüentemente encontradas nas trajetórias estudadas podiam ser classificadas, grosso modo, nesta categoria. Segundo dados de 2001 da Revista Veja-Rio, elas possuíam entre 860 e 2000 alunos regulares e há bastante variação quanto ao valor das anuidades. No que se refere à época da fundação, a mais antiga foi fundada em 1903 e a mais recente em 1956. Pode-se dizer ainda, que todas têm estado anualmente entre as 20 escolas privadas que aprovam a maioria de seus alunos para os vestibulares mais disputados da cidade.

\_ *Empresas Educacionais*<sup>36</sup> – em comum, todas têm o fato de serem estabelecimentos leigos e possuem como mantenedora uma empresa privada de médio ou grande porte que mantém diversas filiais. O discurso de apresentação na Internet geralmente valoriza o atendimento pleno das necessidades dos alunos e das famílias, particularmente no que se refere ao serviço prestado através da utilização dos mais modernos instrumentos e recursos pedagógicos. A ênfase está na qualidade das instalações e nos recursos tecnológicos disponibilizados para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Poder-se-ia dizer que o discurso encontra-se mais focalizado na clientela atual e potencial da escola.

Como já apontaram Cury e Nogueira (1986), o discurso dos empresários da educação enfatiza três aspectos distintivos em relação às escolas públicas, que legitimariam sua existência: o padrão de excelência do ensino da escola particular (materializado entre outras coisas nos resultados no vestibular), enfatizando tratar-se de uma formação que extrapolaria as limitações da mera instrução; a flexibilidade; e o tratamento personalizado dispensado aos alunos.

Corroborando a eficácia deste discurso, alguns depoimentos encontrados em outros estudos mais recentes sobre pelo menos uma destas escolas indicam que muitas famílias realmente vêem como

36 Martins (1989) caracteriza e denomina de forma semelhante este tipo de empreendimento educacional privado tanto no Ensino Básico, como no Ensino Superior (op.cit.: 44).

129

uma vantagem importante a receptividade da direção e/ou coordenação para a opinião e as necessidades dos pais e dos alunos, através de um atendimento personalizado (Marzocchi, 1999). Esta informação refere-se ao estabelecimento mais antigo deste grupo, fundado em 1919 *“com o objetivo de atender as famílias americanas e inglesas radicadas no Brasil durante este período, mas que, durante a Segunda Guerra Mundial, foi perdendo seu traço estrangeiro”* (Marzocchi, op.cit.: 35). As características atuais dessa escola, entretanto, concretizaram-se somente a partir de 1974 quando ela foi adquirida por seu atual presidente, em cuja gestão houve uma notável expansão no país e no exterior<sup>37</sup>.

No pequeno subgrupo de onze estabelecimentos (descritos no Apêndice 1) sobre os quais aprofundi o estudo, havia seis escolas leigas, três das quais se enquadram em maior medida nesta descrição. Além do estabelecimento já citado no parágrafo anterior (fundada em 1919), as duas outras escolas consideradas empresas educacionais foram fundadas entre 1960 e 1970. Uma começou com um curso de preparação para o vestibular, e a outra como uma escola

pequena apenas com pré-escolar. Cada uma tem como ponto de partida “nichos” específicos de demandas educacionais, particularmente importantes naquele período, que apresentaram grande potencial de crescimento. Ambas expandiram paulatinamente seu raio de atuação para todos os níveis de ensino e atualmente possuem várias filiais em diversos bairros da cidade.

Reportagem da Revista Exame publicada em abril de 2002 atualiza as tendências já apontadas anteriormente sobre o crescimento e o fortalecimento do chamado “negócio da educação” e sua perspectiva empresarial. A matéria retrata a expansão dos quatro maiores grupos privados do país que

“... conseguiram chegar a mais de 30% dos alunos do ensino fundamental e médio particular vendendo suas apostilas, modelos

37 Na época da pesquisa, eram três unidades no Rio de Janeiro (2 na Barra e uma em Botafogo); uma unidade em Foz do Iguaçu; uma no Paraguai; uma na Argentina e um Centro de Educação à Distância (cf Marzocchi: 1999) Em 2003 a unidade de Botafogo, na Zona Sul do Rio, foi fechada. 130

pedagógicos e assessoria administrativa para escolas do país inteiro. Estima-se que, juntos, tenham cerca de 3000 escolas franqueadas e faturem mais de 700 milhões de reais” (Exame, 03/04/02: 38).

Na mesma reportagem, um dos mais bem sucedidos empresários do ramo, proprietário do Grupo Pitágoras em Minas Gerais (criado em 1966 com um cursinho pré-vestibular em Belo Horizonte) aponta a perspectiva perseguida para a expansão do negócio em condições de competitividade num ambiente de acirrada concorrência com base num modelo testado com sucesso nos Estados Unidos, que atualiza o discurso do ‘atendimento individualizado’ de acordo com a ‘lógica do cliente’ e da padronização da qualidade do produto comercializado:

“A padronização do ensino: seus cursos são feitos por uma equipe central que cuida do planejamento de cada disciplina nos mínimos detalhes. Os professores são treinados para transmitir esse conhecimento da forma mais uniforme possível de acordo com padrões rígidos de controle da qualidade”. (op.cit.: 40).

Esses dados apontam para um padrão de relação entre instituição e corpo docente, bastante distinto daquele encontrado nas descrições e depoimentos sobre as escolas confessionais tradicionais. Parece plausível esperar que este padrão se reflita em alguma medida no ambiente de aprendizagem desenvolvido nestas instituições.

Ainda assim, cabe assinalar que os aspectos aqui descritos estão longe de esgotar a necessidade de compreensão deste universo e de seus efeitos propriamente pedagógicos. Trata-se apenas de ‘carregar cores’ diferenciadoras na perspectiva de construir pistas para investigações mais aprofundadas no futuro.

\_ *Empreendimentos Pedagógicos* – caracterizam-se por terem sido fundados por grupos de educadores e pela articulação de elementos dos dois discursos anteriormente descritos em seu discurso.

Apresentam-se como empreendimentos construídos em torno de um ideário pedagógico sem, no entanto, deixar de enfatizar também o êxito alcançado no que se refere ao vestibular. Nesse sentido,

aproximam-se da perspectiva das escolas confessionais e encontramos nas apresentações destas escolas diversos elementos em comum, ainda que despidos de seu conteúdo religioso. Ao contrário daquelas, entretanto, estes estabelecimentos não possuem uma instituição mantenedora capaz de garantir seu funcionamento mesmo em momentos mais adversos da economia, o que os coloca muitas vezes numa situação de instabilidade financeira, seja em função da inadimplência ou da evasão de alunos.

Fundamentalmente, são escolas médias, com até 1000 alunos. A proposta é formar um *“cidadão completo, com instrução, consciente de seus direitos e deveres, sendo capaz de participar, com êxito, da vida em sociedade”*. Observa-se uma grande preocupação com a preparação para enfrentar os desafios da sociedade globalizada, desenvolvendo habilidades e competência que tornem os alunos competentes e eficientes como membro de equipes e organizações. Há uma ênfase ainda na questão da liberdade, criatividade individual, da iniciativa e do empreendedorismo.

Neste tipo se enquadrariam as três últimas escolas leigas do grupo das onze descritas no Apêndice 1. Elas foram fundadas em 1918, 1947 e 1948, respectivamente. Cabe assinalar, entretanto, que do ponto de vista do recurso aqui utilizado de exacerbação das características para a construção desta classificação, outras escolas também presentes (porém não de forma tão importante do ponto de vista quantitativo) no conjunto dos 158 estabelecimentos privados seriam mais ‘típicas’, sobretudo as que foram criadas a partir da década de 70. Por essa razão, considere também seus discursos divulgados na Internet para efeito desta descrição. Nestes, se pode observar uma ênfase maior na importância da participação e da autonomia dos alunos, bem como a adesão longamente fundamentada ao ideário “construtivista”, particularmente relevante entre alguns grupos de educadores no contexto histórico em que elas foram criadas.

Dentro do grupo de escolas privadas mais presentes nas trajetórias dos

132  
alunos da população estudada predominam claramente os dois primeiros tipos de estabelecimentos. Como já assinalado anteriormente, no conjunto das 11 escolas mais presentes nas trajetórias, confirmou-se também a relevância do caráter confessional ou não das escolas como aspecto mais decisivo de diferenciação: cinco eram confessionais bastante tradicionais (quatro católicas e uma judaica), três eram escolas laicas que integram grandes redes de ensino com filiais em diversos bairros da cidade e três eram escolas laicas tradicionais de porte médio. É importante ressaltar ainda que, no caso destas últimas, embora suas características históricas as aproximassem da perspectiva dos *“Empreendimentos Pedagógicos”*, as práticas<sup>38</sup> de algumas delas durante os anos 90 – influenciadas inclusive pela necessidade de manter-se num mercado cada vez mais competitivo e oligopolizado - as diferenciavam pouco das *“Empresas Educacionais”*, colocando-as numa espécie de situação “limítrofe”.

### **III. 4. Síntese dos históricos da escolarização básica**

A partir da caracterização das escolas que, no caso da rede privada, baseou-se na tipologia apresentada, procurei caracterizar os diferentes tipos de escolarização encontrados no ensino fundamental e médio. Num primeiro momento, esse trabalho foi realizado para todo o universo pesquisado, sem distinguir os graduandos segundo o curso que estavam concluindo na PUC-Rio.

Foram, então, registradas e codificadas informações sobre os diferentes percursos entre as escolas e as séries cursadas em cada uma, inclusive o ano de conclusão e observações sobre o histórico escolar<sup>38</sup>. Embora dispusesse também das médias das notas das disciplinas obrigatórias do Ensino Médio, como a questão da comparabilidade dos critérios de

38 Um dos aspectos observados, nesse sentido, foi a adoção do Sistema de Créditos por uma delas, justamente a que teve maiores crises financeiras devido a inadimplência dos pais e, após várias 'ameaças' de encerramento das atividades, terminou por fechar as portas em 2003.

39 Disponibilidade das notas e o motivo, situações de dependência ou sistema de créditos, etc.

133

avaliação de cada escola seria naturalmente discutível, em especial num universo tão diversificado, optei por não considerá-las enquanto medida de desempenho.

Com base nesses registros e na caracterização das escolas freqüentadas segundo a tipologia já apresentada, construí uma variável-síntese que abarcou as situações mais comuns, privilegiando o tempo de freqüência em cada tipo de escola e o momento da trajetória em que este tempo transcorreria, de maneira a priorizar as instituições onde se haviam sido cursadas as séries finais do Ensino Fundamental (a partir da 5ª. Série) e o Ensino Médio.

A hipótese que inspirou esta construção foi que o processo de formação do *habitus* escolar se intensificaria com os anos de escolarização, sendo as atitudes e práticas vivenciadas a partir da entrada na adolescência progressivamente mais determinantes no que toca a relação com o conhecimento acadêmico. Desse ponto de vista, a partir da 5ª. Série do Ensino Fundamental - quando diferentes profissionais passam a ministrar os conteúdos escolares - a experiência da escolarização se tornaria mais complexa e mais característica de uma construção de relação com o saber acadêmico formal, atualizado através da escola e de seus profissionais, intensificando a formação dos aspectos mais duradouros do padrão de relação com o saber configurado no *habitus* escolar.

No grupo estudado, a maioria dos graduandos dos dois cursos realizou três ou mais anos de sua escolarização em alguma das 11 escolas que serviram de base para a construção da tipologia proposta: 143 graduandos de Direito (ou 61% do total de 235 estudantes) e 20 graduandos de Engenharia Elétrica (ou 57% do total de 35 estudantes). Mesmo considerando a 'hegemonia' das onze escolas utilizadas como parâmetro para a construção dos três "*tipos ideais*" no conjunto das escolas freqüentadas, a construção de uma variável-síntese das diferentes trajetórias escolares e a inclusão das demais escolas num ou noutro "*tipo ideal*" não se mostrou uma tarefa simples. Buscando a maior consistência possível na caracterização de cada *tipo* de escola na variável-síntese, complementei os dados disponíveis com informações

134

obtidas nos sítios de algumas delas na Internet e junto a colegas

professores do Ensino Básico que lecionavam em outras. Segue-se o resultado alcançado e os critérios utilizados em cada situação:  
\_ Freqüência de três ou mais anos (a partir da 5ª. Série do Ensino Fundamental) em *Empreendimentos Institucionais* – Nesta categoria foram classificadas as trajetórias escolares prolongadas em uma ou mais escolas privadas confessionais. Embora aí estivessem incluídas todas as escolas confessionais encontradas – o que certamente implicava numa certa heterogeneidade – o peso maior no grupo era o das mais tradicionais, que haviam servido como parâmetro de caracterização deste “*tipo ideal*”. Para efeito da construção da variável síntese das trajetórias escolares foram incluídas neste grupo também as trajetórias com três ou mais anos de freqüência em escolas públicas consideradas de excelência<sup>40</sup>.

Embora mesclar escolas públicas e privadas possa parecer pouco convencional, na verdade no universo estudado ela parece se justificar em função das características específicas das escolas públicas e privadas consideradas neste caso. Sabemos que no Brasil estas escolas federais e estaduais (algumas oriundas de ginásios públicos inaugurados no tempo do Império, outras mais recentes técnicas e/ou vinculadas a Universidades públicas):

“... segundo Almeida (1998), não representam senão ‘um pequeno sub-setor do sistema público (todas as escolas secundárias administradas pelo governo federal recebiam apenas 3% do total dos alunos matriculados no segundo grau no final dos anos oitenta)’... uma alternativa rara de escolarização de boa qualidade para as famílias menos equipadas em capital econômico” (in Nogueira et alii, 2000: 131)

De fato, elas pouco têm a ver com as demais escolas “comuns” da rede pública estadual ou municipal, carecendo de sentido equipará-las àquelas, particularmente no que tange ao padrão de escolarização

40 CEFET, Colégio Militar, Colégio Pedro II, Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CAp da UERJ) e Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp da UFRJ).

135

oferecido. Por outro lado, é possível identificar nelas algumas das características identificadas nas escolas confessionais tradicionais, tais como: estabilidade e seletividade do corpo docente, existência de uma institucionalidade que as mantém independentemente de oscilações de demanda. Neste caso, esta institucionalidade é dada não apenas por seu caráter público, mas pela associação deste com uma longa tradição de excelência nos serviços educacionais prestados à sociedade, expressa também (como no caso das confessionais mais tradicionais) nas imagens das diversas gerações das elites políticas e intelectuais do país que formaram.

\_ Freqüência de três ou mais anos (a partir da 5ª. Série do Ensino Fundamental) em *Empresas Educacionais* – Neste grupo, além das três escolas já classificadas anteriormente, foram enquadradas todas as demais escolas privadas laicas sobre as quais foi possível, através da Internet, confirmar a existência de convênios com grandes redes de ensino privado<sup>41</sup>. Foram ainda aí classificadas algumas escolas que funcionam como “extensão” no Ensino Básico de Universidades

particulares laicas, as quais também possuem características muito semelhantes às das Empresas Educacionais.

\_ Freqüência de três ou mais anos (a partir da 5ª. Série do Ensino Fundamental) em *Empreendimentos Pedagógicos* – Neste grupo, além das três escolas já anteriormente classificadas, foram incluídas outras quatro (três na Zona Sul reconhecidas como “alternativas” e uma em Jacarepaguá) laicas e as quatro escolas bilíngües encontradas. A pesquisa na Internet feita na maior parte destes casos, revelou diversas características semelhantes aos demais empreendimentos pedagógicos, tanto do ponto de vista de sua história como de sua proposta institucional.

\_ Trajetórias Escolares *Mistas & Outras* – Este foi o grupo mais diversificado de trajetórias, englobando todas os percursos cursados 41 Conforme já assinalado, boa parte destas redes se originou no sucesso alcançado desde a década de 70 com os cursinhos preparatórios para o vestibular.

136

durante períodos igualmente longos e importantes em escolas privadas de mais de um tipo, trajetórias realizadas majoritariamente (ou com combinações) entre um ou mais daqueles tipos e escolas públicas comuns, supletivos, escolas técnicas não tradicionais e/ou no exterior. Além destas possibilidades, também foram aí incluídas algumas trajetórias em escolas privadas laicas sobre as quais não foi possível encontrar informações suficientes para justificar sua inclusão na tipologia proposta.

A aplicação da variável-síntese das características dos diferentes padrões de escolarização ao universo estudado foi realizada caso a caso. Desse trabalho minucioso resultou a seguinte distribuição das trajetórias de escolarização básica dos graduando da PUC-Rio no ano 2000:

#### **Direito E. Elétrica**

#### **Características da Escolarização no Ensino Básico N % N %**

Três anos ou mais em *Empreendimentos Institucionais*

96 40,9 25 71,4

Três anos ou mais em *Empresas*

*Educacionais*

52 22,1 2 5,7

Três anos ou mais em *Empreendimentos*

*Pedagógicos*

35 14,9 2 5,7

Trajetórias Escolares *Mistas & Outras* 52 22,1 6 17,1

Total 235 100,0 35 100,0

Fonte: DAR

Observam-se distribuições bastante diferentes segundo o curso. Embora em ambos seja visível o predomínio das trajetórias escolares em instituições tradicionais – aqui designadas como *Empreendimentos Institucionais* – este predomínio é bem mais acentuado na Engenharia Elétrica do que no Direito, onde os demais tipos de escolarização correspondem às trajetórias de mais da metade dos alunos.

Com base nas respostas que este grupo de estudantes deu ao questionário sociocultural da PUC-Rio no momento em que prestaram o vestibular, foi possível discutir algumas das características da sua



escolarização de acordo com o tipo de trajetória percorrida. Para isso,  
137

relacionei as informações disponíveis no banco de dados com as trajetórias anteriormente apresentadas<sup>42</sup>. Neste primeiro momento priorizei as variáveis que informavam sobre a escolarização no Ensino Médio (custo, turno, forma de conclusão, observações sobre o histórico escolar) e a relação entre esta e o ingresso no Ensino Superior (idade do ingresso na Universidade, 'defasagem' entre o término do Ensino Médio e o ingresso no Curso Superior, frequência ou não a cursinho preparatório e razões alegadas, número de vestibulares realizados).

Como já era esperado, mais de 80% pagou integralmente as mensalidades escolares durante o Ensino Médio tanto no Direito<sup>43</sup> quanto na Engenharia Elétrica. Somente dois estudantes no Direito haviam se beneficiado de bolsas de estudo integral encaminhada por estabelecimento oficial<sup>44</sup>. Por outro lado, nove (sete no Direito e dois na Elétrica) foram bolsistas integrais por critério do estabelecimento<sup>45</sup> e ainda dezenove (quinze no Direito e quatro na Elétrica) obtiveram bolsas parciais (20 a 80%) nos estabelecimentos privados onde estudaram. Quanto ao turno, mais de 90% dos estudantes dos dois cursos haviam estudado no diurno, independentemente das trajetórias percorridas. Considerando que na categoria "*Mistas & Outras*" encontram-se percentuais importantes das trajetórias observadas, parece relevante apresentar maiores detalhes sobre a composição deste grupo de trajetórias em cada curso:

42 Foram para isso criadas variáveis específicas para registrar as trajetórias no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como uma variável-síntese para caracterizar a escolarização no Ensino Básico.

43 Cabe observar que 15 (6,4%) dos candidatos ao vestibular que posteriormente cursaram o curso de Direito não responderam a esta questão e destes três haviam cursado três anos ou mais em estabelecimentos privados (empreendimentos pedagógicos e empresas educacionais). As tabelas com o conjunto destas informações se encontram disponibilizadas no Anexo 3.

44 Esta categoria era uma das opções do questionário da PUC-Rio e parece referir-se a situações em que o Poder Público "compra" a vaga na rede particular para o aluno que não pode atender diretamente.

45 Em todos os casos eram filhos de profissionais (pais, mães ou ambos) de nível superior – provavelmente trata-se de filhos de professores das respectivas escolas.

138

### **Trajетórias Escolares Mistas e Outras Direito E. Elétrica**

**N % N %**

Freqüentaram dois ou mais dos três "tipos" de escola nos últimos quatro anos

21 40,4 2 33,3

Três anos ou mais em outras escolas privadas laicas (não caracterizadas)

14 26,9 4 66,7

Trajетórias Mistas com Escolas Públicas

Comuns e/ou Supletivo e/ou Técnico

11 21,2 0 0,0

Freqüentaram somente Escolas Públicas

Comuns e/ou Supletivo e/ou Técnico

5 9,6 0 0,0

Trajетórias com três anos ou mais de estudos no exterior<sup>46</sup>

1 1,9 0 0,0

Total 52 100,0 6 100,0

Fonte: DAR

Em ambos os cursos, predominam nesta classificação as trajetórias que realmente mesclam mais de um dos três tipos de escola e as trajetórias percorridas em escolas que não puderam ser classificadas num deles por falta de informação disponível. É interessante também observar que a presença de escolas públicas comuns, supletivos e profissionalizantes só ocorre entre os alunos do curso de Direito.

### III. 4.1 – “*Atalhos*” na conclusão do Ensino Médio

No longo e metucioso processo de registro dos dados encontrados nas pastas dos alunos sobre sua escolarização (nomes e localização das escolas freqüentadas, séries cursadas em cada uma delas, ano de conclusão do Ensino Médio, desempenho escolar nas diferentes disciplinas, interrupções em função de atividades de intercâmbio, etc.), observamos um número considerável de situações em que uma parte ou a totalidade do Ensino Médio foi cursada em modalidades alternativas ao ensino regular (40 ou 17% dos graduandos do Direito e dois ou 5,7% dos graduandos da Engenharia Elétrica).

46 Esta categoria refere-se à situação de um aluno que realizou praticamente toda sua escolarização em outro país. Os casos de alunos que realizaram seis meses ou mais de intercâmbio no exterior foram incluídos nas demais categorias (mistas ou não), conforme o(s) tipo(s) de escola freqüentada durante três ou mais anos a partir da 5ª. Série do Ensino Fundamental, como os demais. A questão do intercâmbio será tratada mais adiante, no Capítulo IV.

139

No curso de Direito, em três dos 40 casos, o Ensino Médio foi cursado total ou parcialmente através do Supletivo 2º. Grau. Os demais 37 alunos haviam freqüentado o que se convencionou denominar Sistema de Créditos: possibilidade de matrícula por disciplina, via de regra sem a exigência de freqüência às aulas, sendo os conteúdos ministrados através de módulos auto-instrucionais e provas, dentro das possibilidades brindadas pelas tecnologias de ensino a distância.

Esta modalidade de ensino vem sendo oferecida há alguns anos por diversas escolas privadas – a maioria das quais se caracteriza como *Empresa Educacional*<sup>47</sup> - como uma forma de “*construção colaborativa do conhecimento em consonância com os mais avançados recursos oferecidos pelas modernas tecnologias da informação e da comunicação*” com o objetivo de atender aqueles estudantes que não poderiam freqüentar regularmente a Escola. O ingresso é definido geralmente a partir de uma entrevista e a matrícula é por matéria. Os conteúdos são ministrados através de módulos auto-instrucionais, com o apoio e assistência de uma equipe especializada, o que possibilita ao aluno a aquisição do conhecimento na hora e local que lhe forem mais convenientes. As provas são feitas na escola e os demais procedimentos são regidos por contrato específico.

Várias explicações seriam possíveis para a opção por esta maneira de concluir a escolarização básica: antecipação da conclusão em razão da aprovação no vestibular ainda no 2º ano do Ensino Médio; uma estratégia de antecipação da possibilidade do fracasso escolar, que redundaria na mudança para um sistema de ensino menos exigente e/ou mais flexível do ponto de vista acadêmico, que seria comum entre famílias culturalmente favorecidas (Nogueira, 2000: 135)<sup>48</sup>; ou ainda fatores

<sup>47</sup> No universo estudado, no entanto, uma das escolas classificadas como *Empreendimento*

*Pedagógico* também oferecia esta modalidade de conclusão do Ensino Médio.

48 A autora identifica este comportamento em sua pesquisa sobre trajetórias escolares de jovens das camadas médias de Belo Horizonte. Em outro texto da autora apresentando resultados de diversas pesquisas internacionais (França, sobretudo), este comportamento, encontrado também em outros países, é retratado como uma estratégia “preventiva” que induz a mudança para estabelecimentos menos exigentes, conhecidos no jargão francês como “*établissement de rattrapage*” (Langouet & Leger, 1991: 135 – cf. Nogueira, 1998: 50).

140

exógenos ao sucesso ou fracasso da escolarização, como a necessidade de troca de escola em função dos custos da escolarização, de uma mudança de residência familiar, ou o retorno de uma atividade de intercâmbio em outro país no meio do ano letivo.

A possibilidade de a mudança ter sido provocada em função de intercâmbio no exterior e retorno no meio do período letivo foi logo descartada: nenhum destes alunos havia estudado em escolas no exterior durante sua escolarização básica.

Apenas uma das escolas privadas da amostra, situada na Zona Sul do Rio e caracterizada como *Empresa Educacional*, foi responsável por quase 60% dos casos de alunos que concluíram o Ensino Médio através do Sistema de Créditos<sup>49</sup>. Até onde foi possível averiguar, o custo da escolarização em Sistema de Créditos não é significativamente diferente daquele das demais escolas que apenas oferecem ensino regular – podendo, aliás, até superar o custo da escolarização regular nas escolas tradicionais mais prestigiadas conforme o número de disciplinas cursado - o que na prática descarta também a possibilidade do custo ter sido o fator determinante da troca de escola nessas situações.

A possibilidade da passagem para o Sistema de Créditos ter sido motivada pela necessidade de antecipação da conclusão do Ensino Médio em razão da aprovação no vestibular ainda no 2º ano parece ser a situação dos dois casos na Engenharia Elétrica: ex-alunos de escolas privadas confessionais tradicionais<sup>50</sup>, tendo sido aprovados no vestibular da PUC-Rio aos 16 anos, concluíram o curso no mesmo ano através do sistema de créditos em escolas privadas laicas, iniciando em seguida a graduação com 17 anos. Entre os 40 estudantes de Direito que concluíram o Ensino Médio através do Sistema de Créditos, apenas oito (20%) ingressaram no Ensino Superior aos 17 anos em situações similares.

49 As informações já apresentadas sobre o funcionamento do Sistema de Créditos foram obtidas no sítio na Internet desta escola, que integra as 11 escolas consideradas para a construção dos “*tipos ideais*” desenhados para a classificação das escolas privadas (ver Apêndice 1).

50 Uma na Zona Sul do Rio e outra em Niterói.

141

Nos dez casos citados acima (dois na Elétrica e oito no Direito), era a primeira vez que prestavam o exame, o que indicaria a provável utilização do que Nogueira caracteriza como estratégia do “*treineiros*”<sup>51</sup>. Vale dizer, contudo, que esta prática foi identificada no estudo de Nogueira com base em entrevistas individuais, enquanto que no presente caso, a qualidade dos dados coletados não permitiria decidir com razoável segurança em favor de tal interpretação.

Considerando estas limitações, seria mais plausível aqui falar em estratégias variadas que buscam assegurar o ingresso no Ensino Superior, de forma antecipada ou não, provavelmente combinando a

prática do “*treino*” com um certo pragmatismo, também característico da relação destes jovens e de suas famílias com a escolarização: otimizar o sucesso do investimento no “*treino*” assegurando logo o lugar no Ensino Superior.

Este comportamento mostraria também uma certa descrença no valor que poderá ou não ser agregado (além da preparação para o vestibular) com um ano a mais na escola. Caberia indagar até que ponto a utilização da estratégia do “*treineiro*” sem o ingresso antecipado na Universidade estaria de fato relacionada a uma relação de maior valorização do saber escolar oferecido, ou simplesmente à aposta na possibilidade de êxito posterior no ingresso em uma instituição pública de Ensino Superior de reconhecido prestígio, por exemplo.

O quadro que se segue, relacionando a idade de ingresso na graduação e as trajetórias escolares percorridas, suscita algumas reflexões complementares interessantes:

51 Espécie de “*treino*” ou capacitação prévia para o enfrentamento do exame no ano seguinte, ou seja, uma prática antecipatória utilizada para balizar os conhecimentos já adquiridos, avaliar as possibilidades de sucesso e/ou conhecer os procedimentos do vestibular (Nogueira, 2000: 134).  
142

**Vestibulandos de Trajetórias escolares com 3 anos ou mais  
Direito - conclusão EM  
via Sistema de Créditos E. E. 52 E. I. 53 Mistos &  
Outras Total**

**17 2 2 4 8**

**18 5 5 3 13**

**19 5 1 6 12**

**20 2 1 2 5**

**21 ou mais 0 0 2 2**

**Idade de  
ingresso**

**no curso**

**superior**

**Total 14 9 17 40**

Fonte: DAR

Não havia casos de conclusão via Sistema de Créditos entre vestibulandos de Direito com três anos ou mais em *Empreendimentos Pedagógicos*. Dos quatro alunos que concluíram o Ensino Médio desta forma na única escola classificada como *Empreendimento Pedagógico* que oferecia esta modalidade, três haviam se transferido no último ano do Ensino Médio e sobre um deles não constava informação no histórico escolar sobre os dois primeiros anos do Ensino Médio. Por esta razão, estes quatro casos encontram-se alocados no quadro acima como “*Trajetórias Mistos & Outras*”.

Na maioria dos casos (17 ou 42,5% dos 40 que concluíram o Ensino Médio pelo Sistema de Créditos), a trajetória progressiva foi caracterizada como “*Mistos & Outras*”, sendo quase metade (oito casos) alunos que haviam dividido sua escolarização entre *Empreendimentos Pedagógicos* e *Empreendimentos Institucionais*<sup>54</sup>. Entre estes 17, mais da metade (10) iniciaram sua graduação com 19 anos ou mais, tendo sete deles já prestado o exame uma ou mais vezes anteriormente.

Outros 14 alunos (ou 35% dos 40) haviam freqüentado por três ou mais anos *Empresas Educacionais*. Dentre eles, a metade ingressou no Curso

Superior após os 19 anos e dois deles já haviam prestado o exame uma  
52 Empresas Educacionais.

53 Empreendimentos Institucionais.

54 Cinco casos eram alunos de Supletivo ou que haviam realizado trajetórias mistas com escolas públicas comuns e Supletivos ou Escolas Técnicas; os demais eram provenientes de escolas que não foi possível classificar com segurança.

143

ou mais vezes antes.

Finalmente, nove (ou 22,5% dos 40) eram ex-alunos de *Empreendimentos Institucionais* (todos oriundos de escolas confessionais tradicionais).

Nestes casos, a escolarização através de Sistema de Créditos foi utilizada apenas no ano da conclusão do curso. Somente dois desses alunos (22% dos nove) ingressaram na Universidade depois dos 19 anos, um dos quais prestava o vestibular pela segunda vez.

As correlações com a idade de ingresso na Universidade descritas acima permitem formular a hipótese de que para uma parte dos graduandos do Direito que concluíram o Ensino Médio através do Supletivo ou do Sistema de Créditos – que provinham majoritariamente de *Empresas Educacionais* e de *Trajetoárias Mistas*<sup>55</sup> - a opção de conclusão através desta modalidade da escolarização básica poderia ser também interpretada como um “atalho” para a recuperação parcial de algum atraso escolar anterior.

O fato das escolas que oferecem essa possibilidade aceitarem a matrícula com “dependência”<sup>56</sup> em uma ou mais disciplinas, reforça esta interpretação. Através deste mecanismo, mesmo sem ter sido aprovado em uma ou mais disciplinas, o aluno pode cursar a série subsequente numa destas escolas, realizando novos exames ao longo do período seguinte para regularizar sua situação escolar sem precisar repetir o ano. Onze das escolas privadas laicas encontradas no universo investigado (dez delas caracterizadas como *Empresas Educacionais* e uma como *Empreendimento Pedagógico*) admitiam, além do sistema regular, também a matrícula em regime de Dependência (por disciplina) ou o curso em Sistema de Créditos.

A existência desta variedade de opções no ‘mercado escolar’ acessível às camadas médias poderia explicar porque a análise dos históricos do Ensino Médio revelou tão raras evidências inequívocas de fracasso

55 Dos 19 graduandos que completaram o Ensino Médio através do Sistema de Créditos e ingressaram na Universidade com 19 anos ou mais, 17 tinham frequentado por três ou mais anos *Empresas Educacionais* ou percorreram *Trajetoárias Mistas & Outras*.

56 Geralmente esta possibilidade é designada pelas escolas desta forma.

144

escolar. Apenas entre os estudantes do curso de Direito foram encontradas quatro situações explícitas de fracasso no histórico escolar. Reforçando a hipótese proposta, em todas elas foi registrada, ao lado da reprovação, a continuidade dos estudos por sistema de “dependência” em outra escola, via Sistema de Créditos, Ensino à Distância e/ou Supletivo, no ano seguinte. Dessa forma, nem sempre o fracasso se refletiu no prolongamento no tempo de escolarização básica ou mesmo no ingresso tardio na Universidade, configurando o que se poderia identificar como uma das *estratégias compensatórias* utilizadas “por alguns para tentarem escapar à desclassificação e recuperarem sua trajetória de classe e por outros para prolongarem o curso interrompido de uma trajetória visada...”

(Bourdieu, 1998: 170 e 171). Numa análise convergente, Ballion (1977) também destaca a escolha de certos tipos de estabelecimento de ensino “*de recuperação*”<sup>57</sup> como uma das principais estratégias utilizadas pelas famílias de empresários para compensar ou contornar o fracasso escolar dos filhos (apud. Nogueira, 1998 e 2002).

Por outro lado, vale lembrar, como ressalta Albuquerque (1993), que o pequeno número de situações de fracasso escolar também estaria fortemente influenciado pela própria escolha do universo pesquisado. Uma vez que o estudo foi realizado na PUC-Rio e nela, com graduandos de cursos de prestígio social para carreiras bastante disputadas, configura-se uma ‘pré-seleção’ quase que necessária dos estudantes com trajetórias escolares de sucesso no Ensino Médio, que teriam ‘naturalmente’ mais possibilidades de integrar o grupo investigado.

### **III. 4.2 – Tempo de escolarização básica**

No âmbito do grupo estudado, o tempo médio de escolarização básica (entre o início do Ensino Fundamental e a conclusão do Médio)<sup>58</sup> situa-se entre 10 e 11 anos (10,4 na Elétrica e 10,6 no Direito), dentro do que se

<sup>57</sup> Ver Nota 91.

<sup>58</sup> O tempo de escolarização básica foi medido a partir da diferença entre o ano de conclusão do Ensino Médio e o ano em que deveria ter sido iniciada a escolarização (supondo que o graduando teria então sete anos completos).

145

esperaria como duração regular (sem repetência) da educação básica. Nesse padrão encontram-se 97% dos alunos da Engenharia Elétrica e 89% dos do Direito, que concluíram sua escolarização básica em até 11 anos.

Embora os indícios de fracasso escolar sejam muito raros, como já assinaléi antes (somente quatro casos registrados explicitamente em históricos escolares no conjunto do universo pesquisado) e, em que pese a eventual utilização dos “*atalhos*” para contornar situações de fracasso no processo de escolarização, algumas situações de prolongamento da escolarização<sup>59</sup> - que poderiam ser considerados indicadores de fracasso escolar – puderam ser identificadas em 26 casos, sendo 25 entre os graduandos do Direito e 1 da Elétrica.

Em todos esses 26 casos, o ingresso na Universidade deu-se com 19 anos ou mais, confirmando a correlação já indicada entre a idade de ingresso no Curso Superior e a possibilidade de algum atraso no processo de escolarização. Em três deles (dois no Direito e um da Elétrica), havia ocorrido uma situação de intercâmbio e/ou de um ou mais anos da escolarização ter sido interrompida e realizada em outro país, o que explicaria o acréscimo do tempo de escolarização sem caracterizar necessariamente uma situação de fracasso escolar.

Os demais 23 graduandos (todos do Direito) com 12 anos ou mais de escolarização básica, haviam percorrido as seguintes trajetórias escolares:

- 6 freqüentaram por 3 ou mais anos *Empreendimentos Institucionais*,
- 6 freqüentaram por 3 ou mais anos *Empresas Educacionais*,
- 7 freqüentaram por 3 ou mais anos *Empreendimentos Pedagógicos* e,
- 4 haviam percorrido *Trajelórias Mistas & Outras*.

Destes, somente sete (três provenientes de *Trajelórias Mistas*, dois de *Empresas Educacionais* e dois de *Empreendimentos Institucionais*)

haviam concluído o Ensino Médio através do Sistema de Créditos ou do  
59 Considerei as situações em que o tempo de escolarização era igual ou maior que 12 anos.  
146

Supletivo. A distribuição dos alunos entre as diferentes trajetórias parece indicar que a ocorrência em maior ou menor medida de atrasos na escolarização não guarda relação com o tipo de escola freqüentado. Dos 23 alunos com atraso escolar, apenas um tinha registro de fracasso no histórico escolar, ao que se somava também uma defasagem entre o ano de conclusão do Ensino Médio e o ingresso efetivo na Universidade. Além dele, mais quatro graduandos deste grupo apresentavam também uma defasagem entre estes dois momentos e todos ingressaram no curso de Direito com idades que variavam entre os 21 e os 29 anos.

### III. 4.3 – A preparação para o vestibular

Até onde se pode depreender das informações coletadas no momento do vestibular para a PUC-Rio, os recursos utilizados para preparação para o vestibular na fase final do Ensino Médio, variaram conforme as trajetórias percorridas.

No caso da Engenharia Elétrica, 80% dos candidatos ao vestibular não realizaram cursinho preparatório. Os sete que o fizeram provieram de trajetórias desenvolvidas em *Empreendimentos Institucionais* e as justificativas apresentadas davam conta de uma avaliação crítica<sup>60</sup> sobre o preparo oferecido pelo colégio para o vestibular, que indicara a percepção da necessidade de complementar os estudos com um treinamento mais específico para o exame. Destes sete, dois estavam realizando o exame pela segunda vez. Já no caso dos 18 estudantes da Elétrica, também oriundos desse tipo de escola, que não tinham freqüentado cursinhos preparatórios, três parecem ter se utilizado da estratégia do “*treineiro*” e estavam fazendo o vestibular pela segunda vez. Entre os candidatos ao curso de Direito, observou-se que os que freqüentaram por períodos mais longos *Empresas Educacionais*, apenas 12 ou 24% fizeram cursinho. Nas trajetórias percorridas fundamentalmente em *Empreendimentos Institucionais*, 37 ou 43% dos

60 “*Meu colégio não prepara adequadamente...*” ou “*Meu colégio prepara para o vestibular, mas o cursinho ensina macetes*”.

147

vestibulandos freqüentaram cursos pré-vestibulares, na maior parte dos casos por pelo menos um semestre. Nas demais trajetórias, os percentuais foram bem menores (17,4% entre os provenientes de *Empreendimentos Pedagógicos* e 25,6% dos que haviam tido *Trajétórias Mistas & Outras*).

Também entre os vestibulandos do Direito, mais de 70% das justificativas dadas para a freqüência a cursinhos referia-se a uma avaliação crítica do preparo para o vestibular oferecido pelas escolas em que realizavam o Ensino Médio. Cabe observar ainda que, entre os candidatos ao vestibular de Direito que afirmaram não terem freqüentado cursinhos pré-vestibular,

22 ou 16% afirmaram que não o fizeram porque seu colégio já oferecia o pré-vestibular integrado ao curso regular, situação que caracterizava, sobretudo, alunos (mais de 80%) que concluíram o Ensino Médio em *Empresas Educacionais*<sup>61</sup>.

Parece, portanto, longe do consenso a idéia de que as escolas com maior

prestígio e tradicionalmente reconhecidas por sua excelência acadêmica, como as confessionais tradicionais, por exemplo, ofereceriam seguramente preparação suficiente para o sucesso nos vestibulares mais disputados, pelo menos no caso das ciências humanas e sociais, como no curso de Direito. Teria caído a qualidade do ensino – e a seletividade interna - nestas escolas? Os alunos que recrutam não conseguem mais ser tão “aplicados” como antigamente? Teriam mudado as regras do vestibular - melhor dizendo, dos diferentes vestibulares – a tal ponto que apenas escolas ou cursos com padrões de ensino mais comprometidos com o treinamento para os exames – consoantes com uma mentalidade mais “objetiva” e empresarial da educação - logram enfrentar com êxito a preparação para os melhores lugares no Ensino Superior?

Finalmente, também entre os estudantes que se candidatavam ao curso de Direito, independentemente de terem ou não concluído o Ensino Médio através de Sistema de Créditos ou Supletivo, ou mesmo de terem freqüentado cursos preparatórios para o vestibular, parece possível que 61 Muitas delas, como já assinalado, criadas a partir de cursinhos preparatórios para o vestibular. 148

pelo menos uma parte dos que prestavam o exame pela segunda vez (67 ou 29,5%), tivessem feito uso da estratégia do “*treineiro*”, particularmente se levamos em consideração que destes, 58 ou 86,6% se encontravam dentro do intervalo de tempo regular da escolarização básica – ou seja, não tinham nenhum atraso que pudesse estar relacionado a um insucesso numa primeira tentativa mal sucedida de vestibular. Dos 58 vestibulandos nesta condição, 33 estavam fazendo cursinho e 25 não. Avançando na perspectiva do questionamento anterior sobre o recurso aos cursinhos pré-vestibulares, também se poderia indagar até que ponto esta estratégia não seria mais um recurso ‘compensatório’ para garantir um treinamento, que não necessariamente seria brindado pela escola, particularmente aquelas aqui caracterizadas como *Empreendimentos Institucionais*.

#### III.4.4 – Trajetórias escolares e leitura

O quadro abaixo registra a correlação entre a leitura média anual de livros (excetuando os escolares) e as trajetórias escolares dos vestibulandos de **Direito** do grupo estudado:

**E. E.** <sup>62</sup> **E. I.** <sup>63</sup> **E. P.** <sup>64</sup> **Mistas**

**Número de &Outras livros**

**N % N % N % N %**

Nenhum 0 0,0 1 1,0 0 0,0 0 0,0

1 a 2 15 28,8 31 32,3 6 17,1 10 19,2

3 a 5 17 32,7 40 41,7 19 54,3 19 36,5

6 ou mais 18 34,6 22 22,9 9 25,7 21 30,4

Não Respondeu 2 3,8 2 2,1 1 2,9 2 3,8

**Total 52 100,0 96 100,0 35 100,0 52 100,0**

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio e DAR

62 Empresas Educacionais.

63 Empreendimentos Institucionais.

64 Empreendimentos Pedagógicos.

149

Na **Engenharia Elétrica** distribuição foi:

**E. E. E. I. E. P. Mistas**



**Número de &Outras livros**

**N % N % N % N %**

1 a 2 0 0,0 8 32,0 0 0,0 3 50,0

3 a 5 1 50,0 8 32,0 1 50,0 1 16,7

6 ou mais 1 50,0 9 36,0 1 50,0 2 33,3

**Total 2 100,0 25 100,0 2 100,0 6 100,0**

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio e DAR

Em nenhum dos casos encontramos uma variação muito significativa segundo a trajetória escolar anterior, indicando que o tipo de escola pode ter menos influência em tais práticas, do que talvez se pudesse esperar, dadas as diferenças entre os projetos pedagógicos e os ambientes institucionais. Em termos proporcionais, vale ressaltar o predomínio – nos dois cursos - dos provenientes de *Empreendimentos Pedagógicos* entre os que liam três ou mais livros extra-escolares em média por ano.

Quanto à leitura de jornais, no momento do vestibular para a PUC-Rio, encontramos as seguintes distribuições:

**E. E. E. I. E. P. Mistas**

**Direito – Você lê &Outras jornal?**

**N % N % N % N %**

Não 1 1,9 0 0,0 0 0,0 1 1,9

Sim,

ocasionalmente.

19 36,5 31 32,3 19 54,3 20 38,5

Sim, todos os

domingos.

1 1,9 13 13,5 1 2,9 6 11,5

Sim, diariamente. 29 55,8 49 51,0 14 40,0 23 44,2

Não Respondeu 2 3,8 3 3,1 1 2,9 2 3,8

**Total 52 100,0 96 100,0 35 100,0 52 100,0**

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio e DAR

150

**E. E. E. I. E. P. Mistas**

**&Outras**

**Engenharia**

**Elétrica – Você lê**

**jornal? N % N % N % N %**

Não 0 0,0 2 8,0 0 0,0 0 0,0

Sim,

ocasionalmente.

0 0,0 14 56,0 1 50,0 2 33,3

Sim, todos os

domingos.

1 50,0 2 8,0 0 0,0 0 0,0

Sim, diariamente. 1 50,0 7 28,0 1 50,0 4 66,7

**Total 2 100,0 25 100,0 2 100,0 6 100,0**

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio e DAR

Enquanto que na leitura de livros havia um destaque para os vestibulandos provenientes de *Empreendimentos Pedagógicos*, no caso da leitura de jornais, o hábito parece estar mais arraigado para o mesmo grupo entre os oriundos de *Empresas Educacionais* e de *Empreendimentos Institucionais*.

É interessante observar também que essa parece ser uma prática mais

difundida entre os vestibulandos do Direito que entre os da Engenharia Elétrica. De qualquer forma, a magnitude das variações e a dimensão do grupo estudado não permitem avançar considerações mais profundas aqui, a não ser que é bem possível que estas práticas mantenham uma correlação mais significativa com outras variáveis – relativas ao ambiente familiar e doméstico, por exemplo – que com as trajetórias escolares. Esta perspectiva de análise será explorada no capítulo que se segue.

#### **IV. FAMÍLIAS E ESCOLAS: DO ENSINO FUNDAMENTAL AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE**

Neste capítulo pretendo discutir a relação das famílias com a escolarização dos filhos do Ensino Fundamental até o ingresso no Ensino Superior, a fim de avançar na compreensão sobre a interação entre as práticas familiares e o desenvolvimento do *habitus escolar* dos jovens da população estudada. A análise proposta pretende ganhar densidade e perspectiva no contexto das profundas mudanças observadas no mundo do trabalho a partir da globalização, particularmente as transformações que impactaram as camadas médias dos grandes centros urbanos no Brasil nas duas últimas décadas do Século XX.

“Na maior parte do tempo, os estudos sobre a mobilidade baseiam-se na ocupação profissional e escolaridade de um grupo de pessoas, na ocupação profissional e escolaridade dos respectivos pais, e avaliam diferenças de mobilidade intergerações. Mas, segundo A. Circourel, é possível colocar outras questões, examinar o desenrolar da carreira dos indivíduos ou a maneira como foram tomadas as decisões em cada momento importante da orientação escolar e profissional dos interessados.” (Coulon, 1995: 47-48). Inspirada no desafio proposto por Circourel (cf. Coulon, op.cit.) pretendo contribuir para a compreensão das relações intergeracionais no que se refere à escolarização da prole. Como ponto de partida buscarei mapear as possíveis interações entre o nível macro de análise da conjuntura recente articulada às estruturas que caracterizam nossa sociedade, e um nível micro, permitido pelo estudo de caso sobre os graduandos da Engenharia Elétrica e do Direito da PUC no ano 2000, problematizando alguns de seus aspectos numa interlocução com a literatura pertinente no âmbito da sociologia da educação.

##### **IV.1. Novos cenários para as camadas médias no Brasil**

Com o ciclo de desenvolvimento desencadeado a partir de 1930, o Brasil experimentou um processo de industrialização e urbanização que ganhou velocidade crescente nas três décadas seguintes, ampliando

152

progressivamente o horizonte de possibilidades de ascensão social das camadas médias urbanas. Cabe lembrar, no entanto, que as possibilidades que se abriram integraram um contexto de profundas desigualdades sociais, já que o capitalismo aqui se consolidou combinando uma base industrial complexa e cada vez mais diversificada com a *“manutenção dos problemas tradicionais dos mercados de trabalho marcados pela baixa taxa de formalidade, pela qualificação incipiente da mão-de-obra, pelos baixos salários e pelo subemprego”* (Rummert, 1998: 74). Foi nesse contexto contraditório que o país experimentou um período prolongado de expressiva mobilidade social, particularmente desde 1950, quando esse processo se acelerou e aprofundou.

##### **IV.1.1- Desenvolvimento e educação nos anos do ‘milagre’**

Nos anos do “milagre brasileiro”, desenvolveram-se novos setores sociais e, ao lado da emergência da chamada ‘moderna classe operária’<sup>1</sup>, as classes médias urbanas ampliaram consideravelmente sua importância demográfica, social, cultural e política. Durante quase três décadas – até 1980 – *“o país viveu um período de ouro, com taxa média anual de expansão da produção de quase 7%”* (Pochmann, 2001: 36). Nesse

período, profissionais oriundos destes setores médios emergentes passaram a ocupar os novos espaços abertos, particularmente nos setores de infra-estrutura, financeiro e de serviços, vinculados ou não a uma burocracia estatal em expansão com o crescimento do setor público da economia.

Em que pese as desigualdades sociais históricas persistentes, consolidou-se uma dinâmica de mobilidade social que fundamentalmente manteve as *'regras de passagem'* para os estratos sociais mais elevados (Pastore & Valle Silva, 2000), supondo, invariavelmente, uma escolarização mais longa e, sobretudo, o ingresso na Universidade. Este era o *'passaporte'* quase imprescindível para ocupar as oportunidades melhor remuneradas e mais valorizadas que se abriam na burocracia

1 Fiori, J.L., 1994 – cf. Rummert, 1998: 75.

153

estatal e nas grandes empresas que se instalavam no país. Para esta geração, a condição de entrada ou manutenção nas camadas médias, ou ainda a possibilidade de alguma mobilidade social ascendente suplementar, vinculava-se, inexoravelmente, ao investimento educacional familiar e à formação universitária. Para *"as camadas médias e superiores [que] procuravam, sobretudo o ensino secundário e superior como meio de acrescentar prestígio a um status adquirido, ou ainda, como meio de adquirir status"* (Romanelli, 1983: 169 -170).

Por outro lado, como lembra Martins (1989), a alavancagem da demanda educacional, especialmente dirigida ao Ensino Superior, favoreceu o desenvolvimento das empresas educacionais também neste nível de ensino, como já assinalado anteriormente<sup>2</sup>, resultando na notável expansão observada da rede privada de ensino universitário no período. Ainda segundo o autor, o aparecimento destas empresas educacionais produziu também um:

*"... 'efeito de visibilidade' para as camadas médias urbanas mais desprovidas de capital econômico e/ou de capital cultural, que encontraram nele [Ensino Superior] um campo de manobra para colocarem em prática as suas estratégias de conquistas de melhores posições materiais e/ou simbólicas. No entanto, não se pode perder de vista que o sistema de ensino tem representado, para esta clientela, algo mais do que uma simples estratégia de reconversão. Mantendo uma relação quase messiânica com o sistema escolar, boa parte dela esperava também obter, através do acesso ao Ensino Superior, uma redefinição de suas identidades, apresentando-se e representando-se no universo das relações sociais como 'uma outra pessoa'. Por esta conquista de uma certa cidadania cultural, que no imaginário dos consumidores do saber escolar, os faria distinguir-se simbolicamente de suas origens sociais, relativamente modestas, demarcando-se e separando-se delas por esta conduta, pagariam um elevado preço..."* (op., cit.: 45).

Na verdade, esse *'passaporte'* de ascensão social não era acessível para muitos setores sociais – o que explica também a necessidade desses grupos construir sua identidade social valorizando tanto a educação com um dos fatores fundamentais de *'distinção'*. Poderia-se ainda agregar que, a restrita oferta desses bens com qualidade confiável, numa

<sup>2</sup> Capítulo III.

154

sociedade que só muito recentemente logrou escolarizar a maioria de suas crianças, os valoriza nessa perspectiva. Estas reflexões ajudam a contextualizar, também de um ponto de vista 'cultural', ou da construção social das identidades desses grupos emergentes, o incremento acentuado da demanda educacional na última metade do século XX no Brasil. Finalmente, a hegemonia dos discursos construídos a partir da concepção do *"capital humano"* que preconizava a inadiável necessidade de preparação dos recursos humanos, particularmente nos níveis mais elevados do sistema educacional, para acelerar o desenvolvimento econômico, corroborava tais demandas.

Como reitera Esteves (1987), a 'chave' da educação que abria uma fresta estreita para as camadas médias urbanas emergentes, manteve-se em larga medida fora do alcance da maior parte dos setores populares, dadas as desigualdades de suas condições de acesso a uma escolarização de qualidade. Esta continuava a ser garantida em alguns estabelecimentos públicos de excelência, altamente seletivos, ou no mercado educacional privado, ao largo, portanto, de suas possibilidades de investimento econômico - estabelecendo um círculo vicioso de complexa superação até os dias atuais.

Para os setores populares, a mobilidade social possibilitada pelas transformações ocorridas nas décadas de 60 e 70 foi, sobretudo estrutural, isto é, determinada pela urbanização e pela expansão do setor de serviços, marcada pela ampliação das ocupações profissionais (principalmente no setor informal urbano) de baixa remuneração:

*"Particularmente notável foi o crescimento das periferias das áreas metropolitanas que, em vários casos, ultrapassou os 10% anuais. (...) O inchaço das cidades teve muito a ver com a expansão dos serviços e das ocupações do baixo-terciário."* (Pastore & Valle Silva, 2000: 6).

Segundo os mesmos autores, ainda assim verificou-se uma acentuada mobilidade social ascendente no conjunto da sociedade e um importante aumento da escolarização nas últimas décadas com o crescimento das matrículas em todos os níveis de ensino. Nesse contexto, no entanto, o Ensino Superior se manteve bastante elitizado, indicando a não alteração

155  
das regras que regem a dinâmica social brasileira como *"no jogo das cadeiras, estas são praticamente as mesmas, embora os ocupantes sejam sempre diferentes, sendo que a entrada e a saída se processam dentro dos mesmos princípios."* (op.cit.:12).

Na mesma direção, o estudo sobre as tendências da desigualdade educacional no Brasil desenvolvido por Valle Silva & Hasembalg (2000), mostra que o incremento lento, mas sistemático da instrução formal da população como fruto da expansão educacional verificada no país nas últimas duas décadas não logrou eliminar os problemas da qualidade do ensino, da repetência e da evasão escolar, mantendo-se ainda um expressivo "afunilamento" das probabilidades de progressão educacional nas séries finais do Ensino Básico e na entrada no Ensino Superior. Como estimativa conservadora a partir dos dados das PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar) de 1976, 1986 e 1998, os autores concluem que cerca de 60% da melhoria educacional observada nas duas últimas décadas deveu-se à mudança nas condições de vida e à

distribuição geográfica das famílias (urbanização e transição demográfica), podendo-se atribuir apenas os 40% restantes às melhorias efetivas no desempenho do sistema educacional. Valle Silva & Hasembalg destacam ainda que a elevação do patamar educacional neste período tampouco foi acompanhada por uma elevação do nível de renda e uma melhoria na sua distribuição (op. cit.).

#### **IV.1.2- As décadas 'perdidas'**

O cenário econômico nacional sofreu profundas mudanças a partir da década de 80, com reflexos se fazem presentes ainda neste início de milênio. Nas duas últimas décadas do século XX, o crescimento médio anual da economia quase não ultrapassou o crescimento demográfico do país e ficou aquém da expansão da economia mundial, tanto em relação ao comportamento da economia capitalista nos países periféricos como nos centrais, redundando num decréscimo significativo dos postos de trabalho qualificados, especialmente na área industrial (Pochmann, op.cit.). Assim, frente à difusão da chamada “nova divisão internacional do

156  
trabalho” e o aprofundamento da globalização, a economia brasileira se estagnou, encontrando grandes obstáculos para a geração de novos postos de trabalho qualificados no quadro de uma integração à economia mundial marcado pela subordinação às economias dos países centrais. Os dados da PNAD-IBGE de 1996 mostraram que, mesmo mantendo uma estrutura social extremamente desigual, a mobilidade social no Brasil continuou intensa também nas décadas de 80 e 90 (Pastore & Valle Silva, 2000). No entanto, o quadro apresentou importantes variações qualitativas, com o incremento da “mobilidade circular”, isto é, cada vaga aberta depende da saída daquele que a ocupava ou da transferência deste para outra vaga. Acirrou-se, assim, a seleção e/ou a competição para os postos de trabalho disponíveis (Pastore & Valle Silva, op. cit., Esteves, op.cit.). Nessa nova dinâmica social a importância da qualificação e da formação educacional aumentou ao mesmo tempo em que as chances de ascensão diminuíram em relação ao período anterior. Concomitantemente, numa época marcada pela revolução científica e tecnológica, a articulação entre desenvolvimento científico-tecnológico e sua aplicação na esfera de produção, distribuição e consumo de bens e serviços, tende a constituir-se na chave do êxito econômico. Nesse sentido, o processo de globalização intensificado no final do século XX apontaria para a “centralidade do conhecimento” (Miranda, 1997) e, conseqüentemente, para a crescente valorização da educação. A abertura dos mercados e o florescimento da tecnologia da informação no início da década de 90 impuseram um novo choque de competição. Nesse ambiente, o conhecimento é cada vez mais considerado como o principal ativo das organizações e como a chave da construção de vantagens competitivas sustentáveis. Ampliou-se assim a discussão sobre “as implicações que estariam ocorrendo no mundo do trabalho em função da difusão de um novo paradigma técnico-produtivo e do acirramento da competição inter-capitalista nas economias avançadas. A ruptura nas tradicionais normas de produção e concorrência seria de tal ordem que evidenciaria uma mudança econômica estrutural, responsável pela constituição de uma nova composição no emprego, com maior destaque

para as ocupações profissionais superiores e diretivas.” (Pochmann, op.cit.: 41).

157

Diante destas transformações a questão da distribuição do conhecimento através do sistema educacional se torna ainda mais estratégica para a integração dos chamados países em desenvolvimento, como o Brasil, no processo de globalização em curso, em condições de fazer frente à competição internacional.

Do ponto de vista do estudo ora desenvolvido cabe ressaltar que as famílias da imensa maioria dos jovens da população estudada passaram a integrar o mercado de trabalho e de consumo, precisamente no período do que foi muitas vezes identificado como do ‘milagre econômico’ – em que as classes médias e altas da sociedade brasileira se tornaram as principais beneficiárias da ampliação das oportunidades ocupacionais e da acelerada expansão da sociedade de consumo (O’Dougherty, 1998). A crise e a estagnação econômica das décadas seguintes se abateu sobre estes grupos não apenas do ponto de vista econômico - pressionando a trajetória do grupo no sentido descendente - mas também no que tange a sua auto-imagem como segmento social, que correspondia a um certo padrão de vida cada vez mais difícil de manter. De fato, como assinala a autora, mesmo antes daquele período, estudos históricos sobre estes grupos sociais nos grandes centros urbanos do país mostraram que *“as identidades de classe média se forjavam principalmente em oposição à classe operária, e que as distinções de classe se baseavam não apenas no exercício do trabalho não manual, mas também na educação e nas práticas de consumo (inclusive diferenças no tamanho das residências, no número de empregados domésticos e no modo de vestir)”* (op.cit.: 412).

3 Particularmente na década de 90, diversos órgãos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, CEPAL) têm realizado estudos e proposto para o mundo em desenvolvimento alternativas de política educacional que contribuam para evitar a geração de mais pobreza e exclusão, comprometendo a estabilidade e a paz mundial (Miranda, 1997: 38). Destaca-se aqui o documento *“Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”* da CEPAL de 1992, segundo o qual a produção e difusão do conhecimento através da educação - consideradas como fatores decisivos na obtenção de vantagens competitivas no mercado internacional - passam a ter um valor estratégico para qualquer política de desenvolvimento, mesmo que apenas voltada para a simples sobrevivência econômica no cenário da globalização.

4 Segundo dados da PNAD de 1996, os chefes de família homens que tinham entre 20 e 64 anos naquele ano (incluindo, portanto, a maior parte dos pais dos graduandos do grupo estudado) começaram a trabalhar entre 1948 e 1985, aproximadamente (Pastore & Valle Silva, 2000).

158

Não é de se estranhar, portanto, que as transformações das duas últimas décadas do século XX tenham influenciado crescentemente toda a dinâmica intergeracional das camadas médias e altas, tencionando as estratégias familiares de reprodução de seu status social, particularmente no que toca aos investimentos educacionais na prole que, como já apontado, há décadas enfatizavam a formação universitária.

A pesquisa realizada por Maureen O’Dougherty junto a famílias paulistanas de camadas médias e altas no início da década de 90, mostrou com riqueza de detalhes os efeitos da crise econômica nestes grupos sociais. Estas famílias *“redefiniam e representavam suas posições sociais na vida cotidiana, em um contexto em que as bases de sustentação do modo de viver de classe média – emprego estável, educação, habitação, poupança, facilidade de consumo – estavam*

*ameaçadas.*” (O’Dougherty, 1998: 416). Entre outros aspectos, os depoimentos davam conta ainda do temor da mobilidade descendente, que se articulava ao tácito reconhecimento das condições de vida dos profundamente desiguais persistentes na sociedade brasileira.

A autora observou que os discursos das famílias oscilavam entre o ressentimento face às limitações orçamentárias que se viram forçadas a enfrentar, e a compreensão do ‘privilégio’ de ter a propriedade da casa e a possibilidade de educar os filhos em escolas privadas. Diante da necessidade de priorizar gastos nos tempos de crise, o investimento na educação dos filhos, mantendo-os em escolas particulares, se apresentava como uma necessidade incontestável, justificada geralmente pela escassez de alternativas viáveis de qualidade no sistema público de ensino (op. cit.: 420). Aparentemente a aposta numa educação de qualidade tornou-se ainda mais enfática e intensa:

“Tanto as práticas (especialmente o investimento em educação) quanto os discursos me fazem crer que a crise não distorceu as táticas da classe média, ao contrário reforçou-as exageradamente. Continuou havendo uma grande confiança nos méritos da educação como recurso para viabilizar o futuro dos indivíduos e das famílias, mesmo com as novas condições econômicas restritivas da década de 90.” (O’Dougherty, op. cit: 435).

A questão da estabilidade do emprego – ameaçado pela crise – bem

159

como a perda da capacidade de poupar e ‘sonhar’ eram as principais preocupações associadas a um sentimento de decadência em relação a um passado não muito longínquo que marcara o ingresso na vida adulta desta geração. A crise do ‘milagre’ e o incremento da mobilidade circular, teria desencadeado todo um movimento de “*afirmação distintiva*” de suas posições sociais face aos demais grupos e frações de classe adjacentes que ameaçavam as posições até então ocupadas. Tal situação induziu o desenvolvimento de esforços no sentido de recriar barreiras hierárquicas como uma das possíveis táticas de defesa, que se refletia tanto na imagem que faziam de si, nas práticas cotidianas de consumo e lazer, como nas estratégias de mais longo prazo referidas ao futuro dos filhos. Neste horizonte ameaçado pela crise, toda uma gama de hábitos de consumo (frequência a teatros, leitura, consumo de objetos de arte, viagens, etc.) eram percebidos como valores – sinais de um certo ‘requite cultural’ - que os distinguiam dos novos grupos emergentes, que mesmo tendo maior renda naquela conjuntura, não partilhavam de sua condição social, considerada como ‘*moralmente superior*’.

Pode-se agregar ainda, que esse contexto mais competitivo tenderia a aumentar a ambigüidade na relação entre títulos escolares e postos a ocupar, favorecendo interpretações ainda menos “objetivas” da titulação (e correspondente capacidade técnica presumível) dos candidatos aos postos de trabalho e enfatizando considerações acerca do capital social dos postulantes. Dessa forma, os portadores de maior volume deste tipo de capital tenderiam a multiplicar ainda mais a rentabilidade de seu capital escolar no mercado de trabalho (Bourdieu, 1989: 173). Esta observação conduz à discussão sobre o volume e estrutura do capital cultural e social das famílias das diferentes frações das camadas médias. Trata-se aqui de ressaltar a heterogeneidade deste grupo social, que provavelmente se



reflete em diferentes escolhas estratégicas em torno do precioso investimento feito na educação dos filhos. Numa situação de crise ou de estagnação econômica como a das duas últimas décadas no Brasil, estas escolhas tenderiam a assumir um caráter ainda mais relevante para as chances de reprodução social e cultural do grupo.

160

#### IV.2. Famílias

Ao discutir o conceito de família, Bourdieu inicialmente chama a atenção para a construção social do conceito e do discurso sobre a família. Os próprios órgãos responsáveis pelas estatísticas oficiais relacionadas a população e às famílias, também estabelecem categorizações que exercem um “efeito teoria” sobre o significado e o uso da palavra família. Por outro lado, o discurso sobre ela e dela sobre si mesma como um espaço de confiança, de doação e de trocas desinteressadas, também é uma construção social que tende a operar como paradigma de avaliação de todas as relações sociais (Bourdieu, 1997: 126). A família seria assim uma “ficção bem fundamentada”, que contribui para a criação do que enuncia, instituída como um consenso acerca do mundo social, uma evidência natural. A família, como categoria social objetiva - estrutura estruturante – operaria ao mesmo tempo como fundamento da família como categoria social subjetiva - estrutura estruturada – a qual fornece suporte a inúmeras representações e ações que contribuem para reproduzir a categoria social objetiva (op.cit.:128).

Bourdieu discute também o que identifica como o trabalho técnico e ritual de *instituição* da família, com o qual é assegurada a integração de cada um de seus membros e a coesão do grupo. Esse ‘trabalho técnico’ minucioso e prolongado produz as *obrigações afetivas do sentimento familiar* (amor materno, filial, paterno, etc.) reforçando o efeito do trabalho de *nominação* (‘irmão de’, ‘filho de’, etc.) entre os membros, que define o lugar de cada um no grupo e sanciona as relações entre eles.

“As estruturas de parentesco e a família como *corpo* só podem se perpetuar ao preço de uma criação continuada do sentimento familiar, princípio cognitivo de visão e de divisão que é, ao mesmo tempo, princípio afetivo de *coesão*, isto é, adesão vital à existência de um grupo familiar e de seus interesses. Esse trabalho de integração é tanto mais indispensável porque a família, que para existir e subsistir deve se afirmar como *corpo*, sempre tende a funcionar como um *campo*, com suas relações de força física, econômica e, sobretudo simbólica (vinculadas, por exemplo, ao volume e à estrutura dos capitais que seus diferentes membros possuem) e suas lutas pela conservação ou transformação dessas relações de força”.(Bourdieu, 1997: 129-130).

161

O autor assinala ainda que a família que corresponde à definição ‘legítima’ é na verdade um privilégio instituído, uma vez que as condições sociais e econômicas para sua existência não estão distribuídas uniformemente nas sociedades. Isto também implica em um “*privilégio simbólico*”, na medida em que os agentes podem corresponder à definição dominante da “normalidade” da família, eles auferem um lucro simbólico disso, convertendo-o em condição de acumulação e transmissão dos demais privilégios econômicos e culturais.

Tais considerações pretendem apoiar, do ponto de vista teóricometodológico,

a perspectiva que presidiu a construção do quadro sociocultural em que se inscrevem os jovens do grupo estudado e suas famílias. Nele se jogam as possibilidades objetivas de sucesso dos projetos familiares de ascensão ou manutenção de suas posições sociais. Tendo traçado um perfil sociográfico do grupo estudado no contexto do ENC-2000 no Capítulo II e discutido suas trajetórias escolares no Ensino Básico no Capítulo III, procurarei a seguir ampliar a análise da relação entre as famílias e as escolas no contexto da discussão apresentada sobre a mobilidade social no Brasil, considerando as mudanças ocorridas nas últimas décadas e seu impacto nas relações intergeracionais e nas estratégias educacionais das famílias de camadas médias. Num primeiro momento passo então a caracterizá-las em maior detalhe a fim de desenvolver a inteligibilidade sobre as escolhas e práticas identificadas a partir dos dados coletados, numa perspectiva relacional.

#### **IV.2.1 - Escolaridade materna e paterna dos graduandos do Direito e da Engenharia Elétrica da PUC-Rio em 2000**

O questionário do INEP fornecia poucas informações sobre as famílias dos graduandos, restringindo-se a renda mensal familiar, já apresentada anteriormente, e dados sobre a escolaridade paterna e materna. Neste último aspecto, predominavam no plano nacional no ano 2000, os graduandos cujo pai tinha instrução superior, nas áreas de Medicina, Odontologia, Veterinária, Engenharia Civil, Jornalismo, Engenharia

162

Mecânica e Engenharia Química. No outro extremo, foi maior o percentual de graduandos cujo pai não concluíra o Ensino Fundamental em Matemática, Letras, Química, Física, Biologia, Economia, Administração e Agronomia.

Quanto à escolaridade materna, predominaram os graduandos cuja mãe tinham instrução superior, nas áreas de Medicina, Odontologia, Medicina Veterinária, Jornalismo e Engenharia Mecânica. Nas áreas de Engenharia Química, Engenharia Civil e Agronomia, foram maiores os percentuais de graduandos cuja mãe apenas concluiu o Ensino Médio. As mães que não tinham concluído o Ensino Fundamental se concentravam nas áreas de Matemática, Letras, Química, Física, Biologia, Economia, Administração e Psicologia.

No universo investigado aqui, tanto entre os 235 estudantes do Direito como entre os 35 da Engenharia Elétrica, observa-se um contraste importante com os dados nacionais sobre os graduandos das duas áreas que participaram do ENC-2000.

#### **Escolaridade dos pais dos Pais (%) Mães (%) graduandos de Direito PUC-Rio Brasil PUC-Rio Brasil**

Superior	77,0	38,9	63,4	30,3
Ensino Médio Completo	8,5	20,8	22,1	27,2
Ensino Fundamental Completo	2,1	12,6	3,4	15,0
Ensino Fundamental Incompleto	5,1	24,3	3,0	24,1
Nenhuma Escolaridade	0,0	2,9	0,9	3,1
Sem Informação	7,3	0,4	7,3	0,3

Fonte: INEP

#### **Escolaridade dos pais dos Pais (%) Mães (%) graduandos da Elétrica PUC-Rio Brasil PUC-Rio Brasil**

Superior	85,7	39,1	77,1	30,3
Ensino Médio Completo	11,4	25,5	17,1	30,8

Ensino Fundamental Completo 2,9 13,8 5,7 16,2  
Ensino Fundamental Incompleto 0,0 19,6 0,0 21,0  
Nenhuma Escolaridade 0,0 1,7 0,0 1,5  
Sem Informação 0,0 0,3 0,0 0,1

Fonte: INEP

163

É importante ressaltar o alto percentual de pais e mães com instrução superior entre os graduandos da PUC-Rio, inclusive se o comparamos com os índices obtidos para o Estado do Rio de Janeiro e a Região Sudeste, que são próximos dos índices nacionais em ambas as áreas (ver Anexos 1A e 1B). A imensa maioria dos jovens do grupo pesquisado, portanto, provêm de famílias com alto patrimônio escolar, provavelmente acumulado há mais de uma geração e integrando sua tradição sociocultural como grupo.

Diversas pesquisas têm apontado para o impacto elevado que a educação dos pais tem sobre o desempenho educacional dos filhos nos diferentes grupos sociais,

“... influenciando tanto a frequência à escola, quanto à qualidade da escola frequentada, especificamente, elevando os gastos com a educação dos filhos e o acesso a estabelecimentos particulares. Em virtude destes impactos, a educação dos pais eleva substancialmente o nível educacional finalmente atingido pelo filho. As estimativas indicam que um ano a mais de educação dos pais eleva a educação dos filhos em 1,3 anos” (Barros & Mendonça, 2001: 22-23).

Nesse sentido pode-se afirmar que a escolaridade alta dos pais dos estudantes do grupo estudado torna o ingresso e a conclusão do curso universitário uma continuidade "natural" da trajetória escolar e social de seu grupo familiar (Nogueira, 2000).

#### **IV.2.2 – Capital cultural**

Discutindo o impacto da transição estrutural, demográfica e da urbanização das últimas décadas nos recursos disponíveis para as famílias e suas conseqüências para a escolarização dos filhos, Valle Silva & Hasemalg (2000) distinguem, entre outras dimensões<sup>5</sup>, os recursos educacionais, ou capital cultural, expressos não apenas na distribuição da educação entre os adultos da família, em particular o grau de escolaridade dos pais como já assinalado, mas também no consumo

<sup>5</sup> As outras duas dimensões seriam: os recursos econômicos, ou capital econômico expresso, por exemplo, na condição de moradia e renda; e a estrutura familiar, ou o que os autores chamam de capital social familiar, expresso nas relações entre seus membros, no número de filhos, etc.

164

cultural, indicado, por exemplo, pela quantidade de livros na residência. No grupo estudado, esta variável apresentou-se conforme o quadro que se segue:

#### **Quantos livros você acha **Direito (235)** Engenharia Elétrica (35) que tem em sua casa? N % N %**

Até 100 livros<sup>6</sup> 43 18,3 4 11,5  
De 101 a 200 livros 47 20,0 8 22,9  
De 201 a 500 livros 82 34,9 13 37,1  
Mais de 500 livros 55 23,4 10 28,6  
Não Respondeu 8 3,4 0 0,0

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio

Mais de 80% dos estudantes do universo investigado estimavam ter mais

de 200 livros em casa no momento em que prestaram vestibular para a PUC, indicando no mínimo a pertinência da leitura no seu universo cultural familiar. Nota-se ainda que o percentual daqueles com mais de 200 livros em casa é um pouco superior entre os vestibulandos da Engenharia Elétrica (65,7%) em relação aos candidatos ao curso de Direito (58,3%).

Também é interessante observar que, embora a quantidade de livros em casa tenda de forma geral a aumentar com a renda familiar declarada naquele momento<sup>7</sup> nos dois grupos, o mesmo não se pode dizer na correlação com outros bens – também ‘distintivos’ da identidade social desse grupo social como classe média segundo O’Dougherty (op.cit.) – como a propriedade do automóvel, por exemplo.

<sup>6</sup> Foram aqui agregadas as respostas: “até 20 livros”; “de 21 a 50 livros”; e “de 51 a 100 livros”.

<sup>7</sup> É importante ter em conta, que pelo menos entre os candidatos ao curso de Direito, 20,9% declararam no questionário da PUC terem renda familiar de até um salário mínimo. Entretanto, quando relacionamos esta resposta com a dada à pergunta semelhante no questionário do INEP (respondido no final do curso de graduação, portanto), 96% dos mesmos estudantes declarou ter renda familiar de 10 ou mais salários-mínimos. Fica evidente assim que a resposta dada por ocasião do ingresso na PUC muito provavelmente subestima a renda familiar real na época.

165

#### **Número de Livros em casa**

##### **Vestibulandos de Direito**

**Até**

**100**

**101 a**

**200**

**201 a**

**500**

**Mais**

**de 500**

**Total**

**Nenhum 5 0 4 1 10**

**Um 22 16 18 18 74**

**Dois 10 16 29 25 80**

**Número de**

**Automóveis**

**da família**

**Mais de dois 5 15 31 11 62**

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio e DAR

#### **Número de Livros em casa**

##### **Vestibulandos de Engenharia**

**Elétrica Até**

**100**

**101 a**

**200**

**201 a**

**500**

**Mais de**

**500**

**Total**

**Nenhum 1 0 0 0 1**

**Um 1 3 5 4 13**

**Dois 0 3 7 4 14**

**Número de**

**Automóveis**

## da família

### Mais de dois 1 2 1 2 6

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio

Dentre os candidatos ao curso de Direito, 62 ou 26% declararam na época do vestibular que suas famílias possuíam mais de dois automóveis. Destes, apenas 11 ou 17,8% declararam possuir mais de 500 livros em casa naquele momento. No caso dos vestibulandos da Elétrica, a correlação é superior, e dos seis cujas famílias possuíam mais de dois automóveis, dois declararam possuir em casa mais de 500 livros na mesma época. Este poderia ser um indicativo para a hipótese de existência de pesos diferentes que os investimentos culturais podem ter nos orçamentos das diferentes frações das camadas médias, de acordo com a estrutura e o volume diferentes de capital cultural acumulado. Entretanto, o número reduzido de respostas não permite aqui qualquer afirmação mais consistente nesse sentido.

O quadro que se segue possibilita alguma discussão sobre o peso da socialização num ambiente com um número razoável de livros contribuiu para a formação do hábito da leitura.

<sup>8</sup> Houve uma resposta inválida e 7 não-respostas, resultando na distribuição de 227 estudantes.

166

### Número de livros (exceto os escolares) Direito E. Elétrica

#### lidos em média por ano N % N %

Nenhum 1 0,4 0 0,0

Um a dois livros 62 26,4 11 31,4

Três a cinco livros 95 40,4 11 31,4

Seis a dez livros 48 20,4 11 31,4

11 ou mais 22 9,4 2 5,7

Sem Informação 7 3,0 0 0,0

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio

A correlação entre o número médio de livros lidos por ano entre aqueles que tinham em casa mais de 200 livros (137 no Direito ou 58,3%, e 23 na Elétrica, ou 65,7%) resulta:

### Número de Livros em casa

#### Direito (137) E. Elétrica (23)

#### 201 a 500 Mais de 500 201 a 500 Mais de 500

#### Número de

#### livros lidos em

#### média por ano

#### N % N % N % N %

Nenhum 1 1,2 0 0,0 0 0,0 0 0,0

Um a dois 22 26,8 13 23,6 4 30,7 1 10,0

Três a cinco 36 43,9 15 27,3 3 23,1 4 40,0

Seis a dez 14 17,0 19 34,5 5 38,5 5 50,0

Onze ou mais 9 10,8 8 14,5 1 7,7 0 0,0

**Total: 82 100,0 55 100,0 13 100,0 10 100,0**

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio

O quadro acima mostra que, pelo menos entre os então candidatos ao curso de Direito, uma maior quantidade de livros em casa influencia positivamente o hábito de leitura: entre os que possuíam de 201 a 500 livros, somente 27,8% liam mais de seis livros extra-escolares em média por ano, esse percentual sobe para quase 50% no caso daqueles que tinham mais de 500 livros em casa. Este resultado muito provavelmente também indica uma espécie de “efeito cumulativo” do capital cultural

familiar no desenvolvimento do *habitus*, a maior disponibilidade de livros se vincularia a práticas (de leitura) mais consolidadas no ambiente familiar, transmitidas e reforçadas na relação intergeracional.

167

Quanto a outras atividades culturais não escolares freqüentadas na época do vestibular, que podem ser relacionadas com o capital cultural das famílias, destacam-se os cursos extracurriculares, particularmente os de língua estrangeira, parte quase “obrigatória” do investimento das famílias das camadas médias na educação dos filhos que também integraria o que se poderia denominar de ‘cosmopolitismo’ do capital cultural nestes grupos sociais, como mostram diversas pesquisas realizadas junto a famílias destes estratos em algumas das maiores metrópoles brasileiras (Nogueira, 1998 e 2000; Prado, 1995 e 2000; Brandão & Lelis, 2001). Como se pode observar no quadro a seguir, a atividade extracurricular sistemática mais comum é o estudo de línguas estrangeiras.

**Freqüência sistemática a cursos Direito E. Elétrica extracurriculares N % N %**

Não 64 27,2 6 17,1

Línguas estrangeiras 96 40,9 19 54,3

Ginástica / Balé / Esportes 47 20,0 7 20,0

Música 3 1,3 3 8,6

Artes 3 1,3 0 0,0

Outros 14 6,0 0 0,0

Sem Informação 8 3,4 0 0,0

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio

As respostas dadas posteriormente ao questionário no INEP no ENC-2000 parecem corroborar a eficácia deste investimento inicial, como já assinalado no Capítulo II. De fato o percentual daqueles que lêem, escrevem e falam bem o inglês, por exemplo, contrasta vivamente com os estudantes analisados nos dois cursos no conjunto dos graduandos destas áreas no país:

**Leio, escrevo e falo bem a língua inglesa**

**ENC-2000 PUC-Rio (%) Brasil (%)**

**Direito 53,2 12,1**

**Engenharia Elétrica 74,3 21,0**

Fonte: INEP

168

O contraste é ainda mais acentuado entre os estudantes do curso de Engenharia Elétrica, onde se pode agregar que estes conhecimentos podem ser particularmente estratégicos, uma vez que parte significativa da literatura especializada ainda é predominantemente na língua inglesa. Por outro lado, o quadro anterior com os dados no momento do vestibular, já mostrava um investimento familiar aparentemente maior no domínio das línguas estrangeiras também entre os candidatos a este curso do eu entre os vestibulandos do Direito. Este poderia ser considerado um indicador da acuidade do investimento educacional familiar articulada à assunção do projeto de carreira por parte dos filhos que seriam então “*herdados pela herança*” (Bourdieu, 1998: 232).

Ao mesmo tempo em que a freqüência a estas atividades indica um investimento educacional e cultural das famílias como parte de suas estratégias educativas, elas não deixam de integrar também o universo dos hábitos de consumo “esclarecido” que caracterizariam a identidade

social destas famílias como classes médias, como chama a atenção O'Dougherty (op.cit., 1998), corroborando sua 'distinção' em relação a outros grupos sociais adjacentes. Nesse sentido se poderia dizer que são práticas que compõem seu capital cultural.

Encontramos uma reflexão semelhante em Brandão & Lelis (2001) a partir da pesquisa realizada junto a docentes da PUC-Rio:

“Os filhos, desenvolvem uma série de atividades extra-escolares – esportes, línguas estrangeiras, artes... (...) Se à primeira vista, essas atividades podem estar representando uma estratégia educativa de valorização da cultura livre de que fala Bourdieu e, certamente estão, expressam também um poderoso instrumento de conhecimento - reconhecimento – distinção”.(op.cit.: 10).

Quanto ao envolvimento nas atividades artísticas e culturais no momento do vestibular, à predominância feminina no Direito parece corresponder uma participação maior – de fato, quase 80% dos que assinalaram esta resposta das vestibulandas neste curso. A segunda resposta mais freqüente no Direito – atividades esportivas - corresponde a mais de 57% do total de rapazes que prestavam o vestibular para Direito na PUC-Rio, enquanto apenas 20% das candidatas assinalaram esta opção.

169

#### **Atividades extracurriculares das quais Direito E. Elétrica mais participa N % N %**

Artísticas e culturais 83 35,3 8 22,9

Religiosas 9 3,8 0 0,0

Político-partidárias 5 2,1 0 0,0

Esportivas 81 34,5 23 65,7

Outras 28 11,9 1 2,9

Nenhuma 22 9,4 3 8,6

Sem Informação 7 3,0 0 0,0

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio

Já entre os vestibulandos da Engenharia Elétrica, onde 71,4% eram do sexo masculino, encontramos o mesmo número de homens e mulheres que assinalaram esta opção, enquanto que as atividades esportivas foram indicadas por 76% dos homens e apenas 40% das mulheres.

Apenas pouco mais da metade dos candidatos a cada um dos cursos manifestou alguma preferência em relação à cultura artística, como se pode verificar no quadro que se segue:

#### **Direito Engenharia**

#### **Interesse preferencial em Elétrica relação à cultura artística**

#### **N % N %**

Literatura 32 13,6 3 8,6

Artes Plásticas 6 2,6 1 2,9

Artes Cênicas 53 22,6 4 11,4

Música erudita 1 0,4 2 5,7

Música popular 27 11,5 3 8,6

Nenhuma 19 8,1 4 11,4

Não Respondeu 97 41,3 18 51,4

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio

Tanto entre os candidatos ao curso de Direito, como entre os prestavam o exame para a Engenharia Elétrica, uma proporção superior de mulheres que de homens expressou suas preferências em relação à cultura artística

e estas se concentraram na literatura e nas artes cênicas (teatro, cinema, dança, etc.).

Embora os dados disponíveis não permitam avançar muito na análise  
170

sobre o capital cultural das famílias dos jovens pesquisados, parece pertinente desenvolver uma breve interlocução com a literatura existente a respeito, sobretudo com os estudos de Pierre Bourdieu – e de vários autores que o seguiram - que têm norteado este trabalho. Nesse sentido, é interessante observar que, em ambos os cursos, o cotejo destas informações com os dados sobre a quantidade de livros na residência mostra que aqueles alunos que expressaram sua preferência pela literatura correspondem majoritariamente aos que também possuíam mais de 200 livros em casa. De certa forma, estes dados indicariam a consolidação ativa do capital cultural *objetivado* – na posse dos bens materiais como os livros, nesse caso – na medida em que é apropriado pelos agentes como capital *incorporado* através do hábito da leitura e do *gosto* pela literatura e constitui seu *habitus*, conforme assinala Bourdieu em inúmeros trabalhos:

“Mas é, sem dúvida, na própria lógica da transmissão do capital cultural que reside o princípio mais poderoso da eficácia ideológica dessa espécie de capital. Sabe-se, por um lado, que a apropriação do capital cultural objetivado – portanto, o tempo necessário para realizá-la – depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família (...) Sabe-se, por outro lado, que a acumulação inicial do capital cultural – condição da acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil – só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural; nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização.

Segue-se que a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital; por isso, no sistema das estratégias de reprodução, recebe um peso tanto maior quanto mais as formas diretas e visíveis de transmissão tendem a ser mais fortemente censuradas e controladas”. (Bourdieu, 1998: 76)

O’Dougherty (op. cit.) realiza uma interessante discussão sobre a aplicação deste conceito às classes médias no Brasil, a partir de seu estudo junto a famílias paulistanas realizado em meados da década de 90, questionando o aspecto da “*dissimulação*” (*méconnaissance* nas palavras de Bourdieu) ou de naturalização que lhe seria intrínseco. Para a autora, dado reconhecimento tácito de seus informantes sobre as desigualdades profundas e históricas presentes na sociedade brasileira e de sua situação de privilégio em face da imensa maioria da população, a  
171

idéia de que nos seus “*gostos*” haveria um “*desconhecimento*” dos suportes materiais dos atributos adquiridos seria questionável. Nessa mesma perspectiva a pesquisadora assinala a dificuldade de discernir quais componentes do capital cultural incorporado por estes grupos poderiam de fato ser considerados ‘distintivos’ e em relação a quais outros grupos, considerando particularmente as diversas frações que o compõem e a mobilidade social que o atinge com grande intensidade nas últimas gerações, como já analisado no início deste capítulo.

Finalmente, a autora salienta que no que concerne ao consumo cultural



das camadas médias,

“... a clareza com que o assunto é tratado, as afirmações solenes da superioridade do status sobre, e contra, a posição econômica, sugerem menos o desconhecimento das relações entre poder econômico e cultura, ou gosto, do que uma admissão finamente velada dos vínculos entre essas duas dimensões” (op.cit.: 428).

A relação destas famílias com os bens culturais se situa no “*espaço social determinado e em uma dada situação de oferta de bens e práticas possíveis*” (Bourdieu, 1997: 18) que, no contexto das últimas décadas no Brasil, encontra-se particularmente permeado pela preocupação com a manutenção de sua posição social construída (via de regra no espaço de apenas duas gerações) com uma “*tremenda consciência de todas as regras (e recursos) relativas à manutenção, perda ou ameaça dessa posição*” (Da Matta, 1979: 144), exacerbada pela ameaça real da decadência social num período de crise econômica e incremento da mobilidade circular.

Vale ressaltar ainda, como lembram Brandão et al (2003), a forma como se deu o desenvolvimento do capitalismo na América Latina, instituindo um campo simbólico fragmentado e bastante distinto do encontrado no contexto europeu<sup>9</sup>. É neste tecido contraditório que ganha sentido e valor “de mercado” o capital cultural dos grupos sociais estudados, desafiando

<sup>9</sup> Trata-se de um campo “*fortemente marcado por uma heterogeneidade cultural decorrente, sobretudo da hibridização das culturas. (...) Mesmo quando a modernização econômica, escolar e comunicacional procuram promover uma certa homogeneização, coexistem capitais culturais diversos...*” (op.cit.: 2).

172

para uma renovada compreensão e utilização das ferramentas construídas por Pierre Bourdieu, especialmente frente às novas articulações com o universo local que o processo de globalização tem imposto nas últimas décadas, que impactam com intensidade acelerada tais grupos.

#### **IV. 2.3 - Situação ocupacional e condição de vida das famílias**

A literatura nacional e internacional mais recente sobre as relações entre famílias e escolas, chama a atenção para a importância de considerar a ocupação dos pais, articulada a sua escolaridade, para alcançar uma compreensão mais acurada das trajetórias escolares das proles, particularmente nos meios mais favorecidos. Nogueira (2002) apresenta uma série de enquetes realizadas na França junto a famílias pertencentes a categorias socioprofissionais componentes das chamadas classes superiores que, entre outros aspectos, mostram o fracasso escolar – em média de 30% de seus filhos não atingiria o nível superior - e o relaciona com o fato dos pais fazerem parte das frações empresariais ou mais intelectualizadas das elites (op.cit.: 50). O estudo de Broady, Börjesson e Palme (2002) nas instituições de Ensino Superior da Suécia também aponta o peso da condição socioprofissional dos pais na trajetória escolar da prole.

Uma das ambições do presente estudo é contribuir para a compreensão da relação entre as famílias dos graduandos do grupo estudado com seu processo de escolarização básica, e em particular como as trajetórias escolares efetivamente percorridas se relacionam com suas características com seu grupo social de origem e as características

socioculturais de suas famílias. Como o questionário sociocultural aplicado por ocasião do vestibular da PUC-Rio solicitava também a identificação da ocupação principal dos genitores, abriu-se uma oportunidade especial para aprofundar a interlocução sobre tais questões no campo da sociologia da educação, a partir do detalhamento da caracterização das famílias também no que se refere à ocupação dos pais, que como lembra Scalón (1998), é considerado atualmente como um

173  
dos principais indicadores da posição social dos indivíduos.

Esta possibilidade me parece duplamente interessante. De um lado, ela traz um potencial de ampliação do conhecimento, a partir de um estudo de caso particular, sobre o complexo, plural e diversificado setor identificado como camadas médias no Brasil, que ainda tem merecido poucos estudos no campo da sociologia em geral. De outro, o interesse particular desta investigação está na abordagem metodológica adotada, que parte de um “ponto de chegada” comum a todo um grupo – a conclusão do curso superior numa Universidade privada de grande reconhecimento – ao mesmo tempo em que, dada a arbitrariedade de sua extração dentro destes limites, tende a guardar uma razoável diversidade interna, comportando, potencialmente, diferentes frações dos setores médios. É a partir deste “ponto de chegada” que foram reconstruídas as trajetórias individuais e as estratégias educativas familiares.

Buscando apresentar alguns dos insumos das diferentes tradições sociológicas no estudo das classes sociais, Scalón (1998) destaca aspectos da teoria marxista e weberiana que colaboram para articular – na aplicação empírica – os bens simbólicos e materiais associados a cada classificação social, destacando algumas características ocupacionais que as estruturam tais como propriedade, qualificação, treinamento, recursos organizacionais, autonomia e controle sobre o próprio trabalho e o trabalho alheio, rendimento e *status* de emprego (op.cit.: 348). Nesta perspectiva, a autora construiu uma classificação ocupacional com base nas ocupações listadas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD do IBGE de 1988.

“Classe é aqui definida segundo o conceito weberiano de grupos de pessoas que partilham a mesma posição de classe. Dessa forma, a idéia de situação de classe está inscrita em um contexto de oportunidades de vida baseadas nos meios disponíveis para se obter ganhos no âmbito de uma determinada ordem econômica, seja através de bens ou de qualificações. Ao tratar esse conceito de classe segundo a ótica da mobilidade social, tem-se que grupos de indivíduos estão posicionados na mesma situação de classe e, portanto, compartilham oportunidades de vida que são determinadas, em última instância, pelos atributos negociáveis dentro da esfera econômica, sejam eles propriedades ou qualificações” (Scalón, op. cit.:348).

174

Mesmo reconhecendo a natureza controvertida do conceito de classe e as diversas possibilidades de arranjos das ocupações num esquema de categorias, a autora sustenta a necessidade de apostar numa classificação adequada aos objetivos da investigação pretendida e no seu embasamento em elementos que se apresentem *“como relevantes para, ao mesmo tempo, exprimir e capturar as características da mobilidade e*

da estrutura social brasileira” (op.cit.: 351), sem deixar de considerar as limitações existentes quanto aos dados disponíveis (que no caso da classificação por ela proposta eram da PNAD-1988). A autora realizou então uma cuidadosa análise daqueles dados<sup>10</sup>, chegando inicialmente a um conjunto de 18 categorias e, num segundo movimento, logrando reagrupá-las com uma combinação de critérios teóricos e metodológicos em nove grupos (profissionais, administradores e gerentes, proprietários empregadores, não manual de rotina, proprietários conta própria, manual qualificado, manual não qualificado, empregadores rurais e empregados rurais), a partir das semelhanças encontradas quanto ao nível de renda e educação, considerados como fatores determinantes da situação de mercado e de trabalho de cada grupo ocupacional. Finalmente, a autora chama a atenção para algumas características da estrutura social brasileira, visualizadas a partir deste modelo, como por exemplo, a homogeneidade do estrato de administradores e a dos profissionais (independentemente de serem liberais ou não). Da mesma forma ela observa ainda a grande semelhança encontrada entre os trabalhadores rurais, sejam eles empregados ou produtores.

Na discussão que desenvolveram sobre mobilidade social na sociedade brasileira, Pastore & Valle Silva (2000) também construíram uma classificação de *status ocupacional*. Neste caso, a base foram os dados das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD) do IBGE de 1973 e 1996. Numa perspectiva consistente com a abordagem

10 Scalon utiliza técnicas de análise de conglomerados para uma primeira etapa exploratória ou descritiva, “no sentido de reunir categorias segundo semelhanças nos níveis de rendimentos e de educação e, assim, definir os estratos em concordância com critérios empíricos objetivos” (op.cit.: 352).

175

anteriormente descrita, os autores constroem numa primeira etapa uma escala de status socioeconômico a partir das informações sobre escolaridade e renda (posições<sup>11</sup> educacionais e econômicas individuais combinadas em cada ocupação), para posteriormente elaborar sua proposta de classificação por *status ocupacional*. Operando com diversas ferramentas estatísticas sobre os dados disponíveis, como fizera também Scalon, Pastore & Valle Silva propõem então seis categorias:

- Profissionais de nível superior e grandes proprietários,
- Profissionais de nível médio e médios proprietários,
- Trabalhadores não-manuais,
- Profissionais de nível baixo e pequenos proprietários,
- Trabalhadores qualificados e semi-qualificados,
- Trabalhadores urbanos e rurais não-qualificados.

No contexto do presente estudo, o questionário que coletara os dados oferecia um leque de possibilidades bastante extenso e complexo, o que tornava difícil identificar com maior segurança o que poderia ser considerado categoria socioprofissional dos pais. Não era possível, portanto, e nem caberia certamente no escopo deste trabalho e das limitações técnicas das ferramentas disponíveis para realizá-lo, empreender tarefa semelhante na base de dados utilizada no presente estudo. Vale ressaltar ainda, a precariedade e/ou mesmo inexistência de parte das informações necessárias.

Ainda assim, estes trabalhos inspiraram o desafio de construir uma

variável combinando as informações sobre a escolaridade dos pais com sua ocupação principal indicada no momento do vestibular da PUC, de forma a possibilitar a interlocução pretendida no campo da sociologia da educação.

Inicialmente verifiquei a consistência das informações sobre a

11 Para os autores, a posição educacional e econômica é medida pelo “*status educacional*” ou o valor de mercado de seu nível educacional, isto é, como “*uma função escolaridade-rendimentos, a qual fornece o rendimento socialmente esperado para cada nível educacional. Esse é o valor que a sociedade dá e paga a um indivíduo com um dado nível educacional, em média*” (op. cit.: 17).

176

escolaridade dos pais em ambos os questionários (uma vez que haviam sido respondidos em momentos diferentes). O passo seguinte foi criar e testar uma sintaxe que descrevesse de forma mais sintética a situação socioprofissional dos pais e mães dos graduandos, combinando as categorias de ocupação principal do questionário da PUC (ver Anexo 2) com a informação sobre a escolaridade dos indivíduos. De acordo com as respostas do questionário da PUC, tanto no Direito como na Engenharia Elétrica, era possível agrupar a maior parte dos genitores de ambos os sexos em três categorias:

*Médicos, engenheiros, arquitetos, agrônomos, sociólogos, advogados, militares (oficial), professores universitários, etc:*

48,5% dos pais no Direito e 40,0% deles na Engenharia Elétrica, 38,3% das mães no Direito e 48,6% delas na Elétrica.

*Diretores, administradores ou gerentes de empresas* – nesse caso havia no questionário uma distinção entre empresas grandes e médias e/ou pequenas, que foi aqui desconsiderada:

24,7% dos pais no Direito e 28,6% na Elétrica,

10,2% das mães no Direito e nenhuma na Engenharia Elétrica.

*Industriais, banqueiros, incorporadores de imóveis, grandes, médios e pequenos proprietários na agricultura, comércio e serviços* – nesse caso havia quatro categorias no questionário distinguindo os industriais e banqueiros, dos grandes proprietários, e estes últimos dos médios e dos pequenos proprietários:

12,3% dos pais no Direito e 14,3% na Elétrica,

32,3% das mães no Direito e nenhuma na Elétrica.

Esta agregação inicial considerou como critério as observações de Scalon (op.cit.) sobre a homogeneidade interna dos dois primeiros grupos e relevância quantitativa do terceiro – cujo traço comum era a condição de proprietário do próprio negócio - no universo pesquisado.

Embora em todas as categorias a maioria tivesse curso superior, havia uma razoável variação entre os diretores ou administradores de

177

empresas, bem como entre os empresários: 13 entre os 29 pais empresários (ou 44,8%) e 10% dos administradores não possuíam curso superior<sup>12</sup>. Considerando a importância, já consagrada na literatura, da escolaridade dos pais para a compreensão das trajetórias escolares – enquanto *capital objetivado* (Bourdieu, 1998) - e a variação encontrada neste caso, resolvi completar a classificação enfatizando a escolaridade na clivagem para distinguir as diferentes situações ocupacionais.

Mesmo tendo que arcar com alguma perda de informação em função das eventuais incongruências encontradas (menos 10% dos casos), creio que

o resultado possibilita uma interlocução bastante interessante com os estudos citados. Combinando as respostas dadas no questionário da PUC sobre a ocupação principal dos pais e a escolaridade aferida pelas respostas ao questionário do INEP, foram desenhadas as seguintes categorias:

- Profissionais de Nível Superior
- Dirigentes e Empresários c/ Curso Superior
- Gerentes e Empresários c/ Nível Médio ou inferior
- Trabalhadores Não-Manuais c/ Curso Superior
- Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior
- Trabalhadores Manuais c/ Nível Médio ou inferior

No Apêndice 2 encontra-se a correspondência entre as categorias da variável criada neste trabalho e as possibilidades de resposta sobre a ocupação materna e paterna que constavam do questionário sociocultural da PUC-Rio que lhes serviram de base. Foi ainda incluída a categoria “*Outro*” que constava do questionário da PUC-Rio. Naquele instrumento, havia duas perguntas que tratavam do tema: a primeira indagava se algum dos genitores estava trabalhando ou não, se viviam de renda, se eram falecidos, etc., a segunda solicitava a identificação da ocupação

12 Esses dados referem-se apenas aos pais dos graduandos de Direito conforme os dados das respostas ao questionário sociocultural da PUC. Na Elétrica a proporção foi de 2 em 5 pais empresários e 1 em 4 pais administradores.

178

principal de cada um dentre um leque de possibilidades. A correlação entre as respostas dadas a estas duas questões, possibilitou a identificação da situação ocupacional de praticamente todos os pais do grupo estudado. Segue-se a distribuição encontrada entre os pais dos jovens dos dois cursos:

#### **Situação Ocupacional dos Pais Direito E. Elétrica**

**N % N %**

Profissionais de Nível Superior 119 50,6 16 45,7

Dirigentes e Empresários c/ Curso Superior 58 24,7 12 34,3

Gerentes e Empresários c/ Nível Médio ou inferior

23 9,8 2 5,7

Trabalhadores Não-Manuais c/ Curso Superior

4 1,7 2 5,7

Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior

6 2,6 2 5,7

Trabalhadores Manuais c/ Nível Médio ou inferior

4 1,7 0 0,0

Outro 3 1,3 1 2,9

Sem Informação<sup>13</sup> 18 7,7 0 0,0

**Total: 235 100,0 35 100,0**

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio e INEP

No caso das mães havia no questionário analisado ainda a opção de resposta: “*Não realizam trabalho remunerado – donas de casa*”. A correlação entre as respostas dadas a estas duas questões, possibilitou a identificação da situação ocupacional da maioria das mães, mesmo algumas das que tinham sido consideradas como “*donas de casa*”

apenas.

Na tabela que se segue, o número total de mães é inferior ao dos pais, uma vez que não foram incluídas as mães que não exerciam atividades remuneradas (75 no Direito e 12 na Elétrica).

13 Nessa categoria foram incluídas também as não respondidas e as respostas consideradas inválidas.  
179

### **Situação Ocupacional das Mães Direito E. Elétrica**

**N % N %**

Profissionais de Nível Superior 83 51,9 15 65,2

Dirigentes e Empresárias c/ Curso Superior 14 8,8 0 0,0

Gerentes e Empresárias c/ Nível Médio ou inferior

15 9,4 0 0,0

Trabalhadores Não-Manuais c/ Curso Superior

17 10,6 5 21,7

Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior

8 5,0 2 8,7

Trabalhadores Manuais c/ Nível Médio ou inferior

2 1,3 0 0,0

Outro 7 4,4 1 4,3

Sem Informação<sup>14</sup> 14 8,8 0 0,0

**Total: 160 100,0 23 100,0**

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio e INEP

Como se pode observar, há um inequívoco predomínio das profissões de nível superior ou de ocupações executivas, correspondentes ao estrato ocupacional alto e médio-superior definidos por Pastore & Valle Silva (op. cit.), particularmente entre os pais dos estudantes de Direito. É interessante observar que entre os pais dos vestibulandos de Direito, sobretudo, encontramos um número expressivo de ocupações com nível médio, seja como executivos ou empresários, seja como trabalhadores não-manuais. Finalmente, nos dois cursos, são muito poucos os pais com ocupações manuais.

Entre as mães que exerciam atividade remunerada, a maioria era profissional de nível superior. Em ambos os cursos ainda um número importante de mães com ocupações não-manuais com formação universitária – nesse caso em maior proporção na Engenharia Elétrica que no Direito, onde 18% delas exerciam a função de executivas ou empresárias com ou sem formação universitária.

No caso das mães que não exerciam atividades remuneradas na época, foi possível obter informações sobre parte delas através do cruzamento  
14 Nessa categoria foram incluídas também as não respondidas e as respostas consideradas inválidas.  
180

entre as respostas às duas questões relativas a sua situação ocupacional. Assim, dentre as 12 mães dos vestibulandos da Engenharia Elétrica que não trabalhavam, duas eram profissionais com nível superior.

Entre as 75 mães dos vestibulandos de Direito que eram donas de casa à época, foi possível identificar: 7 profissionais com nível superior, 25 dirigentes ou empresárias com curso superior, 32 gerentes ou empresárias com nível médio ou inferior, 1 trabalhadora não-manual com curso superior, e 1 com nível médio ou inferior. Uma interpretação

possível para esta ‘aparente’ ambigüidade nas respostas sobre as mães pode estar relacionada ao que se costuma designar como a “dupla jornada” das mulheres, assumindo possivelmente as duas ocupações (externa e interna ao domicílio).

A análise das informações sobre a “condição ocupacional” (se estavam trabalhando, desempregados, aposentados, etc.) dos pais e mães de ambos os cursos, oferece a oportunidade para algumas reflexões adicionais<sup>15</sup>.

Entre pais com nível superior dos graduandos dos dois cursos, a maioria (87%) estava trabalhando (apenas dois desempregados) e encontramos 14 aposentados, nove deles entre os pais profissionais liberais dos vestibulandos de Direito. No caso das mulheres que tinham curso superior e ocupações não-manuais, nos dois cursos, 83% também estavam empregadas. Chama a atenção, no entanto, o fato de apenas 12 delas (10,8% das 111 mães com curso superior que trabalhavam) atuarem como dirigentes ou empresárias, possivelmente indicando a “barreira invisível” do gênero nas carreiras executivas. Mesmo quando havia uma formação igual a dos homens: entre os gerentes e empresários apenas 19% eram mulheres, enquanto no quadro das ocupações não-manuais com nível superior elas correspondiam a 81%.

Também entre os genitores que possuem apenas nível médio ou menos, a situação era semelhante, ainda que com uma diferenciação menor: 37% dos gerentes e empresários eram mulheres, enquanto nas ocupações

<sup>15</sup> Os quadros por tipo de ocupação encontram-se no Anexo 3.

181 não-manuais com o mesmo nível de escolaridade, elas eram 55%.

Ao relacionar as informações disponíveis sobre a situação ocupacional, foi possível verificar em 45% das famílias dos candidatos ao curso de Direito e 50% das dos candidatos ao de Engenharia Elétrica, sobre as quais havia informação sobre os pais e as mães, que ambos tinham a mesma situação ocupacional. Isto ocorreu de forma mais acentuada entre os profissionais de nível superior.

Em segundo lugar, se encontravam no mesmo tipo de situação famílias com ambos os genitores executivos ou empresários com ou sem formação universitária no caso do Direito<sup>16</sup>. Entre as famílias “mistas”, predominam no Direito aquelas em que os pais são profissionais de nível superior e as mães são gerentes ou empresárias com nível médio ou inferior, ou ainda aquelas em que os pais são executivos ou empresários com curso superior e as mães profissionais de nível superior. Entre os então candidatos ao curso de Engenharia Elétrica, as famílias “mistas” eram predominantemente formadas por pais executivos e empresários com curso superior e mães profissionais de nível superior.

Por outro lado, como já assinalado no Capítulo I, é preciso considerar os efeitos da *dominação masculina*, que tende a ser uma força dominante de integração familiar segundo a lógica da subordinação de gênero, cuja influência tenderia a ser especialmente importante no “*mundo natal*” (Bourdieu, 1997). Deste ponto de vista, a importância simbólica da situação ocupacional paterna seria, potencialmente, maior do que a materna. Eles operariam então como ‘guardiões’ no processo de socialização familiar, ou ainda como ‘modelos’ que inspiram os demais membros e suas escolhas na perspectiva da reprodução do *ethos* grupal.

Feitas estas considerações sobre a composição ocupacional das famílias, as quais se agrega o fato de que 37% das mães (do conjunto do universo estudado), não exerciam a profissão (mesmo quando conseguimos informações sobre estas) na época da aplicação deste questionário<sup>17</sup>,  
16 Como observado nas tabelas anteriores, não foram encontradas mães executivas com nível superior ou médio entre os vestibulandos da Elétrica.

17 Refiro-me ao questionário sociocultural da PUC-Rio aplicado no momento do vestibular.

182

optei por considerar apenas a situação ocupacional dos pais como critério prioritário de caracterização destas famílias enquanto frações das camadas médias seguindo, aliás, a tendência mais comumente observada na literatura.

Cabe assinalar ainda que, a categoria profissional de nível superior comporta uma gama muito diferenciada de ocupações, geralmente designadas como profissões liberais e, como se pode observar nas tabelas com as correlações relativas à situação ocupacional dos pais dos estudantes de ambos os cursos e a renda familiar (ver Anexo 3), coexistem neste grupo condições de remuneração bastante variadas. Encontramos nesta mesma classificação tanto professores, militares ou engenheiros, como advogados de grandes escritórios privados ou de grandes empresas, magistrados, etc.

Algumas considerações podem ser interessantes a partir destas correlações. Entre os alunos de Direito, não se verificou uma diferença significativa, nas famílias com renda acima de R\$ 7.550, entre aquelas cujos pais eram profissionais com nível superior (39% de suas famílias estão nesta faixa de renda) e aquelas em que eles eram dirigentes ou empresários com formação universitária (neste caso correspondem a 37% dos pais desta categoria).

Além disso, tanto nestas duas situações ocupacionais, como entre os gerentes e empresários com nível médio ou inferior, a maior parte se encontrava nas faixas de renda mais elevadas (acima de R\$ 3.020). Observa-se, no entanto, que 84% dos dirigentes e empresários com formação superior integravam famílias com renda acima de R\$ 3.020, enquanto que no caso dos pais na mesma situação que não detinham títulos universitários, 61% do total se encontravam nesta faixa de renda. Tal fato pode ser interpretado como uma indicação do “valor agregado” pelo diploma universitário no mercado.

Entre os estudantes da Engenharia Elétrica, a situação era semelhante no que se refere a pouca diferenciação em termos de renda entre as famílias integradas por pais profissionais liberais e aquelas com pais dirigentes ou empresários com nível superior. Talvez o contraste mais significativo entre

183  
as famílias dos alunos dos dois cursos neste aspecto, seja a ausência de trabalhadores manuais nas famílias dos alunos da Elétrica e o número insignificante de pais sem formação universitária.

Observa-se também que a presença de profissionais liberais na Elétrica (46% do total dos pais e 51% no Direito) parece se articular com um volume maior de famílias com renda “média”, isto é, entre R\$ 1.511 e R\$ 7.550 (63% na Elétrica e 55% no Direito), talvez apontando para uma maior concentração de profissionais de perfil mais “técnico” e assalariados - como boa parte dos engenheiros, por exemplo – em contraste com o



perfil de outros profissionais classificados na mesma situação entre os pais dos alunos de Direito, que via de regra gozam de um *status* social mais elevado e muitas vezes garantem remunerações mais altas – como advogados que são co-proprietários dos escritórios onde trabalham, juízes, etc.

Analisando as demais informações disponíveis sobre a condição de vida das famílias do grupo estudado, pode-se complementar a descrição das famílias relacionando a situação profissional dos pais com outras informações indiretas sobre seu status socioeconômico (propriedade de bens móveis e imóveis, etc.) acessíveis através das respostas ao questionário da PUC.

No momento do ingresso na Universidade, mais de 85% (89% no Direito e 97% na Elétrica) dos então candidatos ao Ensino Superior tinham seus gastos financiados pela família. Além disso, 81% das famílias dos vestibulandos de Direito e 69% da Engenharia Elétrica morava em domicílio próprio já quitado, indicando uma condição de vida mais privilegiada entre as famílias dos estudantes de Direito. Entre os candidatos ao curso de Direito, 46% eram de famílias que possuíam também pelo menos mais um imóvel para veraneio ou férias. No caso da Engenharia encontramos 31% nessa situação. Finalmente, praticamente todas as famílias destes jovens (96% no Direito e 97% na Elétrica) possuíam um ou mais carros (ver Anexo 3).

Construindo as correlações destas variáveis sobre as condições de vida com a situação ocupacional dos pais, observa-se que:

184

□ Tanto no Direito como na Elétrica, dos poucos que exerciam atividade remunerada e participavam em alguma medida da vida econômica familiar quando prestaram o vestibular, a maioria tinha pais profissionais universitários;

□ Entre os vestibulandos da Engenharia Elétrica, mais de 40% das famílias com pais dirigentes ou empresários com nível superior não haviam terminado de quitar o próprio imóvel (33% destes pais) ou residiam em imóveis alugados (8%);

□ Entre os candidatos ao curso de Direito, somente 9% dos quadros dirigentes e empresários com formação universitária não haviam terminado de quitar o próprio imóvel ou residiam em imóveis alugados – enquanto que nas famílias cujos pais eram profissionais liberais este percentual dobrava.

Confirmando as condições de vida mais confortáveis das famílias dos vestibulandos do Direito, observa-se ainda que, ao contrário do que ocorre na Elétrica, houve um predomínio destas condições mais privilegiadas entre as famílias cujos pais são quadros dirigentes ou empresários com nível superior. Os dados sobre a propriedade de outro imóvel (além da residência) para férias ou fins de semana, ou ainda na posse de dois ou mais automóveis parecem apontar nesta direção. A constatação de que do ponto de vista da renda familiar declarada esta assertiva não possa ser feita conduz à necessidade de discutir também a fragilidade das informações fornecidas sobre a renda para dar conta do padrão de vida e de consumo das famílias.

Quanto ao local de moradia destas famílias, predominaram as áreas

consideradas mais 'nobres' da cidade - mais de 50% das famílias dos jovens graduandos dos dois cursos residia na Zona Sul, como já assinalado anteriormente (Capítulo II), particularmente quando pais eram dirigentes ou empresários com nível superior. Vale observar ainda que, a hipótese de que os pais que não tinham formação universitária (especialmente os gerentes e empresários nesta situação) poderiam ser considerados "*emergentes*" (Marzocchi, 1999) e muitos poderiam residir

185

fora da Zona Sul (na Barra da Tijuca ou na Zona Norte, por exemplo) não se confirmou, aparentemente neste caso. Mesmo nessa situação ocupacional, em ambos os cursos, mais de 60% destas famílias também residia na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro e na maioria dos casos nos bairros próximos da PUC.

De qualquer forma, mesmo tendo em conta o interesse em refinar os contrastes possíveis a partir da situação ocupacional dos pais, o conjunto das informações sobre as condições de vida das famílias destes jovens caracteriza claramente seu pertencimento às chamadas '*classes superiores*' ou camadas médias altas, correspondendo em larga medida às descrições já encontradas na literatura sobre este grupo social (Nogueira, 2002; Brandão, 2001, entre outros).

Finalmente, cabe discutir as correlações da situação ocupacional dos pais com os dados sobre o capital cultural familiar discutido no item anterior.

Quanto ao número de livros em casa, os dados do conjunto dos estudantes mostraram, como se poderia esperar, que quanto maior a escolaridade dos pais, maior o volume disponível. Além disso, nas residências das famílias cujos pais eram profissionais liberais se encontrava uma quantidade de livros maior (mais de 500) em relação às demais categorias com igual escolaridade.

Outro aspecto interessante refere-se à leitura de livros extra-escolares. Entre os que liam onze ou mais livros em média por ano, predominaram em ambos os cursos os filhos dos dirigentes e empresários com nível superior. Entretanto, houve diferenças curiosas entre os cursos em termos dos que costumavam ler três a cinco livros em média por ano: no Direito, predomina neste grupo jovens filhos de dirigentes e empresários (com ou sem formação universitária), enquanto que na Elétrica, predominaram os filhos de profissionais liberais. O mesmo contraste entre os cursos se repetiu na faixa dos que liam seis a dez livros anualmente. Por outro lado, a investigação sobre a possível influência da situação ocupacional das mães em tais resultados não revelou diferenças significativas em relação ao já apurado sobre a influência da ocupação paterna.

A dimensão quantitativa dos dados e das diferenças percentuais não

186

permite conclusões muito esclarecedoras, mas deixa entrever que, provavelmente, a questão do hábito da leitura - ainda que mantenha uma considerável relação com os capitais objetivados e incorporados nas famílias - não encontraria aí a única ou a mais adequada dimensão explicativa, sugerindo pesquisas mais abrangentes que combinem diversas fontes e tipos de dados para melhor dar conta de sua compreensão.

Quanto às atividades extracurriculares, embora como já assinalado anteriormente predominem os estudos de línguas estrangeiras, no Direito

esta hegemonia se acentua mais entre os filhos de executivos (com ou sem formação universitária) que entre os filhos de profissionais liberais. Na Elétrica, não há uma hegemonia clara de um grupo. No que toca às preferências em relação à cultura artística não se observaram contrastes muito significativos segundo a situação ocupacional dos pais. Finalmente, no que tange à leitura de jornais, é interessante assinalar que são os filhos de pais dirigentes e empresários (com ou sem formação universitária), em ambos os cursos, os que mais liam jornal diariamente na época do vestibular. Este dado poderia apontar na direção de relações diferenciadas com a conjuntura socioeconômica e cultural conforme a situação ocupacional dos pais – diferenciados aqui como executivos ou profissionais liberais. Uma hipótese possível seria a necessidade de maior empenho dos primeiros na conquista ou manutenção de posições sociais com um viés mais ‘empreendedor’ e menos tradicional que o das profissões liberais, que exigiria uma permanente conexão com as conjunturas. Para aprofundar tal perspectiva de análise, entretanto, seria importante reunir fontes complementares de informações, bem como realizar um movimento de pesquisa mais calcado em entrevistas.

#### **IV.3. O investimento educacional das famílias**

Refletindo sobre a possibilidade de interpretar o funcionamento da família como um *campo*, Bourdieu indica que nem todos os membros de uma mesma família se conformam à definição dominante que estabelece seu

187 significado social e simbólico como *corpo*. As relações de força no interior da família têm, inseparavelmente, tanto o sentido de adesão individual ao “projeto” familiar, que garante a sobrevivência do grupo enquanto tal e de cada um de seus membros, como de matriz de conflitos e práticas divergentes. Como num *campo*, os diferentes membros têm maior ou menor interesse em aceitar a visão comum ou impor seus interesses e valores pessoais aos demais (Bourdieu, 1997).

Nesse sentido, seria a relação com as expectativas dos pais (muitas vezes calcadas em seus próprios desejos não realizados de ascensão social) com as condições objetivas de realização e consecução destes projetos no mercado, que orientaria práticas sociais dos agentes. De certa forma, a herança familiar exerce injunções contraditórias que modelam os *habitus*, funcionando simultaneamente como limite para as ambições e um convite ou exigência implícita de ruptura desse mesmo limite. Estas pressões, internas e externas à família, próprias da transmissão dessa “*hereditariedade social*”, geram freqüentemente tensões tanto para os pais como para os filhos. Ambos podem ter um sentimento de grande ambivalência seja frente ao êxito, determinando um sentimento de divisão entre o orgulho e a vergonha de si, seja frente ao fracasso, na consecução das expectativas do grupo familiar em função das suas condições reais (sociais) existentes para sua realização.

A coesão familiar seria então assegurada pela relação de pertencimento objetiva e subjetiva - como em outros grupos ou instituições sociais – onde os “*modelos*” ou protótipos ideais inspiram, unem e articulam os demais membros e garantem simbolicamente o *ethos* grupal. Um dos aspectos em que isso ocorre é na relação com o conhecimento.

Especialmente nas frações mais providas de capital cultural da classe

média, a herança familiar oferece um elenco de personificações dessa relação em “*antepassados ilustres*”, modelos cuidadosamente reverenciados no ambiente familiar que agregam ao sobrenome dignidade, requinte e “*tradição*” (Bourdieu, 1979: 77-79).

Frações mais ricas em capital cultural que econômico estariam mais propensas a investir mais na educação dos filhos e no aumento ou

188  
valorização de seu capital cultural. Essa tendência se verificaria particularmente entre os chamados profissionais liberais, que tenderiam a investir muito no consumo de bens culturais “extra-escolares”, para assegurar aos filhos não apenas o capital *institucionalizado* no título escolar, desejável para a manutenção da posição no espaço social, como também a posse de um capital social. Este último se configuraria no convívio - e nas relações sociais de cumplicidade e reconhecimento que ele possibilita - com pessoas e grupos mais seletos, favorecendo reconversões de capital cultural em social, que poderiam ser decisivos para uma carreira bem sucedida no futuro... (Bourdieu, 1979: 133). Segundo o autor, a relação destas frações de classe com a escola seria caracterizada por uma espécie de “*boa-vontade cultural com espírito empresarial*” (Bourdieu, 1998: 120), determinando um alto e minucioso investimento na escolarização dos filhos, que carregaria em si expectativas de reprodução ou ascensão social do grupo, refletidas na escolha das escolas. Por outro lado, não se pode esquecer a importância da estrutura e do volume do capital cultural presente no patrimônio familiar na construção das estratégias educativas, conscientes ou não, utilizadas pelo grupo social para manter ou melhorar sua posição no espaço social, sendo necessário considerar também “*o sistema das chances diferenciais de lucro que os diferentes mercados (mercado de trabalho, mercado escolar, etc.) oferecem aos possuidores de um patrimônio com determinado volume e composição*” (Bourdieu, 1998: 121-122)

#### **IV.3.1 – A escolha da escola**

Enquanto espaço privilegiado de reprodução social, é o sentido de projeto comum de ascensão ou manutenção de status social que caracteriza a lógica de funcionamento das estratégias educativas adotadas pelas famílias. Sobretudo nas famílias de camadas médias, estas estratégias se materializam na relevância particular que adquire a escolha de escola e o acompanhamento da escolarização dos filhos.

Na verdade, o sistema de ensino se constitui como um interveniente

189  
potencialmente conflituoso no âmbito dessa *hereditariedade* social, uma vez que nele podem ser confirmados ou contrariados os julgamentos e sanções familiares, influenciando muitas vezes de forma decisiva o processo de construção da identidade social dos agentes, para os quais “*a transmissão da herança depende, doravante, para todas as categorias sociais (embora em graus diversos), dos veredictos das instituições de ensino que funcionam como um princípio da realidade brutal e potente, responsável, em razão da intensificação da concorrência, por muitos fracassos e decepções*” (Bourdieu, 1998: 231).

As representações e expectativas das famílias em relação à escola inscrevem-se, portanto, no horizonte da relação entre os veredictos

familiares e os escolares. Estas relações se expressam, portanto, através de uma espécie de “*contrato pedagógico*”, que além da escolha, se concretiza na confiança na instituição escolhida e em seu corpo docente, bem como na compreensão das exigências explícitas e implícitas envolvidas na escolha realizada. As práticas daí resultantes expressariam as injunções contraditórias e as ambivalências da relação das famílias com a “*herança*” que desejam transmitir e as condições disponíveis para que esta transmissão no espaço social em que se inserem, seja no que se refere às possibilidades encontradas no ‘mercado educacional’ em dado momento, seja nos condicionamentos materiais e sociais – ou mudanças nestas condições - que influenciam as escolhas e o desenvolvimento do “*contrato*”.

“A família e a escola funcionam, de modo inseparável, como dois lugares em que se constituem, pelo próprio uso, as competências julgadas como necessárias em um momento dado do tempo, e como os lugares nos quais se forma o *preço* destas competências, ou seja, como os mercados que, mediante suas sanções positivas ou negativas, controlam o resultado, consolidando o que é ‘aceitável’, desvalorizando o que não é. (...) Dito de outra forma, a aquisição da competência cultural é inseparável da aquisição insensível de um *sentido de aplicação produtiva* dos investimentos culturais que, sendo produto da combinação das possibilidades objetivas de fazer valer as competências, favorece a adaptação antecipada a estas possibilidades. (...) A competência específica (em música clássica ou jazz, em teatro ou cinema, etc.) depende das oportunidades que oferecem, de modo inseparável, os diferentes mercados - familiar, escolar ou profissional - para sua acumulação, sua execução e sua valorização...”. (Bourdieu, 1979: 93-94).

190

Sem abdicar do escopo geral da questão baseado nos trabalhos de Pierre Bourdieu - e mesmo antes de localizar melhor suas formulações no contexto brasileiro e, em particular na cidade do Rio de Janeiro - é relevante ressaltar as mudanças verificadas na investigação e no debate sobre tais relações no âmbito da sociologia da educação nas décadas de 80 e 90. Analisando a emergência da interação entre famílias e escolas como objeto no campo da sociologia da educação, Nogueira (1998) observa que este movimento encontra suas raízes tanto interlocução crescente entre pesquisadores da área da sociologia da família e da educação, como também das mudanças verificadas nas famílias e no sistema educacional nas diversas sociedades ocidentais a partir da segunda metade do século XX.

Foram assim identificadas profundas transformações no lugar ocupado pelos filhos nas famílias contemporâneas, com uma intensificação das interações afetivas<sup>18</sup> e sua valorização, especialmente a partir da aceleração da urbanização e do acesso cada vez mais amplo às tecnologias de planejamento familiar. Além disso, a ampliação da escolarização obrigatória e a crescente consolidação da certificação escolar como via de acesso privilegiada de ascensão social, coloca a escola no cerne das preocupações familiares com sua reprodução social, em particular nos estratos sociais com maiores probabilidades de mobilidade na hierarquia de cada sociedade.

No mesmo período os sistemas educacionais também experimentaram mudanças importantes que iriam repercutir nas famílias e na sua relação com as escolas. Dentre as alterações mais relevantes diversos estudiosos (Perrenoud, Dubet, Montandon, entre vários outros) destacam as políticas de democratização do acesso ao ensino, as mudanças curriculares e nos métodos e conceitos que orientavam a prática pedagógica. Boa parte destas mudanças apontaria também para uma valorização crescente do envolvimento das famílias com a escolarização dos filhos, enfatizando a

18 Montandon (1987) chama a atenção também para uma certa “psicologização” das relações entre pais e filhos, com frequência mais acentuada nas camadas mais abastadas.

191

complementaridade dos papéis e responsabilidades, ou ainda a parceria entre pais e escola.

Esta tem sido uma das teses centrais encontradas nos discursos mais recentes sobre as políticas em favor da qualidade da educação, que colocam a interação com as famílias e a administração participativa dos estabelecimentos como “pedra de toque” para o incremento da eficiência e da eficácia do sistema educacional. Esta perspectiva, no entanto, mereceria uma análise mais crítica – que infelizmente não caberia aqui desenvolver – na medida em que desconsidera as profundas diferenças de capital cultural (inclusive o *institucionalizado* ou escolar) entre as famílias, particularmente em sociedades tão desiguais e historicamente excludentes como a brasileira, que condicionam as possibilidades efetivas de participação e co-responsabilidade pelo bom funcionamento da escola. Finalmente, outro aspecto relevante das mudanças observadas no sistema educacional nas últimas décadas do século XX, que no caso do Brasil foram abordadas no Capítulo III deste estudo, foi a ampliação em quantidade, e a complexificação em termos da variedade de propostas pedagógicas e condições de funcionamento, das redes escolares.

Analisando a relação entre famílias e escolas na Austrália, Connel et alii (1995) vai além e, apontando as profundas diferenças entre a educação da classe trabalhadora e a da classe dominante, propõe que

“... a classe dominante e suas escolas estão articuladas principalmente por meio de um mercado (...) Neste mercado os pais literalmente compram um serviço educacional de um número de organizações que está no comércio para fornecer isso. Muitas delas colocam o assunto exatamente nestes termos e estão por demais preocupadas em ver que seu dinheiro foi bem empregado. Antigamente o conselho e agora o diretor da escola são os empresários neste mercado e devem, por alguns meios fundamentais, tratar os pais como clientes”. (p.131-132).

Entretanto, isto não significa que a interação é “livre”, uma vez que nela intervêm, segundo os autores, diversos fatores, tais como o histórico da relação das famílias com determinadas escolas – por vezes freqüentadas por diversas gerações, a localização – na medida inclusive em que se articula também com a própria organização geográfica da cidade e

192

conseqüente distribuição espacial dos grupos sociais, bem como as possibilidades de mobilidade entre ambientes e agentes (Bourdieu, 1979:136). No caso do Rio de Janeiro, esta observação remete a importância de contemplar também no escopo da análise, a mobilidade espacial (geográfica) dos agentes, especialmente considerando as

desigualdades que marcam nossa paisagem urbana.

Por outro lado, a acelerada expansão deste mercado nas três últimas décadas do século passado – também observada entre nós e discutida anteriormente – reformulou este mercado e incrementou sua competitividade, particularmente a partir dos resultados obtidos em termos das chances de ingresso no ensino superior, num processo ao qual não é imune nem o serviço educacional prestado, nem a relação entre as famílias e as escolas (Connel et alii, 1995; Ball, 1998; entre outros). Cabe assinalar ainda, o funcionamento “não neutro” desse mercado, contrariamente ao que o discurso neoliberal propõe. Inúmeras pesquisas realizadas nos países desenvolvidos (cf. Nogueira, 1998) tem demonstrado que

“... o funcionamento e os efeitos de um mercado da educação beneficiam certas classes e frações de classe em detrimento de outras. (...) Ele presume certas habilidades, competências e possibilidades materiais (tempo, transporte, creche, etc.), que estão desigualmente distribuídas entre a população” (Ball, op.cit: 215).

Pode-se aqui levantar como hipótese que este mercado escolar funciona como um ‘campo’ ou espaço social estruturado diferencialmente de forma relativamente autônoma. Nesse espaço concorrem as diferentes instituições escolares e seus capitais objetivados em tradições de prestação de serviços às elites, propostas pedagógicas, estilos didáticos, infra-estrutura, equipes docentes, ou ainda no posicionamento nos “rankings” do acesso aos cursos superiores de maior prestígio.

Ao mesmo tempo, a lógica particular de funcionamento que estrutura suas correlações de forças, têm entre suas ‘moedas’ de troca os diferentes volumes e estruturas dos capitais possuídos também pelos agentes sociais (as famílias) que, como consumidores dos bens aí transacionados

193  
- mais ou menos exigentes ou ‘tecnicamente’ informados - ‘garantem’ sua subsistência como mercado de bens educacionais. Trata-se de um espaço extremamente dinâmico de interação social, um espaço dos possíveis no qual o jogo “*funciona como um conjunto estruturado de licitações e de solicitações...*” (Bourdieu, 1998: 236).

As diversas pesquisas já realizadas nos EUA e na Europa convergem no sentido de que a escolha dos estabelecimentos de ensino varia significativamente entre os diferentes grupos sociais. O capital cultural das famílias joga aí um papel decisivo, em particular o volume e a estrutura do que Brandão (2003) denomina de *capital informacional* que comporta as desiguais possibilidades de cada grupo social – com importantes variações também de acordo com as categorias socioprofissionais dentro de cada grupo - de acessar informações sobre o funcionamento do sistema de ensino, otimizando as escolhas e as estratégias desenvolvidas no processo de escolarização dos filhos (Nogueira, 1998).

Diversos autores assinalam a influência de outros fatores nestas escolhas, ainda que de forma geral eles também operem dentro do ‘horizonte de possíveis’ do grupo social de origem. Nesse sentido, destacam-se como intervenientes os valores culturais e religiosos das famílias – e as conseqüências destes em sua percepção das propostas pedagógicas disponíveis -, sua preocupação mais ou menos acentuada

com o controle sobre as relações sociais dos filhos – certamente articulada a seu capital social, bem como sua percepção sobre as características e o potencial escolar de cada filho.

Diversas pesquisas realizadas nos países do Primeiro Mundo identificam entre os pais profissionais liberais e de classe média um padrão de escolha privilegiado e “tecnicamente” mais estruturado com base na posse elevada de capital cultural e *informacional* deste grupo social. Sobretudo entre eles, a escolha da escola seria mais valorizada com uma ênfase correspondente no cuidadoso discernimento entre as diferentes escolas e no “encaixe” destas com as características, limites e potencialidades de cada filho, sem descuidar da perspectiva mais geral do projeto de reprodução social familiar (cf. Nogueira, 1998: 44-45).

194

As estratégias educativas desenvolvidas por este grupo social seriam então especialmente permeáveis às singularidades individuais na relação com o sistema escolar e as políticas específicas dos estabelecimentos, abrindo possibilidades interessantes de investigação sobre a construção da experiência escolar ao longo das histórias individuais e sobre como os agentes lidam com os capitais disponíveis e conferem sentido às trajetórias construídas, como propõe Bernard Charlot.

No percurso das investigações realizadas nos EUA e na Europa foram formuladas diversas hipóteses sobre a forma como se comportam famílias de diferentes classes sociais em torno da escolha das escolas para seus filhos (cf. Nogueira, 1998), dentre as quais destaco aquelas que se referem às camadas médias e altas, as quais pertence o grupo ora estudado, como discutido anteriormente:

\_ *Pais profissionais liberais e de classe média* – seriam bastante exigentes e propensos a valorizar a possibilidade da escolha do estabelecimento, lançando mão de sua acentuada capacidade de diferenciação entre as escolas, além de buscar um ajustamento “fino” entre as características destas e as de cada filho.

\_ *Grupos socialmente mistos com ocupações semi-qualificadas*<sup>19</sup> - aproximando-se do que Bourdieu denomina “*parvenues*” ou o que muitas vezes se costuma identificar aqui como “emergentes”, estas famílias embora se preocupem com a escolha teriam poucas condições de realizá-la com acuidade, dado seu parco conhecimento do sistema educacional em função de do menor de capital cultural e social de que dispõem. Suas escolhas tomariam como critério decisivo os resultados acadêmicos e a reputação dos estabelecimentos, expressando o que Bourdieu identifica como “boa vontade cultural”.

\_ *Nos grupos favorecidos, as categorias profissionais estabelecidas por conta própria*<sup>20</sup> - tenderiam a escolher escolas privadas, buscando

19 Na classificação aqui construída provavelmente estes corresponderiam aos trabalhadores não manuais com ou sem formação universitária, ou ainda aos gerentes e empresários com nível médio ou inferior.

20 Na minha classificação seriam os dirigentes e empresários com ou sem formação universitária.

195

ativamente informações junto à direção dos diferentes estabelecimentos ou na imprensa especializada.

\_ *Pais profissionais com nível superior, em particular professores* – tenderiam a escolher com especial competência escolas públicas de



bom nível acadêmico valendo-se, sobretudo, de seu capital social específico (informações de colegas, de associações profissionais, etc.).

\_ *Estratégias de “Distinção” das elites sociais* – buscando escolas altamente seletivas, que gozam de grande prestígio social.

A luz destas hipóteses e das possibilidades de investigação que elas apontam, tem sido feito nos últimos anos um esforço relevante de pesquisa sobre a escolarização das camadas médias e altas no contexto de três grandes metrópoles brasileiras: Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro (Nogueira, 1996, 1998 e 2000; Almeida, 1999 e 2000; Prado, 2000; Brandão & Lelis, 2001 e 2003). Nestes estudos, fundamentalmente estudos de caso, como o pretendido neste trabalho, algumas das interpretações desenvolvidas em outros contextos vêm sendo discutidas, num importante esforço de “reconstruir” com cores locais pistas de compreensão de fenômenos semelhantes na sociedade brasileira. Este trabalho coloca-se também nessa perspectiva – sem dúvida ambiciosa, frente às limitações das informações coletadas – de prestar uma contribuição adicional sobre este objeto a partir da interlocução com a empiria aqui disponível.

#### **IV.3.2 – Famílias e trajetórias escolares na educação básica**

Considerando as hipóteses apresentadas no item anterior e a discussão desenvolvida no Capítulo III sobre as escolas freqüentadas e as trajetórias escolares – lembrando mais uma vez que no presente estudo esta expressão se refere ao percurso institucional na rede de ensino – é possível desenvolver correlações entre os dados coletados sobre elas e a situação ocupacional dos pais.

Como alerta Bernard Charlot (1992), é importante ter em conta que as trajetórias e seus eventuais percalços não são uma tradução direta das

diferenças sociais – ainda mais no presente estudo que focaliza frações de um mesmo grupo social. Ainda que se deva pensá-las como processos socialmente estruturados, certamente serão sempre histórias singulares, cujo desenvolvimento não está determinado previamente, seja pela categoria socioprofissional dos pais, seja pelo ambiente sociocultural em que ocorrem. A discussão aqui proposta, portanto, é antes de tudo uma discussão sobre *tendências e probabilidades de desenho de um quadro socialmente estruturado* que busca emprestar inteligibilidade aos percursos escolares identificados.

A fim de realizar a interlocução com as hipóteses encontradas nas pesquisas internacionais e com os estudos realizados no Brasil, optei por “filtrar” apenas as ocupações quantitativamente mais relevantes no universo pesquisado (mais de 95% dos pais sobre os quais esta informação está disponível no Direito e 87,5% deles na Engenharia Elétrica): “*profissionais de nível superior*”, “*dirigentes e empresários com curso superior*”, “*gerentes e empresários com nível médio ou inferior*”. Entre os graduandos do curso de Direito da PUC-Rio no ano 2000 observa-se a seguinte distribuição de trajetórias segundo as ocupações paternas<sup>21</sup>:

**% segundo a Situação Ocupacional dos Pais**

**Vestibulandos**

**do curso de Direito**

**Profissionais**

**de nível superior**  
**Dirigentes e Empresários c/ curso superior**  
**Gerentes e Empresários c/ n. médio ou inferior**  
**Empresas Educacionais**  
 23,5 20,7 21,7  
**Empreend. Institucionais**  
 42,9 36,2 34,8  
**Empreend. Pedagógicos**  
 15,1 17,2 17,4  
**Mistas & Outras**  
 18,5 25,9 26,1  
**Três anos ou mais de escolarização**  
**Total: 100,0 100,0 100,0**

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio e INEP

21 Nas tabelas que se seguem foram utilizadas informações referentes a apenas 210 pais de vestibulandos de Direito e 34 da Elétrica, sobre os quais havia informação a respeito de sua situação ocupacional (foram descartadas as situações “Sem Informação” e “Outro”).

197

#### **% segundo a Situação Ocupacional dos Pais**

##### **Vestibulandos da Engenharia Elétrica**

**Profissionais de nível superior**  
**Dirigentes e Empresários c/ curso superior**  
**Gerentes e Empresários c/ n. médio ou inferior**  
**Empresas Educacionais**  
 6,3 8,3 0,0  
**Empreend. Institucionais**  
 81,3 58,3 50,0  
**Empreend. Pedagógicos**  
 0,0 0,0 50,0  
**Mistas & Outras**  
 12,5 33,3 0,0

### **Três anos ou mais de escolarização**

**Total: 100,0 100,0 100,0**

Fonte: Questionário sociocultural da PUC-Rio e INEP

Inicialmente cabe observar que os cruzamentos efetuados não podem ser considerados propriamente como uma expressão das escolhas de determinados tipos de escola por parte das famílias a partir de suas diferentes situações ocupacionais, uma vez que a variável “*trajetória escolar*” é uma síntese de um conjunto complexo de escolhas e circunstâncias ao longo do percurso escolar destes jovens no Ensino Básico – com ênfase nos últimos quatro anos antes do ingresso na Universidade. Enquanto síntese ela integra uma gama certamente bastante diferenciada de relações entre cada família e cada jovem e a(s) escola(s) que percorreu, com todos os seus percalços e possíveis atalhos. Estas considerações apontam para a necessidade de um certo cuidado em relação ao que se poderá de fato afirmar a partir da análise das tabelas apresentadas.

Os dados disponíveis fornecem, fundamentalmente, uma *tendência* de famílias com situações ocupacionais distintas de terem seus filhos com certas trajetórias escolares em detrimento de outras, o que, em alguma medida pode ser considerado como um indicador sobre um possível padrão das escolhas escolares feitas ao longo da escolarização básica desses jovens. Nesse sentido, a pretensão aqui é apenas realizar uma interlocução – desde um caso particular (graduandos de Direito e Elétrica 198

da PUC-Rio em 2000) – com a literatura já indicada e as reflexões aí desenvolvidas. Esta é, simultaneamente, a riqueza e o limite da proposta desenvolvida neste trabalho.

Como já havia sido mostrado no Capítulo III, predominam as trajetórias com três ou mais anos em *Empreendimentos Institucionais*, e essa hegemonia se reflete em todas as situações ocupacionais. Ainda assim, na distribuição percentual entre as diferentes trajetórias segundo a situação ocupacional dos pais, parece indicar que as preferências escolares das famílias de profissionais de nível superior recairiam mais sobre este tipo de escola. Esta aparente tendência parece ainda mais acentuada entre os vestibulandos de Engenharia Elétrica – onde tanto os pais profissionais liberais são ampla maioria, como este tipo de trajetória é a mais comum. As diferenças entre as trajetórias parece ser menos enfática no caso das famílias com pais gerentes ou empresários de nível médio ou inferior.

Embora as diferenças observadas não possam sustentar com segurança a hipótese da existência de um “*padrão*” de escolhas completamente diferentes entre estas distintas frações das camadas médias, parece possível identificar uma tendência geral em direção a trajetórias em escolas que gozam tradicionalmente de prestígio acadêmico e social como é o caso da maior parte daquelas classificadas como *Empreendimentos Institucionais*.

Ainda que esta pareça ser a ‘primeira opção’ da grande maioria das famílias dos jovens do grupo estudado, ela não descartaria nem as *Empresas Educacionais*, nem a mobilidade entre estas diferentes possibilidades (*Trajетórias Mistas*). Estas alternativas, provavelmente

fariam parte de uma dinâmica de “ajuste” progressivo entre as características do estabelecimento e as do(a) filho(a), ou ainda das “estratégias preventivas” das possibilidades de fracasso escolar, como já apontado anteriormente e discutido no Capítulo III.

É importante lembrar que a escolha da escola e a influência que as opções da família nesse âmbito possam ter sobre a trajetória efetivamente percorrida, ocorrem dentro do que procurei caracterizar como um “campo”  
199

ou ainda como uma espécie de ‘mercado escolar’, que no contexto da sociedade brasileira e das camadas médias e médias altas, de onde provém os jovens e as famílias estudadas, é dominado historicamente pela rede privada de ensino com os diferentes tipos de escola que comporta, que busquei grosso modo caracterizar no Capítulo III através da tipologia lá apresentada. Esse é no caso o ‘horizonte de possíveis’ deste grupo social, não apenas do ponto de vista mais objetivo da amplitude e da qualidade da oferta existente, mas mesmo do conteúdo simbólico implicado na assunção do leque de escolhas situado na rede privada de ensino como parte de sua identidade social, como aponta O’Dougherty (op. cit.).

É na relação com este campo que - valendo-se de sua estrutura e volume de capital cultural, econômico e social - as famílias constroem suas opções para a escolarização dos filhos. Ora, os dados apresentados parecem indicar que sem instrumentos mais precisos de coleta de informações (como questionários elaborados com maior acuidade ou entrevistas, por exemplo), não se pode afirmar que o *capital informacional* (Brandão, 2003), por exemplo, estaria muito diferencialmente distribuído entre as frações de classe estudadas, já que em todos os grupos predominam as trajetórias em *Empreendimentos Institucionais*.

É possível que a distribuição mais equitativa das diferentes possibilidades de trajetória escolar no caso das famílias com pais gerentes ou empresários de nível médio ou inferior, seja um indicador de uma certa correlação entre a capacidade de “discernimento” (entre as diferentes possibilidades educacionais oferecidas no mercado) e o volume capital cultural institucionalizado (títulos escolares) articulado à situação ocupacional dos pais. Embora não se possa validar esta hipótese a partir dos dados aqui disponíveis, pode-se ao menos dizer que eles confirmam a pertinência da questão e, nesse sentido, a provável relevância de investigá-la mais de perto num outro momento e com instrumentos mais apropriados.

Analisando mais detidamente as *Trajelórias Mistas* individuais e confrontando-as com a situação ocupacional dos respectivos pais,  
200

observamos que entre os filhos dos profissionais liberais e os executivos com nível superior (pais de vestibulandos de Direito), predominam (mais de 50% dos casos) as trajetórias mistas com a presença de *Empreendimentos Institucionais*. Já entre os filhos de gerentes e empresários com nível médio ou inferior nos dois cursos, predominam trajetórias em escolas privadas pouco conhecidas (via de regra na Zona Norte da cidade ou em outras cidades e estados) e trajetórias com escolas públicas e supletivo. Ainda que esta análise se baseie num número bastante restrito de casos, ela parece confirmar a hipótese sobre

o peso do capital cultural nas eleições das instituições escolares e nas trajetórias.

Há que se considerar ainda, que neste último grupo de famílias a renda mensal era bastante variada, com metade alegando renda de até R\$ 3.000 e a outra metade acima de R\$ 7.550<sup>22</sup>, portanto o capital econômico obviamente também deve ter feito parte da ‘equação’ de uma parte das escolhas feitas. Cabe destacar que, entre as famílias dos vestibulandos de Direito com renda mensal mais alta, mais de 40% tiveram os filhos em trajetórias majoritariamente percorridas em Empreendimentos Institucionais e quase 64% deles eram profissionais com Nível Superior. Entre as dos vestibulandos da Elétrica com renda acima de R\$ 7.550, mais de 80% tiveram filhos com trajetórias em *Empreendimentos Institucionais* e dentre estes, 50% eram dirigentes ou empresários com curso superior.

#### **IV.3.3 – Outras facetas das relações entre as famílias e as trajetórias escolares na educação básica**

No Capítulo III, discuti a relação entre as diferentes trajetórias escolares e as formas de conclusão do Ensino Médio, a questão dos “atalhos”

22 Tomei aqui como parâmetro a renda mensal familiar média declarada ao INEP, ou seja, anos depois do momento em que as demais informações aqui tratadas foram coletadas. Isto foi necessário em função da pouca confiabilidade do dado informado no questionário do vestibular da PUC a respeito, que ao ser cruzado com o do INEP “flagrava” não poucas situações em que no primeiro momento o estudante tinha declarado renda de até um salário mínimo e no segundo o mesmo ter declarado uma renda muito superior. Achei por isso mais prudente usar apenas a segunda resposta para efeito da análise aqui apresentada.

201

eventualmente utilizados e as implicações daí decorrentes no que se refere ao tempo de escolarização e ao ingresso no ensino superior. Retomo aqui aquela discussão a fim de investigar até que ponto poderia haver alguma relação também com a condição socioprofissional dos pais. No caso dos vestibulandos da Elétrica que haviam concluído o Ensino Médio através do Sistema de Créditos ou Supletivo, o único dado que se acrescenta ao já mencionado antes é que um era filho de um profissional de nível superior e o outro de um dirigente ou empresário com nível superior. Entre os vestibulandos do Direito<sup>23</sup> que utilizaram o mesmo tipo de “atalho”, quase 56% eram filhos de profissionais liberais (e correspondiam a 16% do total dos filhos desta categoria), 32% provinham de famílias com pais executivos com nível superior (e correspondiam a 19% dos filhos nesta categoria) e quase 12% eram filhos de gerentes ou empresários com nível médio ou inferior (e eram cerca de 17% nesta categoria). Estes dados indicam, a princípio, que o uso dos “atalhos” tenderia a aumentar com o capital cultural e econômico da família, o que seria também consistente com o custo geralmente alto destas estratégias. Pode-se ainda discutir, até que ponto, os percentuais mais elevados entre filhos dos executivos e empresários com nível superior, não estariam indicando uma relação mais “*instrumental*” com a escola por parte destas frações de classe. Ou seja, importaria menos o conhecimento que de fato é aprendido pelos filhos (e avaliado pelas escolas) e mais o simples ato de concluir – como for possível – a escolarização básica, sobretudo se o futuro se vincula a posse de um título superior, preferencialmente numa Universidade com prestígio no meio profissional específico (como é o caso da PUC-Rio, particularmente nas duas áreas).

Quanto ao tempo de escolarização e a idade de ingresso no Ensino Superior que implicariam em possíveis sinais de fracasso escolar (mais de 12 anos de escolarização e ingresso com 19 anos ou mais), a maior parte (nos casos em que se possuía informação também a respeito da

<sup>23</sup> Sobre estes, só havia informações sobre a ocupação dos pais em 34 casos.

202

ocupação dos pais<sup>24</sup>) eram filhos de profissionais liberais (12 dos 20 e 10% dos 119 filhos de profissionais com nível superior), mas a distribuição percentual relativa (conforme a dimensão de cada grupo no universo estudado – 8,6% de cada grupo ocupacional) diferia pouco – o fracasso escolar no grupo analisado não é, aparentemente, ‘privilégio’ da prole de nenhuma destas categorias ocupacionais paternas. O único caso na Elétrica também era de uma família cujo pai era profissional com curso superior.

Nas três categorias ocupacionais aqui priorizadas para a discussão, o percentual relativo dos que freqüentaram cursinhos pré-vestibular praticamente não variou entre os vestibulandos do Direito. Já entre os candidatos a Engenharia Elétrica quatro dos sete que haviam freqüentado cursinho, eram filhos de profissionais liberais – nesse caso, no entanto, o número é excessivamente reduzido para fazer qualquer inferência.

Na direção do que Bourdieu identifica “*boa vontade cultural*” dos grupos sociais menos equipados com capital cultural - que podem ser identificados aqui como gerentes e empresários de nível médio ou inferior -, tanto entre os vestibulandos da Elétrica, quanto entre os do Direito, são os filhos destes que – proporcionalmente – alcançam mais sucesso no vestibular, com êxito na primeira tentativa e entrada na Universidade até 18 anos. Este seria um justo coroamento do valor que estes setores tradicionalmente atribuem à escolarização dos filhos e a seu esforço em busca do sucesso acadêmico, como instrumento de consecução do projeto familiar de ascensão social.

De fato, no grupo estudado, os dois estudantes da Elétrica cujos pais tinham esta situação ocupacional (e também os dois cujos pais eram trabalhadores não-manuais com nível médio ou inferior) ingressaram na PUC-Rio após o primeiro vestibular aos 18 anos, tendo realizado sua escolarização em apenas 10 anos, ou seja, sem atrasos.

Entre os vestibulandos do Direito, quase a metade (48% em proporção ao conjunto dos jovens com esta origem social), ingressa em condições

<sup>24</sup> Em cinco dos 25 casos de vestibulandos do Direito esta informação não estava disponível.

203

semelhantes. Já no caso dos filhos de profissionais liberais, apenas 32% o fazem, e entre os filhos de dirigentes ou empresários com nível superior são 36% os que obtêm o mesmo sucesso.

Diversamente do observado nas pesquisas de Nogueira (2000 e 2002) junto a filhos de profissionais com curso superior<sup>25</sup> e filhos de empresários em Belo Horizonte, entre os jovens que integraram o presente estudo, foram os últimos que obtiveram maior êxito no vestibular (ver Anexo 3).

Discrepâncias como esta, provavelmente decorrentes dos limites dos dados aqui utilizados, desafiam a curiosidade e a vontade de empreender com maior rigor e pluralidade de estratégias de pesquisa o estudo dos fatores de sucesso ou fracasso escolar neste grupo social e em suas diversas frações.

Um último aspecto que convoca a uma interlocução com a literatura, particularmente os estudos já citados realizados junto a camadas médias de grandes metrópoles brasileiras, é a questão do que Nogueira denomina “*marca do cosmopolitismo*” (Nogueira, 2000: 146) que aparece com bastante força sob a forma dos estudos no exterior, na maior parte dos casos através das atividades de intercâmbio – estadias durante seis meses a um ano em outro país onde o jovem frequenta a escola local e/ou cursos e aprende ou aperfeiçoa seu conhecimento da língua do país, quase sempre de língua inglesa.

O estudo em tela, numa perspectiva exploratória, só é possível levantar algumas hipóteses de interpretação destas questões, relacionando os dados com o objetivo deliberado de discutir o problema – diferentemente das demais correlações já realizadas anteriormente.

Durante o Ensino Básico 18 destes jovens (15 no Direito e 3 na Elétrica) realizaram experiências de intercâmbio no exterior, 90% das quais nos E.U.A. (inclusive o único caso de Ensino Médio totalmente cursado no exterior). Onze (8 no Direito e os 3 da Elétrica) destes estudantes percorreram trajetórias em *Empreendimentos Institucionais*, dois provinham de trajetórias em *Empreendimentos Pedagógicos* e quatro

25 No caso da pesquisa de Nogueira, os profissionais foram professores universitários da UFMG.

204  
havam percorrido *Trajetoias Mistas*.

Dos 18 jovens que realizaram intercâmbio, nove provinham de famílias nas quais os pais eram profissionais liberais, sete eram filhos de executivos com curso superior e um vinha de uma família cujo pai era gerente ou empresário com nível médio.

Poder-se-ia ainda agregar neste subgrupo, três vestibulandos do Direito - dois com pais empresários ou executivos de nível superior e um com pai profissional liberal - que haviam realizado o Ensino Médio em escolas bilíngües de bastante prestígio (uma alemã, outra, americana e uma francesa), no sentido do investimento educacional na estruturação de seu capital cultural internacional e expressando seu “*alto valor simbólico no mercado escolar e profissional*” (Prado, 2000: 159).

Como também observam Brandão et alii (2003), esta estratégia educativa integraria um processo cada vez mais freqüente nestes grupos sociais, materializado na importância dada ao estudo de línguas estrangeiras e às viagens internacionais, que também incluiria as atividades de intercâmbio, e que “*configuram-se como estratégias de internacionalização, claramente indicadas, enquanto especificidade dos investimentos das elites em distinção social*” (op. cit.: 9).

Finalmente, cabem ainda algumas considerações sobre a noção de *estratégia*, que tem sido utilizada até aqui, prioritariamente no sentido proposto por Pierre Bourdieu, como expressão da interiorização das regras do “*jogo*” pelos agentes no campo onde se movimentam, como uma “*intuição prática*”, que articularia na ação tanto as disposições, *habitus*, como o raciocínio estratégico sobre as decisões e escolhas em pauta a cada momento. Nesse sentido elas não poderiam ser reduzidas a um movimento racional ou a uma avaliação fria do custo-benefício de cada escolha a ser feita, até porque estes só ocorrem “*em relação*”, ou seja, no jogo social e no horizonte de possibilidades que se coloca para cada agente conforme seu *habitus* e os capitais a ele vinculados.

No limite dos dados disponíveis, parece ser desta forma que operariam as estratégias educativas das famílias. Trata-se de uma dinâmica prática que

205  
integra um conjunto de sentimentos, familiaridades, histórias familiares, informações de pares, desejos, temores e lembranças, com todo um movimento também racional de busca de adequação destas disposições 'difusas' com as condições objetivas dadas no campo escolar e na própria condição de vida familiar. Pode-se supor que essa complexa relação *habitus* – campo, numa conjuntura particularmente crítica e cada vez mais competitiva no seio das camadas médias, como a dos últimos vinte anos - tenderia a incrementar cada vez mais seu aspecto pragmático, 'atualizando' disposições e preferências longamente enraizadas.

#### **IV.3.4 – Famílias e Universidade**

Os graduandos do grupo investigado entraram na PUC-Rio entre 1993 e 1998. No curso de Direito, 97% ingressou entre 1995 e 1996. Na Engenharia Elétrica, todos ingressaram neste mesmo período (1995/1996). Segue-se a distribuição etária encontrada:

##### **Idade no Ingresso no Curso **Direito** **Engenharia Elétrica****

###### **Superior N % N %**

Até 17 anos 14 6,0 3 8,6

18 anos 90 38,3 21 60,0

19 a 21 anos 121 51,5 11 31,5

22 anos ou mais 10 4,3 0 0,0

Total 235 100,0 35 100,0

Fonte: DAR e questionário sociocultural da PUC-Rio

O quadro que se segue sobre as diferentes formas de ingresso nos cursos em que estavam se graduando na PUC-Rio no ano 2000, parece indicar uma razoável 'mobilidade' – especialmente entre os que escolhem o curso de Direito - entre instituições e mesmo entre carreiras ou cursos, comportamento sobre o qual também foi possível coletar algumas informações de caráter mais qualitativo a partir das justificativas fornecidas pelos alunos por ocasião de seus pedidos de transferência (externa ou interna), que ficavam registradas em suas pastas na DAR.

206

##### **Modalidade do Ingresso no Curso na PUC- **Direito** **E. Elétrica** **Rio (além do vestibular) N % N %****

Ingresso regular através do vestibular para o curso

204 86,8 34 97,1

Vestibular<sup>26</sup> e transferência externa de outra Instituição

17 7,2 1 2,9

Transferência externa de outro curso de outra Instituição

7 3,0 0 0,0

Transferência interna de outro curso na PUCRio

7 3,0 0 0,0

Total: 235 100,0 35 100,0

Fonte: DAR

A situação mais comum, além do ingresso regular através do vestibular, era a dos estudantes (17 no Direito e um na Elétrica) que, tendo sido aprovados também em outra instituição – via de regra com menor prestígio e, portanto, com um ingresso menos seletivo – nela inicia o



curso (faz o primeiro semestre, por exemplo) e se transfere para a PUCRio, assim que isso se torne possível numa das inúmeras reclassificações posteriores, aproveitando os créditos das disciplinas já cursadas. As justificativas apresentadas com a solicitação de transferência a aproveitamento de créditos confirmam a percepção destes estudantes a respeito do prestígio e das condições de estudo melhores do curso da PUC-Rio, que motiva a mudança.

Uma situação interessante é a das transferências (todas para o curso de Direito) de outros cursos da própria PUC ou de outras Universidades. Na maior parte dos casos eram cursos também da área de ciências humanas e sociais, entretanto houve três casos de mudança da engenharia para o Direito (uma da UFRJ e duas da PUC-Rio). Aqui, as justificativas geralmente se relacionavam com o desencanto com o curso inicialmente escolhido a partir da necessidade da eleição precoce por ocasião do vestibular.

No caso dos estudantes que já se encontravam na PUC-Rio, quase todos 26 São situações em que o estudante prestou o vestibular para a PUC-Rio e, não logrando ingresso imediato, cursa outra IES durante um semestre para depois solicitar transferência externa para a PUC-Rio.

207

tinham utilizado a possibilidade de cursar algumas disciplinas do Direito paralelamente por algum tempo, antes de solicitarem a transferência. Esse expediente conduz a indagação sobre até que ponto não poderia ser interessante pelo menos um ano de “ciclo básico” nas áreas de ciências humanas e sociais, a exemplo da estrutura adotada na área técnico-científica, brindando mais oportunidades de formação geral antes do estudante optar por uma carreira de forma mais definitiva.

No texto *As contradições da herança* (1998), Bourdieu trata da gênese do *habitus* no interior da família e de sua ‘atualização’ em condições sociais dadas, no sentido da gestão das relações entre pais e filhos. Inicialmente, Bourdieu estabelece que a manutenção da posição social dos agentes, identificada freqüentemente com a ‘herança paterna’, pode significar muitas vezes, a necessidade de diferenciar-se da figura paterna, superá-la ou mesmo negá-la (Bourdieu, 1998: 231). Mesmo assim, a família segue sendo a “*matriz da trajetória social e da relação a essa trajetória*” (Bourdieu, 1998: 231-232), onde são geradas as contradições e “duplas vinculações” que expressam os eventuais “descompassos” entre as disposições do herdeiro - *habitus* - e a realização concreta da “herança” - engendrando conflitos e tensões entre as gerações. Nesse sentido, a figura paterna simbolizaria o “projeto” de reprodução familiar. Diversos fatores delimitam as possibilidades de sucesso na “transmissão da hereditariedade social” e a identificação dos filhos com o “pai-projeto” é condição necessária, mas não suficiente merecendo destaque especial, como já assinalado, a escolarização, com tudo que ela pode implicar de sucesso ou fracasso social.

Considerando o background familiar já descrito, pode-se dizer que o traço “profissional” que marca as famílias da maior parte do universo aqui estudado – particularmente o *ethos* do profissional liberal com formação universitária das chamadas “*profissões imperiais*” (Coelho, 1999) - é bastante relevante em termos da constituição de sua identidade social (Dubar, 1997: 118), devendo refletir-se na relação dos jovens e de suas

famílias com o conhecimento e a Universidade.

Seria de se esperar assim, que este *ethos* referenciado no trabalho como

208

valor, na perspectiva que geralmente caracteriza a concepção dos profissionais liberais no sentido mais tradicional, se expresse em alguma medida tanto em suas motivações para a escolha da carreira, como em suas expectativas quanto ao futuro profissional. Nesse sentido, pode-se esperar que os dados sobre a escolha do curso e da Universidade de alguma forma apontem para o engajamento destes jovens no “projeto” familiar de reprodução da linhagem como parte “natural” dos fluxos lineares, fluentes e contínuos, de seu itinerário escolar e familiar (Nogueira, 2000: 108).

Por ocasião do vestibular para a PUC-Rio, 76,5% dos candidatos<sup>27</sup> ao curso de Engenharia Elétrica respondeu que o que mais havia pesado na escolha do curso fora seu interesse real pela área e, embora um pouco mais enfatizada esta resposta entre os filhos de profissionais com nível superior, ela predomina em larga medida nas famílias com diferentes situações ocupacionais. Dos 12 vestibulandos que provinham de famílias de dirigentes ou empresários de nível superior, três justificaram a escolha do curso em função das melhores oportunidades de trabalho que oferecia e um mencionou a possibilidade de continuar a profissão de pais ou parentes. Já entre os que vinham de famílias de profissionais liberais, dois também mencionaram as oportunidades de trabalho na área e um a remuneração da profissão.

Entre os candidatos ao curso de Direito, a segurança quanto ao interesse pela área – embora tenha correspondido à maioria das respostas em todos os subgrupos por situação ocupacional dos pais - parecia ser bem menor: 49%. A segunda justificativa mais escolhida (19%) também neste caso foi “maiores oportunidades de mercado de trabalho”, mas nesse subconjunto houve um volume um pouco maior de filhos de profissionais liberais (22%).

Dentre os que indicaram que a escolha se justificava por se tratar de uma oportunidade de melhor usar suas aptidões (“vocação”) escolhida por

27 Nos cruzamentos realizados com a ocupação dos pais, só foram considerados os graduandos sobre os quais havia também informações sobre a situação ocupacional dos pais: 210 no Direito e 34 na Engenharia Elétrica. A análise desenvolvida considera apenas esta parte do universo.

apenas 15% do grupo, destacaram-se os filhos de gerentes ou empresários com nível médio ou inferior (26%). Embora o viés de gênero não esteja sendo particularmente tratado neste estudo, é interessante observar que a resposta aparentemente mais pragmática “*maiores oportunidades de mercado de trabalho*” foi escolhida basicamente por mulheres (23% delas versus 11% dos rapazes).

Considerando as possibilidades atualmente colocadas de concursos públicos na área do Direito, nos quais a questão de gênero não interfere na contratação, este dado poderia sugerir que o aumento cada vez mais significativo do número de mulheres, não só no Ensino Superior de forma geral, mas em determinadas carreiras em particular, estaria também relacionada com uma percepção pragmática das limitações ainda persistentes no mercado de trabalho para as mulheres, mesmo com formação superior, como diversas pesquisas já indicaram.

No que se refere à motivação para a escolha da PUC-Rio, cerca de 65% das respostas nos dois cursos foram de que era a instituição que melhor oferecia o curso pretendido. Em segundo lugar, com cerca de 15% em cada curso, a razão alegada foi facilidade do acesso pela proximidade da residência ou facilidade da condução.

A principal expectativa dos vestibulandos dos dois cursos era uma *“formação profissional voltada para o mercado de trabalho”* (75% no Direito e 59% na Elétrica). No Direito, a preocupação com a relação da profissão com o mercado foi mais enfática entre os filhos de profissionais liberais e executivos ou empresários com nível superior que entre aqueles cujos pais possuíam apenas nível médio, como se fosse uma espécie de aceitação tácita do valor agregado pelo curso universitário ao capital cultural familiar...

A segunda opção entre os candidatos ao curso de Direito foi *“principalmente uma cultura geral mais ampla”* (15% em geral e 22% entre os filhos de gerentes e empresários com nível médio). A valorização da ampliação da cultura geral também aparece entre os candidatos a Engenharia Elétrica, porém neste caso com o mesmo peso da *“formação científica voltada para a pesquisa”* (15% cada uma), preocupação

210

praticamente inexistente entre os candidatos do Direito.

Estes resultados mostram o predomínio claro de uma percepção profissionalizante em ambos os cursos e sua marca de passaporte distintivo necessário para um lugar competitivo no mercado de trabalho. De fato, como assinala Pochmann (2001), apesar da crise econômica e de seu impacto nas camadas médias, como já discutido antes, com todo o aumento do desemprego e a contínua concentração de renda verificada nas duas últimas décadas, as *“categorias profissionais de direção e de nível superior apresentaram uma melhora relativa no total da ocupação nos anos 90”* (op. cit.: 63), dentre as quais o mesmo autor destaca as carreiras na área pública, particularmente no poder judiciário, como as que mais ampliaram os postos de trabalho e o rendimento médio entre 1989 e 1997.

Já no caso das ocupações de conteúdo mais técnico-científico, como as do campo da engenharia, a maior parte teve uma variação negativa tanto no número de postos de trabalho oferecido, como no rendimento médio no mesmo período.

Nesse contexto, o capital simbólico associado ao diploma de uma Universidade como a PUC-Rio tenderia a significar um diferencial ainda mais valorizado no mercado, assegurando a rentabilidade do investimento educacional já realizado pelas famílias. Além disso, é importante recordar que o *“valor agregado”* ao capital social também está associado à própria instituição, dada a composição social privilegiada de seu corpo discente, seja do ponto de vista do capital econômico, propriamente dito, seja do ponto de vista do capital profissional e cultural, como a própria composição do grupo estudado mostrou. Ingressar na PUC-Rio – especialmente em seus cursos de maior prestígio e, portanto, mais disputados, é acessar

“... um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações sociais mais ou menos institucionalizadas

de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes entre eles” (Bourdieu, 1998: 67).

211

O pertencimento a esta rede social durante um determinado período da vida poderá influir decisivamente no futuro profissional de muitos destes jovens. Nesse sentido, ele integra em maior ou menor medida – conforme o volume e a estrutura do capital cultural familiar - o ‘projeto’ coletivo de reprodução ou ascensão social expresso nas *estratégias educativas* desenvolvidas pelas famílias.

## V. PROJETOS FAMILIARES E ENSINO SUPERIOR

Uma vez na Universidade, como se desenrola esta última parte da escolarização destes jovens? Em que medida as trajetórias escolares anteriores influenciaram suas práticas acadêmicas e a relação com o conhecimento que integrará seu capital institucionalizado na carreira profissional escolhida?

Na etapa final, pretendo descrever e pontuar algumas possibilidades de discussão sobre estas questões – sempre dentro das limitações dos dados disponíveis -, sem perder de vista o “*mundo natal*” que engendra as disposições e capitais com os quais os jovens universitários entram ‘no jogo’ do Ensino Superior.

Com esse intuito, procurei construir correlações entre as variáveis disponíveis sobre as práticas acadêmicas – segundo os dados coletados nos históricos escolares e algumas das questões dos dois questionários (PUC-Rio e INEP). Considerei como variável independente (Babbie, 1999), ora a trajetória escolar, ora a situação ocupacional dos pais, a fim de verificar, em que medida estas variáveis poderiam fornecer elementos de inteligibilidade para estas questões. Da mesma forma, busquei relacionar estas duas ‘perspectivas de compreensão’ – trajetórias escolares anteriores ao curso superior e situação ocupacional dos pais – com as respostas deste conjunto de graduandos às perguntas do questionário sociocultural do INEP sobre as expectativas ou perspectivas que eles tinham para o momento posterior à conclusão do curso universitário.

Inicialmente cabe ressaltar que, embora não faça parte desta investigação a análise crítica dos instrumentos utilizados pelo INEP e pela PUC-Rio, uma vez que nenhum dos dois foi construído visando a pesquisa pretendida, sua utilização como fonte trouxe problemas e limites, parte dos quais se relacionava à qualidade das perguntas e das opções de resposta oferecidas. Vale recordar, entretanto, que estas fontes foram escolhidas aqui, menos por sua qualidade, que por sua acessibilidade e abrangência quantitativa em termos do grupo pesquisado.

213

A pequena variância encontrada na maior parte dos cruzamentos, segundo a trajetória escolar, parece sugerir que a socialização universitária engendraria uma certa homogeneização das práticas relacionadas ao conhecimento e à formação profissional. Em outras palavras, a conclusão do percurso escolar no curso superior seria também um produto da assimilação de um *habitus escolar universitário*, no qual se articulariam comportamentos, percepções – “*princípios de visão e divisão*” -, expectativas e escolhas – que delimitariam também padrões próprios de relação com o conhecimento, inclusive. Este novo *habitus escolar* se sobreporia àquele constituído ao longo da trajetória escolar anterior, ainda que ela possa servir-lhe como “plataforma” inicial.

O estudo etnográfico de Alain Coulon sobre a entrada na vida universitária na França (1995) aponta nesta direção. Segundo ele, a adaptação e a persistência no curso superior implicariam no aprendizado do “*ofício de estudante*”, ou seja, é preciso:

“... aprender a *tornar-se estudante*; caso contrário, é eliminado ou autoelimina-

se porque permanece estranho a esse novo mundo. Com efeito, a entrada na vida universitária pode ser considerada como uma passagem. É preciso *passar do estatuto de aluno para o de estudante*. Como em toda passagem, é necessário um trabalho de iniciação. Designei esse processo pela palavra *filiação* que consiste em descobrir e se apropriar das evidências e rotinas dissimuladas nas práticas do ensino superior. O estudante deve mostrar seu *savoir-faire* já que é uma condição para obter sucesso. Obter sucesso significa que o estudante é reconhecido, socialmente, competente por seu saber adquirido. Se, no decorrer do primeiro ano, os fracassos e evasões são maciços é precisamente porque a adequação entre as exigências universitárias – em termos de conteúdos intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos, e *habitus* dos estudantes que, de fato, ainda são alunos – não chegou a se realizar. O aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e assimilar suas rotinas” (Coulon, 1995: 142). Uma vez que as respostas analisadas sobre as práticas acadêmicas foram produzidas ao final da graduação no ensino superior por ocasião do ENC-2000, elas estariam necessariamente ‘carregadas’ das novas disposições desenvolvidas ao longo da socialização universitária. Nesse sentido, os resultados que serão apresentados podem ser discutidos como facetas “observáveis” deste novo *habitus universitário*.

214

Por outro lado, pode-se dizer que este novo *habitus escolar* seria na verdade uma espécie de ‘atualização’ construída a partir das inúmeras interações entre as disposições e os capitais engendrados desde o “*mundo natal*” e do percurso através dos diversos *campos* e redes sociais até o espaço socioprofissional do curso de graduação escolhido. Sua incorporação efetiva envolveria, tanto a utilização de recursos variados e mesmo “*receitas*” ou esquemas facilitadores para cumprir com as exigências escolares do novo ambiente, como uma certa “*naturalização*” dos discursos sobre o curso, a instituição e seus professores (Bourdieu, 1989).

A conclusão da graduação no ensino superior é também um momento de ‘passagem’, de transição definitiva para a chamada ‘vida adulta’ com a entrada no mercado de trabalho e o desafio de passar a responsabilizar-se solitariamente pela própria sobrevivência. Por esta razão, parece razoável que a própria escolarização neste nível de ensino passe a ser vivida e percebida cada vez mais como um empreendimento do próprio estudante - no qual se operacionalizaria o projeto familiar e o *habitus* aí engendrado. Desta maneira, a socialização universitária implicaria também num engajamento mais ‘profissional’ em relação ao conhecimento acadêmico, de forma a assegurar o ingresso com êxito futuro no mercado profissional.

Em alguma medida, nos dados discutidos a seguir, as correlações que tomaram a situação ocupacional dos pais como variável independente mostraram aspectos interessantes, que induzem a algumas reflexões e questionamentos nesta direção.

### **V.1. Práticas acadêmicas e culturais**

Neste item discutirei as frequências e correlações com as respostas ao questionário do INEP sobre estas questões. Na perspectiva de completar

a caracterização (iniciada no Capítulo II) do grupo aqui estudado, como subconjunto dos graduandos do ano 2000 das diversas áreas – particularmente do Direito e da Engenharia Elétrica – procurando, sempre 215

que possível, pontuar os resultados nacionais observados no ENC naquele ano ao longo da discussão.

No conjunto dos graduandos do país que participaram do ENC-2000, a maioria encontrava-se dividida entre os que declararam utilizar a biblioteca de suas instituições de ensino com razoável freqüência ou freqüentemente. As áreas de Engenharia Elétrica e Direito estavam entre aquelas em que predominaram os que utilizavam a biblioteca com razoável freqüência.

O grupo investigado não diferia em grande medida deste conjunto em relação a esta questão. Cerca de 58% dos graduandos do Direito e 68% na Engenharia Elétrica utilizavam a biblioteca com razoável freqüência ou freqüentemente. A distribuição das respostas, segundo a situação ocupacional dos pais, indicou uma freqüência de uso levemente superior, proporcionalmente, entre os filhos de gerentes ou empresários com nível médio ou inferior, como se observa no quadro a seguir:

**% segundo a Situação Ocupacional dos Pais**

**Uso da**

**Biblioteca da IES Profissionais de**

**Nível Superior**

**Dirigentes e**

**Empresários c/**

**Curso Superior**

**Gerentes e**

**Empresários c/**

**Nível Médio ou**

**inferior**

**Curso \_ D<sub>1</sub> E<sub>2</sub> D E D E**

**Nunca** 1,7 12,5 5,2 0,0 0,0 0,0

**Raramente** 34,5 18,8 34,5 33,3 30,4 0,0

**Razoável**  
**freqüência**

35,2 50,0 44,8 25,0 30,4 0,0

**Freqüentemente** 20,2 18,8 13,8 41,7 39,1 100,0

**Sem Informação**<sup>3</sup> 8,4 0,0 1,7 0,0 0,0 0,0

Fonte: INEP e questionário sociocultural da PUC-Rio

Esta diferença em relação às outras frações de classe do universo pesquisado apontaria para a possibilidade de um movimento deste grupo no sentido de otimizar as oportunidades encontradas na própria

1 Graduandos do curso de Direito.

2 Graduandos do curso de Engenharia Elétrica.

3 Aqui foram agregadas também as não-respostas e as inválidas.

216

instituição, possivelmente como mecanismo “*compensatório*” de eventuais deficiências de capital cultural familiar. Entretanto, os dados disponíveis não permitem avançar na direção de uma confirmação desta interpretação.

No que se refere à média semanal de horas de estudo durante o curso, a maioria dos graduandos do ENC-2000 se dividiu em dois grupos: os que declararam que dedicavam em média entre uma a duas horas aos

estudos (fora de sala de aula) por semana, e aqueles que declararam ter estudado de três a cinco horas por semana.

Em termos nacionais, cerca de 40% dos graduandos de Direito declararam que estudavam uma a duas horas por semana, enquanto que na Engenharia Elétrica, 32% indicaram estudar de três a cinco horas em média por semana.

No grupo investigado observou-se a seguinte distribuição relacionada à ocupação paterna:

**Tempo médio % segundo a Situação Ocupacional dos Pais dedicado aos**

**estudos por semana (fora de aula)**

**Profissionais de Nível Superior**

**Dirigentes e**

**Empresários c/**

**Curso Superior**

**Gerentes e**

**Empresários c/**

**Nível Médio ou**

**inferior**

**Curso \_ D<sub>4</sub> E<sub>5</sub> D E D E**

**Apenas assiste**

**às aulas**

6,7 6,3 10,3 0,0 13,0 0,0

**1 a 2 horas** 37,0 12,5 34,5 8,3 39,1 0,0

**3 a 5 horas** 29,4 25,0 32,8 33,3 26,1 50,0

**6 a 8 horas** 12,6 25,0 12,1 33,3 8,7 0,0

**Mais de 8 horas** 7,6 31,3 10,3 25,0 13,0 50,0

**Sem Informação** 6,7 0,0 0,0 0,0 0,0 0,0

Fonte: INEP e questionário sociocultural da PUC-Rio

Como se pode observar, nesse caso parece ter maior importância o curso em que os alunos se graduavam, do que fatores familiares ou relativos à

4 Graduandos do curso de Direito.

5 Graduandos do curso de Engenharia Elétrica.

6 Aqui foram agregadas também as não-respostas e as inválidas.

217

escolarização anterior. A hipótese já levantada sobre o caráter mais “aplicado” dos jovens provenientes de famílias com menos capital cultural (pais gerentes ou empresários de nível médio ou inferior na classificação aqui desenvolvida) não se configura claramente aqui. Ainda assim, cabe notar que, na faixa dos que estudam mais de oito horas por semana em média, eles são proporcionalmente mais numerosos.

O cotejo dos dados com as trajetórias escolares também resultou em distribuição semelhante, mais determinada pelo curso, que pelas características específicas relativas aos processos anteriores de escolarização.

Esta “cultura” acadêmica própria de cada área de conhecimento – em si mesma uma questão de complexa discussão – poderia ser uma pista para a compreensão da distribuição inversa das frequências nos dois cursos, indicando uma dedicação significativamente maior aos estudos entre os alunos da Engenharia Elétrica.



O cruzamento desta variável com a realização ou não de atividade remunerada revelou que, entre os estudantes de Direito, não se pode afirmar que o menor número de horas de estudo estaria relacionado com o menor tempo disponível em função do trabalho remunerado, como vimos no Capítulo II. De fato, entre eles, apenas 31% realizava atividade remunerada regularmente e, por outro lado, dentre os que responderam que somente assistiam às aulas ou dedicavam até 2 horas por semana aos estudos, 57% não trabalhava ou só o fazia eventualmente.

Outras práticas acadêmicas também revelam características bastante distintas entre os graduandos dos dois cursos, que parecem se sobrepor a quaisquer outras influências, como no caso da utilização de fontes de pesquisa, por exemplo. Independentemente da situação ocupacional dos pais ou do tipo de escolarização anterior, predominava entre os graduandos da Elétrica o uso mais freqüente da Internet como fonte de pesquisa<sup>7</sup> – 56% versus 16% no Direito.

Já para 80% dos graduandos do Direito da PUC-Rio, predominava a

7 A nível nacional, os percentuais foram: 32% na Elétrica e 8% no Direito.

218

consulta a livros e/ou periódicos, como fonte de pesquisa para as disciplinas do curso – prática bastante disseminada também em sua futura atividade profissional. Nesse caso, entretanto, o capital cultural familiar parece intervir de forma relevante e verifica-se que é maior a proporção dos oriundos de famílias onde os pais possuem até o nível médio entre os que utilizam mais o acervo da Universidade, em detrimento da possibilidade de consulta a livros e/ou periódicos de sua propriedade.

Entre os filhos de gerentes ou empresários de nível médio ou inferior, 48% utilizavam os recursos da instituição e entre aqueles provenientes de famílias cujos pais eram trabalhadores não manuais com nível médio ou inferior o percentual chegava a 67%. Este dado confirma tanto a importância da disponibilidade dos recursos escolares para os estudantes de famílias com menor capital cultural (mesmo quando o capital econômico familiar não é tão pequeno), como também o uso efetivo que estes jovens fazem de tais recursos, quando acessíveis.

No que se refere à participação em atividades acadêmicas não obrigatórias oferecidas pela instituição, a maioria dos graduandos que fizeram o ENC-2000 declarou não ter desenvolvido qualquer atividade além das obrigatórias, inclusive os de Direito (60%) e os de Engenharia Elétrica (53%).

Na PUC-Rio, 67% dos graduandos de Direito não haviam participado de nenhuma atividade não obrigatória oferecida pela instituição ao longo de todo o curso. Quando isso ocorreu, as atividades escolhidas foram as de extensão e monitoria. No caso das atividades de extensão, foram os filhos de pais gerentes ou empresários de nível médio ou inferior os que mais participaram (22%).

Entre os estudantes da Elétrica da PUC-Rio, a participação nas atividades acadêmicas não obrigatória era bem mais comum, particularmente as de iniciação científica (46%). Este resultado retrata uma situação comum na área tecnológica desta universidade, e o próprio ambiente institucional parece colaborar neste sentido, como já assinalado no Capítulo II, uma vez que também valoriza a pesquisa.

De acordo com os dados do ENC-2000, a maioria dos graduandos participou de atividades culturais promovidas pela instituição durante a realização do curso. No Direito, 51% também declararam que participaram de atividades culturais. No caso da Engenharia Elétrica, 42% dos graduandos declarou que não participou de atividades extraclasse.

No grupo pesquisado encontramos o que se segue:

**Atividades extraclasse oferecidas pela IES durante o curso**

	Direito	N	%	Elétrica	N	%
Nenhuma	100	42,6	11	31,4		
Estudo de línguas estrangeiras	4	1,7	0	0,0		
Atividades artísticas diversas	75	31,9	4	11,4		
Atividades desportivas	14	6,0	8	22,9		
Mais de uma das atividades acima	25	10,6	12	34,3		
Sem Informação	17	7,3	0	0,0		
Total	235	100,0	35	100,0		

Fonte: INEP

Possivelmente por permanecerem mais tempo também no próprio ambiente institucional, uma vez que seu curso ocupa horário integral, os alunos do curso de Engenharia Elétrica utilizam mais possibilidades de desenvolvimento para além das atividades acadêmicas.

No Capítulo II já foi assinalado que os estudantes de Direito, de forma geral lêem mais do que os da Elétrica. É interessante agora observar as mudanças que ocorrem em ambos os casos com relação aos hábitos de leitura (não escolares) entre o início e o término do curso universitários:

**Número de livros lidos em Vestibular (%) Final do Curso (%)**

**média por ano**

	Direito	Elétrica	Direito	Elétrica
Nenhum	0,5	0,0	3,3	14,3
Um a cinco livros	68,5	62,9	66,7	74,3
Seis livros ou mais	31,0	37,1	30,0	11,4

Fonte: INEP e questionário sociocultural da PUC-Rio<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Possível graças ao acesso as respostas dadas no momento do vestibular e no final da graduação.

<sup>9</sup> Só foram considerados os casos em que havia informação nos dois questionários. Na Elétrica havia informação em todos os casos. No Direito apenas 210 ou 89,4% dos casos.

220

As freqüências parecem indicar que a experiência universitária teria efeitos diferentes segundo o curso, embora fundamentalmente na mesma direção. Entre os estudantes de Direito, as mudanças são pequenas, mas observa-se que a experiência universitária aparentemente desestimularia a leitura extra-escolar, inclusive pela maior demanda de leitura vinculada à área de formação.

O mesmo ocorre na Elétrica, porém de forma bem mais acentuada. Além do significativo número de estudantes que passam a não ler mais nenhum livro não escolar, verifica-se que aqueles que liam mais de seis livros por ano em média que passam de 37% para 11%!

**V.2. Relação com o conhecimento acadêmico e “sens du jeu”**

No que se refere ao desempenho acadêmico no Ensino Superior, optei por utilizar apenas os dados encontrados no histórico escolar dos alunos, dada a abrangência e o grau de detalhe que estes já encerravam. Embora em tese fosse possível acessar os resultados acadêmicos do ENC-2000, estes se encontravam agregados por IES e não podiam ser fornecidos individualmente sem a anuência explícita<sup>10</sup> de cada um dos graduandos, o que impossibilitava sua inclusão no banco de dados. Além disso, estes

resultados eram fruto de uma única prova global, cuja confecção e aplicação parece encontrar-se ainda longe do consenso em cada área<sup>11</sup>. Optei então por registrar no Banco de Dados apenas os Coeficientes de Rendimento (CR) de cada estudante acumulados no final do ano 2000, sem deixar de reconhecer, no entanto, sua pouca objetividade destes valores como medida de desempenho acadêmico e as conseqüências disso para a análise inicialmente pretendida. Acredito, no entanto, que as demais informações que foi possível agregar a partir dos históricos

10 Através de um documento formal assinado, com firma reconhecida, etc.

11 Nas conversas e consultas realizadas junto aos professores de ambos os departamentos, ficou bastante clara a complexidade dessa questão e sua imbricação com todo um debate permeado pelas correlações de forças específicas de cada campo sócio-profissional do qual não pretendo participar, inclusive por não dispor das competências específicas necessárias.

221

escolares ofereceram perspectivas férteis para a interlocução com a literatura e ajudam a compor pistas interessantes para a compreensão da relação destes jovens com o conhecimento acadêmico na Universidade. Nesse sentido, identificadas as disciplinas obrigatórias em cada curso, foram registrados os cancelamentos e as reprovações (por média e por falta) em cada histórico escolar da graduação, bem como o número de trancamentos de matrícula realizados. Além disso, foram ainda codificadas informações sobre a duração do curso até a formatura e a condição de conclusão ou não da graduação em dezembro de 2000. O questionário do INEP fornecia ainda algumas possibilidades respostas interessantes sobre a percepção dos graduandos a respeito do curso que estavam concluindo, que poderiam integrar a discussão sobre sua relação com o conhecimento acadêmico. Em todos estes casos, as variáveis foram cotejadas com aquelas que identificavam as trajetórias escolares anteriores e com a situação ocupacional dos pais.

Entretanto, como já assinalado no início deste capítulo, foi encontrada muito pouca variação entre os percentuais de resposta dos diferentes subgrupos formados, autorizando apenas em algumas situações a formulação de hipóteses ou pistas consistentes para outros estudos mais focalizados – com instrumentos mais adequados. Por outro lado, não custa ressaltar que, mesmo estudos realizados em outras condições - através de projetos ou grupos de pesquisa e contando com sólida base estatística - que cotejaram o desempenho acadêmico com variáveis socioeconômicas, têm destacado as dificuldades de tal empreendimento e a complexidade da trama que articula as características individuais dos estudantes, suas condições socioeconômicas e culturais, e ainda suas habilidades cognitivas singulares para forjar o desempenho acadêmico observado (Soares et alii, 2001: 383).

Finalmente, é importante ressaltar que este conjunto de dados, e os resultados numéricos obtidos a partir deles, precisam ser analisados com cautela, levando em conta as especificidades de cada área de conhecimento e formação profissional, a partir da qual são produzidos. Ou seja, estes indicadores deveriam ser analisados necessariamente de um

222

ponto de vista relacional, no sentido bourdieusiano.

Apenas a título de exemplo, parece “natural” para professores e alunos, que haja diferentes padrões ou significados das notas nas disciplinas

específicas, conforme a área de conhecimento. Dessa forma, uma nota “8,0” em uma disciplina obrigatória do curso de Direito não necessariamente significaria o mesmo esforço de estudo e/ou o mesmo nível de exigência acadêmica que a mesma nota numa disciplina obrigatória da Engenharia Elétrica. Além disso, dentro de um mesmo curso, é possível encontrar contrastes importantes quanto aos critérios utilizados por cada professor para avaliar seus alunos, que se refletem nas notas atribuídas ao final do período.

Não faz parte dos objetivos deste trabalho discutir a questão da relatividade e da tensão entre “objetividade” e “subjetividade” na avaliação acadêmica dentro de determinada formação profissional ou entre campos distintos de conhecimento – de resto uma questão sempre polêmica nos meios docentes e de avaliação educacional. Entretanto, cabe deixar assinalada aqui a relevância deste debate no âmbito da discussão da qualidade da formação superior oferecida e de sua avaliação.

Ressalvada a relatividade das notas que compõem o Coeficiente de Rendimento – CR Final dos alunos<sup>12</sup>, apresento a seguir os dados encontrados por curso.

Entre os graduandos da Engenharia Elétrica observa-se a seguinte distribuição dos Coeficientes de Rendimento Final alcançados:

12 Convém não olvidar que este coeficiente é uma média ponderada segundo a carga horária das disciplinas e não segundo seu lugar na formação profissional.

223

C.R. Final

6.00 6.50 7.00 7.50 8.00 8.50 9.00

Frequência

16  
14  
12  
10  
8  
6  
4  
2  
0

A distribuição mostra um padrão praticamente normal em torno do valor médio (CR = 7,23) com um desvio padrão relativamente pequeno. Neste grupo, apenas 40% ou 14 estudantes obtiveram Coeficiente de Rendimento igual ou superior a média e 75% não alcançou rendimento superior a 7,5 como média geral ponderada das disciplinas cursadas durante a graduação.

Entre os graduandos do Direito, segue-se a distribuição encontrada:

C.R. Final

9.75  
9.50  
9.25  
9.00  
8.75  
8.50  
8.25  
8.00  
7.75  
7.50  
7.25  
7.00  
6.75  
6.50  
6.25  
6.00

Frequência

50  
40  
30  
20

A distribuição também mostra um padrão praticamente normal em torno do valor médio (CR = 8,16) com um desvio padrão relativamente pequeno. Neste grupo, não apenas a média é mais elevada, como encontramos mais 50% com Coeficiente de Rendimento igual ou superior a média geral ponderada das disciplinas cursadas durante a graduação. É curioso observar que, embora como já apontado no item anterior, os estudantes do Direito estudem em média menos horas por semana, seu rendimento acadêmico seria melhor em termos numéricos!

O cotejo desta variável<sup>13</sup> com as variáveis sobre as trajetórias escolares no Ensino Básico e com a situação ocupacional dos pais, não mostrou uma correlação significativa em nenhum dos cursos. Tal resultado, além de apontar a falta de acuidade do instrumento de medida utilizado, também permitiria discutir, o grau de determinação possível destas variáveis nos resultados acadêmicos singulares em grupos pouco heterogêneos socialmente e imersos num mesmo contexto institucional, o qual a princípio tenderia a ampliar a influência do chamado “efeito dos pares” (Soares et alii, op. cit.).

Duas outras variáveis podem ser também tomadas como indicadores interessantes para o estudo da relação destes estudantes com o conhecimento acadêmico ao longo de seu curso de graduação: a quantidade de disciplinas obrigatórias canceladas e o número de disciplinas obrigatórias nas quais tiveram reprovações por média.

Seguem-se os dados encontrados por curso:

#### **Disciplinas Obrigatórias**

##### **Canceladas**

#### **Disciplinas Obrigatórias**

##### **Com Reprovação por**

##### **Média**

#### **Engenharia**

##### **Elétrica**

##### **N % N %**

**Nenhuma** 1 2,9 21 60,0

**Até duas** 13 37,1 8 22,9

**Três a cinco** 16 45,7 5 14,3

**Seis ou mais** 5 14,3

1 2,9

Fonte: DAR

<sup>13</sup> Mesmo construindo intervalos em torno da média em cada caso.

O quadro indica que, enquanto a grande maioria (60%) dos estudantes da Elétrica realiza sua graduação sem reprovações por média, no que refere aos cancelamentos das disciplinas obrigatórias mais de 95% utilizam essa possibilidade pelo menos uma vez durante o curso. Ao relacionarmos estas duas variáveis, observamos que o quadro na verdade não muda: mesmo entre os 21 estudantes sem nenhuma reprovação por média 90% cancelaram sua matrícula em disciplinas obrigatórias e apenas um não utilizou nenhuma vez este expediente.

Confirma-se assim o uso conveniente ou estratégico das possibilidades oferecidas na Universidade para manter o histórico escolar sem a “mácula” das reprovações em matérias importantes para a formação, ou

seja, um bom uso de seu “*sens du jeu*” no ambiente universitário, *antecipando* a possibilidade de fracasso e revendo a *estratégia* para o sucesso em tempo hábil para garanti-lo em outro momento (Bourdieu, 1997: 42).

Nesse grupo, o cotejo destas variáveis com as trajetórias escolares anteriores e com a situação ocupacional dos pais indicou uma leve tendência a um maior uso da estratégia entre os jovens de famílias de profissionais liberais: mais de 60% não tinha registrado nenhuma reprovação por média, mas todos cancelaram uma ou mais disciplinas obrigatórias em algum momento da trajetória universitária.

Expediente semelhante também foi utilizado no curso de Direito, ainda que com uma intensidade muito inferior, o que possivelmente se articula com a forma com que é avaliado o conhecimento acadêmico na área.

#### **Disciplinas Obrigatórias**

##### **Canceladas**

#### **Disciplinas Obrigatórias**

##### **Com reprovação por**

##### **Média**

##### **Direito**

##### **N % N %**

**Nenhuma** 133 56,6 182 77,4

**Até duas** 81 34,5 47 20,0

**Três ou mais** 21 8,9

6 2,6

Fonte: DAR

Como se observa no quadro acima, reprovação no Direito também não é

226  
muito comum e dentre os 182 graduandos sem reprovações por média, apenas cerca de 35% utilizaram o cancelamento de disciplinas obrigatórias. Assim como na Elétrica, também aqui a escolarização anterior parece não ter influência relevante, já que as distribuições são muito semelhantes conforme a trajetória.

A correlação com a situação ocupacional dos pais mostrou que dos 142 estudantes cujos pais tinham curso superior que não tiveram reprovações, cerca de 30% entre os filhos de profissionais liberais e 34% entre os filhos de dirigentes e empresários valeram-se de cancelamentos de disciplinas obrigatórias. Já entre os filhos de gerentes e empresários com nível médio ou inferior (60% dos quais também não sofrera reprovações por média), metade recorreu a cancelamentos de disciplinas.

Também foi neste grupo que se verificou a maior proporção dos que tiveram alguma reprovação por média, 40%, enquanto que este índice foi de 18% entre filhos de profissionais liberais e de 24% entre filhos de dirigentes e empresários com nível superior.

Tudo indica que o “*atalho preventivo*” do cancelamento da disciplina é também melhor utilizado pelos estudantes oriundos de famílias com maior capital cultural, como na Elétrica. Seu “*sens du jeu*” permite que mesmo nem sempre obtenha sucesso no contorno do fracasso escolar, a utilização dessa estratégia seja bem mais comum entre eles também nesse caso, que entre os filhos de pais com nível médio. Entre estes últimos, dos que sofrem uma ou mais reprovações, apenas 43% utilizam o cancelamento.

Embora ambos os cursos tenham duração prevista de 5 anos (embora o da Engenharia Elétrica poderia ser concluído em 4 anos e meio), o tempo para a conclusão do curso na Engenharia Elétrica foi em geral superior:

227

#### **Tempo para Conclusão do Curso Direito E. Elétrica**

**N % N %**

4 anos 59 25,1 9 25,7

5 anos 152 64,7 17 48,6

6 anos 4 1,7 1 2,9

7 anos<sup>14</sup> 2 0,9 0 0,0

Não concluíram o Curso em 2000 18 7,7 8 22,9

Total 235 100,0 35 100,0

Fonte: DAR

Vale observar que no quadro anterior, todos os estudantes do universo pesquisado (tanto na Elétrica como no Direito) que não haviam concluído o curso em dezembro de 2000, tinham ingressado na graduação em 1995 e 1996. Nota-se, portanto, que é razoavelmente comum o prolongamento da formação na Elétrica, o que parece consistente com o que já foi observado antes sobre as maiores dificuldades de sucesso escolar encontradas.

Finalmente, cabe assinalar que entre os alunos da Elétrica, não havia situações de risco de jubramento, enquanto que no Direito esta era a situação de um terço dos que não tinham concluído o curso em dezembro de 2000.

Não foi observada nenhuma correlação significativa entre o tempo gasto para a conclusão do curso de graduação e as trajetórias escolares anteriores nos dois cursos, embora dois dos seis estudantes do Direito que não haviam concluído o curso e tinham risco de jubramento, tivessem registrado pelo menos um ano de atraso na sua escolarização básica. O cotejo com a situação ocupacional dos pais tampouco é conclusivo do ponto de vista da influência desta variável nos resultados.

No que diz respeito às reprovações por faltas a imensa maioria dos graduandos das duas áreas (88,9% no Direito e 94,5% na Elétrica) não experimentou esta situação, possivelmente indicando o uso de outras estratégias quando da necessidade de faltar sistematicamente às aulas.

<sup>14</sup> Este foi o caso de dois alunos que haviam ingressado na PUC-Rio em 1993 em outro curso e, posteriormente se transferiram para o Direito.

228

Parece razoável supor que estas situações, assim como as de risco de reprovação, são fundamentalmente resolvidas com a preocupação de preservar a “imagem” no histórico escolar, que potencialmente constituirá o currículo inicial de muitos deles no momento do ingresso no mercado de trabalho.

Além da possibilidade do cancelamento, é comum também o recurso à troca de disciplina ou turma após o início das aulas, conhecida como “De-Para”, através da qual estudantes procuram adequar sua freqüência a eventuais necessidades surgidas em função de situações de trabalho ou outras. Esta última estratégia, entretanto, só foi observada no processo da pesquisa exploratória, uma vez que estes movimentos não ficavam registrados na DAR além do período de confirmação de matrícula.

Ainda no âmbito da relação com o conhecimento acadêmico, apresento a seguir as respostas fornecidas pelos graduandos dos dois cursos a

respeito do nível de exigência do curso.

É interessante observar que, em geral, os graduandos do Direito, ao contrário dos da Engenharia Elétrica, percebem seu curso como pouco exigente do ponto de vista acadêmico. Nas respostas dadas pelos graduandos dos dois cursos no ENC-2000, contrastam em certa medida com as encontradas entre os graduandos da PUC-Rio. No Direito, em todo o Brasil, cerca de 61% dos graduandos consideraram que o curso poderia ter sido mais exigente, enquanto que na PUC-Rio foram em média 69% os que tiveram a mesma avaliação, indicando que possivelmente se trata aqui de uma população que em geral teria maiores expectativas quanto ao nível de exigência do curso superior.

No curso de Engenharia Elétrica, observa-se nos resultados do Provão 2000, que cerca de 21% dos graduandos desta área consideraram que o curso poderia ter sido menos exigente. Já entre os formandos da PUC-Rio no mesmo ano, foram 44% os que se posicionaram da mesma forma, talvez corroborando indiretamente os resultados das avaliações correntes na área sobre o grau de dificuldade do curso e do nível de excelência acadêmica exigido.

229

As distribuições encontradas em relação às trajetórias escolares anteriores não revelaram diferenças significativas. Os quadros que se segue mostra os cruzamentos com a situação ocupacional dos pais.

**Como avalia o nível % segundo a Situação Ocupacional dos Pais de exigência do curso Profissionais de Nível**

**Superior**

**Dirigentes e**

**Empresários c/**

**Curso Superior**

**Ger. e Empres.**

**c/ Nível Médio**

**ou inferior**

**Curso \_ D<sub>15</sub> E<sub>16</sub> D E D E**

**Deveria ter exigido**

**muito mais de mim**

23,5 6,3 22,4 0,0 17,4 0,0

**Deveria ter exigido**

**um pouco mais**

45,4 0,0 46,6 8,3 60,9 0,0

**Exigiu de mim na**

**medida certa**

22,7 37,5 27,6 58,3 21,7 50,0

**Deveria ter exigido**

**menos de mim<sup>17</sup>**

1,7 56,3 1,7 33,3 0,0 50,0

**Sem Informação<sup>18</sup>** 6,7 0,0 1,7 0,0 0,0 0,0

Fonte: INEP e questionário sociocultural da PUC-Rio

Entre os estudantes do Direito, a percepção do baixo nível de exigência do curso parece ser mais clara entre os estudantes provenientes de famílias com menor capital cultural - quase 80% acreditava que o curso poderia ter exigido mais. Como já assinalado anteriormente, jovens provenientes de famílias com menor capital cultural tenderiam a se comprometer mais com a construção da competência acadêmica,



percebida como requisito indispensável ao sucesso do projeto familiar de mobilidade social ascendente (Almeida, 2000: 89). A variância observada na tabela acima poderia confirmar esta disposição mais aplicada e autoexigente

quanto aos estudos refletida numa relação mais “ansiosa” com o conhecimento.

Por outro lado, o mesmo quadro não mostra uma diferenciação importante nessas percepções entre os jovens de famílias com formação universitária

15 Graduandos do curso de Direito.

16 Graduandos do curso de Engenharia Elétrica.

17 Aqui foram agregadas as respostas “*um pouco menos*” e “*muito menos*”, sendo que a primeira concentrava 80 a 100% das respostas.

18 Foram agregadas também as não-respostas nesta categoria.

230

no mesmo curso, de forma geral, talvez indicando nesse caso, uma adaptação mais “*blasé*” (Brandão et alii, 2003) ao ambiente universitário e ao próprio conteúdo de sua formação profissional.

Entre os graduandos da Elétrica, o que chama a atenção é o maior percentual entre os filhos de profissionais liberais entre os que consideraram o curso demasiado exigente. Nesse caso, pareceria que é entre os jovens de famílias de empresários e executivos com nível superior que se encontram graduandos com uma postura mais “adaptada” ou “*profissional*” (Charlot, 1996) com o conhecimento acadêmico, considerando a avaliação do nível de exigência do curso como indicador. No que se refere a principal contribuição do curso que estavam concluindo, em ambas as áreas no ENC-2000 predominou a resposta que indicava a aquisição profissional.

Já entre os graduandos da PUC-Rio dos dois cursos no mesmo ano, observou-se uma variação maior nas opções de respostas. No universo pesquisado o cotejo desta variável com a trajetória escolar anterior não trouxe variações muito significativas. O quadro a seguir mostra a correlação com a situação ocupacional dos pais:

**Principal contribuição % segundo a Situação Ocupacional dos Pais do curso Profissionais de Nível**

**Superior**

**Dirigentes e**

**Empresários c/**

**Curso Superior**

**Ger. e Empres.**

**c/ Nível Médio**

**ou inferior**

**Curso \_ D E D E D E**

**A obtenção de diploma de nível superior**

9,2 6,3 10,3 8,3 17,4 0,0

**A aquisição de cultura geral**

12,6 0,0 10,3 8,3 26,1 0,0

**A aquisição de formação profissional**

52,9 68,8 55,2 25,0 47,8 50,0

**A aquisição de  
formação teórica**  
17,6 25,0 17,2 41,7 8,7 50,0

**Melhores  
perspectivas de  
ganhos materiais**  
0,8 0,0 5,2 16,7 0,0 0,0

**Sem Informação** 6,7 0,0 1,7 0,0 0,0 0,0

Fonte: INEP e questionário sociocultural da PUC-Rio

231

No Direito, os dados mostram uma maior valorização do capital cultural adquirido, para além da formação profissional propriamente dita, entre os jovens cujos pais possuíam menor escolaridade, o que é consistente com as demais considerações já feitas sobre este grupo. Por outro lado, é digna de nota a maior proporção de filhos de profissionais liberais entre os que consideraram a formação teórica como a principal contribuição do curso.

Já na Engenharia Elétrica parece haver uma maior valorização da formação teórica entre os filhos de executivos ou empresários de nível superior e uma priorização do aspecto profissional entre os filhos de profissionais liberais (quase 70%), porém também neste caso a interpretação destes resultados fica prejudicada pelas limitações das informações disponíveis.

### **V.3. O futuro e suas perspectivas**

Como assinalado antes, a expansão do Ensino Superior nas últimas décadas trouxe profundas modificações no papel social da Universidade, particularmente no que concerne à relação com o mercado de trabalho. O lugar tradicional de formadora de profissionais liberais vem sendo gradativamente substituído pelo de instância que habilita para a ocupação de postos de trabalho assalariado, que muitas vezes não garantem *status*, nem estabilidade e trazem ganhos menores do que os esperados, sem falar na crescente competição a que os egressos do ensino superior estão sujeitos e na insegurança sobre suas reais possibilidades de sucesso (Frigotto, 1989).

A relação entre a Universidade e a sociedade se encontra cada vez mais imersa numa crescente diversificação entre carreiras, cursos e instituições. Nesse contexto, carregado de contradições e tensões, tem-se tornado ainda mais complexa a caracterização dos cursos e das instituições, segmentada entre os considerados nobres e os populares, entre instituições de elite e de massa, carreiras com ou sem prestígio, etc. (Furlani, 1998).

232

Mesmo mantendo-se no Brasil a tendência a diversificação de vagas de trabalho na década de 90, prosseguiu a queda do crescimento do emprego da década anterior. Como assinalam Pastore e Valle Silva (2000), verificou-se uma diminuição do ritmo da mobilidade social, que continuou se caracterizando como *“mobilidade de curta distância para a maioria, e mobilidade de longa distância para uma pequena minoria – sem contar os que desceram na escala social que, como vimos, aumentaram de 11%, nos dados de 1973, para quase 14% nos dados de 1996”* (op. cit.: 9).

Graças à expansão das oportunidades educacionais<sup>19</sup> marcante nos últimos 30 anos foi possível, mesmo numa conjuntura macroeconômica adversa, colocar em marcha alguns mecanismos compensatórios garantindo um pequeno aumento da mobilidade social. *“Aquilo que o mercado de trabalho piorou para uma grande parcela da população, em termos de quantidade e qualidade de emprego, a educação acabou compensando (...), para os que fizeram mobilidade ascendente, a educação foi crucial”* (ibdt::12).

Apesar disso, é praticamente unânime a constatação de que o Ensino Superior continua bastante elitizado, com a maioria dos estudantes provenientes de famílias com renda média mensal de em torno de R\$ 2.700,00 (Schwartzman, 1999: 17). Como visto no capítulo precedente, nosso universo de pesquisa, particularmente por limitar-se a uma Universidade privada tradicional, reforça essa assertiva. Ainda assim, cabe indagar até que ponto os graduandos do Direito e da Engenharia Elétrica da PUC-Rio têm uma perspectiva de futuro tão tranqüila como em outros tempos, de forma a compreender um pouco mais as tensões e *contradições da herança* de seu grupo social.

No conjunto dos graduandos da área de Engenharia Elétrica no país que participaram do ENC-2000, 49% tinha como perspectiva após a conclusão do curso procurar emprego na área e cerca de 33% já se encontrava trabalhando na área e esperava continuar. No Direito os percentuais

19 Crescimento das matrículas em todos os níveis de ensino, particularmente no Ensino Médio e Superior (Castro, 1998).

233

nacionais se distribuíam entre três opções: cerca de 48% pretendia buscar emprego no campo do Direito, 23% já se encontrava trabalhando na área e 16% pretendia abrir seu próprio escritório de Direito.

Entre os graduandos da PUC-Rio nas duas áreas, o quadro apresenta nuances interessantes. Em ambos os cursos predominam os que já se encontravam empregados na área e pretendiam continuar (44% no Direito e 43% na Elétrica). Por outro lado, ao contrário do observado no plano nacional, somente um formando de Direito afirmou pretender abrir seu próprio escritório de advocacia. O quadro abaixo apresenta o cotejo desta variável no grupo pesquisado com a situação ocupacional dos pais:

**% cf. Situação Ocupacional dos Pais**

**Perspectivas após a conclusão do curso**

**Profissionais**

**de Nível**

**Superior**

**Dirigentes e**

**Empresários c/**

**Curso Superior**

**Ger. e Empres.**

**c/ Nível Médio**

**ou inferior**

**Curso \_ D E D E D E**

**Não pretendo trabalhar** 1,7 0,0 1,7 8,3 13,0 0,0

**Pretendo procurar emprego na área**

45,4 56,3 31,0 16,7 34,8 0,0

**Já estou empregado na  
área e pretendo  
continuar**

40,3 31,3 56,9 66,7 34,8 50,0

**Pretendo trabalhar ou  
continuar em outra área**

3,4 0,0 5,2 0,0 17,4 50,0

**Pretendo abrir meu  
próprio negócio na área**

0,8 6,3 0,0 8,3 0,0 0,0

**Sem Informação** 8,4 6,3 5,2 0,0 0,0 0,0

Fonte: INEP e questionário sociocultural da PUC-Rio

Como se percebe na tabela apresentada, são os filhos de executivos ou empresários com nível superior, tanto na Elétrica como no Direito, os que parecem se encontrar numa situação mais segura ou “confortável” no momento da conclusão do curso, uma vez que já encontraram seu lugar no mercado de trabalho. Muito provavelmente o capital social destas famílias joga aqui um papel importante agregando um valor extra ao diploma da PUC-Rio. Talvez também resida neste aspecto a diferença expressiva em relação aos resultados nacionais no Direito, em termos dos que pretendiam abrir seu próprio negócio na área...

234

Esta interpretação fica reforçada se analisamos o cruzamento da variável sobre a ocupação paterna com a questão sobre o exercício de atividade remunerada (sem contar estágio) durante a maior parte do curso. Dos que trabalhavam durante a graduação, cerca de 34% eram filhos de profissionais liberais, 41% de executivos com nível superior e 48% de gerentes ou empresários de nível médio. No último grupo, mais de 60% trabalhara mais de 20 horas semanais durante a maior parte de sua graduação. Observando a proporção relativamente elevada de graduandos de Direito destas famílias que nesta questão afirma que pretendia trabalhar ou continuar trabalhando em outras áreas coloca a hipótese de que para vários destes jovens, o diploma não necessariamente marcaria uma mudança qualitativa relevante em sua condição profissional anterior.

#### **V.4. Considerações finais a guisa de conclusão**

“... é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado” (Bachelard, 1996: 17).

Mais do que um porto de chegada, estas considerações finais são uma parada técnica para avaliar o caminho percorrido, reorganizar a bagagem com o que aprendi dos caminhos e descaminhos da viagem e recarregar o barco para novas aventuras do conhecer...

Na verdade, creio que ficaram mais perguntas que respostas e mesmo algumas “*respostas difíceis de perguntar*” (Brandão, 1983), mas certamente a mochila da viagem volta cheia de aprendizados sobre o que foi feito, o que poderia ter sido e o que se pode ainda sonhar em fazer. Se o problema do conhecimento se coloca em termos de obstáculos, como diz Bachelard, posso concluir que este trabalho foi de fato uma viagem de conhecimento.

A proposta do trajeto era sem dúvida ambiciosa: investigar a relação que

estudantes universitários estabelecem com o conhecimento acadêmico e a Universidade a partir de sua socialização familiar e escolar no contexto

235

das transformações e desafios da chamada “sociedade do conhecimento”. Inspirada nos estudos de Pierre Bourdieu e Bernard Charlot, minha pretensão era compreender como se forjava o *habitus escolar* desses agentes em meio às mudanças na sociedade brasileira nas últimas décadas, tomando como ponto de partida a dinâmica intergeracional das camadas médias e as estratégias familiares de reprodução do status social, particularmente no que toca aos investimentos educacionais. Como estratégia de pesquisa, ou plano de viagem, escolhi partir de um lugar comum a diversas frações das camadas médias: a Universidade. Como na minha história familiar e a de tantos outros da minha geração, o Ensino Superior faz parte do horizonte social desse grupo social, tanto das frações que já o integram há mais tempo, quanto daquelas que a ele chegaram nos processos de mobilidade social ascendente das últimas décadas.

Procurei assim realizar uma interlocução fecunda com os trabalhos já desenvolvidos na sociologia da educação sobre estas questões, enfatizando a transmissão intergeracional do patrimônio cultural em nossa sociedade. Para isso, além da escolha do “ponto de partida” que na verdade era também um ponto de conclusão do processo de escolarização, busquei fontes de diferentes origens e não previamente recortadas apenas no quadro das hipóteses que construía o objeto. É desde este “ponto de chegada” que foram reconstruídas as trajetórias individuais e as estratégias educativas familiares. As fontes utilizadas foram escolhidas, menos por sua qualidade, que por sua acessibilidade e abrangência quantitativa em termos do grupo pesquisado.

Este plano de viagem foi sem dúvida um dos principais obstáculos do trabalho e, talvez também por isso mesmo – sua maior riqueza e fonte de aprendizado. A árdua e longa confecção do “manto de Penélope”, como chamei minha pesquisa de campo, foi um intenso aprendizado, desde a coleta e codificação das informações, até a construção teórica e empírica das categorias para analisar os dados, experimentando caminhos, inventando atalhos, enfrentando desvios e precipícios... Foi um trabalho em que pude ir também me construindo como pesquisadora, testando

236

*“alternativas de tratamento do problema e as vantagens e desvantagens dos diferentes ângulos de observação”* (Brandão, 2000: 175). Em certa medida, recém chegada ao final da viagem, creio que foi na dialética dos limites impostos pelos dados que escolhi utilizar que se forjou a riqueza e talvez a maior contribuição desta aventura do conhecer.

Da confecção do “manto de Penélope” e do “mapa” da viagem, resultaram algumas ferramentas interessantes que acredito que poderão ser úteis em outros movimentos de pesquisa. Dentre elas, destaco a construção da tipologia das escolas que integravam o campo educacional no qual interagiam as diversas frações das camadas médias estudadas. Ainda que construída dentro dos limites deste estudo de caso, acredito que pode inspirar outras pesquisas no sentido de aprofundar a perspectiva do *“efeito estabelecimento”* (Cousin, 1998) e sua relação com a construção do *habitus escolar* em nosso contexto social.

Outro aspecto que ficou apontado como perspectiva foi a possibilidade e a relevância de ampliar as investigações sobre o que é também denominado por vários autores como “mercado escolar”, ainda pouco estudado entre nós, particularmente em termos de sua evolução recente como principal veículo de escolarização das camadas médias e altas da sociedade brasileira.

Além dessa ferramenta, o mapa da viagem implicou na articulação de resultados de outras pesquisas para construir o outro ponto de vista que informaria a análise dos dados, a situação ocupacional dos pais – tendo em vista os estudos internacionais e nacionais que apontam o peso da condição socioprofissional dos pais na trajetória escolar da prole. Toda a análise que se seguiu foi construída com estas duas ‘perspectivas de compreensão’ – trajetórias escolares anteriores ao curso superior e situação ocupacional dos pais.

Encetada a viagem, os obstáculos logo se apresentaram e o “manto de Penélope” revelou pouco a pouco os limites da natureza e da dimensão quantitativa dos dados, nem sempre adequados ao uso no trajeto pretendido. Ainda assim, foi motivo de muita interlocução com a literatura do campo da sociologia da educação e creio que esta também se mostrou

237

uma forma de avançar no conhecimento.

Nessa conversa com as pesquisas já realizadas, uma das questões foi a do *capital cultural* das famílias e a influência de seu volume e estrutura na construção das estratégias educativas familiares e do *habitus* dos jovens pesquisados. A investigação realizada logrou verificar a influência do capital cultural objetivado (quantidade de livros na residência) e institucional (títulos escolares) familiar no que se refere à leitura de livros não escolares e jornais, por exemplo. Além disso, pode-se observar que a situação ocupacional dos pais também interage na formação desses aspectos do *habitus*, como no caso do hábito de leitura de jornais mais presente entre os filhos de executivos e/ou empresários (com ou sem formação universitária) nos dois cursos de graduação pesquisados.

Entretanto, mais que uma resposta, encontramos aqui uma fonte interessante de outras perguntas no sentido de compreender mais amplamente os processos e os fatores que determinam tais interações.

No que toca a questão da escolha dos estabelecimentos escolares e ao desenvolvimento dos diferentes percursos de escolarização, os cruzamentos forneceram, fundamentalmente, *tendências* sobre a interação entre a condição sócio-ocupacional das famílias e a escolarização de seus filhos. Em que pese o predomínio das trajetórias escolares realizadas em *Empreendimentos Institucionais* em todas as situações ocupacionais, esta preferência é mais acentuada nas famílias de profissionais de nível superior do que nas famílias com pais gerentes ou empresários de nível médio ou inferior. Ainda assim, as diferenças observadas não foram suficientes para sustentar a hipótese da existência de diferentes “padrões” de escolha entre as frações das camadas médias e altas.

A tendência em direção a trajetórias em escolas que gozam tradicionalmente de prestígio acadêmico e social, como é o caso da maior parte dos *Empreendimentos Institucionais*, não descarta o recurso nem às

*Empresas Educacionais* ou aos *Empreendimentos Pedagógicos*, nem à mobilidade entre estas diferentes possibilidades (*Trajetórias Mistas*), provavelmente como parte da dinâmica de “ajuste” progressivo entre as

238

características do estabelecimento e as do(a) filho(a), como já apontava a literatura da área. Por outro lado, não se pode esquecer, que as escolhas ocorrem dentro do ‘*horizonte de possíveis*’ deste grupo social, dominado historicamente pela rede privada de ensino com toda a variedade do “cardápio” aí oferecido para garantir a clientela.

Outro aspecto que a pesquisa apontou, que mereceria um aprofundamento posterior, foi o pragmatismo que parece marcar cada vez mais as estratégias educativas deste grupo social. Configurou-se o uso de “atalhos” para a conclusão do Ensino Médio – com o uso do Sistema de Créditos ou mesmo do Supletivo -, seja para otimizar o investimento educacional da estratégia do “*treino*”, assegurando logo o lugar no Ensino Superior seja como estratégia preventiva ou compensatória para contornar situações ou possibilidades de fracasso escolar.

A questão que se apresenta a partir destas práticas é até que ponto não estaria mudando a relação destas famílias com o conhecimento escolar e de sua repercussão nos *habitus* escolares de seus filhos, no sentido de uma certa desvalorização – ou descrença – dos saberes transmitidos pelo sistema educacional e na sua real importância cultural e social para as novas gerações: é a escola que está em questão, sobretudo ao final do Ensino Médio. A relação com a escola estaria se tornando apenas instrumental? Ou seja, os dados parecem apontar que para boa parte destas famílias – especialmente as detentoras de alto capital cultural -, importaria pouco o que ela realmente ensina, desde que os filhos consigam ultrapassar logo este *portal formal do conhecimento* e garantam a possibilidade de posse do título universitário, sempre que possível numa Universidade com prestígio no meio profissional específico.

O recurso aos cursinhos pré-vestibular – relativamente disseminado no grupo estudado - mostrou que não há consenso ou confiança absoluta na capacidade das escolas prepararem com eficiência para o sucesso nos vestibulares mais disputados, mesmo as mais tradicionais. Mudaram os vestibulares, as famílias, as escolas, os alunos? Enfim, aí há outro campo de discussão desafiador para a compreensão das relações entre famílias e escolas nas camadas médias.

239

Por outro lado, na direção do que Bourdieu identifica “*boa vontade cultural*” dos grupos sociais menos equipados com capital cultural – identificados neste estudo de caso entre como gerentes e empresários de nível médio ou inferior – esses grupos alcançam mais sucesso no vestibular, parecendo corresponder assim a valorização que este grupo tradicionalmente atribui à escolarização e ao esforço em busca do sucesso acadêmico, como integrante do projeto familiar de ascensão social. No grupo estudado, os jovens filhos de executivos e empresários com nível superior obtiveram maior sucesso no vestibular, discrepando de algumas outras pesquisas já realizadas entre nós, apontando assim para a importância da realização de mais estudos sobre os fatores de sucesso ou fracasso escolar neste grupo social e em suas diversas frações. Finalmente, a pesquisa reuniu diversos elementos sobre o que se poderia

chamar de *habitus escolar universitário* – “*princípio de visão e divisão*” – forjado a partir do ingresso no curso superior, em cuja constituição interagem as disposições e os capitais engendrados desde o “*mundo natal*” e durante o percurso pelos diversos campos e redes sociais no processo de socialização, até o espaço social do curso de graduação escolhido, inclusive quanto às perspectivas que oferece de futuro profissional. Este novo *habitus* se expressaria nas diversas práticas acadêmicas analisadas, engendrando opções, expectativas, percepções e comportamentos adaptados ao novo ambiente, definindo enfim padrões de relação com o conhecimento, marcados agora também pelo campo profissional futuro e pela formação universitária a ele associada. Este novo *habitus escolar* se sobreporia àquele constituído ao longo da trajetória escolar anterior, ainda que ela possa servir-lhe como ‘plataforma’ inicial.

A análise das práticas desenvolvidas pelos graduandos dos dois cursos sustenta a hipótese de que elas estariam necessariamente ‘carregadas’ de novas disposições desenvolvidas ao longo da socialização universitária - como facetas ‘observáveis’ deste novo *habitus universitário* – que atualiza no novo ambiente as disposições construídas anteriormente, resultando num efeito de ‘homogeneização’ dos *habitus*

240  
escolares anteriores, que passam a ficar fortemente matizados pelo curso de graduação concluído.

Entretanto, como se trata apenas de um estudo de caso, tais constatações mais apontam perguntas para novas pesquisas que confirmam respostas. Ressalta-se assim a importância de realizar mais estudos neste ambiente, aprofundando algumas das análises de um ponto de vista comparativo.

Outra questão que fica em aberto e necessitaria ser articulada com a do *habitus universitário*, é a sua diferenciação segundo o curso ou área de conhecimento, enfrentando também a complexa questão da cultura acadêmica própria de cada área, particularmente num mesmo contexto institucional, para também avançar na compreensão da influência do chamado “*efeito dos pares*” (Soares et alii, op. cit.) sobre o desempenho acadêmico e as práticas escolares no Ensino Superior.

Os dados analisados mostraram ainda o uso estratégico das possibilidades oferecidas na Universidade – evidenciando uma espécie de “*sens du jeu*” – que guarda também relação com a situação ocupacional dos pais, que na forma como foi construída como categoria neste estudo, integra também seu capital escolar.

O peso da herança familiar no *habitus universitário* se expressou também nas percepções captadas sobre cada curso, mostrando uma disposição relativamente mais aplicada e auto-exigente quanto aos estudos entre os estudantes provenientes de famílias com menor *capital cultural* - refletida numa relação mais “*ansiosa*” com o conhecimento como requisito indispensável ao sucesso do projeto familiar de mobilidade social ascendente (Almeida, 2000: 89). Por outro lado, não se observou uma diferenciação importante nessas percepções entre os jovens de famílias com formação universitária, de forma geral, talvez indicando nesse caso, uma adaptação mais “*blasé*” (Brandão et al, 2003) ao ambiente



universitário e ao próprio conteúdo de sua formação profissional.

No âmbito das perspectivas antevistas para o futuro profissional, nos dois grupos pesquisados, os filhos de executivos ou empresários com nível 241

superior pareciam se encontrar numa situação mais segura ou confortável no momento da conclusão do curso, uma vez que boa parte deles já encontrara seu lugar no mercado de trabalho. Muito provavelmente o capital social destas famílias jogou um papel importante nesse aspecto, agregando um valor extra ao diploma da PUC-Rio.

Finalmente, vale lembrar que o panorama socioeconômico no início do novo milênio, quando estes jovens estavam concluindo sua graduação universitária, era bem mais sombrio e competitivo que o da geração de seus pais, colocando em questão a formação universitária em de seu conteúdo e do efetivo valor de mercado do produto que ela oferece.

Nesse sentido, no conjunto dos graduandos que estudei, fica a indagação sobre até que ponto os graduandos do Direito e da Engenharia Elétrica da PUC-Rio teriam perspectivas de futuro mais seguras, como em outros tempos.

Assim, como uma espécie de 'ponto final', necessariamente provisório, registro a necessidade de compreendermos melhor como operam as tensões e *contradições da herança* deste grupo social e em que medida elas se refletiriam também em seu *habitus universitário* e em seu ingresso no mundo profissional.

Acredito que responder a desafios como este no campo da sociologia da educação, deva ser parte do esforço de ampliação do conhecimento e renovação das reflexões sobre a relação entre a Universidade e a sociedade na "*era do conhecimento*", gerando inclusive insumos de qualidade para as políticas públicas no âmbito do Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERNAZ, A. FERREIRA, F. e FRANCO, C. A escola importa? Determinantes da eficiência e da equidade no ensino fundamental brasileiro In: **Atas do Encontro sobre Determinantes do Sucesso Escolar**. Rio de Janeiro: IPEA, 2002.
- ALBUQUERQUE, W.B. A Universidade da Desigualdade In: **ARCHÉ Interdisciplinar**, Rio de Janeiro: Faculdades Integradas Cândido Mendes, Ano II, no. 5, 1993, pp.5-36.
- ALEXANDER, J.C.; GIESEN, B.; MUNCH, R., SMELSER, N. (editors). **The Micro-Macro Link**. Berkeley/London: University Of California Press, 1987.
- ALMEIDA, A.M.F. Ultrapassando o pai – herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.) **Família & escola - trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, pp. 81-97.
- ALMEIDA, A.M.F. & NOGUEIRA, M.A. (Org.) **A Escolarização das Elites**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- ANAMEC – Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas **O Futuro da educação - o papel das escolas católicas** - Seminário ANAMEC – agosto de 1996.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo In: SADER, E. & GENTILI, P. (org.) **Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, pp. 9-23, 1995.
- APPLE, M.W. Educação, cultura e poder de classe: Basil Bernstein e a sociologia da educação neomarxista. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, No. 5, pp. 107-132, 1992.
- ARON, R. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- 243
- BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BALL, S. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILLI, P. (Coord.) **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- BALLION, R. **Les consommateurs d'école**. Paris: Stock, 1982.
- BARBOSA, M.E. e FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4a série. In: FRANCO, C. (Org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre : ARTMED, pp. 155-172, 2001.
- BARROS, R.P. & MENDONÇA, R. O impacto da educação dos pais sobre o bem-estar dos filhos. Trabalho apresentado no XXIV Encontro Anual da ANPOCS – GT Educação e Sociedade, 2001.
- BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes e referências**. Rio de Janeiro: Quarter, 2001.
- BONAMINO, A., FRANCO, C., FERNANDES, C., ALBERNAZ, A., ANDRADE, M.S., ORTIGÃO, I. Eficácia e equidade na educação brasileira: evidências baseadas nos dados do SAEB 2001. LAED/PUCRio,

2002, mimeo.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz & Terra: 63-138, 1995.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. **Los estudiantes y la cultura**. Madrid, 1965.

BOURDIEU, P. **La distinction - critique sociale du jugement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

\_\_\_\_\_. **Homo academicus**. Paris : Les Éditions de Minuit, 1984.

\_\_\_\_\_. **La noblesse d'État - grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo:

244

Perspectiva, 3a. ed., 1992.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.)

**Pierre Bourdieu - sociologia**, 2a. ed., São Paulo: Ática: 46-81, 1994.

\_\_\_\_\_. Gostos de Classe e Estilos de Vida. In: ORTIZ, R. (Org.)

**Pierre Bourdieu - sociologia**. São Paulo: Ática, 2a. ed.: 82-121, 1994.

\_\_\_\_\_. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu - sociologia**. São Paulo: Ática, 2a. ed.: 122-155, 1994.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1997 (1ª. reimpressão com alterações do autor).

\_\_\_\_\_. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (Org.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes: 229-237, 1998.

\_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (Org.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes: 81-126, 1998.

\_\_\_\_\_. O capital social - notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (Org.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes: 65-69, 1998.

\_\_\_\_\_. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (Org.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes: 145-183, 1998.

BRANDÃO, C.R. **O ardil da ordem**. Campinas: Papirus, 1983.

BRANDÃO, Z. **A Escola em Questão. Evasão e Repetência no Brasil**. 2a ed., Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.

\_\_\_\_\_. Qualidade de ensino: características adstritas às escolas particulares? In: CUNHA, L.A. (Org.) **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez Autores Associados: pp. 95-108, 1986.

\_\_\_\_\_. A teoria como hipótese. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, No. 5: pp. 161-169, 1992.

245

\_\_\_\_\_. A escolarização das elites - pesquisa sobre o rendimento escolar do mundo natal - Projeto de Pesquisa, SOCED/PUC-Rio, 2000, mimeo.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. 2a. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Entre questionários e entrevistas In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.) **Família & escola - trajetórias de**

**escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes, pp. 171-183, 2000.

BRANDÃO, Z. & LELIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. SOCED/PUC-Rio, 2001, mimeo.

BRANDÃO, Z. et al. Algumas hipóteses sobre a permanência e a mudança no capital cultural das elites no Brasil. SOCED/PUC-Rio, 2003, mimeo.

BRESSOUX, P. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres In: **Revue Française de Pédagogie**, no. 108, jul.-set., 1994.

BRUSCHINI, C. & RIDENTI, S. Família, casa e trabalho. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 88, fevereiro 1994, p. 30-36.

CAMPOS COELHO, E. **As profissões imperiais – medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930** Rio de Janeiro: Record, 1999.

CASTRO, C.M. & RIBEIRO, S.C. Desigualdade social e acesso à Universidade. In: **Fórum**, no. 3, 1979, pp. 3-23.

CASTRO, M.H. & SCHWARTZMAN, S. **A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP - o momento da formatura.** São Paulo: NUPES, 1992.

CASTRO, M.H. **Avaliação do sistema educacional brasileiro, tendências e perspectivas.** Brasília, INEP, 1998.

CASTRO, M.E. A educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: INEP, 1999, mimeo.

246

CEPAL-UNESCO **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago do Chile: Naciones Unidas, 1992.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, No.97: pp. 47-63, 1996.

CHARLOT, B.; BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs.** Paris: Masson & Armand Colin Editeurs, 1992.

CHAUVEL, L. **Le destin des générations.** Paris: P.U.F., 1998.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica.** Madrid: Aique, 1991.

CONNELL, R.W. et al. **Estabelecendo a diferença : escolas, famílias e divisão social.** 7ª. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORNBLETH, C. Para além do currículo oculto? In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, No. 5: pp. 55-65, 1992.

CORRÊA, M. Repensando a família patriarcal brasileira. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 37, maio 1981, p. 5-16.

CORRÊA, M. et al. **Colcha de Retalhos - Estudos sobre a Família no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

COULON, A. **Etnometodologia e educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

COUSIN, O. **L'efficacité des collèges – sociologie de l'effet établissement.** Paris: PUF, 1998.

CUNHA, L.A. (Org.) **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação, estado e democracia no Brasil.** 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1999.

CURY, C.R.J. & NOGUEIRA, M.A. O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. In: CUNHA, L.A. (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez Autores Associados, pp. 65-94, 1986.

247

DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

D'ÁVILA, J.L.P. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. In: **Educação & Sociedade**, Ano XIX, No. 62: pp. 31-61, 1998.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural In: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 136-161.

DEVELAY, M. Didatique et Pédagogie. In: **Sciences Humaines**, No.12: pp. 32-40, février/mars, 1996.

DOGAN, M. **Elite configurations at the apex of power**. Leiden-Boston: BRILL, 2003.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. In: **Educação & Sociedade**, Ano XIX, No. 62: pp. 13-30, 1998.

DUBET, F. (Coord.) **Écoles, familles : le malentendu**. Paris: Textuel, 1997.

DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. **A l'école: sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Seuil, 1996.

DURHAM, E. *A política para o ensino superior brasileiro ante o desafio do novo século*. In: CATANI, A.F. (Org.) **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. São Paulo: Autores Associados: pp. 9-27, 1998.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 11ª ed., 1978.

ESTEVES, A. V. **Mobilidade social, educação e poder no Brasil**.

Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, No. 10: pp. 58 – 78, 1999.

248

FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, No. 5: pp. 28-49, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Sociologia da educação – dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, C. A investigação sobre eficácia escolar no Brasil. LAED/PUCRio, 2001, mimeo.

FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M.I. R. Projeto pedagógico de escola promove eficácia e equidade em educação? In: **Revista UNDIME RJ**, Rio de Janeiro, 7 (2): pp. 30-46, 2001.

\_\_\_\_\_. O impacto de plano pedagógico de escola nos resultados escolares In: **Pesquisa e Planejamento Econômico**, V.23, No. 3, Rio de Janeiro: IPEA, 2002.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Edart, 1978.

FREITAS, L.C. (Org.) **Avaliação de escolas e universidades**.

Campinas/SP: Komedi, 2003.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1989.

FURLANI, L.M.T. **A claridade da noite - os alunos do ensino superior noturno**. São Paulo: Cortez, 1988.

GÓES, M. Escola pública: história e católicos. In: CUNHA, L.A. (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez Autores Associados, pp. 51-64, 1986.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro - São Paulo: Record, 1999.

GUIMARÃES, A.Z. (Org.) **Desvendando máscaras sociais**. 3a. ed., Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1990.

GOLDANI, A.M. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 91, novembro 1994, p. 7-22.

GOMES, J.V. Socialização primária: tarefa familiar? In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 91, novembro 1994, pp. 54-61.

KELLNER, S.R.O. & SCHWARTZ, S. Fatores familiares e desempenho escolar - estudo preliminar In: **Revista da Faculdade de Educação - UFF**. n.1, Ano 12, Jan./Jul., pp. 34-52, 1985.

LELIS, I. Ofício do aluno e sentido da experiência escolar. Projeto de Pesquisa, PUC-Rio, 2000, mimeo.

LIMA, M.R.S. & CHEILUB, Z.B. **Elites estratégicas e dilemas do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1994.

LOPES, A.R.C. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. In: **Em Aberto**. Brasília, Ano 12, No. 58: pp. 15-22, Abr./Jun., 1993.

LOPES, A.R.C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 21(2): pp. 9-29, Jul./Dez., 1996.

LOVISOLO, H. Escola & família - constelação imperfeita. In: **Ciência Hoje**. V.31, n.6, pp. 52-56, 1987.

MARTINS, C.B. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. In: **Em Aberto**, Brasília, Ano 9, No. 46: pp. 59-72, 1990.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Ensino superior brasileiro – transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARZOCCHI, M. **“Emergentes” ou batalhadores? A relação famíliaescola na Barra da Tijuca**. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1999.

MERLLIÉ, D. et al. **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-ABRASCO, 1992.

MIRANDA, M.G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo 250 (100): pp. 37-48, Março, 1997.

MONTANDON, C. L'essor des relations famille-école: problèmes et perspectives In : MONTANDON, C. & PERRENOUD, P. (Org.) **Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?** Berne : Peter Lang,

pp. 23-47.

MORAES, A.S.F. A universidade brasileira no final do século XX e o mercado de trabalho In: **Educação Brasileira**. Brasília: 19 (38): pp. 73-91, 1o. Sem. 1997.

MOREIRA, A.F.B. Currículo e controle social. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre: No. 5: pp. 13-27, 1992.

MOREIRA, A.F.B. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. In: **Em Aberto**. Brasília, Ano 12, No. 58: pp. 45-53, Abr./Jun., 1993.

NOGUEIRA, M.A. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. In: **Educação & Realidade**, V.1 (20): pp. 9-25, 1995.

NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (Org.) **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, pp. 7-15, 1998.

NOGUEIRA, M.A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, jan.-abr., pp. 42-56, 1998.

\_\_\_\_\_. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação In: **Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação**, FFCLRPUSP, V. 8, n. 14/15, Ribeirão Preto, fev.-ago., pp. 91-103, 1998.

\_\_\_\_\_. A construção da excelência escolar - um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.) **Família & escola - trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis/RJ:Vozes: pp. 125-154, 2000.

NOGUEIRA, M.A. Estratégias de escolarização em famílias de 251

empresários. In: ALMEIDA, A.M.F. & NOGUEIRA, M.A. (Org.) **A Escolarização das Elites**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, pp. 49-65.

NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.). **Família & escola - trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

NUNES, E., NOGUEIRA, M.A. & RIBEIRO, L. M. **Futuros possíveis, passados indesejáveis**. Rio de Janeiro: Garamond, s/d.

O'DOUGHERTY, M. Auto-retratos da classe média: hierarquias de "cultura" e consumo em São Paulo. In: **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: V 41(2), pp.411-443, 1998.

OLIVEIRA, M.M. **Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato dos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990)**. Bragança Paulista/SP : EDUSF, 2002.

OLIVEN, A.C. O estudo da classe média na sociologia da educação. In: **Educação & Sociedade**, no. 21, Maio/Agosto 1985, pp.41-52.

\_\_\_\_\_. Resgatando o significado do departamento na Universidade brasileira. In: MARTINS, C.B. (Org.) **Ensino superior brasileiro – transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1989, pp. 49-66.

PASSERON, J.-C. Pedagogia e poder. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, No. 5: pp. 3-12, 1992.

PASTORE, J. & VALLE SILVA, N. **Mobilidade social no Brasil**. São

Paulo: Makron Books, 2000.

PERALVA, A. A crise do trabalho na Europa Ocidental In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP: Autores Associados, No. 0, Set/Out/Nov/Dez 1995: pp. 94-101.

PENIN, S.T.S. Educação básica: a construção do sucesso escolar. In: **Em Aberto** - INEP, No. 53, Ano 11: pp. 3-12, 1992.

POCHMANN, M. **O Emprego na globalização**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

252

PRADO, C.L. Em busca do primeiro mundo – intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares. In: NOGUEIRA, M.A., ROMANELLI, G. & ZAGO, N. (Orgs.) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 155-170.

RIBEIRO, I. & RIBEIRO, A.C.T. **Família e Desafios na Sociedade Brasileira: valores como um ângulo de análise**. São Paulo: Loyola, 1994.

RIBEIRO, I. (Org.) **Sociedade Brasileira Contemporânea: Família e Valores**. São Paulo: Loyola, 1987.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 4ª. Ed., 1982.

ROHDEN, J.C. **A escola particular no Brasil de 1935 a 1980: suas possibilidades e limites de atuação hoje frente à necessidade da democratização no ensino**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1985.

ROMANELLI, G. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. 17ª Reunião Anual da ANPEd., 1994.

\_\_\_\_\_. Projetos de escolarização dos filhos e estilos de vida famílias das camadas médias. 18ª Reunião Anual da ANPEd., 1995.

\_\_\_\_\_. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos - o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.) **Família & escola - trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes: pp. 99- 124, 2000.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis/RJ: Vozes, 4ª. Ed., 1983.

ROMANO, R. Ensino laico ou religioso? In: CUNHA, L.A. (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez Autores Associados, pp. 31-50, 1986.

ROSSETO, R. População e educação superior: indicadores básicos. In: **Educação Brasileira**, Brasília, No. 19 (38): pp. 55-72, 1997.

253

RUMMERT, S.M. **Educação e qualidade: diferentes visões**. Tese de Doutorado, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1998.

SALEM, T. Família em camadas médias: uma revisão da literatura recente. In: **Boletim do Museu Nacional**. n. 54, Outubro-1985, pp. 1-29.

\_\_\_\_\_. Famílias em camadas médias: uma perspectiva antropológica. In: **BIB - Boletim da ANPOCS**. n. 21, 1ºsem. 1986, pp. 25-39.

SANTOS, M.P.G.S.C. **Escola católica e formação das elites: um projeto conservador?** Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 1996.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo:



Saraiva, 1978.

SCALON, M.C. Mapeando estratos: Critérios para escolha de uma classificação. In: **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, V 41(2), pp. 337-375, 1998.

SCHWARTZMAN, S. A Posição social da família e experiência universitária. São Paulo, AP3/92 – NUPES, 1992.

\_\_\_\_\_. A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP - os estudantes de ciências sociais. São Paulo: NUPES, 1992.

\_\_\_\_\_. Uma universidade, várias trajetórias. São Paulo: NUPES, 1992.

\_\_\_\_\_. O ensino superior no Brasil: a busca de alternativas. In: **Educação Brasileira**, Brasília, 18 (37): pp. 11-45, 2º Semestre, 1996.

\_\_\_\_\_. **O ensino superior no Brasil – 1998**. Brasília: INEP, 1999.

SOARES, J.F., ALVES, M.T.G., MARI, F.A. O. T. Avaliação de Escolas de Ensino Básico In: FREITAS, L.C. (Org.) **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas/SP: Komedi, 2003, pp: 59-92.

SOARES, J.F., RIBEIRO, L.M. e CASTRO, C.M. Valor agregado de instituições de ensino superior em Minas Gerais para os cursos de Direito, 254

Administração e Engenharia Civil In: **Dados – Revista de Ciências Sociais**, vol. 44, No. 2, Rio de Janeiro, 2001.

SOBRAL, F.A.F. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? XIV Encontro Anual da ANPOCS – GT Educação e Sociedade.

SILVA, T.T. A dialética da interioridade e da exterioridade em Bernstein e em Bourdieu. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre: No. 5: pp. 133-148, 1992.

SILVA, T.T. Produção, conhecimento e educação: a conexão que falta. In: **Educação & Sociedade**, No. 31: pp. 79-90, 1998.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA E SILVA, J. **Porque uns e não outros? Caminhada da Maré para a Universidade**. Tese de Doutorado, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1999.

SPOSITO, M.P. Estudos sobre juventude em educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. No. 5 e 6: pp. 37–52, 1997.

TEIXEIRA, R.M. Escola privada: espaço democrático? In: CUNHA, L.A. (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez Autores Associados, pp.109-118, 1986.

VALLE SILVA, N. & HASEMBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. XXIV Encontro Anual da ANPOCS - GT sobre Estrutura Social e Desigualdade. Petrópolis/RJ, 2000, mimeo.

VARGAS, H.M. **Ensino superior privado: objeto rejeitado pela pesquisa educacional brasileira**. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1998.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ZAGO, N. Relação escola-família: elementos de reflexão para um objeto de estudo em construção. In: **Sociologia da Educação** - trabalhos

apresentados no GT Sociologia da Educação da ANPEd. Porto Alegre: 255

pp. 146-156, 1994.

ZIBAS, D.M.L. O reverso da medalha: administração participativa, sociedade do conhecimento e seus limites. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (99): pp. 21-29, 1996.

256

## **APÊNDICE 1 – AS 11 ESCOLAS MAIS FREQUENTES NAS TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES DO GRUPO INVESTIGADO**

### **Escola: A**

32 trajetórias no EF e 33 no EM

### **Fundação:**

1946

### **No. de Alunos:**

1.906 (Z. Sul) e

2.265 (Barra)

### **Anuidade Média:**

de R\$ 4.812,00 a

R\$ 6.320,00

### **Tipo**

#### **Principais aspectos do discurso na Internet:**

\_\_ *“Promoção do processo educativo global do educando, a fim de que sua auto-estruturação seja consciente, crítica e permanente, geradora da realidade histórica de si mesmo, como pessoa humana criada a imagem e semelhança de Deus”.*

\_\_ Enumera as expectativas em relação aos professores (dedicação à formação dos alunos, imagem exemplar e cumprimento das normas administrativas e pedagógicas); às famílias (diálogo, participação nas reuniões e programações, acompanhamento dos alunos e confiança na orientação do Colégio); e aos alunos (comportamento de acordo com as normas, aplicação ao estudo e ao trabalho, frequência e pontualidade, coleguismo, participação nas programações e conservação e limpeza das instalações e material).

#### **Observações:**

\_\_ Católica - tem uma Ordem Religiosa como mantenedora.

\_\_ Possui sua sede na Zona Sul e uma filial na Barra da Tijuca. **Empreendimento Institucional**

### **Escola: B**

37 trajetórias no

EM

### **Fundação:**

Década de

60

### **No. de Alunos:**

Sem Informação

### **Anuidade Média:**

Sem Informação

### **Tipo**

#### **Principais aspectos do discurso na Internet:**

\_\_ *“Formação de uns indivíduos felizes, livres, competentes, capazes de acompanhar as mudanças, a velocidade das informações, a revolução da era do conhecimento com habilidades e competências necessárias à construção de uma sociedade mais justa”.*

#### **Observações:**

\_\_ Leigo - Começou como curso pré-vestibular na década de 60.

\_\_ Possui 16 unidades na cidade.

**Empresa Educacional**

### **Escola: C**

21 trajetórias no EF e 19 no EM

**Fundação:**

1903

**No. de Alunos:**

2.828

**Anuidade Média:**

De R\$ 5.988,00 a

R\$ 7.712,00

**Tipo**

**Principais aspectos do discurso na Internet:**

\_ Formação Integral baseada em valores: prioridade à formação ética e religiosa, simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo.

\_ Preparação eficiente para o E. Superior e para o sucesso profissional.

\_ Oportunidade para formar um olhar crítico e solidário da realidade e das grandes questões de nosso tempo - formar gente que influa socialmente e produza transformações, humanizando os ambientes de que participa.

**Empreendimento**

**Institucional**

1 Segundo informações da Veja Rio em 2001.

257

**Observações:**

\_ Católica - tem uma Ordem Religiosa como mantenedora.

\_ Ênfase na tradição e na história do colégio e nos seus ex-alunos que se destacaram no cenário nacional nas mais diversas áreas.

**Escola: D**

6 trajetórias no EF

e 31 no EM

**Fundação:**

1970

**No. de Alunos:**

3.300

**Anuidade Média:**

De R\$ 6.600,00 a

R\$ 8.066,00

**Tipo**

**Principais aspectos do discurso na Internet:**

\_ Desenvolvimento da personalidade e socialização dos alunos.

\_ Ênfase nos recursos oferecidos pelas tecnologias da informação e comunicação - construção colaborativa do conhecimento. - integração das tecnologias educacionais com o currículo escolar.

\_ Para aqueles que não podem freqüentar regularmente a Escola, é oferecida a modalidade de Ensino à Distância, com matrícula por matéria, módulos autoinstrucionais e apoio e assistência de uma equipe especializada - aquisição do conhecimento na hora e local que lhe forem mais convenientes. As provas são feitas no colégio e todos os demais procedimentos são regidos por contrato específico.

Valorização dos resultados nos vestibulares.

**Observações:**

\_ Leiga - possui 6 unidades em diferentes bairros na cidade.

\_ Não há menção à tradição ou à história de criação da escola.

**Empresa Educacional Escola: E**

17 trajetórias no EF

e 14 no EM

**Fundação:**

1918

**No. de Alunos:**

1.080

**Anuidade Média:**

De R\$ 5.400,00 a  
R\$ 9.120,00

**Tipo****Principais aspectos do discurso na Internet:**

\_ Postulados básicos e indissociáveis: democracia e livre iniciativa - ingresso na cidadania plena pelo acesso ao saber.

\_ Educar não é simples transmissão de conhecimentos: é formar um cidadão completo, com instrução, consciente de seus direitos e deveres, sendo capaz de participar, com êxito, da vida em sociedade.

\_ Preparar para atuar numa sociedade globalizada e em constante processo de mudança - desenvolver habilidades e competências que o tornarão eficaz e valorizado como membro de equipes e organizações.

**Observações:**

\_ Leigo - fundado como uma proposta pedagógica revolucionária para a época: leigo e misto, preocupado em garantir aos seus alunos o maior patrimônio que o século XX: o ingresso na cidadania plena através do acesso ao saber.

**Empreendimento Pedagógico****Escola: F**

14 trajetórias no  
EF e 13 no EM

**Fundação:**

1947

**No. de Alunos:**

Sem Informação

**Anuidade Média:**

Sem Informação

**Tipo****Principais aspectos do discurso na Internet:**

\_ Inspirado nos princípios de liberdade e de solidariedade humana. O objetivo é o desenvolvimento integral dos alunos, assegurando-lhes a formação indispensável ao exercício da cidadania, fornecendo-lhes meios para progredir nos estudos posteriores, e em suas atividades profissionais.

\_ Construção do conhecimento e a formação do aluno formam um todo indivisível.

\_ Ênfase nas normas e procedimentos administrativos e disciplinares – direitos e deveres dos alunos com exposição detalhada das proibições e sanções disciplinares para os alunos.

**Empreendimento****Pedagógico**

258

**Observações:**

\_ Leigo - criado por uma educadora com escola de Educação Infantil, cresceu e passou a oferecer até o EM. Após a morte da fundadora, pais e equipe pedagógica mobilizaram-se pela continuidade da escola.

**Escola: G**

6 trajetórias no EF  
e 20 no EM

**Fundação:**

1948

**No. de Alunos:**

1.350

**Anuidade Média:**

de R\$ 2.800,00 a  
R\$ 3.866,00

**Tipo****Principais aspectos do discurso na Internet:**

\_ Interdisciplinaridade como caminho para a elaboração de um pensamento orgânico - abordagens contextualizadas: aluno constrói o conhecimento

(elabora hipóteses, busca informações, etc.).

\_ Avaliação contínua e permanente.

\_ Condições para o acesso à Universidade.

\_ Atender às necessidades futuras dos alunos e capacitá-los para viver o processo de globalização.

**Observações:**

\_ Leigo

\_ No site, apesar da menção à tradição: “um dos mais *tradicionais e conceituados do Rio de Janeiro*”, não há qualquer relato da história da criação da escola.

**Empreendimento Pedagógico**

**Escola: H**

6 trajetórias no EF e

12 no EM

**Fundação:**

1956

**No. de Alunos:**

1.260

**Anuidade Média:**

Sem Informação

**Tipo**

**Principais aspectos do discurso na Internet:**

\_ O fim principal é humanizar e personalizar o homem, favorecendo o desenvolvimento de uma fé capaz de levar a uma opção pessoal por Cristo e a um compromisso na construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

\_ Visão de Homem, Fé e Sociedade.

\_ Desenvolvimento pessoal em conexão com o desenvolvimento comunitário.

**Observações:**

\_ Católica

\_ Tem uma Instituição Religiosa como mantenedora.

**Empreendimento**

Institucional

**Escola: I**

8 trajetórias no EF e

5 no EM

**Fundação:**

1945

**No. de Alunos:**

860

**Anuidade Média:**

de R\$ 7.584,00 a

R\$ 7.872,00

**Tipo**

**Principais aspectos do discurso na Internet:**

\_ Baseado na unidade em torno das crenças fundamentais de um povo

\_ “...*escola de presente e de futuro, aliada e atenta às rápidas transformações e exigências do mundo atual*”

\_ Aluno como protagonista na elaboração de sua identidade, de seu conhecimento, na construção de seus valores morais, no exercício da cidadania.

\_ Instalações, comunicação trilingüe, atividades extraclasse com ênfase na informática

**Observações:**

\_ Judaica

\_ Tem um grupo Étnico-Religioso como instituição mantenedora.

\_ Possui sua sede na Zona Sul e uma filial na Barra da Tijuca.

**Empreendimento Institucional**

259

**Escola: J**

21 trajetórias no EF

**Fundação:**

1919

**No. de Alunos:**

3.600<sub>2</sub>

**Anuidade Média:**

de R\$ 6.154,00 a

R\$ 7.278,00

**Tipo**

**Principais aspectos do discurso na Internet:**

\_ Escola como espaço onde o aluno desenvolve o conhecimento, constrói seus valores, preparando-se para ser um cidadão pleno e consciente de seus direitos e deveres - informando, formando e transformando o indivíduo para o exercício pleno da cidadania.

\_ Prepara para exercitar a reflexão e a criatividade através do desenvolvimento com atuação criativa e empreendedora na vida.

\_ *“Além de formarmos novos empreendedores, somos empreendedores...”*

**Observações:**

\_ Leigo

\_ 1ª. Escola bilíngüe e com internato - fundada por 1 educadora inglesa.

\_ A empresa mantenedora possui diversas unidades em outras cidades e países.

Empresa Educacional

**Escola: L**

5 trajetórias no EF e

7 no EM

**Fundação:**

1911

**No. de Alunos:**

1.150

**Anuidade Média:**

de R\$ 4.296,00 a

R\$ 6.156,00

**Tipo**

**Principais aspectos do discurso na Internet:**

\_ Filial de uma rede mundial de educação.

\_ *“Instituição de Ensino que vivencia os valores éticos e cristãos aliados a sua formação acadêmica”.*

\_ *“Aprendizagem baseada em valores éticos-político-religiosos capaz de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de crianças, jovens e adultos”.*

**Observações:**

\_ Católica

\_ Tem uma Ordem Religiosa como mantenedora.

Empreendimento Institucional

2 Estimativa do total de alunos nas 2 unidades da Barra da Tijuca e uma na Zona Sul.

260

**APÊNDICE 2 – SITUAÇÃO OCUPACIONAL DOS PAIS E MÃES DOS ESTUDANTES DO GRUPO INVESTIGADO FACE ÀS OPÇÕES DO QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL DA**

**PUC-Rio**

**Situação**

**Ocupacional**

**Categorias correspondentes no questionário sociocultural da PUC-Rio**

Profissionais de

### Nível Superior

Médico, engenheiro, arquiteto, agrônomo, contador, sociólogo, advogado, oficial militar<sup>3</sup> com curso superior, professor universitário, magistrado, economista, professor de 2.º Grau (ou outra ocupação que exija instrução de nível superior).

### Dirigentes e

### Empresários c/

### Curso Superior

Industrial, banqueiro, incorporador de imóveis, grande e médio proprietário na agricultura (fazendeiro), no comércio ou nos serviços de alojamento (empresas com mais de 10 empregados), diretor, administrador ou gerente de empresas (com responsabilidade sobre mais de 10 empregados) e formação universitária completa.

### Gerentes e

### Empresários c/

### Nível Médio ou inferior

Industrial, banqueiro, incorporador de imóveis, grande e médio proprietário na agricultura (fazendeiro), no comércio ou nos serviços de alojamento (empresas com mais de 10 empregados), proprietário, administrador ou gerente de empresas (com responsabilidade sobre mais de 10 empregados) com formação de nível médio ou técnico, ou ainda que não haviam completado a escolaridade básica.

### Trabalhadores

### Não-Manuais c/

### Curso Superior

Militar não oficial<sup>4</sup> (praça das Forças Armadas, Polícia e Corpo de Bombeiros), caixa, tesoureiro, desenhista, agrimensor, secretário, escrivão, despachante, professor primário, investigador de polícia, datilógrafo, auxiliar de escritório, técnico industrial, taquígrafo, propagandista, redator, corretor (ou outra ocupação de nível qualificado ou semiquilificado que exija instrução de nível médio ou equivalente); pequeno proprietário na agricultura, na indústria, no comércio ou nos serviços de alojamento (dono de sítio ou chácara; bar, pensão ou restaurante, quitanda, açougue, padaria, oficina mecânica, banca de jornal, motorista de táxi proprietário do carro, etc. - empresas com até 10 empregados) com formação universitária completa.

### Trabalhadores

### Não-Manuais c/

### Nível Médio ou inferior

Militar não oficial (praça das Forças Armadas, Polícia e Corpo de Bombeiros), caixa, tesoureiro, desenhista, agrimensor, secretário, escrivão, despachante, professor primário, investigador de polícia, datilógrafo, auxiliar de escritório, técnico industrial, taquígrafo, propagandista, redator, corretor (ou outra ocupação de nível qualificado

<sup>3</sup> Esta categoria só estava disponível na pergunta referente aos pais.

<sup>4</sup> Esta categoria só estava disponível na pergunta referente aos pais.

**Situação****Ocupacional****Categorias correspondentes no questionário sociocultural da PUC-Rio**

ou semiqualficado que exija instrução de nível médio ou equivalente); pequeno proprietário na agricultura, na indústria, no comércio ou nos serviços de alojamento (dono de sítio ou chácara; bar, pensão ou restaurante, quitanda, açougue, padaria, oficina mecânica, banca de jornal, motorista de táxi proprietário do carro, etc. - empresas com até 10 empregados) com formação de nível médio ou técnico, ou ainda que não havia completado a escolaridade básica.

**Trabalhadores****Manuais c/ Nível****Médio ou inferior**

Operário, pedreiro, marceneiro, pintor (ou outra ocupação manual da indústria); balconista, entregador (ou outra ocupação manual do comércio); ascensorista, porteiro, vigia, contínuo, servente, cozinheiro, garçom (ou outra ocupação manual nos serviços); trabalhador manual na agricultura (trabalha na terra que não é sua) com formação de nível médio ou técnico, ou ainda que não havia completado a escolaridade básica.

262

## **ANEXO 1A – TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO-PESQUISA DO INEP PARA OS GRADUANDOS DE DIREITO**

**RESULTADOS POR RESPOSTA****POR PERGUNTAS DO UNIDADE ADMINISTRATIVA****QUESTIONÁRIO DO ENC****(PROVÃO) 2000 DO INEP****OPÇÕES DE RESPOSTA****PUC****Rio5****RJ SE Brasil**Até 24 anos **67,7** 50,825 a 29 anos **17,6** 22,130 a 34 anos **4,2** 10,335 anos ou mais **8,5** 16,8

Idade (anos completos)

**Inscrição ENC 2000**Sem Informação **0,0** 0,0Masculino **41,8** 47,8Feminino **58,2** 52,2**Sexo****Inscrição ENC 2000 Sem Informação 0,0** 0,0A) Sim **91,3** 91,8 88,8 94,6B) Não **6,8** 5,5 3,8 4,2

1) Em relação ao Exame

Nacional de Cursos,

você gostaria de receber

o resultado de seu

desempenho?

Sem Informação **1,9** 2,7 7,4 1,2A) Solteiro(a) **82,9** 64,6 64,9 68,5B) Casado(a) **10,6** 23,3 20,5 22,7



- C) Separado(a)/Desquitado(a)/Divorciado(a)  
**4,2** 6,4 4,9 5,0
- D) Viúvo(a) **0,3** 1,1 0,8 0,8
- E) Outro **1,0** 2,9 2,1 2,3
- 2) Qual seu estado civil?  
 Sem Informação **1,0** 1,8 6,9 0,6
- A) Nenhum **8,1** 9,8 7,5 7,4
- B) Um **42,6** 34,2 7,8 27,4
- C) Dois **33,5** 28,4 30,4 32,7
- D) Três **10,6** 11,6 12,2 13,9
- E) Quatro ou mais **4,8** 14,3 15,4 18,1
- 3) Quantos irmãos você tem?  
 Sem Informação **0,3** 1,7 6,7 0,5
- A) Nenhum **88,1** 71,2 71,4 75,3
- B) Um **5,8** 12,6 10,1 11,0
- C) Dois **5,2** 10,6 8,1 8,8
- D) Três **0,6** 2,9 2,9 3,3
- E) Quatro ou mais **0,0** 1,1 0,9 1,1
- 4) Quantos filhos você tem?  
 Sem Informação **0,3** 1,6 6,6 0,3
- A) Branco(a). **93,2** 81,0 80,1 84,1
- B) Negro(a). **2,3** 3,2 2,0 2,0
- C) Pardo(a) / mulato(a). **1,9** 12,7 8,4 10,8
- D) Amarelo(a). **1,0** 0,5 2,3 1,9
- E) Indígena. **0,6** 1,0 0,6 0,9
- 5) Como você se considera?  
 Sem Informação **1,0** 1,5 6,5 0,3
- A) Com os pais e/ou parentes  
**83,2** 66,0 64,5 67,6
- B) Com esposo(a) e/ou filho(s)  
**9,4** 23,6 19,1 21,1
- 6) Com quem você morou durante a maior parte do tempo em que freqüentou este curso superior? C) Com amigos **2,9** 3,9 5,0 5,3

<sup>5</sup> Os percentuais aqui apresentados diferem um pouco dos relativos ao grupo estudado, pois incluem todos os graduandos de Direito da PUC-Rio que participaram do ENC-2000 e não apenas os 235 que fazem parte do recorte final do universo da pesquisa.

263

**RESULTADOS POR RESPOSTA  
 POR PERGUNTAS DO UNIDADE ADMINISTRATIVA  
 QUESTIONÁRIO DO ENC  
 (PROVÃO) 2000 DO INEP  
 OPÇÕES DE RESPOSTA**

**PUC**

**Rios**

**RJ SE Brasil**

- D) Em alojamento universitário  
**0,0** 0,5 0,6 0,7
- E) Sozinho(a). **3,9** 4,4 4,3 5,0
- Sem Informação **0,6** 1,5 6,5 0,3
- A) Até R\$ 453,00. **2,6** 3,5 2,9 3,5
- B) De R\$ 454,00 a 1.510,00.

**7,1** 28,0 23,6 25,4  
C) De R\$ 1.511,00 a 3.020,00.  
**18,1** 31,7 30,8 32,4  
D) De R\$ 3.021,00 a 7.550,00.  
**41,6** 26,3 25,6 27,1  
E) Mais de R\$ 7.550,00. **29,0** 8,5 10,3 11,0  
7) Em qual das faixas abaixo você calcula estar a soma da renda mensal dos membros da sua família que moram em sua casa?  
Sem Informação **1,6** 2,0 6,9 0,6  
A) Carro ou motocicleta próprio  
**46,1** 26,9 34,7 38,8  
B) Carro ou motocicleta dos pais  
**13,5** 5,9 9,3 10,9  
C) Carona com amigos e vizinhos  
**3,9** 2,4 4,4 4,8  
D) Transporte coletivo (ônibus, trem, metrô)  
**31,6** 56,1 37,8 38,1  
E) Outro **4,5** 7,4 7,4 7,3  
8) Qual é o meio de transporte mais utilizado por você para chegar à sua instituição?  
Sem Informação **0,3** 1,4 6,5 0,2  
A) Não exerci atividade remunerada.  
**51,9** 33,6 29,6 32,8  
B) Trabalhei eventualmente, sem vínculo trabalhista.  
**10,6** 10,7 9,2 9,9  
C) Trabalhei até 20 horas semanais.  
**7,4** 5,4 5,0 5,9  
D) Trabalhei mais de 20 horas e menos de 40 horas semanais.  
**13,5** 17,0 14,9 16,2  
E) Trabalhei em tempo integral – 40 horas semanais ou mais.  
**15,5** 31,7 34,7 34,9  
9) Durante a maior parte do seu curso, qual foi a carga horária aproximada de atividade remunerada (não contar estágio remunerado)?  
Sem Informação **1,0** 1,6 6,6 0,4  
A) Nenhum. **49,7** 69,2 74,5 79,5  
B) Crédito Educativo

(Caixa Econômica Federal).

**11,6** 7,3 4,6 6,1

C) Bolsa integral oferecida pela instituição.

**12,3** 3,2 1,8 1,7

10) Que tipo de bolsa de estudos ou de financiamento você recebeu para custeio das despesas do curso?

D) Bolsa parcial oferecida pela instituição ou desconto nas anuidades.

**23,5** 16,1 9,5 8,8

264

#### RESULTADOS POR RESPOSTA

#### POR PERGUNTAS DO UNIDADE ADMINISTRATIVA

#### QUESTIONÁRIO DO ENC

#### (PROVÃO) 2000 DO INEP

#### OPÇÕES DE RESPOSTA

#### PUC

#### Rio5

#### RJ SE Brasil

E) Bolsa, parcial ou integral, oferecida por entidades externas (empresas, organismos de apoio ao estudante, etc.).

**1,6** 2,4 3,2 3,6

Sem Informação **1,3** 1,8 6,6 0,3

A) Nenhuma escolaridade.

**0,6** 2,9 2,9 2,9

B) Ensino fundamental incompleto (até 4ª Série do primeiro grau).

**6,1** 19,9 23,5 24,3

C) Ensino fundamental completo (até 8ª Série do primeiro grau).

**4,2** 12,4 12,2 12,6

D) Ensino médio completo (segundo grau).

**13,9** 22,2 19,1 20,8

E) Superior. **74,5** 40,9 35,7 38,9

11) Qual o grau de escolaridade do seu pai?

Sem Informação **0,6** 1,8 6,7 0,4

A) Nenhuma escolaridade.

**1,6** 3,2 3,1 3,1

B) Ensino fundamental incompleto (até 4ª Série do primeiro grau)

**4,5** 21,3 23,9 24,1  
C) Ensino fundamental completo (até 8ª Série do primeiro grau).  
**5,8** 15,6 14,7 15,0  
D) Ensino médio completo (segundo grau).  
**27,1** 29,2 25,1 27,2  
E) Superior **60,3** 29,2 26,6 30,3  
12) Qual o grau de escolaridade de sua mãe?  
Sem Informação **0,6** 1,6 6,6 0,3  
A) Todo em escola pública.  
**9,4** 23,6 32,5 32,6  
B) Todo em escola privada.  
**82,9** 58,9 4,6 50,4  
C) A maior parte do tempo em escola pública.  
**1,3** 6,2 6,6 6,7  
D) A maior parte do tempo em escola privada.  
**4,8** 6,3 6,3 6,5  
E) Metade em escola pública e metade em escola privada.  
**1,0** 3,3 3,5 3,5  
13) Em que tipo de escola você cursou o ensino médio (segundo grau)?  
Sem Informação **0,6** 1,6 6,5 0,3  
14) Que tipo de curso do ensino médio (segundo grau) você concluiu?  
A) Comum ou de educação geral, no ensino regular.  
**90,0** 58,1 62,0 68,0  
265

**RESULTADOS POR RESPOSTA  
POR PERGUNTAS DO UNIDADE ADMINISTRATIVA  
QUESTIONÁRIO DO ENC  
(PROVÃO) 2000 DO INEP**

**OPÇÕES DE RESPOSTA**

**PUC**

**Rio5**

**RJ SE Brasil**

B) Técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.), no ensino regular.

**5,2** 22,9 18,3 18,5

C) Magistério de Primeira a Quarta Séries

(Curso Normal), no ensino regular.

**1,3** 10,2 7,0 6,6

D) Supletivo. **1,9** 5,4 4,8 4,9

E) Outro curso. **1,3** 1,8 1,4 1,7

Sem Informação **0,3** 1,5 6,5 0,3

A) Nenhum. **2,9** 6,6 6,7 6,9

B) Um. **12,9** 14,2 13,8 14,4

C) Dois a três. **36,8** 37,5 35,8 38,3

D) Quatro a cinco. **17,1** 17,0 16,0 17,0

E) Seis ou mais. **29,4** 23,2 21,2 23,2

15) Durante o seu curso

de graduação, quantos

livros você leu em média

por ano, excetuando-se

os livros escolares?

Sem Informação **1,0** 1,6 6,5 0,3

A) Nunca. **1,3** 1,1 1,3 1,4

B) Raramente. **8,1** 11,4 17,4 18,1

C) Somente aos

domingos.

**7,1** 18,2 16,4 16,1

D) Duas vezes por

semana.

**17,7** 20,0 19,0 20,4

E) Diariamente. **65,5** 47,7 39,4 43,8

16) Quando você

costuma ler

jornais ?

Sem Informação **0,3** 1,5 6,5 0,2

A) Jornais. **46,1** 35,2 26,6 27,8

B) Revistas. **7,1** 8,1 11,0 12,3

C) TV. **34,8** 44,4 43,3 47,0

D) Rádio. **1,9** 3,6 4,7 4,4

E) Internet. **9,0** 6,9 7,6 8,0

17) Que meio você mais

utiliza para se manter

atualizado sobre os

acontecimentos do

mundo contemporâneo?

Sem Informação. **1,0** 1,9 6,7 0,5

A) Praticamente nulo. **8,4** 33,3 32,5 34,9

B) Leio, mas não escrevo

nem falo.

**4,8** 12,3 14,0 15,4

C) Leio e escrevo, mas

não falo.

**2,9** 6,3 7,3 7,9

D) Leio, escrevo e falo

razoavelmente.

**31,9** 30,3 27,6 29,4

E) Leio, escrevo e falo

bem.

**51,0** 16,3 11,8 12,1

18) Como é o seu

conhecimento da língua

inglesa?

Sem Informação. **1,0** 1,6 6,5 0,2

A) Praticamente nulo. **38,4** 53,4 52,5 53,3

B) Leio, mas não escrevo

nem falo.

**30,0** 26,4 25,5 29,3

C) Leio e escrevo, mas não falo.

**1,6** 2,3 2,2 2,5

D) Leio, escrevo e falo razoavelmente.

**20,6** 12,0 10,1 11,4

E) Leio, escrevo e falo bem.

**9,0** 4,2 3,1 3,2

19) Como é seu conhecimento da língua espanhola?

Sem Informação. **0,3** 1,6 6,6 0,3

20) Existe microcomputador em sua

A) Sim e eu o utilizo bastante.

**68,4** 48,7 47,4 50,8

266

#### RESULTADOS POR RESPOSTA

#### POR PERGUNTAS DO UNIDADE ADMINISTRATIVA

#### QUESTIONÁRIO DO ENC

#### (PROVÃO) 2000 DO INEP

#### OPÇÕES DE RESPOSTA

#### PUC

#### Rio5

#### RJ SE Brasil

B) Sim, mas eu pouco o utilizo.

**18,1** 21,7 21,4 22,2

C) Sim, mas eu nunca o utilizo (nesse caso, passe para a questão 25).

**1,6** 1,9 1,5 1,5

D) Não, mas eu utilizo microcomputador fora do meu ambiente doméstico.

**10,3** 21,3 20,1 22,0

E) Não e eu nunca utilizo microcomputador (nesse caso, passe para a questão 25).

**1,3** 4,5 2,9 3,1

casa?

Sem Informação **0,3** 1,9 6,7 0,4

A) Sozinho, por tentativas.

**52,2** 36,2 34,6 38,0

B) Sozinho, com bibliografia especializada.

**3,7** 4,9 4,3 4,7

C) Com orientação, na minha instituição de ensino superior.

**3,7** 3,8 2,8 3,0

D) Com orientação, no meu local de trabalho.

**12,0** 17,4 17,6 18,9

E) Em cursos especializados.

**27,9** 29,3 29,6 34,8

21) Como você aprendeu a operar o computador?

Sem Informação **0,7** 8,3 11,2 0,6

A) Entretenimento. **4,7** 4,9 4,7 5,0

B) Trabalhos escolares. **22,9** 31,1 30,7 35,7

C) Trabalhos profissionais.

**51,5** 40,1 40,1 43,8

D) Pesquisa. **11,0** 11,4 9,3 10,6

E) Comunicação via email.

**8,6** 4,0 3,9 4,2

22) Em qual das situações abaixo você utiliza mais o

microcomputador?

Sem Informação **1,3** 8,5 11,3 0,7

A) Processadores de texto.

**71,4** 54,3 50,4 58,4

B) Processadores de texto e planilhas eletrônicas.

**15,6** 20,0 20,9 22,2

C) Os dois tipos de programas acima, além de programas de apresentação gráfica (power point, harvard graphics ou outros congêneres).

**9,3** 11,7 11,7 12,8

23) Caso utilize microcomputador em seus trabalhos escolares e profissionais, que tipo de programa(s) você opera?

D) Todos os programas acima, programas desenvolvidos por mim e programas específicos da área do meu curso.

**3,0** 3,9 4,5 4,7

267

**RESULTADOS POR RESPOSTA**

**POR PERGUNTAS DO UNIDADE ADMINISTRATIVA**

**QUESTIONÁRIO DO ENC**

**(PROVÃO) 2000 DO INEP**

**OPÇÕES DE RESPOSTA**

**PUC**

**Rio5**

**RJ SE Brasil**

E) Não utilizo

microcomputador em  
meus trabalhos  
escolares e  
profissionais.

**0,3** 1,6 1,2 1,2

Sem Informação **0,3** 8,6 11,3 0,7

A) Daquele colocado a  
minha disposição pela  
minha instituição de  
ensino superior.

**6,0** 14,1 14,5 16,0

B) Daquele disponível na  
minha residência.

**50,5** 39,2 38,9 43,0

C) Daquele disponível no  
meu local de trabalho.

**39,2** 24,6 22,8 25,8

D) Daquele colocado à  
disposição em outro  
local.

**3,0** 6,0 5,9 6,9

E) Nunca tive  
oportunidade de  
acessar a Internet.

**0,3** 7,4 6,6 7,5

24) A partir de que  
equipamento você tem  
predominantemente  
acessado a Internet?

Sem Informação **1,0** 8,8 11,4 0,8

A) Até 30. **3,9** 9,1 3,9 5,8

B) Entre 31 e 50. **46,8** 35,5 23,3 32,4

C) Entre 51 e 70. **45,8** 38,9 31,8 32,9

D) Entre 71 e 100. **2,6** 13,6 24,8 20,8

E) Mais de 100. **0,3** 1,2 9,7 7,8

25) Durante a maior  
parte do seu curso de  
graduação,  
considerando-se apenas  
as aulas teóricas, qual o  
número médio de alunos  
por turma?

Sem informação **0,6** 1,7 6,6 0,4

A) As aulas práticas não  
são necessárias no  
meu curso e por isso  
não são oferecidas  
(nesse caso, passe  
para a questão 28).

**35,2** 15,1 8,1 8,4

B) As aulas práticas são  
necessárias, mas não  
são oferecidas (nesse  
caso, passe para a  
questão 28).

**11,3** 10,2 7,6 9,4

C) Raramente são  
oferecidas aulas  
práticas.

**20,0** 20,0 19,5 23,7



D) As aulas práticas são oferecidas com frequência, mas não são suficientes.

**13,9** 28,2 34,5 34,7

E) As aulas práticas são oferecidas na frequência necessária e suficiente ao curso.

**14,5** 22,9 22,9 22,6

26) Como você considera as aulas práticas do seu curso?

Sem Informação **5,2** 23,5 7,5 1,2

27) As aulas práticas A) Sim, todas elas. **36,1** 23,3 26,4 32,2 comportam um número adequado de alunos, em

B) Sim, a maior parte delas.

**21,1** 20,4 21,7 28,0

268

#### RESULTADOS POR RESPOSTA

#### POR PERGUNTAS DO UNIDADE ADMINISTRATIVA

#### QUESTIONÁRIO DO ENC

#### (PROVÃO) 2000 DO INEP

#### OPÇÕES DE RESPOSTA

#### PUC

#### Rio5

#### RJ SE Brasil

C) Sim, mas apenas a metade delas.

**4,2** 6,0 5,3 6,6

D) Sim, mas poucas. **20,5** 14,8 15,5 21,2

E) Não, nenhuma. **7,2** 6,3 7,5 9,6

relação aos equipamentos, material e espaço pedagógico disponíveis?

Sem Informação **10,8** 29,3 23,7 2,3

A) Atualizados e bem conservados.

**27,4** 46,5 40,6 41,4

B) Atualizados, mas mal conservados.

**1,3** 4,2 3,2 3,7

C) Desatualizados, mas bem conservados.

**3,5** 8,3 8,0 9,1

D) Desatualizados e mal conservados.

**2,3** 4,9 3,6 4,5

E) O(s) laboratório(s) é(são) inoperante(s) ou inexistente(s) no meu curso.

**45,8** 27,3 33,8 36,5

28) Como são os equipamentos do(s) laboratório(s) utilizado(s) durante o seu curso?

Sem Informação **19,7** 8,7 10,8 4,8

A) Sim, na maioria ou em todas as práticas.

**21,0** 30,6 26,0 26,5

B) Sim, na metade das práticas.

**2,6** 6,9 6,1 6,4

C) Sim, em algumas práticas.

**6,5** 14,1 11,6 12,3

D) Não, são insuficientes em todas as práticas.

**4,2** 13,2 12,2 13,9

E) O(s) laboratório(s) é (são) inoperante(s) ou inexistente(s) no meu curso.

**45,5** 26,3 33,1 35,7

29) Os equipamentos do(s) laboratório(s) são em número suficiente para todos os alunos nas práticas desenvolvidas durante o seu curso?

Sem Informação **20,3** 9,0 11,0 5,1

A) O curso não necessita da utilização de microcomputadores.

**20,3** 8,8 8,7 8,6

B) A instituição não possui microcomputadores.

**0,3** 1,9 1,8 1,8

C) Não, os alunos de graduação não têm acesso a eles.

**4,5** 8,3 6,5 7,0

D) Em termos, pois é limitado pelo seu número insuficiente ou pelo horário em que estão disponíveis.

**20,0** 43,1 45,9 50,3

E) Sim, plenamente. **53,5** 35,3 30,0 31,4

30) A sua instituição viabiliza o acesso dos alunos de graduação aos microcomputadores, conforme as necessidades do curso?

Sem Informação **1,3** 2,5 7,1 0,8

A) A instituição não tem biblioteca (nesse caso, passe para a questão 39).

**0,6** 0,4 0,4 0,6

B) Nunca a utilizo. **2,9** 3,8 2,9 3,5

31) Com que frequência você utiliza a biblioteca de sua instituição?

C) Utilizo raramente. **32,3** 29,4 22,5 24,6  
269

**RESULTADOS POR RESPOSTA  
POR PERGUNTAS DO UNIDADE ADMINISTRATIVA  
QUESTIONÁRIO DO ENC  
(PROVÃO) 2000 DO INEP  
OPÇÕES DE RESPOSTA**

**PUC**

**Rio5**

**RJ SE Brasil**

D) Utilizo com razoável  
freqüência.

**38,7** 41,1 38,2 39,2

E) Utilizo  
freqüentemente.

**24,5** 23,5 29,3 31,6

Sem Informação **1,0** 1,8 6,7 0,4

A) É atualizado. **28,6** 27,9 27,5 25,9

B) É medianamente  
atualizado.

**39,0** 37,2 34,7 37,0

C) É pouco atualizado **22,1** 20,0 19,2 22,8

D) Não é atualizado **6,5** 7,4 7,8 10,2

E) Não sei responder. **2,9** 5,3 3,8 3,8

32) Como você avalia a  
atualização do acervo da  
biblioteca face às  
necessidades  
curriculares do seu  
curso?

Sem Informação **1,0** 2,2 7,0 0,3

A) Atende plenamente. **22,4** 17,9 14,4 13,0

B) Atende  
razoavelmente.

**47,4** 43,8 40,0 41,3

C) Atende precariamente. **16,6** 17,3 19,1 22,6

D) Não atende. **8,8** 13,3 15,7 18,9

E) Não sei responder. **4,2** 5,6 3,8 3,8

33) O número de  
exemplares disponíveis  
na biblioteca atende ao  
alunado do curso?

Sem Informação **0,6** 2,1 6,9 0,3

A) É bastante atualizado. **26,6** 20,4 23,0 22,6

B) É razoavelmente  
atualizado.

**40,9** 43,5 43,3 45,8

C) É desatualizado. **11,7** 10,9 10,0 12,5

D) Não existe acervo de  
periódicos  
especializados.

**2,6** 4,8 3,1 3,7

E) Não sei responder. **16,6** 18,1 13,6 15,1

34) Como você avalia a  
atualização do acervo de  
periódicos  
especializados  
disponíveis na  
biblioteca?

Sem Informação **1,6** 2,4 7,1 0,4

- A) Sim, para todo o acervo. **68,8** 53,1 57,4 62,9
- B) Apenas para obras de caráter didático. **25,3** 23,7 23,9 25,2
- C) Apenas para obras de interesse geral. **2,9** 5,3 5,1 5,3
- D) Não há empréstimo. **0,3** 10,0 2,9 2,4
- E) Não sei responder. **1,9** 5,7 3,8 3,9

35) A biblioteca de sua instituição oferece serviço de empréstimo de livros?

Sem Informação **0,6** 2,1 7,0 0,3

A) Utiliza apenas processos manuais.

**4,9** 21,5 16,3 18,0

B) Dispõe de sistema informatizado local.

**56,8** 4,7 44,0 47,2

C) Dispõe de sistema informatizado local e de acesso à rede nacional de bibliotecas univ.

**15,9** 9,4 11,4 11,6

D) Dispõe de sistema informatizado local e de acesso à rede nacional de bibliotecas universitárias e internacional de bibliotecas.

**7,8** 5,2 6,4 7,0

36) Como é o serviço de pesquisa bibliográfica oferecido?

E) Não sei responder. **13,6** 16,8 14,8 15,8  
270

#### RESULTADOS POR RESPOSTA

#### POR PERGUNTAS DO UNIDADE ADMINISTRATIVA

#### QUESTIONÁRIO DO ENC

#### (PROVÃO) 2000 DO INEP

#### OPÇÕES DE RESPOSTA

#### PUC

#### Rios

#### RJ SE Brasil

Sem Informação **1,0** 2,4 7,2 0,5

A) Plenamente adequado.

**58,4** 71,6 65,1 69,2

B) Parcialmente adequado.

**33,8** 18,4 21,0 23,0

C) Pouco adequado. **5,5** 3,2 3,0 3,2

D) Inadequado. **1,0** 1,3 1,2 1,3

E) Não sei responder. **0,6** 3,2 2,7 3,0

37) Como é o horário de

funcionamento da biblioteca?

Sem Informação **0,6** 2,0 7,0 0,3

A) Plenamente adequadas.

**89,6** 60,1 53,0 53,5

B) Parcialmente adequadas.

**7,8** 27,7 28,4 32,3

C) Pouco adequadas. **1,6** 6,6 7,3 8,7

D) Inadequadas. **0,0** 2,3 3,3 3,9

E) Não sei responder. **0,3** 1,3 1,1 1,3

38) Que condições as instalações da biblioteca oferecem para leitura e estudo?

Sem Informação **0,6** 2,0 6,9 0,2

A) Nenhuma, apenas assisto às aulas.

**8,7** 10,2 11,8 10,8

B) Uma a duas. **38,1** 41,4 40,3 40,8

C) Três a cinco. **33,2** 29,6 26,1 29,5

D) Seis a oito. **11,3** 9,3 8,5 10,2

E) Mais de oito. **8,1** 7,9 6,8 8,4

39) Durante o seu curso, quantas horas por semana você tem dedicado, em média, aos estudos, excetuando-se as horas de aula?

Sem Informação **0,6** 1,7 6,6 0,3

A) Nenhuma atividade. **71,6** 59,8 55,4 60,1

B) Atividades de iniciação científica ou tecnológica.

**5,2** 4,8 5,0 5,4

C) Atividades de monitoria.

**4,5** 4,7 4,7 4,6

D) Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da sua instituição.

**6,5** 11,0 9,9 9,4

E) Atividades de extensão promovidas pela instituição.

**11,0** 17,7 18,2 20,0

40) Que tipo de atividade acadêmica você desenvolveu por mais tempo durante o seu curso, além daquelas obrigatórias?

Sem Informação **1,3** 2,0 6,8 0,5

A) Pela minha instituição de ensino superior.

**30,3** 52,8 51,0 50,4

B) Por outras instituições

de ensino superior.

**1,0** 4,2 4,4 5,6

C) Por diretórios  
estudantis ou centros  
acadêmicos.

**24,8** 9,5 11,8 15,3

D) Por associações  
científicas ou  
profissionais da área.

**24,5** 16,1 11,6 13,9

E) Não participei de  
eventos.

**18,4** 15,5 14,6 14,2

41) Por qual entidade foi  
promovida a maior parte  
dos eventos

(congressos, jornadas,  
cursos de extensão) de

que você participou no  
decorrer do seu curso?

Sem Informação **1,0** 1,9 6,7 0,4

42) Que atividade(s) A) Nenhuma. **46,1** 36,8 36,0 39,5

extra-classe oferecida(s) A) Poucos apresentam. **13,4** 27,2 25,5 27,2  
271

#### RESULTADOS POR RESPOSTA

#### POR PERGUNTAS DO UNIDADE ADMINISTRATIVA

#### QUESTIONÁRIO DO ENC

#### (PROVÃO) 2000 DO INEP

#### OPÇÕES DE RESPOSTA

#### PUC

#### Rios

#### RJ SE Brasil

B) Metade apresenta. **11,4** 10,8 10,1 11,1

C) A maior parte  
apresenta.

**54,9** 39,1 37,9 43,4

D) Todos apresentam. **18,3** 12,9 13,2 15,1  
pela sua instituição você  
mais desenvolveu

durante o período de  
realização do seu curso?

Sem Informação **1,3** 7,3 11,0 0,7

A) Nenhum deles tem  
demonstrado.

**1,3** 1,3 1,1 1,1

B) Poucos têm  
demonstrado.

**12,9** 16,0 14,2 16,0

C) Metade deles tem  
demonstrado.

**18,7** 13,1 12,3 14,2

D) A maior parte deles  
tem demonstrado.

**58,4** 51,3 48,6 51,6

E) Todos têm  
demonstrado.

**7,7** 16,5 17,2 16,6

49) Seus professores  
têm demonstrado  
empenho, assiduidade e

pontualidade?

Sem Informação **1,0** 1,7 6,7 0,4

A) Nenhum deles demonstra.

**1,6** 0,9 0,9 0,9

B) Poucos demonstram. **4,2** 9,6 8,3 9,5

C) Metade deles demonstra.

**11,9** 12,9 11,6 13,9

D) A maior parte deles demonstra.

**60,0** 51,5 49,9 53,8

E) Todos demonstram. **21,3** 23,3 22,7 21,8

50) Seus professores têm demonstrado domínio atualizado das disciplinas ministradas?

Sem Informação **1,0** 1,8 6,7 0,4

A) Aulas expositivas. **70,0** 44,8 42,8 47,5

B) Aulas expositivas e aulas práticas.

**2,3** 5,0 5,6 5,3

C) Trabalhos de grupo, desenvolvidos em sala.

**0,3** 4,5 2,7 2,5

D) Aulas expositivas e trabalhos de grupo.

**17,1** 27,5 23,3 25,4

E) Aulas expositivas, aulas práticas, trabalhos de grupo e outras.

**9,4** 16,5 19,0 19,0

51) Durante o seu curso, que técnicas de ensino a maioria dos professores tem utilizado, predominantemente?

Sem Informação **1,0** 1,7 6,6 0,4

A) Não, em nenhuma disciplina.

**14,8** 14,1 14,5 15,9

B) Sim, em poucas disciplinas.

**51,0** 45,0 41,0 45,3

C) Sim, em metade das disciplinas.

**17,7** 14,2 12,0 12,8

D) Sim, na maior parte das disciplinas.

**14,5** 21,0 21,3 21,5

E) Sim, em todas as disciplinas.

**1,0** 3,8 4,4 4,0

52) Ao longo do seu curso, você foi solicitado a realizar atividades de pesquisa como estratégia de

aprendizagem?

Sem Informação **1,0** 1,9 6,8 0,5

A) O acervo da biblioteca da minha instituição.

53) Ao realizar atividades **42,9** 47,1 51,8 53,7 de pesquisa para as

disciplinas de seu curso,

que fonte(s) você utilizou

B) O acervo da biblioteca de outra instituição.

**6,5** 8,5 6,9 7,5

272

#### RESULTADOS POR RESPOSTA

#### POR PERGUNTAS DO UNIDADE ADMINISTRATIVA

#### QUESTIONÁRIO DO ENC

#### (PROVÃO) 2000 DO INEP

#### OPÇÕES DE RESPOSTA

#### PUC

#### Rio5

#### RJ SE Brasil

C) Livros e/ou periódicos de minha propriedade.

**31,0** 29,3 24,1 27,1

D) A Internet. **16,5** 10,9 8,2 8,4

E) Não realizei pesquisas no meu curso.

**2,3** 2,0 2,2 2,5

mais freqüentemente?

Sem Informação **1,0** 2,1 6,9 0,6

A) Apostilas e resumos. **3,2** 13,8 11,5 11,1

B) Livros-texto e/ou manuais.

**74,5** 60,7 6,4 71,9

C) Cópias de trechos de livros.

**12,3** 8,9 4,8 5,8

D) Artigos de periódicos especializados.

**1,6** 2,1 2,1 2,2

E) Anotações manuais e cadernos de notas.

**7,4** 12,3 8,4 8,4

54) Qual tipo de material, dentre os abaixo relacionados, tem sido mais utilizado por indicação de seus professores durante o curso?

Sem Informação **1,0** 2,2 6,8 0,5

A) Provas escritas discursivas.

**96,1** 85,7 82,4 88,3

B) Testes objetivos. **0,3** 5,9 5,5 6,2

C) Trabalhos de grupo. **1,3** 3,1 1,6 1,6

D) Trabalhos individuais. **0,3** 1,0 0,7 0,7

E) Provas práticas. **0,3** 2,3 3,1 2,9

55) Que instrumentos de avaliação a maioria dos seus professores adota



predominantemente?

Sem Informação **1,6** 2,1 6,7 0,5

A) Nunca procurei orientação

extraclasse.

**47,7** 41,2 37,0 39,1

B) Procurei, mas nunca encontrei.

**1,0** 3,8 3,1 3,3

C) Procurei, mas raramente encontrei.

**5,5** 9,6 8,7 9,7

D) Procurei e encontrei na maioria das vezes.

**21,3** 25,4 25,1 27,6

E) Sempre há disponibilidade do corpo docente para orientação extraclasse.

**23,5** 18,1 19,3 19,9

56) Você procurou orientação do corpo docente durante o seu curso?

Sem Informação **1,0** 1,9 6,7 0,5

A) Deveria ter exigido muito mais de mim.

**24,2** 20,6 20,5 23,2

B) Deveria ter exigido um pouco mais de mim.

**43,2** 37,0 34,9 38,4

C) Exigiu de mim na medida certa.

**28,1** 36,7 32,8 33,0

D) Deveria ter exigido um pouco menos de mim.

**2,3** 3,2 4,4 4,2

E) Deveria ter exigido muito menos de mim.

**1,3** 0,7 0,7 0,7

57) Como você avalia o nível de exigência de seu curso?

Sem Informação **1,0** 1,8 6,7 0,4

A) A obtenção de diploma de nível superior.

58) Qual você considera **10,6** 12,5 9,9 10,6 a principal contribuição do curso que está concluindo?

B) A aquisição de cultura geral.

**14,5** 9,9 10,2 10,5

273

**RESULTADOS POR RESPOSTA**

**POR PERGUNTAS DO UNIDADE ADMINISTRATIVA**

**QUESTIONÁRIO DO ENC**

**(PROVÃO) 2000 DO INEP**

**OPÇÕES DE RESPOSTA**

**PUC**

**Rio5**

**RJ SE Brasil**

C) A aquisição de formação profissional.

**53,5** 53,8 55,8 59,1

D) A aquisição de formação teórica.

**16,8** 9,4 9,2 10,2

E) Melhores perspectivas de ganhos materiais.

**3,5** 12,5 8,1 9,1

Sem Informação **1,0** 1,9 6,8 0,5

A) Capacidade de comunicação.

**14,8** 16,8 14,1 15,8

B) Capacidade de trabalhar em equipe.

**3,5** 6,4 5,2 5,3

C) Capacidade de raciocínio lógico / análise crítica.

**62,9** 52,3 54,2 57,5

D) Capacidade de tomar iniciativa.

**6,5** 9,9 7,5 8,0

E) Senso ético. **10,6** 12,5 12,0 12,7

59) Qual das habilidades abaixo foi mais bem desenvolvida por você durante o seu curso?

Sem Informação **1,6** 2,2 7,0 0,8

**No decorrer de seu curso de Direito, que tipos de trabalhos escritos foram propostos como avaliação?**

A) Sim. **65,2** 47,0 52,0 52,6

B) Não. **32,6** 49,9 40,4 46,0

60) Monografias complementares aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula?

Sem Informação **2,3** 3,1 7,6 1,4

A) Sim. **53,5** 51,2 53,0 54,3

B) Não. **44,8** 46,1 39,7 44,7

61) Relatórios sobre seminários?

Sem Informação **1,6** 2,7 7,3 1,0

A) Sim. **67,1** 80,6 77,5 81,8

B) Não. **31,0** 16,7 15,2 17,1

62) Elaboração de trabalhos parciais e respostas a questionários?

Sem Informação **1,9** 2,7 7,4 1,1

A) Sim. **83,5** 82,4 79,6 84,4

B) Não. **14,5** 15,2 13,2 14,6

63) Solução de problemas por meio da pesquisa sobre a legislação e a jurisprudência?

Sem Informação **1,9** 2,4 7,3 1,0  
A) Sim. **47,4** 62,8 64,7 66,3  
B) Não. **51,0** 34,6 28,1 32,7  
64) Relatórios sobre audiências e júris simulados? Sem Informação **1,6** 2,6 7,2 1,0  
A) Sim. **59,0** 68,8 68,4 71,8  
B) Não. **39,0** 28,7 24,5 27,3  
65) Relatórios sobre audiências e júris reais? Sem Informação **1,9** 2,5 7,2 0,9  
A) Sim. **75,2** 84,6 84,8 89,8  
B) Não. **23,2** 13,0 8,1 9,3  
66) Elaboração de peças jurídicas? Sem Informação **1,6** 2,4 7,1 0,9  
A) Sim. **24,2** 50,7 58,3 58,9  
B) Não. **74,2** 46,8 34,6 40,2  
67) Relatório sobre visitas a órgãos do Poder Judiciário? Sem Informação **1,6** 2,5 7,2 0,9  
A) Sim. **14,5** 36,9 46,4 44,9  
B) Não. **81,9** 60,3 46,3 54,0  
68) Relatório sobre visitas a órgãos públicos? Sem Informação **3,5** 2,8 7,4 1,1  
69) Apresentação de monografia final perante A) Sim. **95,8** 54,5 56,4 54,5  
B) Não. **1,9** 42,2 35,8 43,8  
274

**RESULTADOS POR RESPOSTA  
POR PERGUNTAS DO UNIDADE ADMINISTRATIVA  
QUESTIONÁRIO DO ENC  
(PROVÃO) 2000 DO INEP**

**OPÇÕES DE RESPOSTA**

**PUC**

**Rio5**

**RJ SE Brasil**

Banca Examinadora? Sem Informação **2,3** 3,4 7,8 1,7

A) De forma simulada em sala de aula.

**6,5** 6,3 26,1 23,8

B) Em situação real **4,8** 4,6 10,1 11,7

C) Em Escritório Modelo, com atendimento ao público.

**75,8** 79,8 43,7 45,8

D) Por meio de convênios com instituições e organizações.

**4,8** 3,5 5,9 7,7

E) Não tem ocorrido. **5,8** 3,6 6,8 9,8

70) Como tem sido desenvolvido o estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição?

Sem Informação **2,3** 2,3 7,4 1,2

A) Direito do Trabalho. **9,0** 9,1 8,2 10,1

B) Direito Civil e

Comercial.

**54,5** 40,6 37,1 40,4  
C) Direito Penal. **10,6** 27,7 30,0 30,1  
D) Direito Administrativo e Tributário.  
**15,8** 8,0 6,4 6,6  
E) Outra. **8,7** 12,3 11,2 12,0  
71) Em qual das grandes áreas do Direito você entende que o seu curso de graduação melhor o(a) habilitou?  
Sem Informação **1,3** 2,2 7,1 0,9  
A) Não pretendo trabalhar (nesse caso, passe para a questão 78).  
**3,5** 4,0 3,1 3,4  
B) Pretendo procurar emprego na área de Direito.  
**42,6** 51,1 44,5 48,2  
C) Já estou empregado na área de Direito e pretendo continuar na mesma atividade.  
**41,0** 21,9 23,0 23,3  
D) Pretendo começar a trabalhar ou continuar trabalhando em outra área (nesse caso, passe para a questão 78).  
**6,8** 6,0 5,5 5,7  
E) Pretendo abrir negócio próprio na área de direito.  
**3,5** 12,1 14,6 16,0  
72) Quanto ao exercício profissional, logo após a conclusão deste curso, o que você pretende fazer?  
Sem Informação **2,6** 4,9 9,3 3,3  
A) Atividade jurídica pública.  
**34,2** 38,5 31,7 37,4  
B) Atividade privada. **44,6** 22,7 28,2 31,3  
C) Magistério superior. **2,5** 2,4 2,1 2,5  
D) Pretendo trabalhar em pelo menos duas das modalidades acima, concomitantemente.  
**15,1** 21,0 19,7 24,5  
E) Não pretendo trabalhar na área.  
**0,0** 0,6 0,6 0,8  
73) Qual a sua preferência para iniciar o exercício profissional na área jurídica, logo após a conclusão do curso?

Sem Informação **3,6** 14,7 17,7 3,5  
275

**RESULTADOS POR RESPOSTA  
POR PERGUNTAS DO UNIDADE ADMINISTRATIVA  
QUESTIONÁRIO DO ENC  
(PROVÃO) 2000 DO INEP  
OPÇÕES DE RESPOSTA**

**PUC**

**Rio5**

**RJ SE Brasil**

A) Advocacia pública  
(procuradorias,  
defensorias e  
consultorias).

**30,9** 31,2 20,5 23,4

B) Magistratura. **11,9** 11,1 14,0 18,2

C) Ministério Público. **18,0** 17,0 17,0 20,9

D) Atividade policial. **2,9** 8,1 7,7 8,4

E) Não pretendo  
trabalhar em atividade  
jurídica pública, logo  
após a conclusão do  
curso.

**28,1** 16,3 21,5 23,8

74) Caso você pretenda  
trabalhar na atividade  
jurídica pública, logo  
após a conclusão do  
curso, qual a sua  
preferência?

Sem Informação **8,3** 16,3 19,2 5,3

A) Abrir escritório próprio,  
sozinho(a).

**3,2** 5,4 6,2 6,8

B) Reunir-se com outros  
colegas e abrir  
escritório.

**7,9** 14,6 16,0 20,1

C) Ingressar em uma  
sociedade de  
advogados já  
existente.

**37,8** 16,9 19,5 23,0

D) Conseguir emprego no  
departamento jurídico  
de uma organização  
privada.

**12,2** 12,2 12,0 12,2

E) Não pretendo  
trabalhar na advocacia  
privada, logo após a  
conclusão do curso.

**29,9** 31,7 25,7 30,8

75) Caso você pretenda  
trabalhar na advocacia  
privada, logo após a  
conclusão do curso, qual  
a sua intenção?

Sem Informação **9,0** 19,2 20,7 7,1

A) Começar a lecionar

desde logo em uma instituição de ensino superior, buscando, depois, os estudos de pós-graduação.

**2,5** 3,0 2,9 3,3

B) Fazer um curso de especialização e, depois, começar a lecionar em uma instituição de ensino superior.

**5,8** 9,5 10,0 11,9

C) Cursar o mestrado, com bolsa de estudos, e, depois, lecionar em uma instituição de ensino superior.

**11,2** 9,9 9,0 11,1

76) Caso você pretenda trabalhar no magistério superior, logo após a conclusão do curso, qual a sua intenção?

D) Cursar o mestrado e o doutorado, com bolsa de estudos, e, depois, lecionar em uma instituição de ensino superior.

**5,4** 6,8 6,8 7,9

276

#### RESULTADOS POR RESPOSTA

#### POR PERGUNTAS DO UNIDADE ADMINISTRATIVA

#### QUESTIONÁRIO DO ENC (PROVÃO) 2000 DO INEP

#### OPÇÕES DE RESPOSTA

#### PUC

#### Rio5

#### RJ SE Brasil

E) Não pretendo ingressar no magistério superior, logo após a conclusão do curso.

**64,0** 50,7 49,8 57,5

Sem Informação **11,2** 20,2 21,6 8,2

A) Direito do Trabalho. **6,1** 10,1 9,0 11,0

B) Direito Civil e Comercial.

**39,9** 31,8 29,2 33,8

C) Direito Penal. **10,1** 18,0 18,9 21,4

D) Direito Administrativo e Tributário.

**23,7** 13,8 14,0 17,0

E) Outra. **17,3** 11,4 11,2 13,2

77) Em qual área você gostaria de suplementar seu conhecimento, após a conclusão de

graduação?  
Sem Informação **2,9** 14,9 17,8 3,6  
A) Não fazer nenhum  
outro curso.  
**3,9** 4,2 3,8 3,9  
B) Fazer outro curso de  
graduação.  
**7,7** 7,1 7,3 7,3  
C) Fazer cursos de  
aperfeiçoamento e  
especialização.  
**34,8** 44,8 40,0 43,7  
D) Fazer curso de  
mestrado e doutorado  
na área de Direito.  
**43,5** 34,9 35,9 38,0  
E) Fazer curso de  
mestrado e doutorado  
em outra área.  
**3,2** 1,6 1,7 1,8  
78) Quanto aos estudos  
no ensino regular, após a  
conclusão do curso, o  
que você pretende?  
Sem Informação **6,8** 7,5 11,3 5,4  
277

## **ANEXO 1B – TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO-PESQUISA DO INEP PARA OS GRADUANDOS DE ENGENHARIA ELÉTRICA**

**RESULTADOS POR RESPOSTA  
POR UNIDADE PERGUNTAS DO ADMINISTRATIVA  
QUESTIONÁRIO DO ENC  
(PROVÃO) 2000 DO  
INEP**

**OPÇÕES DE RESPOSTA  
PUC**

**Rio**

**RJ SE Brasil**

Até 24 anos **74,5** 57,0  
25 a 29 anos **25,5** 32,7  
30 a 34 anos **0,0** 6,7  
35 anos ou mais **0,0** 3,6

Idade (anos  
completos)

Inscrição ENC 2000

Sem Informação **0,0** 0,0

A- Masculino **78,2** 89,7

B- Feminino **21,8** 10,3

Sexo

Inscrição ENC 2000

Sem Informação **0,0** 0,0

A- Sim **90,9** 91,1 92,6 92,5

B- Não **5,5** 8,2 7,0 7,1

1) Em relação ao

Exame Nacional de  
Cursos, você gostaria  
de receber o resultado  
de seu desempenho?

Sem Informação **3,6** 0,7 0,4 0,0

A- Solteiro(a) **96,4** 85,5 83,8 83,8

B- Casado(a) **0,0** 10,8 13,2 13,1

C- Separado(a)/Desquitado (a)/Divorciado(a)  
**1,8** 1,7 1,5 1,5  
D- Viúvo(a) **0,0** 0,0 0,1 0,1  
E- Outro **0,0** 1,5 0,9 1,0  
2) Qual seu estado civil?  
Sem Informação **1,8** 0,4 0,5 0,5  
A- Nenhum **10,9** 8,7 6,6 6,1  
B- Um **36,4** 45,3 35,4 32,3  
C- Dois **38,2** 29,1 35,9 36,4  
D- Três **5,5** 8,7 12,3 13,4  
E- Quatro ou mais **7,3** 8,2 9,8 11,6  
3) Quantos irmãos você tem?  
Sem Informação **1,8** 0,0 0,1 0,2  
A- Nenhum **98,2** 90,9 88,7 88,8  
B- Um **0,0** 6,7 6,6 6,7  
C- Dois **0,0** 2,0 3,3 3,2  
D- Três **0,0** 2,0 1,0 0,9  
E- Quatro ou mais **0,0** 0,2 0,2 0,2  
4) Quantos filhos você tem?  
Sem Informação **1,8** 0,2 0,2 0,2  
A- Branco(a). **87,3** 82,0 81,3 79,9  
B- Negro(a). **0,0** 2,6 1,3 1,5  
C- Pardo(a) / mulato(a). **5,5** 13,0 9,9 12,0  
D- Amarelo(a). **5,5** 2,0 6,9 5,6  
E- Indígena. **0,0** 0,2 0,5 1,0  
5) Como você se considera?  
Sem Informação **1,8** 0,2 0,1 0,1  
A- Com os pais e/ou parentes  
**83,6** 83,3 66,6 68,7  
B- Com esposo(a) e/ou filho(s)  
**0,0** 3,9 7,7 7,6  
6) Com quem você morou durante a maior parte do tempo em que freqüentou este curso superior? C- Com amigos **7,3** 6,5 18,0 16,3

6 Os percentuais aqui apresentados diferem um pouco dos relativos ao grupo estudado, pois incluem todos os graduandos de Engenharia Elétrica da PUC-Rio que participaram do ENC-2000 e não apenas os 235 que fazem parte do recorte final do universo da pesquisa.

278

**RESULTADOS POR RESPOSTA  
POR UNIDADE PERGUNTAS DO ADMINISTRATIVA  
QUESTIONÁRIO DO ENC  
(PROVÃO) 2000 DO  
INEP**

**OPÇÕES DE RESPOSTA**

**PUC**

**Rio**

**RJ SE Brasil**

D- Em alojamento  
universitário

**3,6** 1,7 3,8 3,2

E- Sozinho(a). **3,6** 4,3 3,8 4,2

Sem Informação **1,8** 0,2 0,1 0,1



A- Até R\$ 453,00. **5,5** 2,2 3,0 4,0  
B- De R\$ 454,00 a 1.510,00.  
**9,1** 26,5 25,5 28,1  
C- De R\$ 1.511,00 a 3.020,00.  
**18,2** 38,2 38,4 37,3  
D- De R\$ 3.021,00 a 7.550,00.  
**41,8** 25,6 26,0 24,1  
E- Mais de R\$ 7.550,00. **23,6** 7,2 6,8 6,2

7) Em qual das faixas abaixo você calcula estar a soma da renda mensal dos membros da sua família que moram em sua casa?  
Sem Informação **1,8** 0,4 0,4 0,4

A- Carro ou motocicleta próprio  
**23,6** 26,2 35,3 33,1  
B- Carro ou motocicleta dos pais  
**23,6** 10,2 11,7 11,6  
C- Carona com amigos e vizinhos  
**1,8** 1,3 4,3 3,6  
D- Transporte coletivo (ônibus, trem, metrô)  
**36,4** 57,3 34,5 39,9  
E- Outro **12,7** 4,8 14,1 11,7

8) Qual é o meio de transporte mais utilizado por você para chegar à sua instituição?  
Sem Informação **1,8** 0,2 0,1 0,1

A- Não exerci atividade remunerada.  
**58,2** 45,3 38,6 38,3  
B- Trabalhei eventualmente, sem vínculo trabalhista.  
**5,5** 11,3 12,1 13,3  
C- Trabalhei até 20 horas semanais.  
**20,0** 9,5 8,1 10,5  
D- Trabalhei mais de 20 horas e menos de 40 horas semanais.  
**14,5** 12,1 8,1 9,7  
E- Trabalhei em tempo integral – 40 horas semanais ou mais.  
**0,0** 21,7 32,9 28,1

9) Durante a maior parte do seu curso, qual foi a carga horária aproximada de atividade remunerada

(não contar estágio remunerado)?

Sem Informação **1,8** 0,0 0,2 0,2

F) Nenhum. **40,0** 76,1 71,6 74,5

G) Crédito Educativo (Caixa Econômica Federal).

**20,0** 7,6 7,0 6,5

H) Bolsa integral oferecida pela instituição.

**20,0** 5,6 3,3 2,7

I) Bolsa parcial oferecida pela instituição ou desconto nas anuidades.

**16,4** 5,4 9,9 8,1

J) Bolsa, parcial ou integral, oferecida por entidades externas (empresas, organismos de apoio ao estudante, etc.).

**1,8** 5,2 8,0 8,1

10) Que tipo de bolsa de estudos ou de financiamento você recebeu para custeio das despesas do curso?

Sem Informação **1,8** 0,0 0,3 0,3

279

**RESULTADOS POR RESPOSTA  
POR UNIDADE PERGUNTAS DO ADMINISTRATIVA  
QUESTIONÁRIO DO ENC  
(PROVÃO) 2000 DO  
INEP**

**OPÇÕES DE RESPOSTA**

**PUC**

**Rio**

**RJ SE Brasil**

A- Nenhuma escolaridade. **0,0** 1,1 1,8 1,7

B- Ensino fundamental incompleto (até 4ª Série 1º G).

**0,0** 13,9 20,9 19,6.

C- Ensino fundamental completo (até 8ª Série 1º G).

**5,5** 10,0 14,4 13,8

D- Ensino médio completo (2º. Grau).

**12,7** 26,9 24,7 25,5

E- Superior. **80,0** 47,9 38,1 39,1

11) Qual o grau de escolaridade do seu pai?

Sem Informação **1,8** 0,2 0,2 0,3

F) Nenhuma escolaridade. **0,0** 1,1 1,7 1,5

G) Ensino fundamental incompleto (até 4ª Série 1º G)

**1,8** 14,3 23,0 21,0

H) Ensino fundamental completo (até 8ª Série 1o

G)

**10,9** 15,8 16,7 16,2

I) Ensino médio completo (2o. Grau).

**20,0** 34,9 30,1 30,8

J) Superior **65,5** 33,8 28,4 30,3

12) Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

Sem Informação **1,8** 0,0 0,1 0,1

F) Todo em escola pública. **9,1** 33,4 41,1 41,0

G) Todo em escola privada. **85,5** 57,7 47,3 46,8

H) A maior parte do tempo em escola pública.

**0,0** 3,5 4,9 5,6

I) A maior parte do tempo em escola privada.

**1,8** 3,5 5,2 5,0

J) Metade em escola pública e 1/2 em escola privada.

**1,8** 2,0 1,5 1,5

13) Em que tipo de escola você cursou o ensino médio (segundo grau)?

Sem Informação **1,8** 0,0 0,1 0,1

A- Comum ou de educação geral, no ensino regular.

**90,9** 63,3 51,8 54,4

B- Técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.), no ensino regular.

**7,3** 35,6 46,6 43,8

C- Magistério de 1a/4a Séries (Curso Normal), no ensino regular.

**0,0** 0,2 0,4 0,4

D- Supletivo. **0,0** 0,7 0,6 0,6

E- Outro curso. **0,0** 0,2 0,6 0,8

14) Que tipo de curso do ensino médio (segundo grau) você concluiu?

Sem Informação **1,8** 0,0 0,1 0,1

A- Nenhum. **12,7** 17,1 18,6 17,4

B- Um. **29,1** 27,1 27,1 25,9

C- Dois a três. **32,7** 32,5 34,2 35,2

D- Quatro a cinco. **14,5** 12,4 9,6 10,5

E- Seis ou mais. **9,1** 10,8 10,3 10,9

15) Durante o seu curso de graduação, quantos livros você leu em média por ano, excetuando-se os

livros escolares? Sem Informação **1,8** 0,0 0,1 0,2

F) Nunca. **0,0** 1,1 1,3 1,2

G) Raramente. **7,3** 10,2 20,8 21,7

H) Somente aos domingos. **9,1** 18,2 20,2 19,8  
16) Quando você  
costuma ler  
jornais ?

I) Duas vezes por semana. **18,2** 26,5 24,8 24,6  
280

#### RESULTADOS POR RESPOSTA

#### POR UNIDADE PERGUNTAS DO ADMINISTRATIVA

#### QUESTIONÁRIO DO ENC

#### (PROVÃO) 2000 DO

#### INEP

#### OPÇÕES DE RESPOSTA

#### PUC

#### Rio

#### RJ SE Brasil

J) Diariamente. **63,6** 44,0 32,7 32,5

Sem Informação **1,8** 0,0 0,2 0,2

F) Jornais. **21,8** 26,2 17,6 16,8

G) Revistas. **12,7** 6,1 9,2 9,1

H) TV. **38,2** 40,6 43,4 46,2

I) Rádio. **1,8** 3,9 6,0 5,0

J) Internet. **20,0** 22,8 23,6 22,8

17) Que meio você  
mais utiliza para se  
manter atualizado  
sobre os  
acontecimentos do  
mundo

contemporâneo?

Sem Informação. **5,5** 0,4 0,3 0,3

A- Praticamente nulo. **1,8** 5,4 7,6 7,8

B- Leio, mas não escrevo  
nem falo.

**3,6** 11,9 16,1 18,0

C- Leio e escrevo, mas não  
falo.

**1,8** 5,2 10,8 11,0

D- Leio, escrevo e falo  
razoavelmente.

**29,1** 40,6 42,1 42,0

E- Leio, escrevo e falo bem. **61,8** 36,9 23,3 21,0

18) Como é o seu  
conhecimento da  
língua inglesa?

Sem Informação. **1,8** 0,0 0,1 0,2

A- Praticamente nulo. **49,1** 49,0 46,1 45,2

B- Leio, mas não escrevo  
nem falo.

**29,1** 29,9 36,5 38,2

C- Leio e escrevo, mas não  
falo.

**5,5** 3,5 3,1 3,2

D- Leio, escrevo e falo  
razoavelmente.

**7,3** 11,9 10,6 10,2

E- Leio, escrevo e falo bem. **7,3** 5,6 3,6 3,3

19) Como é seu  
conhecimento da  
língua espanhola?

Sem Informação. **1,8** 0,0 0,0 0,1

A- Sim e eu o utilizo bastante. **90,9** 79,2 71,5 72,0  
B- Sim, mas eu pouco o utilizo. **3,6** 11,1 13,9 12,6  
C- Sim, mas eu nunca o utilizo (passe p/a Q. 25). **0,0** 0,7 0,4 0,3  
D- Não, mas eu utilizo microcomputador fora do meu ambiente doméstico. **3,6** 9,1 13,9 14,6  
E- Não e eu nunca utilizo microcomputador (nesse caso, passe p/a Q. 25). **0,0** 0,0 0,2 0,3  
20) Existe microcomputador em sua casa?  
Sem Informação **1,8** 0,0 0,1 0,2  
F) Sozinho, por tentativas. **70,9** 52,0 49,0 48,9  
G) Sozinho, com bibliografia especializada. **9,1** 19,4 17,9 18,7  
H) Com orientação, na minha instituição de ensino superior. **10,9** 8,7 8,5 8,1  
I) Com orientação, no meu local de trabalho. **0,0** 7,0 12,7 11,0  
J) Em cursos especializados. **7,3** 12,9 11,9 13,2  
21) Como você aprendeu a operar o computador?  
Sem Informação **1,8** 0,0 0,1 0,1  
22) Em qual das F) Entretenimento. **10,9** 6,8 7,9 7,7  
281

**RESULTADOS POR RESPOSTA  
POR UNIDADE PERGUNTAS DO ADMINISTRATIVA  
QUESTIONÁRIO DO ENC  
(PROVÃO) 2000 DO  
INEP**

**OPÇÕES DE RESPOSTA**

**PUC**

**Rio**

**RJ SE Brasil**

G) Trabalhos escolares. **41,8** 36,0 35,1 37,9  
H) Trabalhos profissionais. **23,6** 35,2 38,8 36,9  
I) Pesquisa. **7,3** 13,1 9,4 10,0  
J) Comunicação via e-mail. **12,7** 8,7 8,8 7,4  
situações abaixo você utiliza mais o microcomputador?  
Sem Informação **3,7** 0,2 0,1 0,2  
A- Processadores de texto. **5,5** 5,2 4,3 4,2

B- Processadores de texto e planilhas eletrônicas.

**3,6** 13,1 12,7 12,3

C- Os dois tipos de programas acima, além de programas de apresentação gráfica (power point, harvard graphics ou outros congêneres).

**30,9** 21,4 27,8 25,0

D- Todos os programas acima, programas desenvolvidos por mim e programas específicos da área do meu curso.

**56,4** 59,6 54,5 57,9

E- Não utilizo microcomputador em meus trabalhos escolares e profissionais.

**0,0** 0,4 0,5 0,4

23) Caso utilize microcomputador em seus trabalhos escolares e profissionais, que tipo de programa(s) você opera?

Sem Informação **3,6** 0,2 0,3 0,3

A- Daquele colocado a minha disposição pela minha instituição de ensino superior.

**14,5** 20,3 25,3 24,9

B- Daquele disponível na minha residência.

**67,3** 48,7 43,0 43,3

C- Daquele disponível no meu local de trabalho.

**14,5** 29,5 29,0 28,0

D- Daquele colocado à disposição em outro local.

**0,0** 1,1 1,9 2,7

E- Nunca tive oportunidade de acessar a Internet.

**0,0** 0,2 0,7 0,9

24) A partir de que equipamento você tem predominantemente acessado a Internet?

Sem Informação **3,7** 0,2 0,1 0,2

A- Até 30. **18,2** 71,4 3,9 41,2

B- Entre 31 e 50. **61,8** 24,3 41,3 40,2

C- Entre 51 e 70. **12,7** 2,8 15,7 12,0

D- Entre 71 e 100. **3,6** 1,1 8,2 5,9

E- Mais de 100. **0,0** 0,0 0,7 0,5

25) Durante a maior

parte do seu curso de graduação, considerando-se apenas as aulas teóricas, qual o número médio de alunos por turma?  
Sem informação **3,6** 0,4 0,2 0,2  
282

**RESULTADOS POR RESPOSTA  
POR UNIDADE PERGUNTAS DO ADMINISTRATIVA  
QUESTIONÁRIO DO ENC  
(PROVÃO) 2000 DO  
INEP**

**OPÇÕES DE RESPOSTA**

**PUC**

**Rio**

**RJ SE Brasil**

A- As aulas práticas não são necessárias no meu curso e por isso não são oferecidas (nesse caso, passe para a questão 28).

**1,8** 0,7 0,4 0,4

B- As aulas práticas são necessárias, mas não são oferecidas (nesse caso, passe para a questão 28).

**0,0** 1,7 1,0 1,0

C- Raramente são oferecidas aulas práticas.

**3,6** 15,8 8,0 10,8

D- As aulas práticas são oferecidas com freqüência, mas não são suficientes.

**38,2** 47,5 50,2 52,5

E- As aulas práticas são oferecidas na freqüência necessária e suficiente ao curso.

**54,5** 33,6 40,1 35,0

26) Como você considera as aulas práticas do seu curso?

Sem Informação **1,8** 0,7 0,3 0,3

F) Sim, todas elas. **49,1** 28,9 26,8 22,8

G) Sim, a maior parte delas. **38,2** 38,0 40,3 39,8

H) Sim, mas apenas a metade delas.

**0,0** 8,7 10,5 11,0

I) Sim, mas poucas. **7,3** 18,6 17,1 19,4

J) Não, nenhuma. **1,8** 5,8 5,3 7,0

27) As aulas práticas comportam um número adequado de alunos, em relação aos

equipamentos, material e espaço pedagógico disponíveis? Sem Informação **3,6** 0,0 0,0 0,1

F) Atualizados e bem conservados.

**61,8** 27,1 45,3 39,4

G) Atualizados, mas mal conservados.

**3,6** 4,3 4,1 4,0

H) Desatualizados, mas bem conservados.

**27,3** 54,0 40,3 43,4

I) Desatualizados e mal conservados.

**5,5** 13,2 9,8 12,4

J) O(s) laboratório(s) é(são) inoperante(s) ou inexistente(s) no meu curso.

**0,0** 1,1 0,4 0,6

28) Como são os equipamentos do(s) laboratório(s) utilizado(s) durante o seu curso?

Sem Informação **1,8** 0,2 0,2 0,2

A- Sim, na maioria ou em todas as práticas.

**81,8** 52,9 53,6 47,6

B- Sim, na metade das práticas.

**7,3** 8,9 11,8 12,6

C- Sim, em algumas práticas.

**3,6** 24,5 24,0 26,4

29) Os equipamentos do(s) laboratório(s) são em número suficiente para todos os alunos nas práticas desenvolvidas durante o seu curso? D- Não, são insuficientes em todas as práticas.

**5,5** 12,4 9,9 12,6

283

**RESULTADOS POR RESPOSTA**

**POR UNIDADE PERGUNTAS DO ADMINISTRATIVA**

**QUESTIONÁRIO DO ENC**

**(PROVÃO) 2000 DO**

**INEP**

**OPÇÕES DE RESPOSTA**

**PUC**

**Rio**

**RJ SE Brasil**

E- O laboratório é inoperante ou inexistente... no meu curso.

**0,0** 1,1 0,4 0,5

Sem Informação **1,8** 0,2 0,3 0,3



A - O curso não necessita da utilização de microcomputadores.

**0,0** 0,0 0,5 0,4

B - A instituição não possui microcomputadores.

**0,0** 0,2 0,2 0,3

C - Não, os alunos de graduação não têm acesso a eles.

**3,6** 2,2 1,6 2,0

D - Em termos, pois é limitado pelo seu número insuficiente ou pelo horário em que estão disponíveis.

**23,6** 54,2 52,0 56,1

E - Sim, plenamente. **70,9** 43,2 45,4 40,9

30) A sua instituição viabiliza o acesso dos alunos de graduação aos

microcomputadores, conforme as necessidades do curso?

Sem Informação **1,8** 0,2 0,3 0,3

A - A instituição não tem biblioteca (passe p/ q. 39).

**0,0** 0,2 0,3 0,2

B - Nunca a utilizo. **5,5** 2,8 1,8 1,5

C - Utilizo raramente. **14,5** 21,7 27,5 25,3

D - Utilizo com razoável freqüência.

**49,1** 49,7 49,4 48,2

E - Utilizo freqüentemente. **29,1** 25,4 20,6 24,3

31) Com que freqüência você utiliza a biblioteca de sua instituição?

Sem Informação **1,8** 0,2 0,4 0,4

A - É atualizado. **61,8** 25,7 29,1 24,2

B - É medianamente atualizado.

**23,6** 39,0 40,2 39,1

C - É pouco atualizado **5,5** 27,5 20,2 24,8

D - Não é atualizado **1,8** 5,0 4,8 7,2

E - Não sei responder. **5,5** 2,8 5,6 4,6

32) Como você avalia a atualização do acervo da biblioteca face às necessidades curriculares do seu curso?

Sem Informação **1,8** 0,0 0,1 0,1

A - Atende plenamente. **23,6** 15,0 14,5 12,2

B - Atende razoavelmente. **65,5** 24,0 53,9 50,3

C - Atende precariamente. **3,6** 19,4 18,8 22,8

D - Não atende. **0,0** 8,1 8,7 11,4

E - Não sei responder. **5,5** 3,5 4,0 3,3

33) O número de

exemplares  
disponíveis na  
biblioteca atende ao  
alunado do curso?  
Sem Informação **1,8** 0,0 0,1 0,1  
A – É bastante atualizado. **34,5** 16,6 23,5 20,9  
B – É razoavelmente  
atualizado.  
**25,5** 39,9 46,5 44,9  
C – É desatualizado. **3,6** 18,1 11,0 14,3  
D – Não existe acervo de  
periódicos especializados.  
**0,0** 2,8 1,4 2,3  
E – Não sei responder. **34,5** 22,7 17,4 17,4

34) Como você avalia  
a atualização do  
acervo de periódicos  
especializados  
disponíveis na  
biblioteca?  
Sem Informação **1,8** 0,0 0,2 0,2  
A – Sim, para todo o acervo. **70,9** 71,2 74,3 74,0  
B – Apenas para obras de  
caráter didático.

**20,0** 20,9 19,1 19,0  
35) A biblioteca de sua  
instituição oferece  
serviço de empréstimo  
de livros?  
C – Apenas para obras de  
interesse geral.

**3,6** 3,3 3,6 3,6

284

**RESULTADOS POR RESPOSTA  
POR UNIDADE PERGUNTAS DO ADMINISTRATIVA  
QUESTIONÁRIO DO ENC**

**(PROVÃO) 2000 DO**

**INEP**

**OPÇÕES DE RESPOSTA**

**PUC**

**Rio6**

**RJ SE Brasil**

D – Não há empréstimo. **0,0** 1,7 0,5 1,3

E – Não sei responder. **3,6** 2,8 2,4 2,1

Sem Informação **1,8** 0,0 0,1 0,1

A – Utiliza apenas processos  
manuais.

**0,0** 58,2 15,0 14,8

B – Dispõe de sistema  
informatizado local.

**63,6** 25,5 54,0 55,1

C – Dispõe de sistema  
informatizado local e de  
acesso à rede nacional de  
bibliotecas universitárias.

**18,2** 2,4 27,7 13,1

D – Dispõe de sistema  
informatizado local e de  
acesso à rede nacional de  
bibliotecas universitárias e

internacional de bibliotecas.

**12,7** 2,6 9,1 8,3

E – Não sei responder. **3,6** 8,3 9,0 8,6

36) Como é o serviço

de pesquisa

bibliográfica oferecido?

Sem Informação **1,8** 0,0 0,2 0,2

A – Plenamente adequado. **58,2** 60,6 67,7 67,4

B – Parcialmente adequado. **32,7** 29,6 26,3 26,7

C – Pouco adequado. **5,5** 6,1 2,6 2,8

D – Inadequado. **0,0** 2,2 1,1 1,1

E – Não sei responder. **1,8** 1,5 2,2 2,0

37) Como é o horário

de funcionamento da

biblioteca?

Sem Informação **1,8** 0,0 0,1 0,1

A – Plenamente adequadas. **78,2** 56,9 59,1 52,0

B – Parcialmente

adequadas.

**20,0** 34,4 32,0 36,3

C – Pouco adequadas. **0,0** 5,7 5,8 17,8

D – Inadequadas. **0,0** 2,8 2,2 3,2

E – Não sei responder. **0,0** 0,2 0,9 0,9

38) Que condições as

instalações da

biblioteca oferecem

para leitura e estudo?

Sem Informação **1,8** 0,0 0,1 0,1

A – Nenhuma, apenas

assisto às aulas.

**1,8** 3,9 8,2 6,8

B – Uma a duas. **12,7** 23,4 32,8 29,5

C – Três a cinco. **34,5** 33,6 31,2 32,0

D – Seis a oito. **23,6** 20,0 14,5 16,2

E – Mais de oito. **25,5** 18,9 13,0 15,2

39) Durante o seu

curso, quantas horas

por semana você tem

dedicado, em média,

aos estudos,

excetuando-se as

horas de aula? Sem Informação **1,8** 0,2 0,2 0,2

A – Nenhuma atividade. **40,0** 51,0 55,6 53,3

B – Atividades de iniciação

científica ou tecnológica.

**40,0** 24,9 19,7 22,1

C – Atividades de monitoria. **7,3** 11,3 8,3 7,8

D – Atividades em projetos

de pesquisa conduzidos por

professores da sua

instituição.

**7,3** 7,2 9,3 9,4

E – Atividades de extensão

promovidas pela instituição.

**3,6** 5,2 6,7 7,0

40) Que tipo de

atividade acadêmica

você desenvolveu por

mais tempo durante o

seu curso, além

daquelas obrigatórias?

Sem Informação **1,8** 0,4 0,4 0,4

A – Pela minha instituição de ensino superior.

41) Por qual entidade **50,9** 43,2 48,6 49,1 foi promovida a maior parte dos eventos

(congressos, jornadas,

B – Por outras instituições de ensino superior.

**9,1** 8,9 3,4 3,6

285

#### RESULTADOS POR RESPOSTA

#### POR UNIDADE PERGUNTAS DO ADMINISTRATIVA

#### QUESTIONÁRIO DO ENC

#### (PROVÃO) 2000 DO

#### INEP

#### OPÇÕES DE RESPOSTA

#### PUC

#### Rio<sup>6</sup>

#### RJ SE Brasil

C – Por diretórios estudantis ou centros acadêmicos.

**5,5** 4,8 11,9 13,7

D – Por associações científicas ou profissionais da área.

**5,5** 16,9 10,3 9,8

E – Não participei de eventos.

**27,3** 26,0 25,4 23,4

cursos de extensão) de que você participou no decorrer do seu curso?

Sem Informação **1,8** 0,2 0,4 0,4

Nenhuma. **29,1** 47,9 42,1 42,1

Estudo de línguas estrangeiras.

**1,8** 3,9 2,4 2,4

Atividades artísticas diversas.

**21,8** 27,1 26,2 27,1

Atividades desportivas. **21,8** 12,1 17,8 16,5

Mais de uma das atividades acima.

**23,6** 8,7 11,3 11,7

42) Que atividade(s)

extra-classe

oferecida(s) pela sua

instituição você mais

desenvolveu durante o

período de realização

do seu curso?

Sem Informação **1,8** 0,2 0,3 0,3

A- Não é oferecido (nesse caso, passe para a questão 45).

**50,9** 15,0 7,9 6,2

B- Menos de 200 horas. **18,2** 34,7 35,2 34,8

C- Entre 200 e 299 horas. **16,4** 15,2 14,0 15,6

D- Entre 300 e 399 horas. **5,5** 18,2 21,2 22,8

E- Mais de 400 horas. **1,8** 15,4 19,7 18,4

43) Qual a carga horária do estágio curricular supervisionado de seu curso?

Sem Informação **7,2** 1,5 2,0 2,3

A- Aperfeiçoamento técnico-profissional.

**14,5** 37,1 34,2 35,3

B- O conhecimento do mercado trabalho.

**14,5** 25,2 22,2 21,2

C- O conhecimento de novas áreas de atuação para os graduados do curso.

**1,8** 12,2 12,4 11,5

D- A reafirmação da escolha profissional feita.

**3,6** 4,7 5,5 5,9

E- A demonstração da necessidade de estudo contínuo para eficiente exercício profissional.

**7,3** 20,3 24,7 24,9

44) Qual foi, no seu entender, a maior contribuição do estágio curricular supervisionado?

Sem Informação **58,3** 0,5 0,9 1,2

A- O currículo pleno do curso está perfeito.

**9,1** 11,7 11,0 10,1

B- O currículo deveria incorporar novas disciplinas.

**27,3** 29,1 29,0 29,1

C- Algumas disciplinas poderiam ter seu conteúdo integrado ao de outras.

**21,8** 16,9 19,2 18,0

D- Algumas disciplinas deveriam ser eliminadas.

**25,5** 17,4 21,4 20,4

45) Como você avalia a composição das disciplinas de seu curso?

E- O currículo necessita de reformulação geral.

**14,5** 24,7 19,0 21,9

286

**RESULTADOS POR RESPOSTA  
POR UNIDADE PERGUNTAS DO ADMINISTRATIVA  
QUESTIONÁRIO DO ENC**

**(PROVÃO) 2000 DO  
INEP**

**OPÇÕES DE RESPOSTA**

**PUC**

**Rio6**

**RJ SE Brasil**

Sem Informação **1,8** 0,2 0,4 0,4

A- Há muitas disciplinas  
desequilibradas: muito  
tempo para pouco  
conteúdo muito  
conteúdo para pouco  
tempo.

**10,9** 17,4 20,0 20,9

B- Algumas disciplinas  
estão desequilibradas:  
muito conteúdo e pouco  
tempo para o seu  
desenvolvimento.

**50,9** 45,1 39,3 41,1

C- Algumas disciplinas  
estão desequilibradas:  
muito tempo para pouco  
conteúdo a ser  
desenvolvido.

**1,8** 3,3 4,9 5,0

D- As disciplinas do curso  
estão razoavelmente  
bem equilibradas.

**29,1** 27,5 30,0 28,0

E- As disciplinas do curso  
estão muito bem  
equilibradas.

**5,5** 6,3 5,5 4,7

46) Como você avalia  
o equilíbrio entre  
quantidade de  
conteúdo e carga  
horária das disciplinas  
do seu curso?

Sem Informação **1,8** 0,4 0,3 0,3

A- Nenhum apresenta  
(nesse caso, passe para  
a questão 49).

**1,8** 1,1 0,8 0,7

B- Poucos apresentam. **3,6** 16,1 9,8 11,0

C- Metade apresenta. **1,8** 7,4 6,5 7,0

D- A maior parte apresenta. **56,4** 50,5 45,2 46,0

E- Todos apresentam. **34,5** 24,5 37,3 35,0

47) Ao iniciarem os  
trabalhos com cada  
disciplina, os docentes  
apresentam plano de  
ensino, contendo  
objetivos, metodologia,  
critérios de avaliação,  
cronograma e  
bibliografia?

Sem Informação **1,8** 0,4 0,4 0,4

A- Nenhum apresenta. **0,0** 0,9 0,9 0,9

B- Poucos apresentam. **5,5** 17,2 13,3 3,9  
C- Metade apresenta. **10,9** 11,2 10,9 11,1  
D- A maior parte apresenta. **65,5** 54,8 54,7 55,1  
E- Todos apresentam. **14,5** 15,9 20,2 19,2

48) Esses planos de ensino apresentam com clareza todas as informações necessárias para orientar bem os alunos durante o curso?  
Sem Informação **3,6** 0,0 0,0 0,0

A- Nenhum deles tem demonstrado.

**0,0** 1,1 0,9 0,8

B- Poucos têm demonstrado.

**12,7** 10,2 7,5 8,3

C- Metade deles tem demonstrado.

**9,1** 13,9 12,1 13,6

D- A maior parte deles tem demonstrado.

**61,8** 58,6 61,5 61,7

E- Todos têm demonstrado. **14,5** 16,1 17,7 15,2

49) Seus professores têm demonstrado empenho, assiduidade e pontualidade?

Sem Informação **1,8** 0,2 0,3 0,3

A- Nenhum deles demonstra.

50) Seus professores têm demonstrado domínio atualizado das

B- Poucos demonstram. **5,5** 6,7 5,7 6,8  
287

#### RESULTADOS POR RESPOSTA

#### POR UNIDADE PERGUNTAS DO ADMINISTRATIVA

#### QUESTIONÁRIO DO ENC

#### (PROVÃO) 2000 DO

#### INEP

#### OPÇÕES DE RESPOSTA

#### PUC

#### Rio

#### RJ SE Brasil

C- Metade deles demonstra.

**5,5** 11,1 12,3 13,7

D- A maior parte deles demonstra.

**58,2** 60,3 57,9 58,7

E- Todos demonstram. **29,1** 20,8 22,9 19,8  
disciplinas ministradas?

Sem Informação **1,8** 0,7 0,5 0,4

A- Aulas expositivas. **45,5** 39,7 33,5 34,8

B- Aulas expositivas e aulas práticas.

**14,5** 13,0 19,7 19,5

C- Trabalhos de grupo,

desenvolvidos em sala de aula.

**3,6** 2,0 1,4 1,3

D- Aulas expositivas e trabalhos de grupo.

**14,5** 21,0 13,4 13,7

E- Aulas expositivas, aulas práticas, trabalhos de grupo e outras.

**20,0** 23,9 31,7 30,3

51) Durante o seu curso, que técnicas de ensino a maioria dos professores tem utilizado, predominantemente?

Sem Informação **1,8** 0,4 0,4 0,3

A- Não, em nenhuma disciplina.

**20,0** 14,5 15,7 15,1

B- Sim, em poucas disciplinas.

**41,8** 47,7 53,1 53,0

C- Sim, em metade das disciplinas.

**20,0** 18,7 13,8 14,5

D- Sim, na maior parte das disciplinas.

**14,5** 17,4 15,8 15,8

E- Sim, em todas as disciplinas.

**1,9** 1,1 1,2 1,1

52) Ao longo do seu curso, você foi solicitado a realizar atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem?

Sem Informação **1,8** 0,7 0,4 0,4

A- O acervo da biblioteca da minha instituição.

**30,9** 4,5 49,3 51,9

B- O acervo da biblioteca de outra instituição.

**0,0** 3,3 2,9 2,7

C- Livros e/ou periódicos de minha propriedade.

**14,5** 6,5 7,6 7,6

D- A Internet. **43,6** 40,6 33,8 31,9

E- Não realizei pesquisas no meu curso.

**7,3** 3,9 5,8 5,4

53) Ao realizar atividades de pesquisa para as disciplinas de seu curso, que fonte(s) você utilizou mais freqüentemente?

Sem Informação **3,7** 1,3 0,7 0,6

A- Apostilas e resumos. **25,5** 30,6 45,3 39,3



B- Livros-texto e/ou manuais.

**49,1** 44,9 35,6 40,4

C- Cópias de trechos de livros.

**10,9** 9,1 5,8 7,1

D- Artigos de periódicos especializados.

**0,0** 1,7 1,3 1,4

E- Anotações manuais e cadernos de notas.

**12,7** 3,0 11,6 11,4

54) Qual tipo de material, dentre os abaixo relacionados, tem sido mais utilizado por indicação de seus professores durante o curso?

Sem Informação **1,8** 0,7 0,4 0,4

A- Provas escritas discursivas.

**90,9** 95,4 95,0 94,8

B- Testes objetivos. **1,8** 1,5 1,7 2,2

C- Trabalhos de grupo. **0,0** 0,9 0,5 0,5

55) Que instrumentos de avaliação a maioria dos seus professores adota

predominantemente? D- Trabalhos individuais. **1,8** 0,7 0,7 0,6

288

#### RESULTADOS POR RESPOSTA

#### POR UNIDADE PERGUNTAS DO ADMINISTRATIVA

#### QUESTIONÁRIO DO ENC

#### (PROVÃO) 2000 DO

#### INEP

#### OPÇÕES DE RESPOSTA

#### PUC

#### Rio

#### RJ SE Brasil

E- Provas práticas. **3,6** 1,1 1,7 1,5

Sem Informação **1,8** 0,4 0,5 0,4

A- Nunca procurei orientação extraclasse.

**12,7** 20,4 18,8 17,2

B- Procurei, mas nunca encontrei.

**0,0** 2,4 1,7 1,7

C- Procurei, mas raramente encontrei.

**5,5** 9,5 9,6 11,0

D- Procurei e encontrei na maioria das vezes.

**49,1** 43,6 45,6 47,5

E- Sempre há disponibilidade do corpo docente para orientação extraclasse.

**30,9** 23,4 24,0 22,3

56) Você procurou

orientação do corpo docente durante o seu curso?

Sem Informação **1,8** 0,7 0,4 0,3

A- Deveria ter exigido muito mais de mim.

**1,8** 4,3 6,3 6,8

B- Deveria ter exigido um pouco mais de mim.

**9,1** 18,9 24,0 24,9

C- Exigiu de mim na medida certa.

**41,8** 51,2 48,3 46,4

D- Deveria ter exigido um pouco menos de mim.

**38,2** 22,6 18,2 18,8

E- Deveria ter exigido muito menos de mim.

**7,3** 2,6 2,7 2,7

57) Como você avalia o nível de exigência de seu curso?

Sem Informação **1,8** 0,4 0,4 0,4

A- A obtenção de diploma de nível superior.

**7,3** 8,0 9,9 9,6

B- A aquisição de cultura geral.

**1,8** 5,6 8,1 7,2

C- A aquisição de formação profissional.

**50,9** 58,1 57,9 57,7

D- A aquisição de formação teórica.

**29,1** 20,0 17,1 18,7

E- Melhores perspectivas de ganhos materiais.

**9,1** 7,8 6,7 6,5

58) Qual você considera a principal contribuição do curso que está concluindo?

Sem Informação **1,8** 0,4 0,3 0,3

A- Capacidade de comunicação.

**0,0** 3,9 4,5 4,2

B- Capacidade de trabalhar em equipe.

**9,1** 11,9 11,7 10,5

C- Capacidade de raciocínio lógico / análise crítica.

**85,5** 76,8 75,0 76,4

D- Capacidade de tomar iniciativa.

**0,0** 5,6 6,6 6,5

E- Senso ético. **1,8** 1,1 1,8 1,9

59) Qual das habilidades abaixo foi mais bem

desenvolvida por você  
durante o seu curso?

Sem Informação **3,6** 0,7 0,5 0,5

**Você considera que, no decorrer do seu curso de Engenharia Elétrica, teve condições de utilizar de forma adequada (frequência, disponibilidade de equipamentos e de materiais) os laboratórios de sua instituição?**

60) Nas disciplinas A- Sim, sempre. **47,3** 22,8 24,5 20,8

relativas às matérias

básicas?

B- Sim, na maioria das  
vezes.

**34,5** 34,5 39,9 38,1

289

#### RESULTADOS POR RESPOSTA

POR UNIDADE PERGUNTAS DO ADMINISTRATIVA

QUESTIONÁRIO DO ENC

(PROVÃO) 2000 DO

INEP

OPÇÕES DE RESPOSTA

PUC

Rio6

RJ SE Brasil

C- Sim, algumas vezes. **14,5** 33,6 29,3 33,3

D- Não, nunca. **0,0** 7,2 4,8 6,1

E- Não sei dizer. **1,8** 1,3 1,2 1,3

Sem Informação **1,8** 0,7 0,5 0,4

A- Sim, sempre. **52,7** 27,8 26,7 23,1

B- Sim, na maioria das  
vezes.

**27,3** 37,3 42,3 41,6

C- Sim, algumas vezes. **14,5** 29,3 27,0 30,6

D- Não, nunca. **3,6** 3,9 2,5 30,2

E- Não sei dizer. **0,0** 0,9 1,1 1,1

61) Nas disciplinas

relativas às matérias

do ciclo profissional?

Sem Informação **1,8** 0,9 0,5 0,5

A- Amplas, arejadas, bem  
iluminadas e com  
mobiliário adequado.

**56,4** 49,0 48,4 45,4

B- Arejadas bem  
iluminadas e com  
mobiliário satisfatório,  
embora pequenas em  
relação ao número de  
alunos.

**21,8** 15,6 21,1 21,3

C- Bem iluminadas e com  
mobiliário satisfatório,  
embora sejam mal  
ventiladas e pequenas  
em relação ao número  
de alunos.

**9,1** 12,8 15,0 16,2

D- Mal ventiladas, mal  
iluminadas, pequenas

em relação ao número

de alunos e com

mobiliário razoavelmente

satisfatório.

**7,3** 12,1 8,9 10,1

E- Mal arejadas, mal iluminadas, c/ mobiliário inadequado e pequenas em relação ao no. alunos.

**3,6** 9,5 5,8 6,2

62) Com são as instalações físicas (salas de aula, laboratórios, ambientes de trabalho/ estudo) utilizadas no seu curso de Engenharia Elétrica, você diria que:

Sem Informação **1,8** 0,9 0,7 0,7

**Indique a abordagem dada, no curso que você está concluindo, aos tópicos seguintes:**

A- Não foi focalizado em nenhum momento.

**3,6** 13,9 12,0 12,9

B- Foi abordado apenas em atividades extraclasse (palestras, conferências, etc.).

**1,8** 8,0 8,8 9,0

C- Foi tratado superficialmente em uma ou mais disciplinas.

**14,5** 45,3 46,7 48,2

D- Foi estudado em várias disciplinas do curso.

**7,3** 12,1 15,3 14,1

E- Foi tema central de uma ou mais disciplina.

**70,9** 20,0 16,7 15,2

63) Ética:

Sem Informação **1,8** 0,7 0,5 0,6

290

**RESULTADOS POR RESPOSTA**

**POR UNIDADE PERGUNTAS DO ADMINISTRATIVA**

**QUESTIONÁRIO DO ENC**

**(PROVÃO) 2000 DO**

**INEP**

**OPÇÕES DE RESPOSTA**

**PUC**

**Rio**

**RJ SE Brasil**

A- Não foi focalizado em nenhum momento.

**12,7** 8,5 6,4 6,1

B- Foi abordado apenas em atividades extraclasse (palestras, conferências, etc.).

**1,8** 6,7 7,1 8,0

C- Foi tratado superficialmente em uma ou mais disciplinas.

**30,9** 37,7 36,5 37,5

D- Foi estudado em várias disciplinas do curso.

**34,5** 26,9 27,0 27,1

E- Foi tema central de uma ou mais disciplinas.

**18,2** 19,5 22,5 20,8

64) Qualidade:

Sem Informação **1,8** 0,7 0,5 0,5

A- Não foi focalizado em nenhum momento.

**1,8** 4,6 3,7 3,6

B- Foi abordado apenas em atividades extraclasse (palestras, conferências, etc.).

**1,8** 2,8 4,3 4,3

C- Foi tratado

superficialmente em uma ou mais disciplinas.

**23,6** 34,7 31,9 33,2

D- Foi estudado em várias disciplinas do curso.

**1,8** 4,1 4,7 4,9

E- Foi tema central de uma ou mais disciplinas.

**67,3** 52,9 54,9 53,5

65) Ecologia / meio ambiente:

Sem Informação **1,8** 0,9 0,6 0,6

A- Não foi focalizado em nenhum momento.

**10,9** 5,2 7,1 6,9

B- Foi abordado apenas em ativ. extraclasse (palestras, etc.)

**1,8** 6,9 8,9 9,5

C- Foi tratado

superficialmente em uma ou mais disciplinas.

**20,0** 25,6 30,7 32,2

D- Foi estudado em várias disciplinas do curso.

**40,0** 38,8 30,6 30,2

E- Foi tema central de uma ou mais disciplinas.

**23,6** 21,7 21,3 19,6

66) Tecnologia da Informação (ex.:

Intenret, vídeoconferência, informática aplicada na sua área, etc.).

Sem Informação **3,6** 1,7 1,4 1,6

A- Não pretendo trabalhar (passe p/ questão 69).

**3,6** 1,5 2,0 2,4

B- Pretendo procurar emprego na área de E. Elétrica.

**45,5** 51,4 46,0 49,2

**Quais as suas perspectivas futuras?**

67) Quanto ao exercício profissional, logo após a conclusão deste curso, o que você pretende fazer?

C- Já estou empregado(a) na área de Engenharia Elétrica e pretendo continuar na mesma atividade.

**34,5** 31,2 37,2 33,1  
291

**RESULTADOS POR RESPOSTA  
POR UNIDADE PERGUNTAS DO ADMINISTRATIVA  
QUESTIONÁRIO DO ENC  
(PROVÃO) 2000 DO  
INEP**

**OPÇÕES DE RESPOSTA  
PUC**

**Rio**

**RJ SE Brasil**

D- Pretendo começar a trabalhar/continuar trabalhando em outra área (passe p/ questão 69).

**7,3** 8,9 6,9 6,1

E- Pretendo abrir negócio próprio na área de E. Elétrica.

**5,5** 5,2 6,3 7,3

Sem Informação **3,6** 1,7 1,6 1,8

A- Eletrônica. **5,5** 9,1 10,6 11,3

B- Eletricidade. **14,5** 28,1 24,2 25,0

C- Telecomunicações. **54,4** 41,7 40,2 38,9

D- Computação. **5,5** 14,1 10,0 10,0

E- Automação e Controle. **3,6** 6,7 14,9 14,6

68) Qual o campo da Engenharia Elétrica que melhor corresponde àquele em que você pretende atuar após a conclusão do seu curso?

Sem Informação **16,4** 0,2 0,2 0,2

A- Não fazer nenhum outro curso.

**5,5** 2,2 2,5 2,3

B- Fazer outro curso de graduação.

**1,8** 5,4 8,0 7,4

C- Fazer cursos de aperfeiçoamento e especialização.

**52,7** 46,4 47,5 47,1

D- Fazer curso de mestrado e doutorado na área de

E. Elétrica.

14,5 32,1 27,5 29,9

E- Fazer curso de mestrado e doutorado em outra área.

21,8 11,9 12,4 11,1

69) Quanto aos estudos no ensino regular, após a conclusão deste curso, o que você pretende?

Sem Informação 3,6 2,0 2,2 2,3  
292

## **ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL DA PUC-RIO (1995-98)**

**Idade que você terá em 31/12/199\_:** Atenção: Coloque sua idade (em anos) diretamente na grade de resposta.

### **1) Estado Civil:**

1 Solteiro

2 Casado

3 Outros

### **2) Religião:**

1 Católico praticante

2 Católico não praticante

3 Igreja Cristã não-católica

4 Judeu

5 Outra religião não-cristã

6 Sem religião; mas com fé em Deus

7 Ateu

### **3) Você freqüentou o curso de ensino médio (ou equivalente):**

1 Todo em escola pública (Federal, Estadual ou Municipal)

2 Todo em escola particular

3 Maior parte em escola pública

4 Maior parte em escola particular

### **4) Se o seu ensino médio (ou equivalente) é (foi) cursado, totalmente ou em parte, em estabelecimento particular, você:**

1 Paga (pagou) integralmente as anuidades

2 Paga (pagou) entre 51% e 80%

3 Paga (pagou) entre 20% e 50%

4 É (foi) bolsista integral por critério do estabelecimento

5 É (foi) bolsista integral por ter sido encaminhado por estabelecimento oficial

### **5) Em que turno você cursa (cursou) o 2o Grau (ou equivalente)?**

1 Todo no diurno

2 Todo no noturno

3 Maior parte no diurno

4 Maior parte no noturno

### **6) Indique o conceito ou a média global obtida na última série, que cursou, do 2o. Grau (ou equivalente):**

1 Excelente (9 a 10)

2 Muito bom (8 a 8,9)

293

3 Bom (7 a 7,9)

4 Regular (6 a 6,9)

5 Suficiente (5 a 5,9)

### **7) Você freqüenta (freqüentou curso pré-Vestibular (cursinho)?**

- 1 Não
- 2 Sim, por menos de um semestre
- 3 Sim, por um semestre
- 4 Sim, por um ano
- 5 Sim, por um ano e meio
- 6 Sim, por dois anos
- 7 Sim, por mais de dois anos

**8) Se você freqüenta (freqüentou) curso, porque o está fazendo?**

- 1 O meu colégio não prepara adequadamente para o Vestibular
- 2 O meu colégio prepara para o Vestibular, mas o cursinho ensina os "macetes"
- 3 Para atualizar os meus conhecimentos, porque parei de estudar há muito tempo
- 4 O meu colégio fez convênio com um cursinho
- 5 Porque recebi bolsa no cursinho

**9) Se você freqüenta (freqüentou) cursinho:**

- 1 Você pagou suas mensalidades integralmente
- 2 Você teve até 25% de desconto
- 3 Você teve de 26% a 50% de desconto
- 4 Você teve de 51% a 80% de desconto
- 5 Você recebeu bolsa integral

**10) Se você não freqüenta (ou nunca freqüentou) cursinho, qual o principal motivo de não fazê-lo?**

- 1 Porque o ensino do meu colégio é suficiente para o Vestibular
- 2 Por dificuldades econômicas
- 3 Porque o horário deste coincide com o horário de trabalho
- 4 Porque achei que poderia estudar por conta própria
- 5 Porque não havia nenhum nas proximidades de minha casa
- 6 Porque o meu colégio já oferece pré-Vestibular "integrado" ao curso regular da escola

**11) Quantas vezes você já prestou Vestibular ?**

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

294

**12) Você já concluiu algum curso superior?**

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

**13) Se já fez ou vem fazendo algum curso superior, qual das seguintes alternativas melhor expressa sua situação no referido curso?**

- 1 Pretendo desistir do curso se passar neste Vestibular
- 2 Pretendo freqüentar dois cursos ao mesmo tempo
- 3 Pretendo continuar com o curso que venho fazendo, uma vez que prestarei este Vestibular apenas por experiência
- 4 Outra

**14) Se você abandonou ou pretende abandonar o curso superior já iniciado, qual o principal motivo que o levou ou levará a esta decisão? Se**



não for este seu caso, passe ao item seguinte.

- 1 Porque não fui classificado na carreira ou curso desejado
- 2 Porque não fui classificado na Instituição desejada
- 3 Porque me decepcionei com o curso
- 4 Porque mudei minha opção profissional
- 5 Por motivos financeiros
- 6 Outros motivos

**15) Você pretende se candidatar:**

- 1 Somente ao Vestibular da PUC-Rio
- 2 A outro(s) Vestibular(es) em que sua 1ª opção será a mesma assinalada na PUCRio
- 3 A outro(s) Vestibular(es) em que sua 1ª opção será diferente da assinalada na PUCRio

**16) Qual o curso que pretende fazer na PUC-Rio?** Atenção: Utilize o código abaixo diretamente na grade de resposta.

**17) O que mais pesou, entre as condições abaixo relacionadas, na escolha do curso ou área que pretende cursar?**

- 1 Boa remuneração
- 2 Prestígio, consideração, posição social
- 3 Oportunidade de subir no emprego que exerce
- 4 Possibilidade de continuar a profissão dos seus pais, avós, parentes ou amigos
- 5 Maiores oportunidades de mercado de trabalho
- 6 Possibilidade de exercer liderança
- 295
- 7 Oportunidade de ser útil aos outros
- 8 Interesse real pela área
- 9 Oportunidade de melhor usar suas aptidões (vocação)
- 10 Desejo apenas de fazer um curso superior
- 11 Outro

**18) Como teve conhecimento das inscrições para o Concurso Vestibular da PUC-Rio?**

- 1 Por meio de colegas
- 2 Por indicação de meus professores
- 3 Por folhetos ou cartazes de divulgação
- 4 Por professores da PUC-Rio que visitaram meu colégio
- 5 Pela imprensa
- 6 Pelo rádio
- 7 Por outros meios

**19) No caso de você pretender se matricular na PUC-Rio, se for classificado, indique o fator que mais o influenciou na escolha desta Universidade:**

- 1 É a única que oferece o curso pretendido
- 2 É a que melhor oferece o curso pretendido
- 3 É a que oferece horário mais adequado
- 4 Oferece bolsas de estudo
- 5 É de mais fácil acesso (proximidade de casa, condução fácil, etc.)
- 6 Outro fator
- 7 Não pretendo me matricular na PUC-Rio

**20) No caso de você não pretender se matricular na PUC-Rio, mesmo que tenha sido para ela classificado, indique o fator que mais o influenciou na escolha de outra Instituição:**

- 1 É a única que oferece o curso pretendido
- 2 É a que oferece o melhor curso pretendido
- 3 É gratuita

- 4 É a que oferece anuidade mais barata
- 5 É a que oferece horário mais adequado
- 6 Oferece bolsas de estudo
- 7 É de mais fácil acesso (proximidade de casa, condução fácil, etc.)
- 8 Outro fator
- 9 Não se aplica ao meu caso (pretendo me matricular na PUC-Rio)

**21) O que você espera, principalmente, de um curso universitário na PUCRio?**

- 1 Principalmente cultura geral ampla
- 2 Principalmente formação profissional voltada para o mercado de trabalho
- 296
- 3 Principalmente formação científica voltada para a pesquisa
- 4 Principalmente formação acadêmica para melhorar a atividade prática que estou desempenhando
- 5 Conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo que vivemos
- 6 Conhecimentos que permitam melhorar o meu nível de instrução
- 7 Outros

**22) Sendo a PUC-Rio uma Universidade Católica, o que este fato representa para você?**

- 1 Nada representa
- 2 Representa algo pelo fato de eu ser católico
- 3 Representa algo pelo tipo de formação religiosa que espero receber
- 4 Representa algo pelo tipo de formação científica que espero receber
- 5 Representa algo pelo tipo de formação religiosa e científica que espero receber
- 6 Outro

**23) Qual é (era) o nível de instrução de seu pai?**

- 1 Nenhum ano de estudo
- 2 Primário incompleto (ou menos que a 4a. série do 1o. Grau)
- 3 Primário completo (ou 4a. série completa)
- 4 Ginásial incompleto (ou mais que a 4a. série e menos que a 8a. série)
- 5 Ginásial completo (ou 1o. Grau completo)
- 6 Colegial incompleto (ou 2o. Grau incompleto)
- 7 Colegial completo (ou 2o. Grau completo)
- 8 Superior incompleto
- 9 Superior completo

**24) Qual é (era) o nível de instrução de sua mãe?**

- 1 Nenhum ano de estudo
- 2 Primário incompleto (ou menos que a 4a. série do 1o. Grau)
- 3 Primário completo (ou 4a. série completa)
- 4 Ginásial incompleto (ou mais que a 4a. série e menos que a 8a. série)
- 5 Ginásial completo (ou 1o. Grau completo)
- 6 Colegial incompleto (ou 2o. Grau incompleto)
- 7 Colegial completo (ou 2o. Grau completo)
- 8 Superior incompleto
- 9 Superior completo

**25) Seu pai:**

- 1 Trabalha atualmente
- 2 Está desempregado
- 3 É aposentado
- 4 Vive de renda
- 5 É falecido, porém deixou pensão

6 É falecido e não deixou pensão

**25) Sua mãe:**

1 É dona de casa

2 Trabalha em atividade remunerada

3 É aposentada

4 Vive de renda

5 É falecida, porém deixou pensão

6 É falecida e não deixou pensão

**26) A ocupação principal de seu pai é (era):**

1 Industrial, banqueiro, incorporador de imóveis

2 Grande proprietário na agricultura (fazendeiro), no comércio ou nos serviços de alojamento (empresa com mais de 100 empregados)

3 Diretor, administrador ou gerente de grandes empresas, com responsabilidade sobre mais de 100 empregados

4 Médico, engenheiro, arquiteto, agrônomo, contador, sociólogo, advogado, magistrado, economista, professor universitário, professor do 2o. Grau (ou outra ocupação que exija instrução de nível superior)

5 Militar oficial

6 Militar não oficial (Praças das Forças Armadas, Polícia e Corpo de Bombeiros)

7 Médio proprietário na agricultura (fazendeiro), indústria, comércio ou nos serviços de alojamento (empresas com 11 a 100 empregados)

8 Diretor, administrador ou gerente de empresas médias e pequenas, com responsabilidade sobre menos de 100 empregados)

9 Caixa, tesoureiro, desenhista, agrimensor, secretário, escrivão, praticista ou viajante, despachante, professor primário, investigador de polícia, datilógrafo, auxiliar de escritório, técnico industrial, taquígrafo, propagandista, redator, corretor (ou outra ocupação de nível qualificado ou semiquilificado que exija instrução de nível médio, 2o. Grau ou equivalente)

10 Pequeno proprietário na agricultura, na indústria, no comércio ou nos serviços de alojamento: dono de sítio ou chácara; dono de bar, quitanda, açougue, padaria, dono de oficina mecânica, banca de jornal, motorista de táxi quando proprietário do carro, dono de pensão ou restaurante, entre outros (empresa com até 10 empregados)

11 Operário, pedreiro, marceneiro, pintor (ou outra ocupação manual da indústria); balconista, entregador (ou outra ocupação manual do comércio); ascensorista, porteiro, vigia, contínuo, servente, cozinheiro, garçom (ou outra ocupação manual nos serviços); trabalhador manual na agricultura (trabalha na terra que não é sua)

12 Outro

**28) A ocupação principal de sua mãe é (era):**

1 Industrial, banqueira, incorporadora de imóveis

2 Grande proprietária na agricultura (fazendeira), no comércio ou nos serviços de alojamento (empresa com mais de 100 empregados)

3 Diretora, administradora ou gerente de grandes empresas, com responsabilidade sobre mais de 100 empregados

298

4 Médica, engenheira, arquiteta, agrônoma, contadora, socióloga, advogada, magistrado, economista, professora universitária, professora do 2o. Grau (ou outra ocupação que exija instrução de nível superior)

5 Média proprietária na agricultura (fazendeira), indústria, comércio ou nos serviços de alojamento (empresas com 11 a 100 empregados)

6 Diretora, administradora ou gerente de empresas médias e pequenas, com responsabilidade sobre menos de 100 empregados)

7 Caixa, tesoureira, desenhista, agrimensora, secretária, escrivã, praticista ou viajante, despachante, professora primária, investigadora de polícia, datilógrafa, auxiliar de escritório, técnica industrial, taquígrafa, propagandista, redatora, corretora (ou outra

ocupação de nível qualificado ou semiquilificado que exija instrução de nível médio, 2o. Grau ou equivalente)

8 Pequena proprietária na agricultura, na indústria, no comércio ou nos serviços de alojamento: dona de sítio ou chácara; dona de bar, quitanda, açougue, padaria, dona de oficina mecânica, banca de jornal, motorista de táxi quando proprietária do carro, dona de pensão ou restaurante, etc. (empresa com até 10 empregados)

9 Operária, pedreira, marceneira, pintora (ou outra ocupação manual da indústria); balconista, entregadora (ou outra ocupação manual do comércio); ascensorista, porteira, vigia, manicura, servente, cozinheira, garçomete, empregada doméstica (ou outra ocupação manual nos serviços); trabalhadora manual na agricultura (trabalha na terra que não é sua)

10 Não tem atividade remunerada (dona de casa)

11 Outro

**30) Qual a renda total dos membros de sua família que estejam morando em sua casa. Inclua o seu salário, caso você trabalhe.**

1 Até 1 salário-mínimo

2 De 1 a 2 salários-mínimos

3 De 2 a 3 salários-mínimos

4 De 3 a 4 salários-mínimos

5 De 4 a 5 salários-mínimos

6 De 5 a 7 salários-mínimos

7 De 7 a 10 salários-mínimos

8 De 10 a 20 salários-mínimos

9 De 20 a 30 salários-mínimos

10 De 30 a 50 salários-mínimos

11 Mais de 50 salários-mínimos

**31) Quantas pessoas vivem com esta renda total?** (se for casado(a), refira-se a sua própria família; não inclua empregados domésticos).

1 Uma

2 Duas

3 Três

4 Quatro

5 Cinco

6 Seis

7 Sete

8 Oito

299

9 Nove

10 Dez ou mais

**32) Atualmente você exerce atividade remunerada (trabalha)?**

1 Não

2 Sim, em tempo parcial (menos de 40 horas semanais)

3 Sim, em tempo integral (40 horas semanais ou mais)

4 Sim, mas eventualmente (avulso, etc.)

**33) Qual a sua participação na vida econômica da família?**

1 Não trabalha e seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas

2 Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou outras pessoas

3 Trabalha e é responsável pelo seu próprio sustento, não recebendo ajuda financeira da família ou de outras pessoas

4 Trabalha e é responsável pelo próprio sustento e contribui, parcialmente, para o sustento da família ou de outras pessoas

5 Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família ou de outras pessoas

**34) Pretende trabalhar (exercer atividade remunerada) enquanto fizer seu**

**curso superior?**

- 1 Não
- 2 Sim, apenas em estágio para treinamento
- 3 Sim, mas apenas nos últimos anos de estudo
- 4 Sim, desde o primeiro ano, em tempo parcial
- 5 Sim, desde o primeiro ano, em tempo integral

**35) Somando-se o número de salas com o número de quartos da casa de sua família (não incluindo as dependências de empregados), o número total é:**

- 1 Um ou dois
- 2 Três
- 3 Quatro
- 4 Cinco
- 5 Mais de cinco

**36) Qual é a condição de ocupação de domicílio em que reside sua família?**

- 1 Próprio, não acabou de pagar
- 2 Alugado
- 3 Outra forma de ocupação

**37) Sua família possui sítio, casa de praia, fazenda ou outro domicílio onde passa fins de semana, feriado ou férias?**

- 1 Sim
- 2 Não

**38) Sua família:**

- 300
- 1 Não tem automóvel
- 2 Tem um automóvel
- 3 Tem dois automóveis
- 4 Tem mais de dois automóveis

**39) Quantos livros você acha que tem em sua casa?**

- 1 Nenhum
- 2 Até 20 livros
- 3 De 21 a 50 livros
- 4 De 51 a 100 livros
- 5 De 101 a 200 livros
- 6 De 201 a 500 livros
- 7 Mais de 500 livros

**40) Excetuando os livros escolares, quantos livros, em média, você lê por ano?**

- 1 Nenhum
- 2 Um a dois
- 3 Três a cinco
- 4 Seis a dez
- 5 Onze ou mais

**41) Você lê jornal?**

- 1 Não
- 2 Sim, ocasionalmente
- 3 Sim, todos os domingos
- 4 Sim, diariamente

**42) Você frequenta cursos extracurriculares de forma sistemática? (Marque apenas aquele que ocupa o maior número de suas horas livres).**

- 1 Não
- 2 Sim, Línguas Estrangeiras

3 Sim, Ginástica / Balé / Esportes

4 Sim, Música

5 Sim, Artes

6 Sim, outros

**43) De qual das atividades abaixo você mais participa?**

1 Artísticas e culturais

2 Religiosas

3 Político-partidárias

4 Esportivas

5 Outra

6 Nenhuma

301

**44) Se você escolheu o item 04, no quesito 43, qual o esporte que pratica?**

1 Esportes coletivos de campo

2 Esportes coletivos de quadra

3 Atletismo

4 Lutas olímpicas

5 Esportes aquáticos

6 Esportes náuticos

7 Outras modalidades esportivas

8 Não pratico nenhum esporte

**45) Se o seu interesse maior é em relação à cultura artística, especifique sua preferência:**

1 Literatura

2 Artes plásticas (cerâmica, escultura, pintura, etc.)

3 Artes cênicas (teatro, cinema, dança, etc.)

4 Música erudita

5 Música popular

6 Nenhum

**ANEXO 3 – TABELAS CITADAS****Situação Ocupacional dos Pais<sup>1</sup> - Direito (235)**1 2 3 4 5 6 Outro S I<sup>2</sup>**Renda Mensal****Familiar (ENC-****2000) N % N % N % N % N % N % N % N % N %****Até R\$ 453,00** 1 0,8 1 1,7 0 0,0 0 0,0 0 0,0 0 0,0 0 0,0 0 0,0 0 0,0 0 0,0**De R\$ 454,00 a****R\$ 1510,00** 3 2,5 0 0,0 2 8,7 0 0,0 0 0,0 3 75,0 0 0,0 0 0,0**De R\$ 1510,00 a****R\$ 3020,00** 15 12,6 8 13,8 5 21,7 1 25,0 3 50,0 0 0,0 0 0,0 3 16,7**De R\$ 3021,00 a****R\$ 7550,00** 45 37,8 28 48,3 11 47,8 1 25,0 3 50,0 0 0,0 2 66,7 4 22,2**Mais de R\$****7550,00** 46 38,7 21 36,2 3 13,0 2 50,0 0 0,0 0 0,0 1 33,3 3 16,7**Sem informação<sup>3</sup>** 9 7,6 0 0,0 2 8,7 0 0,0 0 0,0 1 25,0 0 0,0 8 44,5**Total: 119 100 58 100 23 100 4 100 6 100 4 100 3 100 18 100**

<sup>1</sup> 1 = Profissionais de N. Superior; 2 = Dirigentes e Empresários c/ Curso Superior; 3 = Gerentes e Empresários c/ Nível Médio ou inferior; 4 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Curso Superior; 5 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior; 6 = Trabalhadores Manuais c/ Nível Médio ou inferior.

<sup>2</sup> SI = Sem Informação.

<sup>3</sup> Nesta categoria foram agregados os que não responderam a esta pergunta no questionário do INEP.

303

**Situação Ocupacional dos Pais<sup>4</sup> – Engenharia Elétrica (35)<sup>5</sup>**

1 2 3 4 5 Outro

**Renda Mensal****Familiar (ENC-****2000) N % N % N % N % N % N %****Até R\$ 453,00** 1 6,3 0 0,0 0 0,0 0 0,0 0 0,0 0 0,0 0 0,0**De R\$ 454,00 a****R\$ 1510,00** 1 6,3 0 0,0 0 0,0 0 0,0 0 0,0 0 0,0 0 0,0**De R\$ 1510,00 a****R\$ 3020,00** 2 12,5 2 16,7 0 0,0 1 50,0 1 50,0 1 100**De R\$ 3021,00 a****R\$ 7550,00** 8 50,0 4 33,3 1 50,0 1 50,0 1 50,0 0 0,0**Mais de R\$****7550,00**

4 25,0 6 50,0 1 50,0 0 0,0 0 0,0 0 0,0

**Total: 16 100 12 100 2 100 2 100 2 100 1 100**

<sup>4</sup> 1 = Profissionais de N. Superior; 2 = Dirigentes e Empresários c/ Curso Superior; 3 = Gerentes e Empresários c/ Nível Médio ou inferior; 4 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Curso Superior; 5 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior. Não havia pais “Trabalhadores Manuais c/ Nível Médio ou inferior” entre os estudantes de Engenharia Elétrica.

<sup>5</sup> No caso dos graduandos da Engenharia Elétrica, nenhum deixou de responder, por esta razão foram excluídas as colunas “Sem Informação”.

304

**Questionário sociocultural da PUC-Rio: Qual a sua participação na vida econômica da família?****Direito N % Engenharia Elétrica N %**

Não trabalha e seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas.

209 88,9 Não trabalha e seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas.

34 97,1

Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou outras pessoas.

14 6,0 Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou

outras pessoas.

1 2,9

Trabalha e é responsável pelo próprio sustento, não recebendo ajuda financeira da família ou de outras pessoas

3 1,3 Trabalha e é responsável pelo próprio sustento, não recebendo ajuda financeira da família ou de outras pessoas

0 0,0

Trabalha e é responsável pelo próprio sustento e contribui, parcialmente, para o sustento da família ou de outras pessoas.

1 0,4 Trabalha e é responsável pelo próprio sustento e contribui, parcialmente, para o sustento da família ou de outras pessoas.

0 0,0

Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família ou de outras pessoas

0 0,0 Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família ou de outras pessoas

0 0,0

Sem Informação 7 3,0 Sem Informação 0 0,0

#### **Questionário sociocultural da PUC-Rio: Atualmente você exerce atividade remunerada (trabalha)?**

**Direito N % Engenharia Elétrica N %**

Não 208 88,5 Não 34 97,1

Sim, em tempo parcial (menos de 40 horas semanais) 13 5,5 Sim, em tempo parcial (menos de 40 horas

semanais)

0 0,0

Sim, em tempo integral (40 horas semanais ou mais) 2 0,9 Sim, em tempo integral (40 horas

semanais ou

mais)

0 0,0

Sim, mas eventualmente (avulso, etc.) 5 2,1 Sim, mas eventualmente (avulso, etc.) 1 2,9

Sem Informação 7 3,0 Sem Informação 0 0,0

305

#### **Questionário sociocultural da PUC-Rio: Qual é a condição de ocupação do domicílio em que reside sua família?**

**Direito N % Engenharia Elétrica N %**

Próprio, já acabou de pagar 190 80,9 Próprio, já acabou de pagar 24 68,8

Próprio, não acabou de pagar 18 7,7 Próprio, não acabou de pagar 6 17,1

Alugado 16 6,8 Alugado 3 8,6

Outra forma de ocupação 4 1,7 Outra forma de ocupação 2 5,7

Sem Informação 7 3,0 Sem Informação 0 0,0

#### **Questionário sociocultural da PUC-Rio: Sua família possui um sítio, casa de praia, fazenda ou outro domicílio onde passa fins de semana, feriados ou férias?**

**Direito N % Engenharia Elétrica N %**

Sim 108 46,0 Sim 11 31,4

Não 118 50,2 Não 24 68,6

Sem Informação 9 3,9 Sem Informação 0 0,0

6 Foram agregadas 2 respostas invalidadas.

306

#### **Questionário sociocultural da PUC-Rio: Sua família:**

**Direito N % Engenharia Elétrica N %**

Não tem automóvel 10 4,3 Não tem automóvel 1 2,9

Tem um automóvel 75 31,9 Tem um automóvel 13 37,1

Tem dois automóveis 80 34,0 Tem dois automóveis 15 42,9

Tem mais de dois automóveis 62 26,4 Tem mais de dois automóveis 6 17,1



Sem Informação<sup>7</sup> 8 3,4 Sem Informação 0 0,0

**INEP: Qual o seu estado civil?**

**Direito N % Engenharia Elétrica N %**

Solteiro(a) 205 87,2 Solteiro(a) 35 100,0

Casado(a) 9 3,8 Casado(a) 0 0,0

Separado(a)/Desquitado(a)/Divorciado(a) 2 0,9 Separado(a)/Desquitado(a)/Divorciado(a) 0 0,0

Viúvo(a) 1 0,4 Viúvo(a) 0 0,0

Outro 1 0,4 Outro 0 0,0

Sem Informação 17 7,3 Sem Informação 0 0,0

7 Foi agregada uma resposta invalidada.

307

**INEP: Quantos irmãos você tem?**

**Direito N % Engenharia Elétrica N %**

Nenhum 17 7,2 Nenhum 3 8,6

Um 102 43,4 Um 14 40,0

Dois 79 33,6 Dois 15 42,9

Três 15 6,4 Três 2 5,7

Quatro ou mais 6 2,6 Quatro ou mais 1 2,9

Sem Informação<sup>8</sup> 16 6,9 Sem Informação 0 0,0

**INEP: Quantos filhos você tem?**

**Direito N % Engenharia Elétrica N %**

Nenhum 211 89,8 Nenhum 35 100,0

Um 7 3,0 Um 0 0,0

Dois 1 0,4 Dois 0 0,0

Sem Informação 16 6,9 Sem Informação 0 0,0

8 Nesta categoria foram agregados os que não responderam a esta pergunta no questionário do INEP.

308

**INEP: Qual é o meio de transporte mais utilizado por você para chegar à sua instituição?**

**Direito N % Engenharia Elétrica N %**

Carro ou motocicleta próprio 111 47,2 Carro ou motocicleta próprio 9 25,7

Carro ou motocicleta dos pais 35 14,9 Carro ou motocicleta dos pais 10 28,6

Carona com amigos e vizinhos 9 3,8 Carona com amigos e vizinhos 0 0,0

Transporte coletivo (ônibus, trem, metrô) 56 23,8 Transporte coletivo (ônibus, trem, metrô) 10 28,6

Outro 8 3,4 Outro 6 17,1

Sem Informação<sup>9</sup> 16 6,9 Sem Informação 0 0,0

**INEP: A partir de que equipamento você tem predominantemente acessado a Internet?**

**Direito N % Engenharia Elétrica N %**

Daquele colocado a minha disposição pela minha

IES

9 3,8 Daquele colocado a minha disposição pela minha

IES

3 8,6

Daquele disponível na minha residência 113 48,1 Daquele disponível na minha residência 26 74,3

Daquele disponível no meu local de trabalho 90 38,3 Daquele disponível no meu local de trabalho 5 14,3

Daquele colocado à minha disposição em outro local

3 1,3 Daquele colocado à minha disposição em outro

local

0 0,0

Nunca tive a oportunidade de acessar a Internet 1 0,4 Nunca tive a oportunidade de acessar a Internet 0 0,0

Sem Informação 19 8,1 Sem Informação 1 2,9

9 Nesta categoria foram agregados os que não responderam a esta pergunta no questionário do INEP.

309

**Direito Elétrica**

**Mulheres Homens Mulheres Homens**

**DAR: Local de Nascimento por Curso e Sexo**

**N % N % N % N %**

Rio de Janeiro/RJ 112 77,8 66 72,5 6 60,0 18 72,0  
 Estado do Rio de Janeiro 14 9,7 7 7,7 1 10,0 5 20,0  
 Capital de outro estado brasileiro 13 9,0 11 12,1 1 10,0 2 8,0  
 Interior de outros estados brasileiros 4 2,8 5 5,5 0 0,0 0 0,0  
 Outros países 1 0,7 2 2,2 2 20,0 0 0,0  
 Total: 144 100,0 91 100,0 10 100,0 25 100,0

**Fichas de Inscrição no ENC-2000: Local de Residência por Curso **Direito Elétrica******N % N %**

Zona Sul próximo a PUC-Rio: Gávea, São Conrado, Jardim Botânico, Humaitá, Lagoa, Ipanema 101 43,0 10 28,6  
 Zona Sul da cidade: – Copacabana, Botafogo, Urca, Flamengo, Laranjeiras, Santa Teresa, Cosme Velho  
 53 22,6 10 28,6  
 Zona Oeste próximo a PUC-Rio – Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes 51 21,7 9 25,7  
 Centro e Zona Norte da cidade – Centro, Rio Comprido, Tijuca, Vila Isabel, Grajaú, Alto da Boa Vista, Engenho de Dentro  
 12 5,2 2 5,7  
 Zona Oeste – Barra de Garatiba, Jacarepaguá, Freguesia, Taquara 6 2,6 1 2,9  
 Bairros Periféricos – Ilha do Governador, Lins, Vila Valqueire, Vila da Penha, Oswaldo Cruz, Marechal Hermes  
 4 1,7 1 2,9  
 Baixada Fluminense – Caxias e São João do Meriti 3 1,3 0 0,0  
 Outras cidades do Estado do Rio de Janeiro – Niterói e Petrópolis 5 2,1 2 5,7  
 Total: 235 100,0 35 100,0  
 310

**INEP INEP (ENC-2000): Apoio financeiro para o custeio (ENC-2000): Renda Mensal Familiar - **Direito (235)** das despesas do curso**

Até R\$  
 453,00  
 De R\$  
 454,00 a R\$  
 1510,00  
 De R\$  
 1510,00 a R\$  
 3020,00  
 De R\$  
 3021,00 a  
 R\$ 7550,00  
 Mais de  
 R\$  
 7550,00  
 S<sub>10</sub> Total  
 Nenhum 2 0 15 53 58 2 130  
 Crédito Educativo (Caixa Econômica Federal) 0 2 11 11 2 0 26  
 Bolsa integral oferecida pela instituição 0 3 2 8 4 1 18  
 Bolsa parcial da Instituição ou desconto na anuidade 0 3 6 19 11 1 40  
 Bolsa parcial ou integral de entidades externas 0 0 0 2 1 0 3  
 Sem Informação (SI) 14 0 1 1 0 2 18

**INEP (ENC-2000): Renda Mensal Familiar - **Elétrica (35)******INEP (ENC-2000): Apoio financeiro para o custeio das despesas do curso**

Até R\$  
 453,00  
 De R\$  
 454,00 a R\$  
 1510,00  
 De R\$  
 1511,00 a R\$  
 3020,00

De R\$  
3021,00 a R\$  
7550,00  
Mais de  
R\$  
7550,00

**Total**

Nenhum 0 0 1 6 7 14

Crédito Educativo (Caixa Econômica Federal) 1 1 4 1 0 7

Bolsa integral da instituição 0 0 0 5 3 8

Bolsa parcial da Instituição ou desconto na anuidade 0 0 2 2 1 5

Bolsa parcial ou integral de entidades externas 0 0 0 1 0 1

Sem Informação 0 0 0 0 0 0

10 Nesta categoria foram agregados os que não responderam a esta pergunta no questionário do INEP.  
311

**Trajetórias escolares co Questionário sociocultural da PUC-Rio: Se o seu m 3 anos ou mais - Direito (235)**

**2º. Grau (ou equivalente) é (foi) cursado, totalmente ou em parte, em estabelecimento particular você:** Empresas

Educacionais

Empreendimentos

Institucionais

Empreendimentos

Pedagógicos

Mistas &

Outras

**Total**

Paga (pagou) integralmente as anuidades 45 78 30 43 196

Paga (pagou) entre 51% e 80% 1 5 2 3 11

Paga (pagou) entre 20% e 50% 0 2 0 2 4

É (foi) bolsista integral por critério do estabelecimento 4 2 1 0 7

É (foi) bolsista integral encaminhado por estabelecimento oficial

0 1 1 0 2

Sem Informação<sup>011</sup> 2 8 1 4 15

**Questionário sociocultural da PUC-Rio: Se o seu Trajetórias escolares com 3 anos ou mais – Elétrica (35)**

**2o. Grau (ou equivalente) é (foi) cursado, totalmente ou em parte, em estabelecimento particular você:**

Empresas

Educacionais

Empreendimentos

Institucionais

Empreendimentos

Pedagógicos

Mistas &

Outras

**Total**

Paga (pagou) integralmente as anuidades 2 20 1 6 29

Paga (pagou) entre 51% e 80% 0 2 1 0 3

Paga (pagou) entre 20% e 50% 0 1 0 0 1

É (foi) bolsista integral por critério do estabelecimento 0 2 0 0 2

11 Nesta categoria foram agregados os que não responderam a esta pergunta no questionário da PUC-Rio.  
312

**Trajetórias escolares co DAR da PUC-Rio: Forma de conclusão do m 3 anos ou mais - Direito (235)**

**Ensino Médio** Empresas

Educacionais

Empreendimentos

Institucionais  
Empreendimentos  
Pedagógicos  
Mistas &  
Outras **Total**  
Curso Regular 38 87 35 35 195

Supletivo e/ou Sistema de Créditos 14 9 0 17 40

**DAR da PUC-Rio: Forma de conclusão do Trajetórias escolares com 3 anos ou mais -  
Elétrica (35)**

**Ensino Médio** Empresas

Educacionais  
Empreendimentos  
Institucionais  
Empreendimentos  
Pedagógicos  
Mistas &  
Outras **Total**

Curso Regular 2 23 2 6 33

Supletivo e/ou Sistema de Créditos 0 2 0 0 2

**DAR da PUC-Rio: Tempo de escolarização Trajetórias escolares com 3 anos ou mais -  
Direito (235)**

**básica** Empresas

Educacionais  
Empreendimentos  
Institucionais  
Empreendimentos  
Pedagógicos  
Mistas &  
Outras **Total**

8 anos 0 1 0 0 1

9 anos 2 1 0 3 6

10 anos 22 49 10 23 104

11 anos 22 38 18 21 99

12 anos 5 7 7 4 23

14 anos 1 0 0 0 1

15 anos 0 0 0 1 1

313

**Trajetórias escolares co DAR da PUC-Rio: Tempo de escolarização m 3 anos ou mais -  
Elétrica (35)**

**básica** Empresas

Educacionais  
Empreendimentos  
Institucionais  
Empreendimentos  
Pedagógicos  
Mistas &  
Outras **Total**

10 anos 1 17 2 4 24

11 anos 1 7 0 2 10

13 anos 0 1 0 0 1

**Questionário sociocultural da PUC-Rio: Trajetórias escolares com 3 anos ou mais -  
Direito (235)**

**Você freqüenta (freqüentou) curso prévestibular  
(cursinho)?**

Empresas  
Educacionais  
Empreendimentos  
Institucionais  
Empreendimentos  
Pedagógicos

Mistas &  
Outras **Total**  
Não 38 56 19 28 **141**  
Sim, por menos de um semestre 2 13 6 3 **24**  
Sim, por um semestre 4 13 5 9 **31**  
Sim, por um ano 6 10 3 10 **29**  
Sim, por um ano e meio 0 0 1 0 **1**  
Sim, por dois anos 0 2 0 0 **2**  
Sem Informação<sup>12</sup> 2 2 1 2 **7**

12 Nesta categoria foram agregados os que não responderam a esta pergunta no questionário da PUC-Rio.  
314

**Trajetórias escolares co Questionário sociocultural da PUC-Rio: m 3 anos ou mais -**

**Elétrica (35)**

**Você freqüenta (freqüentou) curso prévestibular (cursinho)?**

Empresas  
Educacionais  
Empreendimentos  
Institucionais  
Empreendimentos  
Pedagógicos  
Mistas &

Outras **Total**

Não 2 18 2 6 **28**  
Sim, por menos de um semestre 0 1 0 0 **1**  
Sim, por um semestre 0 2 0 0 **2**  
Sim, por um ano 0 4 0 0 **4**

**Questionário sociocultural da PUC-Rio: Se Trajetórias escolares com 3 anos ou mais -**

**Direito (235)**

**you freqüenta (freqüentou) cursinho,**

**porque o está fazendo?** Empresas

Educacionais  
Empreendimentos  
Institucionais  
Empreendimentos  
Pedagógicos

Mistas &

Outras **Total**

O meu colégio não prepara adequadamente para o vestibular  
**2 8 4 8 22**

Meu colégio prepara para o vestibular, mas cursinho ensina macetes  
**7 21 8 8 44**

Para atualizar meus conhecimentos, porque parei de estudar há muito tempo  
**3 6 1 6 16**

O meu colégio fez convênio com um cursinho 0 3 2 0 **5**

Porque recebi bolsa no cursinho 0 1 0 0 **1**

Não respondeu<sup>13</sup> **40 57 20 30 147**

13 Nesta categoria foram agregados os que não responderam a esta pergunta no questionário da PUC-Rio uma resposta considerada inválida.  
315

**Trajetórias escolares co Questionário sociocultural da PUC-Rio: Se m 3 anos ou mais -**

**Elétrica (35)**

**you freqüenta (freqüentou) cursinho,**

**porque o está fazendo?** Empresas

Educacionais  
Empreendimentos  
Institucionais

Empreendimentos  
Pedagógicos  
Mistas &  
Outras

**Total**

O meu colégio não prepara adequadamente  
para o vestibular

0 3 0 0 3

Meu colégio prepara para o vestibular, mas  
cursinho ensina macetes

0 3 0 0 3

Para atualizar meus conhecimentos, porque  
parei de estudar há muito tempo

0 1 0 0 1

Não respondeu 2 18 2 6 28

**Profissionais de Nível Superior**

**Questionário sociocultural da PUC-Rio e INEP: Pais Mães**

**Condição Ocupacional** Direito (119) Elétrica (16) Direito (83) Elétrica (15)

Trabalha atualmente 101 16 67 15

Está desempregado(a) 2 0 1 0

É aposentado(a) 9 0 13 0

Vive de renda 2 0 0 0

É falecido(a) 4 0 2 0

Sem Informação 1 0 0 0

316

**Dirigentes e Empresários c/ Curso Superior**

**Questionário sociocultural da PUC-Rio e INEP: Pais**

**Condição Ocupacional** Direito (58) Elétrica (12)

**Mães**

**(14 no Direito)**

Trabalha atualmente 54 11 12

É aposentado(a) 2 1 1

Vive de renda 2 0 0

Sem Informação 0 0 1

**Trabalhadores Não-Manuais c/ Curso Superior**

**Questionário sociocultural da PUC-Rio e INEP: Pais Mães**

**Condição Ocupacional** Direito (4) Elétrica (2) Direito (17) Elétrica (5)

Trabalha atualmente 1 1 12 5

Está desempregado(a) 0 1 2 0

É aposentado(a) 2 0 1 0

Vive de renda 0 0 2 0

É falecido(a) 1 0 0 0

**Gerentes e Empresários c/ Nível Médio ou inferior**

**Questionário sociocultural da PUC-Rio e INEP: Pais**

**Condição Ocupacional** Direito (23) Elétrica (2)

**Mães**

**(15 no Direito)**

Trabalha atualmente 20 2 13

É aposentado(a) 2 0 1

Vive de renda 0 0 1

É falecido(a) 1 0 0

317

**Gerentes e Empresários c/ Nível Médio ou inferior**

**Questionário sociocultural da PUC-Rio e INEP: Pais**

**Condição Ocupacional** Direito (23) Elétrica (2)

**Mães**

**(15 no Direito)**

**Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior**

**Questionário sociocultural da PUC-Rio e INEP: Pais Mães**

**Condição Ocupacional** Direito (6) Elétrica (2) Direito (6) Elétrica (2)

Trabalha atualmente 4 1 6 1

É aposentado(a) 1 1 2 1

É falecido(a) 1 0 0 0

#### **Situação Ocupacional dos Pais<sup>14</sup>**

**Direito (235)** 1 2 3 4 5 6 Outro SI<sup>15</sup> Total

Curso Regular 100 47 19 4 6 3 2 14 **195**

Supletivo e/ou Sistema de Créditos 19 11 4 0 0 1 1 4 **40**

#### **Elétrica (35)**

Curso Regular 15 11 0 2 2 0 1 0 **33**

**DAR da**

**PUCRio:**

**Forma**

**de**

**conclu**

**são do**

**Ensino**

**Médio** Supletivo e/ou Sistema de Créditos 1 1 0 0 0 0 0 0 **2**

<sup>14</sup> Cada categoria se encontra registrada com um número: 1 = Profissionais de N. Superior; 2 = Dirigentes

e Empresários c/ Curso Superior; 3 = Gerentes e Empresários c/

Nível Médio ou inferior; 4 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Curso Superior; 5 = Trabalhadores Não-

Manuais c/ Nível Médio ou inferior; 6 = Trabalhadores Manuais c/

Nível Médio ou inferior.

<sup>15</sup> Sem Informação.

318

#### **Situação Questionário sociocultural da PUC-Rio: O que mais pesou, Ocupacional dos Pais<sup>16</sup> - Direito (235)**

**entre as condições abaixo relacionadas, na escolha do curso**

**ou área que pretende cursar?** 1 2 3 4 5 6 Outro SI<sup>17</sup> Total

Boa remuneração 4 4 1 1 1 0 1 0 **12**

Prestígio, consideração, posição social 4 3 0 0 0 1 0 1 **9**

Oportunidade de subir no emprego que exerce 1 1 0 0 0 0 0 0 **2**

Possibilidade de continuar a profissão dos pais, parentes ou amigos

4 0 0 0 0 0 0 0 **4**

Maiores oportunidades de mercado de trabalho 26 10 3 0 0 0 1 4 **44**

Possibilidade de exercer liderança 1 1 0 0 0 0 0 0 **2**

Oportunidade de ser útil aos outros 5 3 1 0 0 2 0 0 **11**

Interesse real pela área 59 28 11 2 3 1 0 3 **107**

Oportunidade de melhor usar suas aptidões (vocação) 15 7 6 1 2 1 0 3 **35**

Desejo apenas de fazer um curso superior 0 0 0 0 0 0 0 2 **2**

Outro 0 1 1 0 0 0 0 7 **7**

<sup>16</sup> 1 = Profissionais de N. Superior; 2 = Dirigentes e Empresários c/ Curso Superior; 3 = Gerentes e

Empresários c/ Nível Médio ou inferior; 4 = Trabalhadores Não-

Manuais c/ Curso Superior; 5 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior; 6 =

Trabalhadores Manuais c/ Nível Médio ou inferior.

<sup>17</sup> Sem Informação.

319

#### **Situação Questionário sociocultural da PUC-Rio: O que mais pesou, Ocupacional dos Pais<sup>18</sup> - Elétrica (35)**

**entre as condições abaixo relacionadas, na escolha do curso**

**ou área que pretende cursar?** 1 2 3 4 5 6 Outro Total

Boa remuneração 1 0 0 0 0 0 0 1

Prestígio, consideração, posição social 0 0 0 0 0 0 0 0

Oportunidade de subir no emprego que exerce 0 0 0 0 0 0 0 0

Possibilidade de continuar a profissão dos pais, parentes ou amigos

0 1 0 0 0 0 0 1

Maiores oportunidades de mercado de trabalho 2 3 0 0 0 0 0 5

Possibilidade de exercer liderança 0 0 0 0 0 0 0 0

Oportunidade de ser útil aos outros 0 0 0 0 0 0 0 0  
Interesse real pela área 12 8 2 2 2 0 1 27  
Oportunidade de melhor usar suas aptidões (vocaçã) 0 0 0 0 0 0 0 0  
Desejo apenas de fazer um curso superior 0 0 0 0 0 0 0 0  
Outro 1 0 0 0 0 0 0 1

18 1 = Profissionais de N. Superior; 2 = Dirigentes e Empresários c/ Curso Superior; 3 = Gerentes e Empresários c/ Nível Médio ou inferior; 4 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Curso Superior; 5 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior; 6 = Trabalhadores Manuais c/ Nível Médio ou inferior.

320

### **Situação DAR: Tempo de Ocupacional dos Pais<sup>19</sup> - Direito (235)**

#### **Escolarização**

##### **Questionário sociocultural da**

##### **PUC-Rio: No. de vezes que**

##### **prestou vestibular 1 2 3 4 5 6 Outro Sl<sub>20</sub> Total**

Nenhuma 34 17 11 2 1 1 1 4 71

Uma vez 17 7 3 0 1 0 0 1 29

Até 10 anos\*

\* 3 não responderam Duas vezes ou mais 0 2 1 1 2 1 0 1 8

Nenhuma 37 18 3 1 1 1 0 0 61

Uma vez 17 9 3 0 0 0 0 0 29

11 anos\*

\* 5 não responderam Duas vezes ou mais 2 0 0 0 0 0 0 2 4

Nenhuma 6 1 1 0 1 1 2 2 14

Uma vez 5 4 0 0 0 0 0 0 9

12 anos ou mais

Duas vezes ou mais 1 0 1 0 0 0 0 0 2

### **DAR: Tempo de Situação Ocupacional dos Pais - Elétrica (35)**

#### **Escolarização**

##### **Questionário sociocultural da**

##### **PUC-Rio: No. de vezes que**

##### **prestou vestibular 1 2 3 4 5 6 Outro Total**

Até 10 anos Nenhuma 8 7 2 1 2 0 1 21

Uma vez 1 2 0 0 0 0 0 3

11 anos Nenhuma 5 3 0 1 0 0 0 9

Uma vez 1 0 0 0 0 0 0 1

12 anos ou mais Uma vez 1 0 0 0 0 0 0 1

19 1 = Profissionais de N. Superior; 2 = Dirigentes e Empresários c/ Curso Superior; 3 = Gerentes e Empresários c/ Nível Médio ou inferior; 4 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Curso Superior; 5 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior; 6 = Trabalhadores Manuais c/ Nível Médio ou inferior.

20 Sem Informação.

321

### **Situação INEP: Durante a maior parte do seu curso, qual foi a carga Ocupacional dos Pais<sup>21</sup> - Direito (235)**

#### **horária aproximada de atividade remunerada (não contar estágio remunerado)? 1 2 3 4 5 6 Outro Sl<sub>22</sub> Total**

Não exerci atividade remunerada 70 34 12 4 4 1 1 8 134

Trabalhei eventualmente sem vínculo trabalhista 10 8 2 0 0 0 1 0 21

Trabalhei até 20 horas semanais 8 3 2 0 0 1 0 1 15

Trabalhei mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas 13 7 4 0 0 1 1 0 26

Trabalhei em tempo integral – 40 horas semanais ou mais 9 6 3 0 2 1 0 1 22

Sem Informação 9 0 0 0 0 0 0 8 17

### **INEP: Durante a maior parte do seu curso, qual foi a carga Situação Ocupacional dos Pais - Elétrica (35)**

#### **horária aproximada de atividade remunerada (não contar estágio remunerado)? 1 2 3 4 5 6 Outro Total**

Não exerci atividade remunerada 12 6 1 1 1 0 1 22

Trabalhei eventualmente sem vínculo trabalhista 1 1 0 0 1 0 0 3

Trabalhei até 20 horas semanais 1 5 0 1 0 0 0 7



Trabalhei mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas 2 0 1 0 0 0 1 4  
Trabalhei em tempo integral – 40 horas semanais ou mais 0 0 0 0 0 0 0 0  
Sem Informação 0 0 0 0 0 0 0 0

21 1 = Profissionais de N. Superior; 2 = Dirigentes e Empresários c/ Curso Superior; 3 = Gerentes e  
Empresários c/ Nível Médio ou inferior; 4 = Trabalhadores Não-  
Manuais c/ Curso Superior; 5 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior; 6 =  
Trabalhadores Manuais c/ Nível Médio ou inferior.

22 Sem Informação.

322

**Situação Questionário sociocultural da PUC-Rio: Atualmente você Ocupacional dos  
País<sup>24</sup> - Direito (235)**

**exerce atividade remunerada (trabalha)<sup>23</sup>? 1 2 3 4 5 6 Outro SI<sup>25</sup> Total**

Não 110 52 21 4 6 2 2 11 208

Sim, em tempo parcial (menos de 40 horas semanais) 8 4 0 0 0 0 1 0 13

Sim, mas eventualmente (avulso, etc.) 1 2 2 0 0 0 0 5

Sim, em tempo integral (40 horas semanais) 0 0 0 0 0 2 0 2

Não Respondeu 0 0 0 0 0 0 7 7

**Questionário sociocultural da PUC-Rio: Atualmente você Situação Ocupacional dos País  
- Elétrica (35)**

**exerce atividade remunerada (trabalha)? 1 2 3 4 5 6 Outro Total**

Não 15 12 2 2 2 0 1 34

Sim, mas eventualmente (avulso, etc.) 1 0 0 0 0 0 1

23 Foram suprimidas nestas tabelas as opções que não foram escolhidas.

24 1 = Profissionais de N. Superior; 2 = Dirigentes e Empresários c/ Curso Superior; 3 = Gerentes e  
Empresários c/ Nível Médio ou inferior; 4 = Trabalhadores Não-  
Manuais c/ Curso Superior; 5 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior; 6 =  
Trabalhadores Manuais c/ Nível Médio ou inferior.

25 Sem Informação.

323

**Situação Questionário sociocultural da PUC-Rio: Qual é a condição de Ocupacional dos  
País<sup>26</sup> - Direito (235)**

**ocupação do domicílio em que reside sua família? 1 2 3 4 5 6 Outro SI<sup>27</sup> Total**

Próprio, já acabou de pagar 99 52 19 4 2 2 3 9 190

Próprio, não acabou de pagar 10 2 3 0 2 0 0 1 18

Alugado 9 3 1 0 1 1 0 1 16

Outra forma de ocupação 1 1 0 0 1 1 0 0 4

Não respondeu 0 0 0 0 0 0 7 7

**Questionário sociocultural da PUC-Rio: Qual é a condição de Situação Ocupacional dos  
País - Elétrica (35)**

**ocupação do domicílio em que reside sua família? 1 2 3 4 5 6 Outro Total**

Próprio, já acabou de pagar 12 7 1 1 2 0 1 24

Próprio, não acabou de pagar 2 4 0 0 0 0 0 6

Alugado 2 1 0 0 0 0 0 3

Outra forma de ocupação 0 0 1 1 0 0 0 2

26 1 = Profissionais de N. Superior; 2 = Dirigentes e Empresários c/ Curso Superior; 3 = Gerentes e  
Empresários c/ Nível Médio ou inferior; 4 = Trabalhadores Não-  
Manuais c/ Curso Superior; 5 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior; 6 =  
Trabalhadores Manuais c/ Nível Médio ou inferior.

27 Sem Informação.

324

**Situação Questionário sociocultural da PUC-Rio: Sua Ocupacional dos País<sup>28</sup> - Direito  
(235)**

**família:**

**1 2 3 4 5 6 Outro SI Total**

Não tem automóvel 4 0 2 0 1 3 0 0 10

Tem um automóvel 44 9 9 2 5 1 0 5 75

Tem dois automóveis 46 24 7 1 0 0 2 0 80

Tem mais de dois automóveis 25 24 5 1 0 0 1 6 62

Resposta invalidada e/ou não respondeu 0 1 0 0 0 0 7 8

**Questionário sociocultural da PUC-Rio: Sua Situação Ocupacional dos Pais - Elétrica (35)**

**família:**

1 2 3 4 5 6 Outro **Total**

Não tem automóvel 0 0 0 1 0 0 0 1

Tem um automóvel 6 5 0 0 1 0 1 13

Tem dois automóveis 8 4 1 1 1 0 0 15

Tem mais de dois automóveis 2 3 1 0 0 0 0 6

<sup>28</sup> 1 = Profissionais de N. Superior; 2 = Dirigentes e Empresários c/ Curso Superior; 3 = Gerentes e Empresários c/ Nível Médio ou inferior; 4 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Curso Superior; 5 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior; 6 = Trabalhadores Manuais c/ Nível Médio ou inferior.

325

**Situação Questionário sociocultural da PUC-Rio: Sua família possui um Ocupacional dos Pais<sup>29</sup> - Direito (235)**

**sítio, casa de praia, fazenda ou outro domicílio onde passa**

**fins de semana, feriados ou férias?** 1 2 3 4 5 6 Outro Sl<sup>30</sup> **Total**

Sim 5 1 3 7 9 2 1 1 1 6 108

Não 6 8 2 0 1 4 2 5 3 2 4 118

Resposta invalidada e/ou não respondeu 0 1 0 0 0 0 0 8 9

**Questionário sociocultural da PUC-Rio: Sua família possui um Situação Ocupacional dos Pais - Elétrica (35)**

**sítio, casa de praia, fazenda ou outro domicílio onde passa**

**fins de semana, feriados ou férias?** 1 2 3 4 5 6 Outro **Total**

Sim 5 4 2 0 0 0 0 11

Não 1 1 8 0 2 2 0 1 24

<sup>29</sup> 1 = Profissionais de N. Superior; 2 = Dirigentes e Empresários c/ Curso Superior; 3 = Gerentes e Empresários c/ Nível Médio ou inferior; 4 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Curso Superior; 5 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior; 6 = Trabalhadores Manuais c/ Nível Médio ou inferior.

30 Sem Informação.

326

**Situação Questionário sociocultural da PUC-Rio: Você Ocupacional dos Pais<sup>31</sup> - Direito (235)**

**lê jornal?**

1 2 3 4 5 6 Outro Sl<sup>32</sup> **Total**

Não 0 1 0 0 0 0 0 1 2

Sim, ocasionalmente 4 9 2 0 1 0 1 2 3 0 4 89

Sim, todos os domingos 1 6 2 0 1 2 0 0 0 21

Sim, diariamente 5 4 3 5 1 3 2 2 1 3 5 115

Resposta Invalidada e/ou não respondeu 0 0 0 0 0 0 0 8 8

**Questionário sociocultural da PUC-Rio: Você Situação Ocupacional dos Pais - Elétrica (35)**

**lê jornal?**

1 2 3 4 5 6 Outro **Total**

Não 2 0 0 0 0 0 0 2

Sim, ocasionalmente 9 4 1 1 1 0 1 17

Sim, todos os domingos 1 2 0 0 0 0 0 3

Sim, diariamente 4 6 1 1 1 0 0 13

<sup>31</sup> 1 = Profissionais de N. Superior; 2 = Dirigentes e Empresários c/ Curso Superior; 3 = Gerentes e Empresários c/ Nível Médio ou inferior; 4 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Curso Superior; 5 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior; 6 = Trabalhadores Manuais c/ Nível Médio ou inferior.

32 Sem Informação.

327

**Situação INEP: Quando você costuma ler jornal? Ocupacional dos Pais<sup>33</sup> - Direito (235)**

1 2 3 4 5 6 Outro Sl<sup>34</sup> **Total**

Nunca 3 0 0 0 0 0 0 3

Raramente 1 1 5 2 0 0 0 1 19

Somente aos domingos 8 4 3 1 0 1 0 0 17

Duas vezes por semana 24 9 3 1 1 1 0 1 40

Diariamente 65 40 15 2 5 2 3 8 140

Sem Informação e/ou não respondeu 8 0 0 0 0 0 8 16

**INEP: Quando você costuma ler jornal? Situação Ocupacional dos Pais - Elétrica (35)**

1 2 3 4 5 6 Outro Total

Raramente 2 0 0 0 0 0 2

Somente aos domingos 2 0 0 0 1 0 0 3

Duas vezes por semana 4 2 0 1 0 0 0 7

Diariamente 8 10 2 1 1 0 1 23

<sup>33</sup> 1 = Profissionais de N. Superior; 2 = Dirigentes e Empresários c/ Curso Superior; 3 = Gerentes e Empresários c/ Nível Médio ou inferior; 4 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Curso Superior; 5 = Trabalhadores Não-Manuais c/ Nível Médio ou inferior; 6 = Trabalhadores Manuais c/ Nível Médio ou inferior.

<sup>34</sup> Sem Informação.

328

**INEP INEP: Durante a maior parte do seu curso, qual foi (ENC-2000): Renda Mensal Familiar - Direito (235)**

**a carga horária aproximada de atividade**

**remunerada (não contar estágio remunerado)? Até R\$**

453,00

De R\$

454,00 a R\$

1510,00

De R\$

1510,00 a

R\$ 3020,00

De R\$

3021,00 a

R\$ 7550,00

Mais de

R\$

7550,00

SI

<sup>35</sup>

**Total**

Não exerci atividade remunerada 2 3 21 54 51 3 134

Trabalhei eventualmente sem vínculo trabalhista 0 0 4 10 7 0 21

Trabalhei até 20 horas semanais 0 1 2 9 3 0 15

Trabalhei mais de 20 e menos de 40 horas semanais 0 2 4 12 7 1 26

Trabalhei em tempo integral – 40 horas semanais ou

mais

0 2 4 9 7 0 22

Sem Informação (SI) 0 0 0 0 1 16 17

**INEP: Durante a maior parte do seu curso, qual foi a INEP (ENC-2000): Renda Mensal Familiar - Elétrica (35)**

**carga horária aproximada de atividade remunerada (não**

**contar estágio remunerado)? Até R\$**

453,00

De R\$

454,00 a R\$

1510,00

De R\$

1511,00 a

R\$ 3020,00

De R\$

3021,00 a R\$

7550,00

Mais de

R\$

7550,00

**Total**

Não exerci atividade remunerada 1 1 3 7 9 **21**

Trabalhei eventualmente sem vínculo trabalhista 0 0 1 2 0 **3**

Trabalhei até 20 horas semanais 0 0 2 3 2 **7**

Trabalhei mais de 20 e menos de 40 horas semanais 0 0 1 3 0 **4**

Trabalhei em tempo integral – 40 horas semanais ou mais 0 0 0 0 0 **0**

35 Nesta categoria foram agregados os que não responderam a esta pergunta no questionário do INEP.