



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**Inclusão e estigmatização na universidade pública: o caso
do PEC-RP no curso de Ciências Sociais da UFCG**

DENIZE ZORAIDE ALEXANDRIA FERNANDES

**CAMPINA GRANDE – PARAÍBA
ABRIL DE 2006**

DENIZE ZORAIDE ALEXANDRIA FERNANDES

**INCLUSÃO E ESTIGMATIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O
CASO DO PEC-RP NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFCG**

*Dissertação de Mestrado submetida à
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Sociologia da Universidade Federal de Campina
Grande como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Sociologia*

CAMPINA GRANDE – PARAÍBA
ABRIL DE 2006



F363i Fernandes, Denize Zoraide Alexandria
Inclusão e estigmatização na universidade pública : o
caso do PEC-RP no curso de Ciências Sociais da UFCCG /
Denize Zoraide Alexandria Fernandes. - Campina Grande,
2006.

140 f.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

1. Configurações Sociais 2. Relações Sociais 3.
Identidades 4. Estigma 5. Dissertação I. Cunha, Luis
Henrique, Dr. II. Universidade Federal de Campina Grande -
Campina Grande (PB) III. Título

CDU 316.472.3/.4(043)

DENIZE ZORAIDE ALEXANDRIA FERNANDES

**INCLUSÃO E ESTIGMATIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O
CASO DO PEC-RP NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFCG**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luis Henrique Cunha
Orientador

Prof. Dr. Antônio Berto Machado
Examinador Externo

Prof. Dr. Lemuel Dourado Guerra Sobrinho
Examinador Interno

CAMPINA GRANDE – PARAÍBA
ABRIL DE 2006

*Dedico este trabalho a minha mãe
Zélia, meu pai Damásio, meus irmãos
Darlan e Júnior e a toda minha família.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre presente em minha vida;

Porque todo período de elaboração de uma pesquisa é sempre cheio de barreiras, de dificuldades, preciso dizer que não teria conseguido chegar ao fim deste trabalho sem o auxílio e orientação incondicionais de meu querido orientador Luis Henrique Cunha, a quem agradeço imensamente a solidariedade, a paciência, enfim, tudo o que tem feito por mim desde que nos conhecemos, principalmente naqueles momentos mais difíceis, onde seria mais fácil desistir das tarefas;

A competente dedicação, os conselhos, sugestões, encorajamento e generosidade dos professores que aceitaram trabalhar comigo nesta pesquisa, na condição de avaliadores, Lemuel Guerra e Antônio Berto Machado;

A ajuda imprescindível do pesquisador institucional Farias e da coordenadora de programas e estágios, Betânia, ambos da UFCG, sem a qual não teria dado os primeiros passos para a elaboração desta pesquisa;

Devo um agradecimento muito especial a todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) – UFCG – Rinaldo, Zezinho, Lindécia, Rosicler e Joãozinho (muito querido). Agradeço a Ana e a Emilia, funcionárias da coordenação de graduação da UACS. A Ruy, funcionário da coordenação de administração da UACS. Sempre recebi muito carinho, incentivo e todos foram importantes colaboradores para a realização deste trabalho;

Minha mais profunda gratidão a todos os alunos e professores que me receberam para as entrevistas, dedicando-me parte do seu tempo e dividindo comigo suas histórias, com esperança de ver que essa pesquisa possa, de algum modo, contribuir para a transformação da realidade;

Ao apoio e à presença fortíssima de pessoas amigas, como Maria, Nevinha, Clodoaldo e especialmente Roosevelt, Elânia e Karlla, que sempre manifestaram seu amor por mim, que acreditam em mim, em minha capacidade e sempre estiveram ao meu lado durante todo o período em que estive fazendo parte da universidade, desde a graduação até o mestrado.

RESUMO

No âmbito do debate acerca das políticas de inclusão social adotadas pelas universidades públicas brasileiras na última década uma questão tem sido ainda pouco abordada: como as relações sociais no interior das próprias universidades são afetadas pelas políticas de inclusão e em que medida as universidades públicas têm combinado projetos de ação afirmativa com medidas que possibilitem a integração efetiva dos alunos beneficiados por estas políticas em seu ambiente acadêmico.

Criado em 1997 pela Universidade Federal da Paraíba, o Programa Estudante Convênio – Rede Pública (PEC-RP) facilitou o acesso de professores não licenciados em efetiva atuação profissional em escolas públicas, através de processo seletivo simplificado, nos cursos de licenciatura da UFPB e da Universidade Federal de Campina Grande (criada como desmembramento da primeira, em 2002). No curso de Ciências Sociais do Centro de Humanidades da UFCG, a inserção desses alunos tem definido formas de relações e configurações sociais novas, dividindo os estudantes em dois grupos: o do alunado PEC, estigmatizado, e o do alunado não PEC (alunado que ingressa na universidade principalmente através do vestibular). Este trabalho analisa o processo de constituição de duas identidades diferenciadas entre os estudantes do curso de Ciências Sociais, em que o grupo majoritário (alunado não PEC) e o minoritário (alunado PEC) tem suas imagens confrontadas em termos do desempenho acadêmico. As representações do alunado PEC são carregadas de conteúdos e atributos negativos e depreciativos, que definem as formas pelas quais se relacionam tanto com os demais alunos do curso quanto com os professores.

Os jogos de atribuições de identidade e de seus significados revelados pela pesquisa, tanto quantitativa quanto qualitativa, permitem compreender como relações de poder operam nas novas configurações sociais criadas pela política de inclusão instituída pelo PEC-RP. A problemática inserção do alunado PEC no curso de Ciências Sociais da UFCG e o estigma que lhe é associado possibilitam a ampliação do debate sobre as políticas de inclusão, de modo a incorporarem mecanismos de acompanhamento de estudantes beneficiados por elas depois do ingresso na universidade, evitando que integrem grupos minoritários estigmatizados no interior das instituições em que estão sendo acolhidos, situação que afeta tanto a credibilidade destas políticas quanto o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: configurações sociais, relações sociais, identidades, estigma.

ABSTRACT

In the middle of the debate about the inclusive policies adopted by the Brazilian state-sponsored (federal) universities in the last decade there is a question that has not been much discussed: how the social relations inside the universities themselves are affected by these policies, and how these universities have combined projects of affirmative action with measures that allow the effective integration of the students benefited by these same policies in the academic environment.

Created at the Federal University of Paraíba (UFPB), The *Programa Estudante Convênio – Rede Pública (PEC-RP)* [The Student – Public School Partnership Program] facilitated the entrance of in-service teachers with an professional practice in public schools-through a simplified university entrance examination-in the undergraduate courses at the Federal University of Paraíba (UFPB) as well as in the Federal University of Campina Grande (UFCG) which was created as a dismembering of the former in 2002. In the undergraduate course of Social Sciences of the Center of Humanities at the UFCG, the insertion of these students has defined new ways of social relations as well as new social configurations. This insertion has divided the students in two groups: the stigmatized PEC students, and the non-PEC students (students who enter the university mainly through a non-simplified university entrance examination known as Vestibular). This work analyses the process the formation of two different identities among the students in the undergraduate course of Social Sciences, where the majority group (non-PEC students) and the minority group (PEC students) have their images confronted with one another when academic performance is concerned. The representation of the PEC students is charged with negative and pejorative contents that define the ways they relate with the other students as well as the teachers.

The games of attributing identities and their meanings that were revealed in the research, quantitative as well as qualitative, allows us to understand how power relations operate in the new social configurations created by the inclusive policies established by the PEC-RP. The problematic insertion of the PEC student in the undergraduate course of Social Sciences at the UFCG and the stigma which is associated with this insertion allows the broadening of the debate on inclusive policies, so as to incorporate mechanisms of accompaniment of the students who are benefited by them after entering the university, thus avoiding that these students join stigmatized minority groups inside the institutions in where they study, a situation that affects the credibility of the policies themselves as well as the teaching-learning process.

Key words: social configurations, social relations, identities, stigma.

LISTA DE ABREVIACÕES

ANDIFES – Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

CA – Centro Acadêmico

CAPES – Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CH – Centro de Humanidades

Comprov – Comissão de Processos Vestibulares.

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

Coperve – Comissão Permanente do Concurso Vestibular

CRE – Coeficientes de Rendimento Escolar

DCE – Diretório Central dos Estudantes

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

LAEG – Laboratório de Apoio ao Estudante de Graduação

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização não Governamental

PEC-RP – Programa Estudante Convênio – Rede Pública

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PRE – Pró-Reitoria de Ensino

PROAV – Programa de Avaliação Institucional

PROLICEN – Programa de Apoio aos Cursos de Licenciatura

Prouni – Programa Universidade para Todos

PSS – Processo Seletivo Seriado

PSS – Programa Seletivo Seriado

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UnB – Universidade de Brasília

UACS – Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

UAEd – Unidade Acadêmica de Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Média aritmética dos CRE do alunado regularmente matriculado no semestre 2004.2 no curso de Ciências Sociais da UFCG.....	21
Gráfico 2. Percentuais do alunado não PEC e PEC matriculado nos Cursos de licenciatura da UFCG/Campus I (1998-2005).....	36
Gráfico 3. Total de alunos(as), por curso, que ingressaram nos cursos de licenciatura do Campus I da UFCG (1998-2003).....	36
Gráfico 4. Total de alunos(as) PEC, por ano, que ingressaram nos cursos de licenciatura do Campus I da UFCG (1998-2005).....	37
Gráfico 5. Distribuição do alunado PEC entre os cursos de licenciatura da UFCG/Campus I (1998-2005).....	38
Gráfico 6. Oferta e preenchimento de vagas para o PEC-RP nos cursos de licenciatura da UFCG/Campus I (1998-2005).....	38
Gráfico 7. Percentual dos grupos de alunos nos cursos de licenciatura da UFCG/Campus I (1998 – 2005).....	39
Gráfico 8. Percentual de alunado ingressante no curso de Ciências Sociais da UFCG (1998 – 2005), por grupo e semestre letivo.....	55
Gráfico 9. Médias aritméticas dos CRE do alunado não PEC e do alunado PEC nos semestres da amostra.....	65
Gráfico 10. Média aritmética por área de conhecimento das disciplinas do tronco comum do curso de Ciências Sociais nos semestres da amostra, por alunado não PEC e alunado PEC.....	67
Gráfico 11. Média aritmética das notas alcançadas nas disciplinas do tronco comum do curso de Ciências Sociais da UFCG nos semestres da amostra, para o alunado não PEC e PEC.....	69
Gráfico 12. Média aritmética das menores notas obtidas em cada semestre da amostra nas disciplinas do tronco comum do curso de ciências sociais da UFCG, para o alunado não PEC e PEC.....	71
Gráfico 13. Média aritmética das maiores notas obtidas em cada semestre da amostra nas disciplinas do tronco comum do curso de ciências sociais da UFCG, para o alunado não PEC e PEC.....	72

Gráfico 14. Menores médias globais por semestre, nas disciplinas do tronco comum do curso de ciências sociais da UFCG, obtidas entre os cinco semestres da amostra, por alunado não PEC e PEC.....	75
Gráfico 15. Maiores médias globais por semestre, nas disciplinas do tronco comum do curso de ciências sociais da UFCG, obtidas entre os cinco semestres da amostra, por alunado não PEC e PEC.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Disciplinas componentes do curso de licenciatura em Ciências Sociais do campus I da UFCG.....	64
Quadro 2. Identificação e algumas informações sobre os(as) entrevistados(as) do grupo PEC.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Alunado que ingressa nos cursos de licenciatura do Campus I da UFCG através do PEC-RP (1998-2005).....	15
Tabela 2. Alunado matriculado nos cursos de licenciatura da UFCG/Campus I (1998-2005) de acordo com situação de ingresso e turno.....	35
Tabela 3. Idade do alunado quando do ingresso no curso de ciências sociais da UFCG (1998-2005).....	49
Tabela 4. Alunado do curso de Ciências Sociais da UFCG (1998 – 2005) quanto a forma de ingresso.....	54
Tabela 5. Alunado ingressante no curso de Ciências Sociais da UFCG (1998 – 2005), por grupo e turno.....	55
Tabela 6. Alunado ingressante no curso de ciências sociais da UFCG (1998 – 2005), por grupo, período, ano letivo e sexo.....	56
Tabela 7. Situação acadêmica do alunado de ciências sociais da UFCG (1998 – 2005), por turno e grupo.....	58
Tabela 8. Formas de ingresso, com divisão por sexo e turno, no curso de ciências sociais da UFCG nos semestres 1998.1, 1998.2 1999.1, 2001.1 e 2001.2.....	60
Tabela 9. Situação acadêmica do alunado do curso de ciências sociais da UFCG ingressante nos semestres 1998.1, 1998.2 1999.1, 2001.1 e 2001.2.....	61
Tabela 10. Número de desistentes (nos semestres 1998.1, 1998.2, 1999.1, 2001.1 e 2001.2) entre os(as) ingressos(as) no curso de ciências sociais da UFCG, por período.....	62
Tabela 11. Distribuição dos menores e maiores CRE's entre estudantes ingressantes nos semestres da amostra, por alunado não PEC e alunado PEC.....	66
Tabela 12. Número de trancamentos e reprovações dos(as) que ingressaram em 2001, no curso de Ciências Sócios do Campus I da UFCG, divididos por grupos e períodos.....	78
Tabela 13. Tempo em que alunos(as) dos dois grupos concluíram o curso de Ciências Sociais do Campus I da UFCG (1998.1 – 1999.1).....	80

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIACÕES	vii
LISTA DE GRÁFICOS	viii
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE TABELAS	xi
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – Políticas de inclusão na universidade pública e o PEC-RP	25
1.1 Ação afirmativa e inclusão social no ensino superior brasileiro.....	25
1.2 O Programa Estudante Convênio – Rede Pública da UFPB e UFCG.....	30
1.3 O PEC-RP no campus I da UFCG.....	35
CAPÍTULO 2 – Identidade e as dinâmicas de estigmatização	40
2.1 O modelo da configuração “estabelecidos e outsiders”.....	41
2.2 Ambiente acadêmico como lugar de interação social.....	45
CAPÍTULO 3 – Estigma e desempenho acadêmico: uma análise quantitativa e comparativa dos alunos de Ciências Sociais da UFCG	48
3.1 Estratégia analítica e base de dados.....	51
3.2 Caracterização geral dos alunos de Ciências Sociais da UFCG (1998 – 2005).....	53
3.2.1 Formas de ingresso e alguns elementos de diferenciação entre grupos.....	53
3.2.2 Situação acadêmica.....	57
3.3 Caracterização da amostra.....	58
3.3.1 Formas de ingresso e alguns elementos de diferenciação entre grupos.....	58
3.3.2 Situação acadêmica.....	60

3.4. Comparação do desempenho acadêmico dos alunos dos grupos majoritário e minoritário.....	62
3.4.1 Trancamentos, reprovações e tempo de conclusão.....	78
CAPÍTULO 4 – A sociodinâmica da estigmatização no curso de Ciências Sociais.....	81
4.1 Algumas considerações metodológicas.....	82
4.2 No tocante aos espaços acadêmicos.....	89
4.3 Trajetórias.....	95
4.4 A sociodinâmica do estigma.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
ANEXOS.....	120

INTRODUÇÃO

A intensificação do debate sobre a regulamentação de quotas nas universidades públicas brasileiras tem gerado a oportunidade para uma discussão, muitas vezes acalorada, sobre as formas de ingresso nos cursos universitários, sobre a persistência da desigualdade social no Brasil (reproduzida nas Instituições de Ensino Superior – IES – e mantida pela dificuldade de muitos jovens em terem acesso à formação em nível de graduação) e sobre o papel das universidades públicas na reversão dessa desigualdade. Neste debate, uma questão tem sido ainda pouco abordada: como as relações sociais no interior da própria universidade são afetadas pelas políticas de quotas e em que medida as universidades públicas têm combinado políticas de inclusão social com medidas que possibilitem a integração efetiva dos alunos beneficiados por estas políticas em seu ambiente acadêmico.

As chamadas políticas de “ação afirmativa” (na terminologia consagrada nos Estados Unidos) ou também de inclusão social (como tem predominado no debate brasileiro) buscam reverter as desigualdades de oportunidades para os indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos. Normalmente, os debates em torno destas políticas afirmativas no âmbito universitário são travados tendo em mente estudantes negros, índios, pobres ou deficientes, nos termos de democratização do acesso ao ensino superior (Guimarães, 2003; Silva, 2004; Munanga, 2003; Valente, 2002; Araújo, 2004).

Algumas universidades públicas brasileiras implementaram políticas de quotas em seus processos anuais de seleção de novos alunos (a partir de 2003, nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro, beneficiando estudantes da rede pública de ensino, negros e portadores de deficiência; e a partir de 2004, na Universidade de Brasília – UnB, com a criação de um sistema de quotas para estudantes negros, para ficar nos dois casos mais conhecidos) e o governo federal criou, em setembro de 2004, sob a tutela do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos (Prouni), destinado a estudantes provenientes da rede pública com renda familiar *per capita* de até três salários mínimos ou portadores de necessidades especiais (considerados “estudantes carentes”) na forma de bolsas de estudo integrais ou parciais para cursarem graduação em instituições privadas de ensino superior.

As conseqüências destas medidas ainda não podem ser completamente avaliadas, mas é possível, desde já, refletir sobre as experiências em curso no país, particularmente nas universidades públicas. A reflexão aqui proposta não pretende enveredar nem pela análise da eficácia das quotas na redução das desigualdades (Guerra, 2005; Guimarães, 2003; Silva, 2004) nem pela discussão das formas de implementação de políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro (Coelho, 2005). O objetivo deste estudo é contribuir com a reflexão teórica e prática sobre as dinâmicas de estigmatização dos estudantes beneficiados pelas políticas de inclusão no interior das universidades que os recebem, definindo formas de relações e configurações sociais novas, ao mesmo tempo que pretende chamar a atenção para uma problemática nem sempre muito visível no debate atual.

As reflexões deste estudo serão desenvolvidas a partir da análise da experiência do Programa Estudante Convênio – Rede Pública (PEC-RP), através do qual a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) têm promovido, desde 1998, o ingresso diferenciado de estudantes em seus cursos de licenciatura. O programa é destinado à formação de professores não licenciados em efetiva atuação profissional na rede pública de dezenas de municípios da Paraíba e alguns do Ceará. Criado em caráter experimental em 1997, o PEC-RP promoveu a inserção, somente nos cursos de licenciatura do Campus I da UFCG, de 674 alunos entre os anos de 1998 a 2005 (Tabela 1), representando 21,8% do total de alunos ingressantes nestes cursos no período.

Tabela 1. Alunado que ingressa nos cursos de licenciatura do Campus I da UFCG através do PEC-RP (1998 – 2005)

Curso	PEC-RP		Total
	Diurno	Noturno	
Ciências Sociais	25	33	58
História	52	95	147
Letras	03	149	152
Matemática	47	50	97
Pedagogia	39	181	220
TOTAL	166	508	674

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

O PEC foi criado no contexto das novas diretrizes aprovadas para a educação brasileira, na Lei 9.394/96 (Brasil, 1996) que definia um prazo para aquisição de licenciatura por parte dos professores leigos em atividade na educação básica no país, com vistas ao melhoramento da qualidade do ensino público. E também no contexto do Programa de Apoio aos Cursos de Licenciatura (PROLICEN) que, ofereceu condições institucionais para que a universidade se voltasse às questões específicas dos cursos de licenciatura mas, sobretudo para preencher as vagas remanescentes nos cursos de licenciatura da UFPB, como apresenta o relatório do PROAV (1997) e, em paralelo a isso, para responder às exigências de expansão de vagas da universidade no que se refere à criação de cursos noturnos, visto que existia toda uma estrutura inativa da universidade no turno da noite.

Em entrevista com as professoras Socorro Pereira e Melânia Rodrigues, ambas da Unidade Acadêmica de Educação, em momentos diferentes, pudemos nos certificar disso. A professora Socorro Pereira, primeira coordenadora do PEC em 1998, revelou a exigência do MEC para a qualificação dos professores em atividade e a necessidade de criação de cursos noturnos. A professora Melânia, com base no relatório elaborado pela Comissão Permanente de Melhoria do Ensino/Programa de Avaliação Institucional de 1997, relatou que havia uma necessidade de ocupar as vagas ociosas nos cursos de licenciatura da UFPB.

O fato é que, desde sua criação, o PEC-RP tem dividido opiniões no interior das duas universidades e também os estudantes dos cursos de licenciatura em dois grupos: o alunado PEC ou pequianos(as) e os demais alunos que ingressaram pelas formas já legitimadas, o alunado não PEC¹.

No campus I da UFCG (onde a pesquisa para esta dissertação foi realizada), formalmente, a única diferença entre estes dois grupos de alunos é que para o PEC-RP é elaborado um vestibular diferenciado/simplificado, através do qual os(as) candidatos(as) têm acesso ao ambiente acadêmico. Esses(as) estudantes ingressam na universidade e têm que cumprir com a mesma grade curricular e o mesmo calendário que os demais.

Na prática, porém, a inserção do alunado PEC no meio acadêmico tem produzido, ainda que de forma dissimulada, a constituição de duas identidades diferenciadas entre os estudantes dos cursos de licenciatura (mais exatamente no curso de Ciências Sociais), que se distinguem por algumas características às vezes imperceptíveis, mas que acabam por definir as relações sociais entre esses dois grupos de alunos e entre estudantes e professores.

¹ A partir de agora, vou denominar o grupo de alunos(as) que ingressa na universidade através das formas já consolidadas como alunado não PEC e o grupo que ingressa através do PEC, de alunado PEC ou pequianos(as).

As observações feitas no curso de Ciências Sociais, me levaram a acreditar que os(as) pequianos(as) são objeto de uma discriminação disfarçada, resultado de um silencioso processo de estigmatização, o que faz com que sejam tomados(as) e tratados(as) como indivíduos com qualidades acadêmicas inferiores, recusando-lhes o direito de terem o mesmo *status* de membros da comunidade universitária atribuído aos demais alunos. Esta situação não se expressa na forma de um conflito aberto, mas pode ser constatada nas conversas de corredores, nas relações em sala de aula, na impossibilidade prática (na maioria dos casos) de acesso aos projetos de pesquisa e extensão por parte do alunado PEC², e na pouca atuação no movimento estudantil, no âmbito da universidade.

Parto do pressuposto de que existem, de modo já amplamente enraizadas, diferenças sutis – mas com importantes efeitos nas relações entre estudantes e destes com os professores – nas imagens dos outros e nas auto-imagens do alunado PEC e alunado não PEC dos cursos de licenciatura do Campus I da UFCG. Imagens construídas principalmente em torno da crença de uma possível inferioridade acadêmica. Crenças que vão sendo articuladas na elaboração de uma marca, de um estigma.

Entre os cursos de licenciatura do Campus I da UFCG, elegi o curso de Ciências Sociais como a configuração em que a pesquisa para esta dissertação deveria ser aprofundada. Esta escolha deve-se, principalmente, ao fato de, como estudante de graduação de Ciências Sociais entre os anos de 1999 e 2003, ter realizado as observações e questionamentos iniciais, de onde surgiram as primeiras inquietações acerca do funcionamento, numa dada configuração social, dos processos de estigmatização de um grupo por outro. Ao mesmo tempo, o curso de Ciências Sociais (entre as licenciaturas do Campus I da UFCG) é aquele em que o percentual de alunos(as) PEC é menor em relação ao total de alunos ingressantes entre 1998 e 2005 (8,61%), fazendo com que o conjunto de pequianos(as) se defina mais claramente como grupo minoritário. Finalmente, na graduação em Ciências Sociais, a grade curricular, mesmo para a licenciatura, prevê um elenco grande de disciplinas teóricas concentradas nos semestres iniciais do curso – disciplinas que demandam algum tempo de dedicação, de que o alunado PEC pouco dispõe, podendo ser a alavanca para o estigma da inferioridade acadêmica.

Entre os semestres de 1999.1 e 2002.2, pude ter contato com muitos(as) alunos(as) do PEC-RP e com algumas das alunas mantive um relacionamento mais forte, sincero e

² Os fatores apontados para justificar a não participação do alunado PEC em programas de bolsas são sempre os mesmos: a não disposição de tempo para dedicação e o fato de já recebem bolsa da secretaria de educação do município. Mais adiante veremos que isso nem sempre acontece.

duradouro de amizade. Trabalhei, ainda, como voluntária, do projeto PROLICEN, em 2002, intitulado “Alunos PEC-RP, requalificação com o ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a construção da cidadania”, orientado pelo professor Maurino Medeiros de Santana.

Um outro fator – e este foi determinante para o início deste trabalho – foi a ajuda concedida a um grupo (misto – os dois grupos de alunos já mencionados) de alunas que elaboravam um trabalho para a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa I, que mais tarde fiquei sabendo, se aproximava muito do tema deste estudo. Era uma ajuda no tratamento estatístico dos dados numéricos – os Coeficientes de Rendimento Escolar, CRE – para comparar as médias dos dois grupos de alunos, PEC e não PEC, do curso de Ciências Sociais, na tentativa de compreender o porquê de a imagem do alunado PEC ser tão desgastada.

Acredito que as alunas estavam associando as imagens dos estudantes às médias escolares. As respostas encontradas também me incentivaram a fazer pesquisa na área, agora, observando com mais cuidado os fenômenos específicos de interação entre grupos, tendo como arcabouço teórico fundamental para o embasamento de reflexão, a relação entre “estabelecidos e *outsiders*” desenvolvida por Norbert Elias e John L. Scotson (2000).

As questões de proximidade e de pertencimento se apresentam como fatores primordiais para a elaboração deste estudo, que visa compreender como são travadas as relações entre esses dois grupos de alunos no ambiente exclusivamente acadêmico, já que é onde eles se encontram, configuração social completada pelo grupo dos docentes, que neste processo de estigmatização exercem um papel determinante.

É justamente porque Elias estudou as relações cotidianas entre dois grupos e o jogo de poder que essas relações esconde, que o escolhi para me auxiliar nesta reflexão. Da forma como estão colocadas, compreendo que as relações entre o alunado PEC e o alunado não PEC podem ser analisadas como um caso exemplar das relações entre estabelecidos e *outsiders* – em que os “estabelecidos” são os estudantes admitidos no meio acadêmico através, principalmente do vestibular convencional e os *outsiders* são os estudantes admitidos através do PEC-RP.

O PEC e os diversos preconceitos que ele desperta revelam que os jogos de atribuições de identidade e de seus significados em torno dos referenciais de gênero, de aparência, de conduta e de afeições constituem-se enquanto relações de poder. Para pensar estas questões e orientar o trabalho de pesquisa creio ser conveniente considerar as contribuições de Norbert Elias (1994a; 1994b; 1997; 2000), notadamente com o conceito de configuração e a dinâmica da estigmatização, e de Erving Goffman (1985; 1988), com suas reflexões sobre o estigma,

além de contar como apoio teórico de autores como Anselm Strauss (1999) para analisar as dinâmicas das identidades.

O conceito de configuração ou figuração permite pensar que as instituições e os grupos sociais não são estruturas que existem acima dos indivíduos, exteriores e além deles. O sentido figuracional é usado para ilustrar redes de interdependência entre indivíduos e a distribuição de poder nestas redes. É importante apontar que Elias não tem uma visão estática dessas configurações e busca captá-las em contínuo processo de constituição e transformação. Nesse sentido, configurações não podem ser planejadas, programadas ou previstas porque são construídas e redimensionadas o tempo todo (Elias e Scotson, 2000; Heinich, 2001).

Erving Goffman (1988) deixa claro que o estigma não está relacionado apenas a um defeito físico, mas também a uma organização socialmente estereotipada, podendo esta afetar a identidade pessoal. O termo estigma serve para designar um atributo que aflige a pessoa, mas, na verdade, é em termos de relações que é preciso falar quando se trata de estigma.

Para Anselm Strauss (1999), as identidades são construídas nas situações de interação como resultados das avaliações que são feitas das imagens dos indivíduos, seja por eles mesmos, seja pelos outros. No entanto, “as interações acontecem entre indivíduos, mas os indivíduos também representam coletividades diferentes e muitas vezes múltiplas que se estão expressando por meio das interações” (Strauss, 1999, p. 26). Neste sentido, para este autor, não há como isolar identidades individuais das identidades coletivas. Elas se constituem reciprocamente (Velho 1999).

A representação do alunado PEC que permeia certos grupos na UFCG é carregada de conteúdos e atributos negativos e depreciativos – tais como o de “invasores”, “atrasados”, “incompetentes”, “preguiçosos” – que apontam para a presença declarada de atitudes e sentimentos discriminatórios contra esses(as) alunos(as). Maioria de mulheres, donas de casa, profissionais da educação, inseridas numa faixa etária maior que 25 anos (acima do que é entendido como normal para os estudantes universitários), são traços tidos como típicos deste grupo de estudantes, sendo apreendidos como uma “qualidade diferencial” – nos termos de Goffman (1988) – suficientes para os tornarem desacreditados.

O fato de essas características não serem aceitas socialmente como normais torna os seus portadores pessoas estigmatizadas. Estigma é uma marca que desqualifica; é imputado a determinados indivíduos ou grupos sociais por outros indivíduos ou grupos (Goffman, 1988). Estigmatizado é aquele que sofre preconceito social e é marcado para que todos possam identificá-lo como sendo um que não é igual a todos. O estigma leva a uma grande discriminação que exacerba desnecessariamente os problemas das pessoas e essa

discriminação limita a quantidade de recursos para o campo de socialização dos grupos e impede a capacidade de progressão numa carreira, que depende dos talentos pessoais, da destreza, da experiência e motivação. Sendo assim, o termo “PEC” torna-se um adjetivo que constitui uma categoria capaz de agrupar, numa identidade comum, diferentes tipos de pessoas com características que parecem opor-se ao adjetivo “eficiente” justamente porque foi associado à anormalidade e os “não PEC” à normalidade no meio acadêmico. Desse modo, a atribuição da identidade “pequiana” se torna um agravo, uma acusação contra um padrão de comportamento que se deve ter em um determinado espaço de atuação.

O preconceito contra os(as) alunos(as) do PEC, muitas vezes pautado no rendimento escolar, encobre o fato de que a oposição contra esses alunos tem sua origem no campo das configurações, pois sob vários aspectos eles ameaçam a ordem dominante. Esse preconceito articula identidades sociais afirmando a diferença entre o mais próximo que representa a maior ameaça. O caso do PEC-RP é, portanto, uma experiência que permite compreender a utilização de uma identidade como um eixo de acusação onde estão em jogo não apenas os conteúdos a serem incorporados a essa identidade, mas também a previsão ou prescrição de espaços de atuação, comportamentos e atitudes.

A construção da identidade de “aluno(a) PEC”, do modo como tem sido realizada, lança esses(as) alunos(as) para um lugar no grupo de pessoas incapazes. Correlação com incompetência faz-se também porque a grande maioria é mulher, o que faz com que sejam avaliadas por um modelo de feminilidade que envolve aspectos como beleza, elegância e idade. O julgamento pela negação de um padrão de beleza e da elegância corrobora com os signos de distinção social. E essa classificação é capaz de articular elementos associados à origem social, de modo que fica claro que não é apenas a identidade de aluno que traz o conteúdo de incapacidade. Qualquer um desses referenciais permite a atribuição de identidades que carregam a qualificação de incompetência.

Dessa forma, o preconceito contra o alunado PEC estigmatiza certos traços, fazendo com que sejam anuladas quaisquer outras características que possam evidenciar as virtudes que essas pessoas possuem, como por exemplo, a coragem para superar todas essas adversidades. É nesse momento que a identidade “PEC” torna-se um estigma, capaz de fundamentar por si só a atribuição de características e os julgamentos de valor.

Na verdade, a maioria desses(as) estudantes tem demonstrado esforço, capacidade, vontade, determinação. Suas histórias de vida na universidade são muito atribuladas no que diz respeito às suas cargas horárias, ao pagamento de suas bolsas e, tudo isso reflete nas atividades acadêmicas. Ainda assim, quase não existe espaço para desânimo, desistência ou

qualquer outro indicador de fracasso, salvo nos casos mais extremos. Mesmo com tantas ocupações e ainda sendo vistos(as) como incompetentes, dão conta dos trabalhos acadêmicos e têm conseguido bons resultados. Prova disso é que, no âmbito da licenciatura em Ciências Sociais, as médias de rendimento escolar do alunado PEC são muito próximas das médias do alunado não PEC (Gráfico 1).

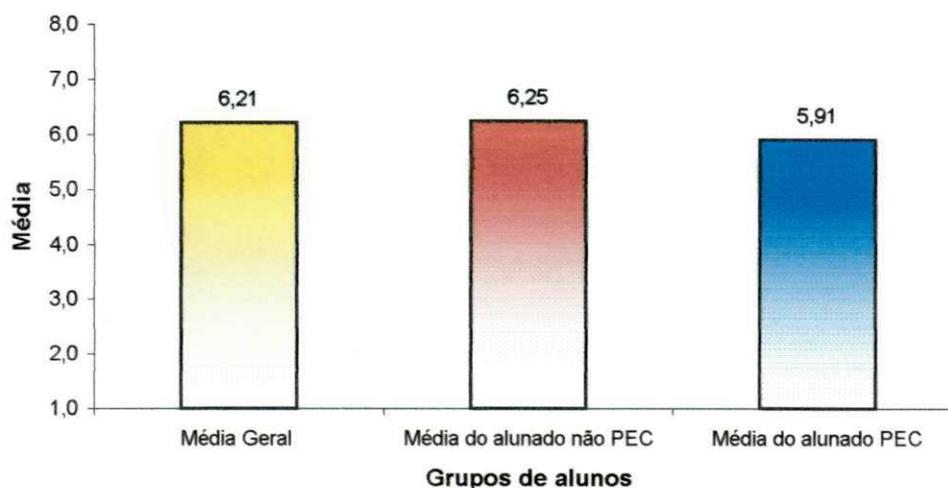


Gráfico 1. Média aritmética dos CRE do alunado regularmente matriculado no semestre 2004.2 no curso de Ciências Sociais da UFCG

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG

Também é verdade que o alunado PEC tem utilizado diversas situações – como a de morar longe e mesmo a das ocupações extra-acadêmicas – como um trunfo que possibilita a eles(as) articularem várias saídas para os seus problemas. Articulações estas que têm concedido alguns privilégios e são também marcantes nas argumentações que visam reverter a conotação negativa de certas atribuições de identidade. Por isso, esse texto revela também a dualidade de valores a que se vêem submetidos os(as) alunos(as) PEC em suas carreiras: cobra-se um modelo de aluno ideal ao mesmo tempo em que se aplaude o distanciamento a ele, na medida em que persiste a idéia de que energia e determinação são atributos tipicamente de pessoas fortes.

A utilização da teoria dos processos de estigmatização, proposta por Elias e Scotson (2000) em *Estabelecidos e Outsiders*, como elemento de construção do objeto desta pesquisa e norteador de muitas das reflexões que aqui são feitas, não pode se dar de modo automático, não crítico. A relevante contribuição de Elias e Scotson (2000) à compreensão dos processos constitutivos do estigma entre um grupo estabelecido e outro *outsider*, colocados em relações

de interdependência numa mesma configuração, da qual não podem simplesmente escapar, deve ser contrastada com a configuração específica encontrada no curso de Ciências Sociais da UFCG.

Acredito que Elias e Scotson (2000) têm razão ao chamar a atenção para o fato de que mesmo entre grupos aparentemente pouco diferenciados (como é o caso do alunado PEC e não PEC), são idealizadas diferenças que marcam a divisão interna e a luta pelo controle social, gerando, no plano das relações sociais, estereótipos e preconceitos recíprocos. Elias chama atenção para o fato de algumas diferenças não poderem ser atribuídas aos indicadores (como renda, educação, ocupação, religião) que a sociologia costuma usar para explicar as desigualdades e as disputas entre grupos e indivíduos e, neste sentido, parece ser o mesmo que acontece no caso aqui estudado. Mesmo na ausência de tensões raciais, étnicas ou de classe, as figurações de estabelecidos e *outsiders* ilustram os esquemas estruturais pelos quais vão se constituindo desigualdades entre grupos interdependentes. Elas estão na raiz da gestação coletiva de sentido por cujo intermédio os grupos processam suas trajetórias, identidades, hierarquias internas e, ao mesmo tempo, medem forças e plasmam um sistema de poder.

Ao contrário do que sugere Elias e Scotson (2000) em “Os estabelecidos e os outsiders”, no entanto, no curso de Ciências Sociais, não parece ser verdade que a coesão social é maior entre o grupo de alunos estabelecidos. Esta é uma questão que precisa ser ainda aprofundada com a conclusão do trabalho de campo. Acredito, ainda como hipótese, que os laços que ligam os(as) alunos(as) PEC entre si são mesmo mais sólidos. Por outro lado, não creio que se possa dizer que ao grupo estabelecido esteja associada uma imagem de superioridade moral, ainda que certamente ao alunado não PEC está ligada a imagem de superioridade acadêmica ou intelectual.

A construção do sentido social do poder em Winston Parva, estudada por Elias e Scotson (2000), obedece ao critério da antiguidade. Evidencia-se a afirmação da superioridade e excelência humana e social dos que chegaram antes ao local. A esses caberia o primado natural quanto ao *status*, à dignidade grupal e à legitimidade dos direitos adquiridos. Eles são os cidadãos de primeira classe. No outro pólo, faz valer-se a estigmatização dos chegados por último, tidos como inferiores.

A questão da antiguidade na configuração do curso de Ciências Sociais tem que ser melhor problematizada, já que os estudantes, indistintamente, ingressam no curso ao mesmo tempo. Os estudantes novos já encontram uma determinada forma de relações entre os dois grupos de alunos. E vão sendo acolhidos diferencialmente entre alunado PEC e alunado não PEC. Neste caso, a antiguidade parece não estar relacionada com o sentimento de

pertencimento a um lugar, mas com as formas mais antigas (legitimadas, reconhecidas) de ingresso na universidade.

Finalmente, Elias e Scotson (2000) parecem não dar muita importância para as características físicas ou outros elementos que compõem a aparência dos indivíduos como elementos constitutivos do estigma, ainda que certas características (como cor da pele) sejam fortemente associadas a certos processos de estigmatização. Para os autores, é fundamental entender a dinâmica das configurações entre grupos com diferenciais de poder para apreender o processo gerador do estigma. No quadro do processo de estigmatização do alunado PEC, considero que a diferença de idade, que aparece como atributo físico diferencial (Goffman, 1988), é considerada socialmente desqualificadora por parte do alunado não PEC.

O PEC-RP tem passado por algumas avaliações acerca de seu impacto pedagógico. Este trabalho, no entanto, pretendeu focalizar um aspecto negligenciado até o momento, que são as relações que se estabelecem entre os(as) estudantes que ingressam pelo programa e aqueles(as) que ingressam na UFCG por outras formas (principalmente pelo antigo vestibular, hoje Programa Seletivo Seriado – PSS). Neste sentido, a metodologia deve estar adequada a este objetivo.

Tomando o curso de Ciências Sociais (Centro de Humanidades/UFCG) como *locus* da investigação empírica, duas estratégias complementares estão sendo adotadas. Uma estratégia quantitativa, como alternativa para comparar os desempenhos dos estudantes ao longo da licenciatura e uma estratégia qualitativa, para apreender as relações que se estabelecem entre os grupos formados pelo alunado PEC e não PEC e também pelo professorado, revelando como os processos de estigmatização são gestados na configuração social do curso de Ciências Sociais.

A análise quantitativa, realizada no Capítulo 3, envolveu a comparação entre o desempenho do alunado PEC e alunado não PEC no curso de Ciências Sociais da UFCG, através do acompanhamento do histórico desses(as) estudantes. Além das comparações das médias gerais, foram feitas análises comparativas entre blocos de disciplinas (particularmente entre os blocos teóricos e aqueles específicos da licenciatura), entre os diferentes turnos (manhã e noite). Os dados para este trabalho foram coletados junto à Pró-Reitoria de Ensino da UFCG e à coordenação do curso de Ciências Sociais. Para realizar a análise, foi utilizado o Micro Soft Excel com a finalidade de obter resultados confiáveis nos trabalhos com as médias e os Gráficos.

A estratégia qualitativa, desenvolvida no Capítulo 4, incluiu tanto a análise de uma relativamente expressiva documentação secundária (na forma de documentos e relatórios de

avaliação) sobre o PEC-RP, quanto a realização de pesquisa de campo, envolvendo observação e a realização de entrevistas com professores(as) e estudantes e uma funcionária do curso de Ciências Sociais.

Entre os elementos a serem analisados, destacamos:

- O envolvimento do alunado PEC nas atividades de pesquisa e extensão, particularmente aquelas que destinam bolsas de estudo, bem como o envolvimento ativo no movimento estudantil.
- As percepções construídas entre os docentes sobre o alunado PEC, através de entrevistas com a coordenadora e com o chefe de departamento do curso de Ciências Sociais e alguns professores da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais e também da Unidade Acadêmica de Educação.
- As percepções e as experiências dos(as) pequianos(as) e demais estudantes, buscando entender como estes dois grupos constroem a imagem do outro e a auto-imagem.
- Aplicação de um questionário para traçar um perfil do alunado PEC.

Todos esses requisitos foram observados cuidadosamente no decorrer da pesquisa, a fim de garantir a confiabilidade dos resultados. No entanto, devemos indicar que os aspectos selecionados para investigação tinham sempre referência à configuração social observada. Assim, não incluímos alguns aspectos considerados como relevantes porque na abordagem escolhida eles se tornam menos significativos.

CAPÍTULO 1

Políticas de inclusão na universidade pública e o PEC-RP

Na década de 1990, o debate em torno da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, particularmente nas universidades públicas, ganhou maior visibilidade. O resultado desta visibilidade foi a implementação de políticas de inclusão social, que deveriam beneficiar vários grupos sociais com acesso precário ao ensino de graduação no país. Negros, pobres, índios, portadores de necessidades especiais têm sido o foco principal destas ações. Na UFPB (e depois de 2002, com o desmembramento da UFPB, também na UFCG), o Programa PEC-RP, ainda que não tenha sido pensado no mesmo contexto do debate acerca das quotas, tem consistido numa experiência de inclusão social, destinada a viabilizar o acesso a professores leigos da educação básica da rede pública de vários municípios da Paraíba.

Na década de 2000, outras experiências foram implementadas em algumas universidades (universidades estaduais do Rio de Janeiro, UnB, UFBA), culminando com o lançamento do Programa Universidade para Todos, do Ministério da Educação. Estas políticas (e também as críticas a elas), fazem referência ao artigo 5º da Constituição Federal, que estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988).

O acesso à universidade, no entanto, não quer dizer, como pensa o senso comum, que a partir de então todos vão usufruir das mesmas oportunidades. Ao mesmo tempo, como alerta Cavalleiro (2001), as relações que se estabelecem entre os estudantes no espaço da sala de aula podem ser geradoras de grandes desigualdades.

1.1 Ação afirmativa e inclusão social no ensino superior brasileiro

O termo “ação afirmativa” tem estado associado, originariamente, às políticas implementadas nos Estados Unidos com vistas a reduzir as desigualdades de acesso entre

brancos e negros, principalmente, a uma gama variada de cargos, posições e postos de trabalho. Estas políticas se justificariam como compensação pelos séculos de escravidão e discriminação contra os afro-americanos. Segundo Luis Fernando Martins Silva (s/d):

Originariamente, as ações afirmativas foram implementadas pelo governo dos Estados Unidos da América, a partir de meados do século XX, mormente com a promulgação das leis dos direitos civis (1964), e atingiram o seu ápice após intensa pressão dos grupos organizados da sociedade civil, especialmente os denominados “movimentos negros”, de variada forma de atuação, capitaneados por lideranças como Martin Luther King e Malcon X, ou grupos radicais como os “Panteras Negras”, na luta pelos direitos civis dos afro-americanos. Daí esse conceito influenciou a Europa, onde tomou o nome de discriminação positiva.

Em função das continuadas reivindicações e concernentes ao princípio moral fundamental da não discriminação, os argumentos jurídicos combinados com o movimento social foram capazes de efetuar profunda mudança nas leis e atitudes norte-americanas.

Ou seja, as políticas de ação afirmativa surgiram quando se começava a buscar decisões favoráveis a não segregação; quando se buscava então a igualdade e a superação das desigualdades sociais existentes. O ativismo em defesa das liberdades civis foi de suma importância para a comunidade negra americana, principalmente por ser uma época marcada por conflitos sociais (Silva, 2001; Brandão, 2005).

Ainda de acordo com Luis Fernando Martins Silva (2004):

As políticas de ação afirmativa são, antes de tudo, políticas sociais compensatórias. (...) Portanto, as políticas de ação afirmativa apresentam-se como importante mecanismo ético-pedagógico dos diferentes grupos sociais para o respeito às diversidades, sejam raciais, étnicas, culturais, de classe, de gênero ou de orientação sexual etc.

Então, o objetivo da ação afirmativa é superar esses entraves e gerar a igualdade entre os diferentes grupos que formam a sociedade. As ações afirmativas fazem parte de um conjunto de iniciativas que buscam inserir determinado grupo social em espaços e setores da sociedade aos quais, por vários motivos, nunca puderam ter acesso.

Várias são as formas de manifestação da ação afirmativa, sendo o sistema de quotas somente mais um dos modos de aplicar tais políticas (Brandão, 2005; Sarkis, 2004). Conforme já exposto, a ação afirmativa tem por finalidade diminuir as desigualdades sociais historicamente existentes, inserindo-se em campos de atuação, dos quais encontramos o da educação. Neste campo, o que se busca é a oferta efetiva de oportunidade para estas minorias estudarem, visando-se, principalmente, a chegada ao ensino superior, até então ocupado principalmente pelos setores privilegiados da sociedade (Silva, s/d; Guimarães, 2003; Munanga, 2003; Gomes, 2004).

Convém lembrar que a discussão sobre democratização de acesso às universidades públicas brasileiras não é nova, porém tem se tornado central a partir dos últimos anos, não só devido a movimentos mundiais de lutas de grupos, por intermédio de ONGs e movimentos sociais, por afirmação e representação em espaços educacionais, como também pela constatação da pouca representatividade de grupos raciais, étnicos, culturais e sociais plurais dentro do espaço universitário brasileiro (Munanga, 2003; Silva, 2004).

As ações governamentais atuais, nessa perspectiva, têm apontado para projetos de lei (ou medidas provisórias), no quadro de uma pretendida reforma universitária, que focalizam especificamente uma parte da questão: a garantia de representatividade – entre os ingressantes aos cursos universitários – de grupos sociais, culturais e raciais que se encontram marginalizados do sistema de ensino brasileiro. Estas defendem que, para que isso ocorra, políticas focalizadas, dentro de um quadro de políticas de ações afirmativas, são necessárias, concentrando-se, no entanto, em uma delas: a de quotas de ingresso para o ensino superior (Munanga, 2003; BRASIL, 2005a).

Por isso que o desafio da inclusão social é um dos temas centrais da reforma, haja vista hoje, apenas 9% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos está cursando o ensino superior (BRASIL, 2004a). Os dados do IBGE (2000) no censo de 2000 indicam que, no que se refere à cor, do contingente de 5,8 milhões de pessoas com nível superior concluído, aproximadamente 4,8 milhões eram da cor branca, o que corresponde a 83% do total. Essa proporção encontra-se bem superior à encontrada para a distribuição da população total brasileira por cor, que é de aproximadamente 54% de pessoas brancas.

Nesse sentido é que os artigos 52 e 53 do Anteprojeto de Lei de Reforma da Educação Superior (BRASIL, 2005a) falam em democratização do acesso, programas de assistência estudantil, ação afirmativa, inclusão social e promoção da diversidade. O Ministério da Educação, por sua vez, apresenta cinco razões que motivaram a reforma: democratizar o acesso ao ensino superior; melhorar sua qualidade; fortalecer a universidade pública; impedir a mercantilização do ensino superior; e construir uma gestão democrática (BRASIL, 2005b).

A democratização do acesso à Educação Superior com vistas à promoção do desenvolvimento nacional aparece, assim, como uma política prioritária do MEC, que usa como justificativa para a reforma a permanência do alto índice de desigualdade social respaldada na não variação do diferencial de renda entre os mais pobres e os mais ricos e a constatação de que os brancos continuam freqüentando a escola por mais tempo, se comparado aos indígenas e afrodescendentes (Genro, 2005a; 2005b; BRASIL, 2005c). Esse debate, porém, tem acirrado discussões em torno da eficácia destas medidas e tem provocado

divergência de opiniões entre os envolvidos no processo e muitas críticas ao projeto de Reforma Universitária apresentado pelo governo federal.

De acordo com Guimarães (2003), o ambiente acadêmico é um lugar homogêneo. Essa é a homogeneidade dos indivíduos da cor branca. Quando a reforma fala de inclusão, assistência, só se refere a negros e pobres. Esta seria uma demonstração clara de que não existe democracia racial no espaço das universidades e nas demais esferas da vida brasileira. Um problema que tem sido freqüentemente apontado é o da deterioração da qualidade das escolas públicas de ensino médio, enquanto que o ensino médio nas escolas privadas foi ganhando cada vez mais espaço, mas onde é vedado o acesso aos pobres e negros, que em sua maioria são pobres.

Dos que se posicionavam a favor das políticas inclusivas, o foco da análise está na correção da situação social. Acreditam que as quotas nas universidades públicas podem compor um conjunto de medidas práticas, efetivas e imediatas que apontem para o fim das desigualdades na sociedade brasileira. Contam com um argumento de peso para ajudar a convencer os que não apóiam a medida: afirmam que a academia também tem sua parcela de responsabilidade na exclusão racial, por nada ter feito para reverter o quadro em que apenas uma porcentagem muito pequena dos universitários hoje é de negros (Valente 2002; Munanga, 2003; Silva, 2004).

Dentre as opiniões em contrário, os argumentos giram em torno, principalmente, de dois temas. Um deles é o de que as principais propostas da reforma universitária representam um amplo espaço para a continuidade e o aprofundamento das diretrizes do Banco Mundial para a educação superior brasileira. Na área da educação, continua em andamento uma política de desmonte do setor público e de muito incentivo à iniciativa privada. O outro, e este toca mais no tema aqui proposto, é o da escolha pela universalização como sendo uma possibilidade de ir além dos limites sociais, econômicos e mercantilistas existentes em todos os serviços públicos e estatais (Alves, 2002). Ainda nesse mesmo sentido, soluções são dirigidas ao investimento nos cursos de suplementação escolar para vítimas de discriminação, de forma que negros, mestiços e brancos carentes pudessem competir no vestibular em igualdade de condições com os demais estudantes, para promover a diversidade dentro das universidades.

A insatisfação demonstrada pelos reitores na definição de quotas para egressos de escolas públicas e afrodescendentes seria justificada pela maneira impositiva prevista no projeto da reforma, com a reserva de vagas imediatas; no lugar de promover metas para o preenchimento de vagas, estipulando o período para que fosse cumprida, ficando a cargo das

universidades e faculdades a definição de como estas metas seriam alcançadas (Marques, 2005). Outra preocupação apontada é com a queda na qualidade do ensino e dos formandos, que aponta diretamente para a intensificação do sucateamento até o fechamento das instituições e conseqüentemente para a privatização do ensino superior, voltando para a questão anterior. Aqui se faz importante dizer que não será o sistema de quotas que inaugurará, na universidade brasileira, a presença de estudantes que trazem graves deficiências do ensino médio (Freire, 2004)

O MEC tem respondido às críticas, argumentando que o projeto trata de interesses demandados por setores da sociedade. Por um lado, o atendimento desses interesses pode corresponder a uma efetiva inclusão associada a valores republicanos e democráticos, promovendo a formação mais cidadã de novos profissionais nas IFES e, sendo estas referências do sistema de ensino superior, alcançar as demais IES (BRASIL, 2004b). Por outro lado, há suspeitas de que o projeto se enquadra mais numa estratégia populista e demagógica.

Porém, a proposta apresenta pelo menos um problema que, ao meu ver é de grande importância para a concretização deste projeto: dentre as sugestões que objetivam a permanência dos estudantes nos centros de ensino, não existe nenhuma preocupação com as relações sociais no interior das instituições a partir do ingresso dos novos alunos.

Numa análise mais ampla, a proposta de reforma universitária apresentada pelo MEC apresenta aspectos positivos quando, pelo menos nas suas conceituações e definições gerais, dá sinais de que pode tentar construir uma universidade vinculada a um processo de emancipação nacional, envolvendo a produção do conhecimento, da ciência, tecnologia, cultura e valores humanos como forma de superação da dependência econômica e de estímulo ao desenvolvimento com uma distribuição mais equitativa das riquezas produzidas. Ao mesmo tempo, o anteprojeto não aprofunda a definição do sentido da expressão “função social” nem explicita, em artigos subseqüentes, como se dará o cumprimento deste preceito na prática e na estruturação da universidade. Temo que seja insuficiente considerar como função social a formação de jovens ou a oferta de oportunidade de acesso a uma profissão de nível superior, porque isso pode simplesmente estar encobrendo uma realidade de ensino de baixa qualidade e descomprometida com uma formação de alto nível.

Em linhas gerais, ainda que muitas pessoas tenham ressaltado a relevância das quotas, ficou claro que tal sistema deve ser considerado paliativo e deve, necessariamente, ser acompanhado de medidas governamentais de repasse de verbas para a garantia financeira (por meio de bolsas) e acadêmica (por meio de atividades de reforço em geral) da

permanência dos quotistas no sistema, bem como com medidas que assegurem parceria entre as universidades e o poder governamental, para agir no âmbito do ensino fundamental e médio e da formação de professores, com vistas a ações de cunho mais estrutural.

1.2 O Programa Estudante Convênio – Rede Pública da UFPB e UFCG

Criado em 1997, pela Resolução nº 61/97 do CONSEPE (Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba), em caráter experimental, estabelecendo normas para ingresso dos professores apenas no ano 1998, o Programa Estudante Convênio – Rede Pública destinava-se “ao ingresso de professores da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), integrantes de instituições públicas de ensino, para realização de cursos de graduação, habilitação licenciatura, mediante celebração de convênios entre a UFPB e as respectivas instituições públicas de ensino” (Coperve, 1998, p. 14).

O professor Silvio Rossi que, à época da criação do PEC-RP, estava à frente da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, resume bem os motivos que levaram à criação do programa:

O PEC, na UFPB, foi concebido no contexto de um programa mais amplo, chamado Programa de Apoio aos Cursos de Licenciatura (PROLICEN), que, à época criou condições institucionais para que a universidade, coletivamente, se voltasse, crítica e propositivamente às questões específicas dos cursos de licenciatura. Além de o próprio PEC ter surgido daí, vale também ressaltar, por exemplo, os projetos apoiados/financiados com recursos da própria UFPB (alocados na Pró-Reitoria de Graduação), voltados exclusivamente àqueles cursos, que geraram muitos projetos importantes/interessantes, inclusive com bolsas (equivalentes às de monitoria) para alunos da instituição matriculados em tais cursos. Obviamente que, em se tratando de cursos de licenciatura, questões como ensino noturno (a grande maioria dos alunos de tais cursos trabalha no período diurno), vagas remanescentes do vestibular (quase todos os cursos de licenciatura, à época, apresentavam sistematicamente grande número de vagas remanescentes). Tudo isso, além, obviamente, da importância estratégica para a região e para o país, que é a necessidade de conferir formação em nível superior aos professores das redes públicas (estadual e municipais) de ensino pré-superior, bem como qualificar permanentemente tais professores – além da própria melhoria (tanto quanto possível) dos próprios cursos de licenciatura da universidade, por tudo isso considero, ainda, muitíssimo importante um programa como o PEC-RP.

Ainda considerando a opinião de mais duas professoras inseridas na discussão sobre o PEC-RP vamos encontrar argumentos que corroboram com a opinião do ex-pró-reitor de graduação, Silvio Rossi, e outros diferentes, mas que também colaboraram para a criação do programa. A professora Socorro Pereira, primeira coordenadora do PEC em 1998, falou sobre

a exigência do MEC para a qualificação dos professores em atividade e sobre a necessidade de criação de cursos noturnos:

O PEC nasceu num momento em que estava sendo exigida a expansão de vagas na universidade (...) existia uma pressão para isso. Ter prédios inutilizados à noite e os trabalhadores estudando em faculdades particulares porque a Universidade Federal não funcionava à noite. A demanda existia. A exigência ajudou a tomar a decisão (...) Pensaram num programa que representasse a expansão e ao mesmo tempo atender os estudantes professores que não receberam acompanhamento superior (...) Há sempre uma base de dados dando conta de um percentual alto de professores sem titulação nos municípios, dados que dão conta do contingente de professores sem a necessária qualificação. Na zona rural é mais evidente isso (...) O governo estabeleceu que teríamos a década da educação, quer dizer, dedicaria dez anos a realmente investir pesadamente em educação (...) O governo em 95 cria o FUNDEF. Ele veio enviar recursos para escolas do ensino fundamental (...) O que é considerado mais frágil é a básica – fundamental (...) a escola que atende a um contingente maior da população – é a pública (...) 25% do PIB é destinado para a educação, desses, 65% para a capacitação de professores (...) Junto disso o governo estabeleceu que em 7 anos o professor deveria estar atuando, devidamente capacitado, em sua área (...) Todos os elementos se juntaram para a idéia de fortalecer, para criar um programa para criar cursos noturnos para preparar e criar os cursos para fortalecer os professores (...) Capacitação de professores em serviço e qualificação dos professores para o ensino fundamental.

A professora Melânia Rodrigues, com base no relatório elaborado pela Comissão Permanente de Melhoria do Ensino/Programa de Avaliação Institucional de 1997, relatou que:

O PEC começa ainda, no final de 96 um pouco espelhado na experiência do Rio Grande do Norte. Um programa que a universidade federal do Rio Grande do Norte tem, que se volta para a formação de professores da rede pública, o PROBASE (...) Então o reitor, à época, no final do mandato, Neroaldo, foi à Natal, teve conhecimento e achou muito interessante, só que a reitoria avaliou que implantar esse programa naquele momento poderia ser tomado como manobra eleitoral. Então assim que Jader assume o reitorado, continua o mesmo pró-reitor de graduação. Então, é a pró-reitoria de graduação que deslança todo o processo. Faz inclusive uma minuta de resolução que acaba sendo aprovada e vai discutir com algumas pessoas, especificamente com a secretaria de educação de João Pessoa, onde estava, à época, duas pessoas que eram da universidade: Neroaldo, como secretário e a professora “Vera Stefane” que era da pró-reitoria de graduação e que tinha ido para lá. Então, fundamentalmente, a elaboração, a concepção do projeto vai ser da equipe da pró-reitoria de graduação. Depois vai ser aprovado no CONSEPE da UFPB (...) O PEC é um programa, mas não tem assim fundamentação, não tem objetivo de longo prazo. Eu costumo muito dizer que para a universidade foi uma solução muito boa. Por que qual foi o motivo maior para a universidade criar o PEC? A constatação de que havia um número muito grande de vagas não preenchidas nos cursos de licenciatura (...) Isso estava gerando um problema sério. Um percentual muito grande de vagas ociosas. Então, para a universidade foi uma forma muito interessante de preencher as vagas ociosas (...) E eu acho que o grande problema é esse, é que foi algo pensado precipitadamente, pouco discutido, discutido, mas numa perspectiva, digamos assim, muito interessada de resolver um problema da universidade. Porque pega mal, a universidade perde recursos, com vagas ociosas (...) A preocupação da universidade foi muito mais em resolver esse problema, isso aí é uma avaliação muito particular minha, que criar um curso que atendesse a melhoria da qualidade de ensino na rede pública.

Depois de criado o programa, o ingresso destes estudantes se daria através de convênios firmados entre a UFPB e as Prefeituras Municipais interessadas em que seus professores fossem beneficiados pelo programa. Estes convênios serão tema de permanente

disputa, incluindo o próprio alunado aprovado para as vagas oferecidas no âmbito do PEC-RP.

De 1998 até hoje, o PEC-RP passou por algumas modificações. Antes de falar das modificações que considero mais importantes nas orientações do PEC-RP, é necessário dizer que a Resolução N° 61/97 do CONSEPE, datada de 16 de julho de 1997, foi revogada pela Resolução N° 36/98 do CONSEPE, de 19 de outubro de 1998. Depois do I Seminário de Avaliação do PEC-RP, realizado em 22 de junho de 1999 em João Pessoa, houve uma proposta de alteração na Resolução N° 36/98 do CONSEPE, pela Resolução N° 50/99 do CONSEPE, somente incorporada em 2001 (Coperve, 2001). Em 2003, no período transição depois de criada a UFCG, a resolução que regia o PEC-RP era a Resolução N° 06/2003 do CONSEPE (Coperve, 2003), sendo modificada somente em 03 de fevereiro de 2004, em que a primeira Resolução regulando o PEC-RP (Resolução N° 01/2004 da Câmara Superior de Ensino) da nova Universidade Federal de Campina Grande foi editada (Comprov, 2004).

No ano de criação do PEC-RP, a elaboração da Resolução se deu quando da verificação da necessidade de a instituição reforçar a sua contribuição para a qualidade da educação básica nas instituições públicas de ensino, atentando para o grande número de professores atuando em sala de aula, nas escolas públicas das redes estadual e municipal, sem a titulação em cursos de licenciatura e também tendo analisado a disponibilidade de vagas nestes cursos de licenciatura oferecidos pela instituição.

A principal inovação do PEC-RP foi a de instituir um sistema permitisse beneficiar um grupo específico entre os candidatos aos cursos de licenciatura da UFCG, instituindo um processo seletivo diferenciado e simplificado (em comparação com o Vestibular/PSS) para o preenchimento destas vagas.

Faremos agora uma análise das modificações pelas quais passaram o PEC-RP e suas implicações ao longo do período 1998-2005 (Coperve, 1998; 1999; 2000; 2001 e 2002; Comprov, 2004 e 2005):

Caráter permanente – A primeira e grande mudança no Programa PEC-RP foi a atribuição do caráter permanente concedido pela Resolução N° 36/98 do CONSEPE. Desde a Resolução N° 61/97 do CONSEPE, a responsável pela execução de todo o processo seletivo em todas as suas fases foi a Comissão Permanente do Concurso Vestibular – COPERVE. Só houve modificação com a Resolução N° 01/2004 da Câmara Superior de Ensino quando há a separação entre UFPB e UFCG, quando a COMPROV assume essa tarefa no âmbito da recém-criada universidade.

Inscrições – A mais notável mudança foi com relação ao tempo mínimo de atuação em sala de aula por parte dos candidatos e o tempo mínimo de que deve dispor de atividade no exercício do magistério para poder requerer a aposentadoria. Na Resolução Nº 61/97 do CONSEPE, esse tempo é de dois e nove anos respectivamente, regra que permaneceu válida até 2000. A Resolução Nº 06/2003 do CONSEPE reduz esse tempo de dois para um e de nove para oito anos, permanecendo assim até a Resolução Nº 01/2004 da Câmara Superior de Ensino. A Resolução Nº 06/2003 do CONSEPE estabeleceu critérios para rígidos quanto aos documentos necessários para a efetivação da inscrição, particularmente quanto à atuação profissional e tempo de permanência do professor em sala de aula antes da aposentadoria.

Provas – No início, o processo seletivo do PEC-RP incluía apenas as provas de língua portuguesa (dividida em prova de redação com peso 4 e questões de múltipla escolha com peso 6) e de matemática (com questões de múltipla escolha) comuns e idênticas para todos os cursos. As provas eram realizadas em um só dia, num período de 4 horas. A Resolução Nº 36/98 do CONSEPE introduziu, além das provas anteriores, a exigência da prova específica: física para os cursos de Física; química para o curso de Química; uma prova de matemática diferenciada para o curso de Matemática; biologia para os cursos de Técnicas Agropecuárias e Ciências; e conhecimentos gerais para os demais cursos. A Resolução Nº 06/2003 do CONSEPE institui o caráter eliminatório da prova de redação. A nota mínima exigida passa a ser igual a 40% da média aritmética de todas as notas atribuídas as redações, excluídas as notas zero e desprezadas as casas decimais. A Resolução Nº 01/2004 da Câmara Superior de Ensino suprime a prova específica e acrescenta uma prova de conhecimentos gerais idêntica para todos os cursos. As provas continuam a ser realizadas em um único dia.

Classificação – Pela Resolução Nº 61/97 do CONSEPE, seriam classificados os candidatos, por curso, em ordem decrescente das médias ponderadas das notas obtidas nas provas de língua portuguesa (peso 6) e matemática (peso 4) até o limite das vagas ofertadas. Não participaria da classificação o candidato que não comparecesse às provas ou obtivesse, na prova de língua portuguesa uma nota inferior a 20% do total dos pontos da prova ou obtivesse nota igual a zero na prova de matemática. A partir da Resolução Nº 36/98 do CONSEPE, com o surgimento das provas específicas, a média ponderada passa a ser calculada com peso 4 em língua portuguesa; peso 2 em matemática; peso 4 em específica. Quanto à classificação, além dos critérios anteriormente exigidos, o candidato não pode ter nota zero na prova específica. Com a Resolução Nº 01/2004 da Câmara Superior de Ensino, o candidato não pode ter nota zero na prova de conhecimentos gerais, visto que esta ficou no lugar da prova específica. O cálculo da média ponderada passa a considerar peso 4 em língua portuguesa; peso 3 em

matemática; peso 3 em conhecimentos gerais. No caso de empate na disputa pela última vaga, serão classificados os candidatos com maior média final na prova de língua portuguesa. Persistindo o empate, serão classificados todos os candidatos que se encontrarem empatados.

Matrícula – A Resolução Nº 50/99 do CONSEPE permitiu ao “aluno PEC” o trancamento da matrícula em disciplinas e o trancamento total do período letivo, mas somente depois da análise das justificativas por eles apresentadas e sua devida aprovação pela Comissão de Acompanhamento Didático-Pedagógico e de Avaliação no âmbito de cada curso. Nesta mesma resolução, a matrícula prévia passa a ser chamada de cadastramento. Ainda oferece a possibilidade de se submeter ao processo seletivo do PEC-RP, para o mesmo curso, o aluno que estiver matriculado num curso de graduação através de outro processo seletivo.

Permanência no programa e avaliação permanente – Com a Resolução Nº 36/98 do CONSEPE modificada pela Resolução Nº 50/99 do CONSEPE, o artigo que se refere ao desligamento do curso sofre uma modificação: ao invés do aluno ser desligado imediatamente por ter sido reprovado em três disciplinas ou ter perdido a mesma disciplina duas vezes, o cômputo do número de reprovações do aluno passa a ter início dois semestres letivos após o seu ingresso na universidade. Também garante o reingresso dos alunos ingressados nos períodos letivos de 98.1 a 99.1 que foram desvinculados do PEC-RP em decorrência do cumprimento das normas anteriores. A Resolução Nº 36/98 do CONSEPE modificada, pela Resolução Nº 50/99 do CONSEPE, prevê um sistema de avaliação permanente e sistemática do programa, criando para isso comissões de acompanhamento e avaliação e determinando que estas comissões têm a obrigação de apresentar relatórios semestrais. A Resolução Nº 06/2003 do CONSEPE possibilita a mudança de curso nas seguintes condições: transferência de turno no mesmo curso e campus; mudança para outro curso de licenciatura dentro da mesma área de conhecimento.

Convênios e contrapartida – A celebração de convênios e a contrapartida oferecida pelas Prefeituras Municipais também passaram por modificações. A Resolução Nº 36/98 do CONSEPE trata apenas da adequação ou liberação parcial da carga horária de trabalho do aluno para que ele possa se dedicar ao curso de graduação e do auxílio financeiro na forma de bolsa de estudos ou outros benefícios. A Resolução Nº 50/99 do CONSEPE passa a exigir que o aluno não pode ter prejuízo de seus vencimentos e vantagens quando da liberação ou adequação da carga horária de trabalho. A Resolução Nº 29/2000 do CONSEPE determina que o auxílio financeiro não deve ser inferior a R\$151,00 mensais além de outros benefícios a serem especificados no convênio. A Resolução Nº 06/2003 do CONSEPE não especifica o

valor, mas mantém a exigência do auxílio financeiro. Já a Resolução N° 01/2004 da Câmara Superior de Ensino desobriga as secretarias de educação de concederem auxílio financeiro ao alunado.

1.3 O PEC-RP no campus I da UFCG

Entre 1998 e 2005, os cursos com habilitação em licenciatura do campus I da UFCG foram responsáveis pelo ingresso de 3.087 alunos (Tabela 2) na universidade, dentre as quais, 674 tiveram acesso pelo PEC-RP e 2.413, tiveram acesso por outras formas de ingresso diferentes do PEC, onde a principal é o vestibular, com 1669 estudantes, e depois, perdendo para o PEC, está a forma graduados, com 584 estudantes durante esses oito anos³.

Tabela 2. Alunado matriculado nos cursos de licenciatura da UFCG/Campus I (1998-2005) de acordo com situação de ingresso e turno

Curso	Não PEC		PEC		Total
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	
Ciências Sociais	346	215	25	33	619
História	354	245	52	95	746
Letras	425	146	3	149	723
Matemática	222	99	47	50	418
Pedagogia	351	10	39	181	581
Subtotal	1698	715	166	508	3087
TOTAL	2413		674		

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

Dos resultados mostrados na tabela 2, podemos observar que todos os cursos apresentam maior número de matrículas de não PEC no turno diurno; o contrário é observado no grupo do PEC, onde a maioria das matrículas é efetuada no turno noturno. Podemos destacar Pedagogia que apresenta mais de 97% do seu alunado não PEC no turno diurno e Letras que apresenta mais de 98% de seu alunado PEC matriculado no turno noturno.

O somatório de estudantes ingressantes pelo PEC-RP equivale a 21% do total, enquanto o de estudantes não PEC, é de 79% (Gráfico 2).

³ No Anexo 1, tabela 1 (p.121), pode-se encontrar todas as formas de ingresso de alunos(as) para os cursos de licenciatura do campus I da UFCG, entre o ano de 1998 e 2005.

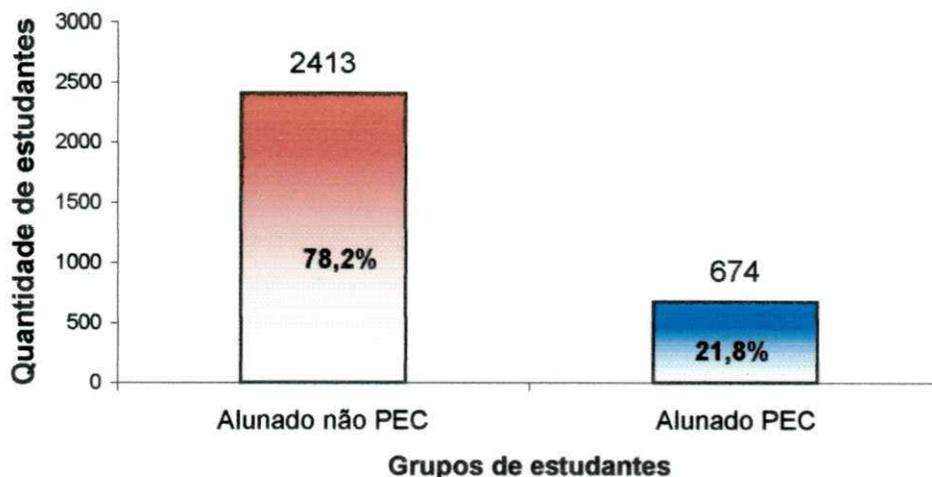


Gráfico 2. Percentuais do alunado não PEC e PEC matriculado nos Cursos de licenciatura da UFCG/Campus I (1998-2005)

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

Esses dados nos mostram que o PEC-RP tem sido responsável, nos últimos oito anos, por quase $\frac{1}{4}$ do total do alunado matriculado nos cursos de licenciatura do Campus I da UFCG, revelando o impacto desta política no âmbito destes cursos (Gráfico 3).

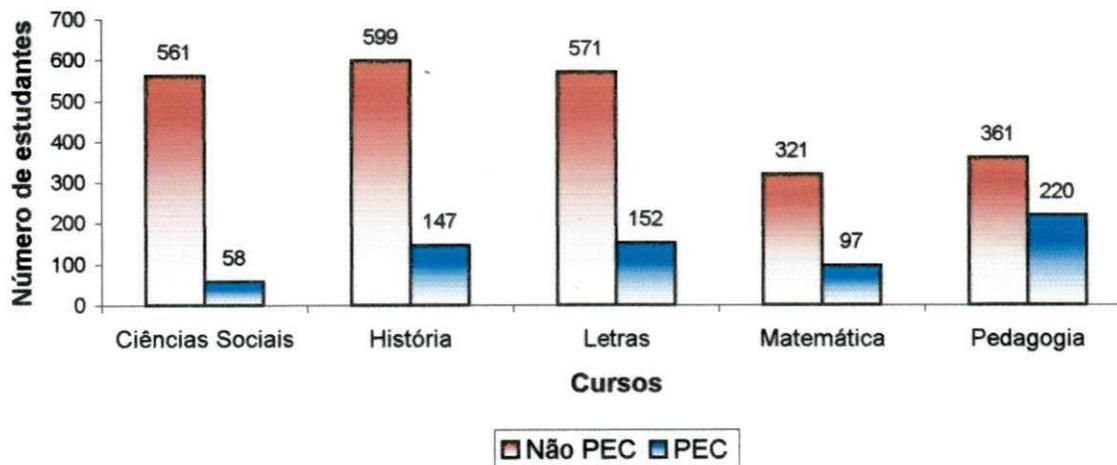


Gráfico 3. Total de alunos(as), por curso, que ingressaram nos cursos de licenciatura do Campus I da UFCG (1998-2005)

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

Os dados disponíveis demonstram que a demanda pelo PEC tem variado ao longo do tempo. O ingresso de alunos nos cursos de licenciatura do Campus I da UFCG atingiu o

volume mais alto entre 2000 e 2002 (em que o número de alunos variou entre 107, 111, 114 respectivamente), tendo apresentado uma queda expressiva no ano de 2003, em que apenas 31 novos alunos tiveram acesso à graduação via PEC-RP (Gráfico 4). As causas dessa queda precisam ser melhor investigadas, mas não acompanha, como veremos abaixo, o número de Prefeituras Municipais conveniadas.

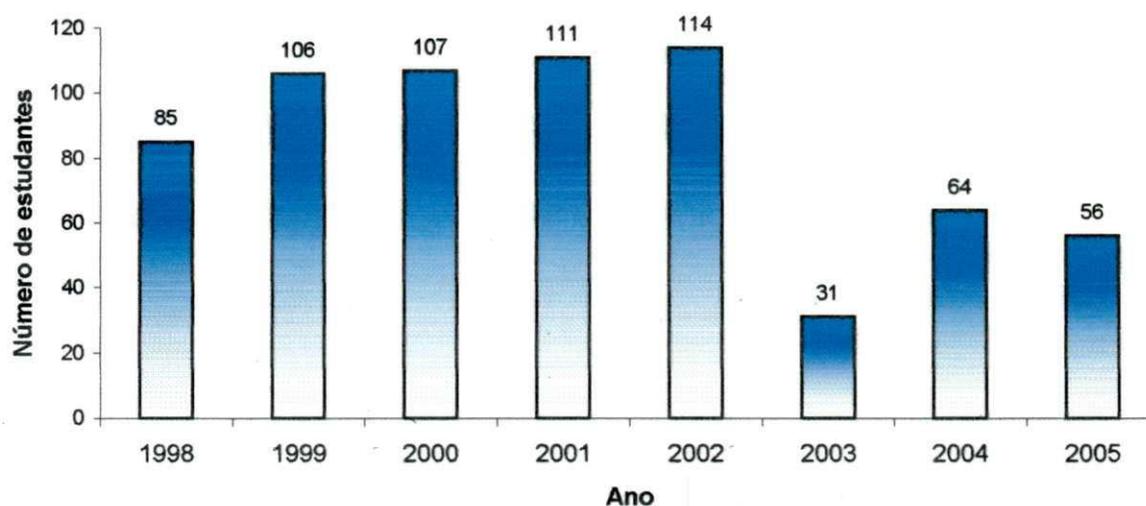
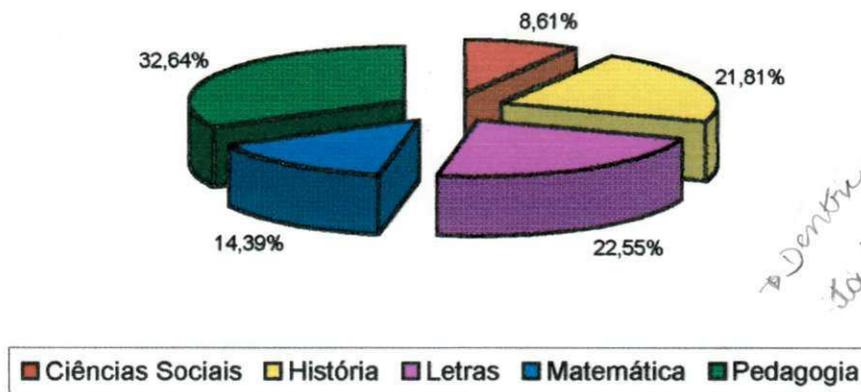


Gráfico 4. Total de alunos(as) PEC, por ano, que ingressaram nos cursos de licenciatura do Campus I da UFCG (1998-2005)

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

No Campus I da UFCG, a maior parte dos alunos que ingressou na universidade pelo PEC-RP destinou-se ao curso de Pedagogia, que respondeu sozinho por quase 33% dos alunos matriculados entre 1998 e 2005. O curso de Pedagogia é seguido pelos cursos de Letras e História, com percentuais de 22,5% e 21,8%, respectivamente. Já os cursos de Matemática e Ciências Sociais responderam pelo menor percentual de “alunos PEC” entre os que ingressaram via vestibular simplificado no período analisado, 14,4% e 08,6% respectivamente (Gráfico 5).



Dentro do curso oferecidos pelo campus I da UFCG, vale ressaltar que Letras e Pedagogia tem a maior parte dos alunos.

Gráfico 5. Distribuição do alunado PEC entre os cursos de licenciatura da UFCG/Campus I (1998-2005)

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

Os dados de ingresso, na verdade, espelham a oferta de vagas em cada um dos cursos (Gráfico 6). Em todos os cursos, a taxa de preenchimento do total de vagas oferecidas no período de 1998 a 2005 foi superior a 85%, com destaque para a licenciatura em Matemática, em que 92% das vagas oferecidas foram preenchidas. Em Ciências Sociais, este percentual ficou em 89%; em História, 86,5%; em Letras, 87% e em Pedagogia, 85%.

Podem ter realizado um teste de correlação no SPSS

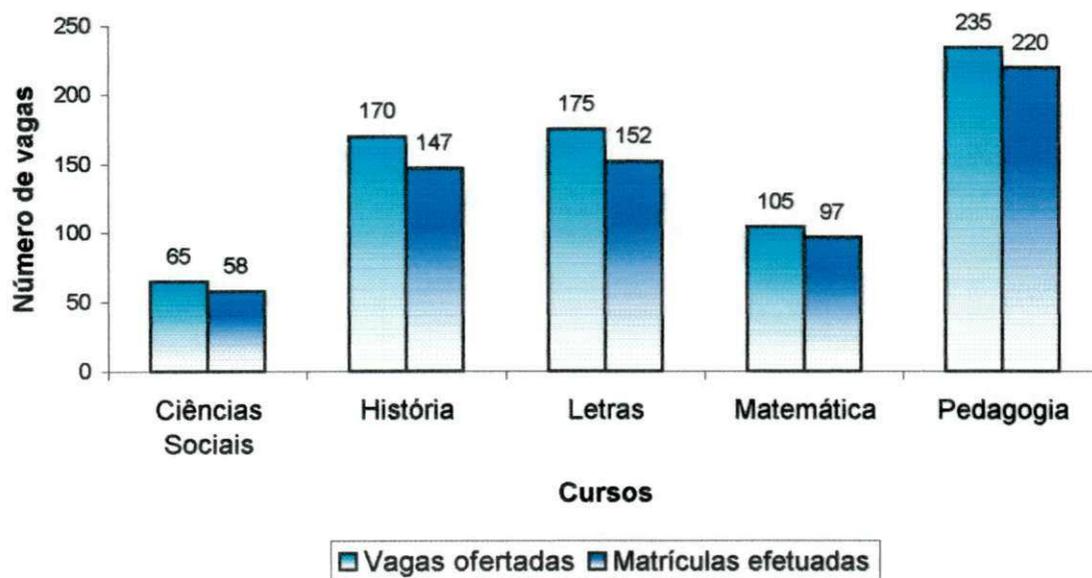


Gráfico 6. Oferta e preenchimento de vagas para o PEC-RP nos cursos de licenciatura da UFCG/Campus I (1998-2005)

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

A distribuição destes alunos, em termos percentuais, entre os diferentes cursos, no entanto, é bastante variada (Gráfico 7). O curso com maior concentração de alunos(as) PEC, é o de Pedagogia, onde os “pequianos(as)” chegam a representar quase 38% dos alunos matriculados entre 1998 e 2005. O curso de Pedagogia é seguido pelos cursos de Matemática, Letras e História, com percentuais de 23,2%, 21,02% e 19,7% respectivamente. Já o curso de Ciências Sociais contabiliza o menor percentual do alunado PEC entre seus estudantes, 09,3%.

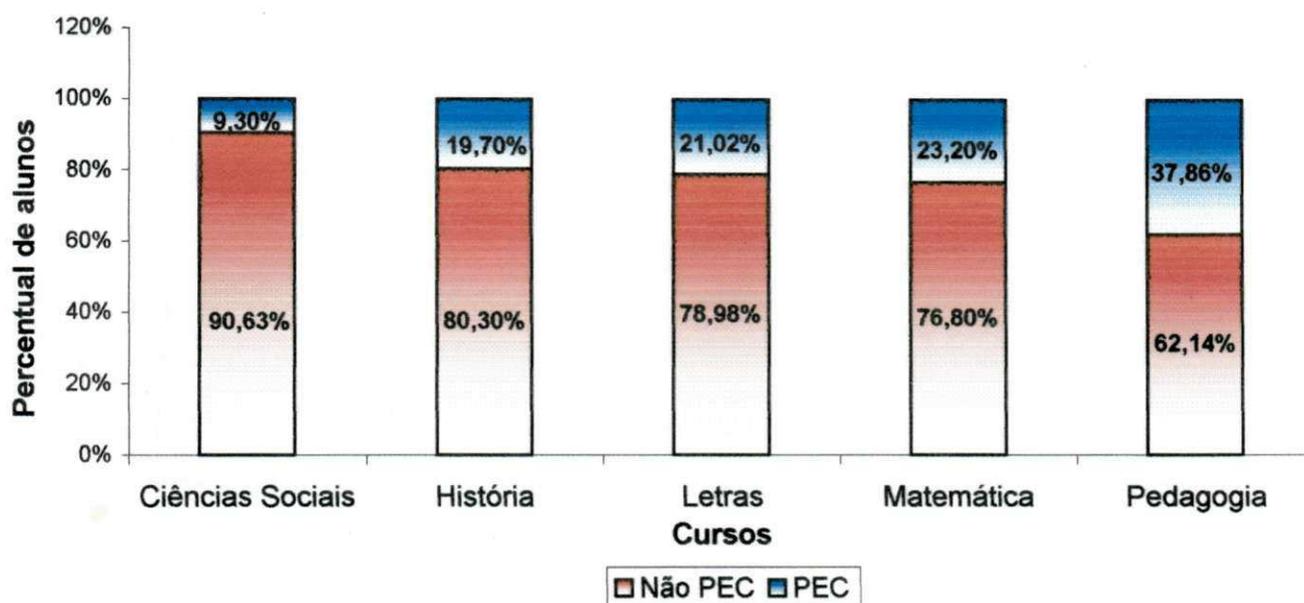


Gráfico 7. Percentual dos grupos de alunado nos cursos de licenciatura da UFCG/Campus I (1998-2005)

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

Quanto ao número de municípios conveniados, este tem acompanhado a variação percebida quanto ao ingresso de alunos por ano, no período analisado. Os dados disponíveis para o período 2003–2005, mostram que em 2003, 31 municípios haviam assinado convênio com a UFCG, destinando seus alunos para os cursos de licenciatura do Campus I da UFCG. Em 2004, esse número aumentou para 51 e em 2005 39 municípios estavam conveniados. A relação dos municípios, por ano, é apresentada no Anexo 2, quadros 1, 2 e 3 (p. 122-124).

CAPÍTULO 2

Identidade e as dinâmicas de estigmatização

Discutir a questão do processo de estigmatização dos “alunos PEC” a partir das configurações sociais do ambiente acadêmico no curso de Ciências Sociais no campus I da UFCG não tem sido uma tarefa simples, principalmente porque esse caso apresenta duas características que originam uma situação que considero singular. A primeira delas é que este é um caso muito disfarçado de imposição de um estigma – os estigmatizadores não emitem suas opiniões a respeito dos estigmatizados abertamente (talvez por imposição do próprio ambiente universitário onde são discutidos temas como discriminação, democracia, diversidade, entre outros). Outra característica bem particular, é que o grupo estigmatizado vive uma situação que deve se apresentar como um misto de significados contraditórios convivendo paralelamente e, talvez, causando até alguma confusão: ao mesmo tempo em que estão na universidade elevando seus conhecimentos, avançado no processo de aprendizagem científica, são estigmatizados, nesse ambiente, pelo mesmo motivo que os eleva.

Elias examina uma relação paradoxal entre estabelecidos e *outsiders*, estudada no nível da relação recíproca entre dois grupos numa mesma comunidade, num estudo micro-sociológico com conclusões que podem ser estendidas a muitas outras configurações sociais. Mesmo no sentido que Bauman (2003) atribui para o termo comunidade, desconstruindo a idéia formada, que atravessa o imaginário coletivo, de que “comunidade” é o paraíso perdido, um lugar cálido e aconchegante onde estamos protegidos e a salvo. O autor mostra que, na verdade, “ser em comunidade” é uma tarefa complicada, pois consiste em estar em permanente conflito com a liberdade. O mesmo pode ser pensando para o caso da “comunidade universitária” ou para a “comunidade de alunos e professores” do curso de Ciências Sociais da UFCG.

2.1 O modelo da configuração “estabelecidos e *outsiders*”

Em seu livro “Os estabelecidos e os *outsiders*”, Elias e Scotson (2000) tomam como objeto para seu estudo uma comunidade urbana, numa área industrial da Inglaterra, com nome fictício de Winston Parva, composta por três bairros distintos. Um bairro residencial de classe média, um bairro operário central e antigo e um bairro operário menos equipado e mais recente. Nessa pequena comunidade de aproximadamente 5 mil habitantes (e principalmente nos dois bairros operários) não eram perceptíveis diferenças flagrantes relacionadas à nacionalidade, cor, raça, ascendência étnica, tipo de ocupação, renda ou nível escolar; era uma comunidade considerada relativamente homogênea. Mesmo assim, havia uma separação muito forte entre dois grupos deste lugar. A diferença detectada diz respeito ao tempo de residência. Um grupo mais antigo já estabelecido de longa data, morava nas duas primeiras zonas e outro mais novo, formado por imigrantes, os *outsiders*, ocupava a zona três (como é denominado no livro). Os moradores mais recentes eram estigmatizados pelos mais antigos. Porque possuía passado comum, o grupo estabelecido era mais coeso, se julgava mais forte e se imaginava humanamente melhor e por isso reunia-se contra os *outsiders*, considerados como desprovidos dessas qualidades.

Verificando que os moradores novos são estigmatizados pelos moradores antigos, graças ao simples fato de serem novos e, portanto, não estarem integrados nos esquemas de relações já sedimentadas entre os moradores antigos, Elias aponta para a evidência de não haver praticamente nenhuma sociedade que não tenha encontrado meios de estigmatizar alguns de seus membros como *outsiders* (Elias e Scotson, 2000). Isso tornou-se o material que serviria para Elias verificar uma recorrência nas relações que se estabelecem entre os grupos, em praticamente todas as sociedades: os diversos grupos estigmatizam outros grupos como sendo de *status* inferior e de menor valor:

O relacionamento entre a velha e a nova comunidade proletárias de Winston Parva mostrou o preconceito, *in situ*, em seu contexto social, como mais um aspecto das crenças sociais de um grupo estabelecido, em defesa de seu *status* e poder contra o que é sentido como uma agressão dos *outsiders* (Elias, 2000, p. 177).

Nessa obra podemos observar o exemplo de formação hierárquica entre superiores e inferiores onde a desigualdade não é imposta por uma relação de violência nem é justificada por características objetiváveis que diferenciasssem os dois grupos, mas que nem por isso é menos profundamente interiorizada (Heinich, 2001).

Mas quais são as características mais importantes da pequena comunidade para que ela se tornasse um caso exemplar e, “como que em miniatura”, oferecesse a chave para a compreensão de um “tema universal”? Primeiramente, como já foi mencionado, o fato de não estar presente nenhuma das características geralmente imaginadas quando se trata de estabelecer as diferenças entre grupos. Assim, o que importava era investigar o porquê de a distinção existente (tempo de residência) já ser suficiente para que um grupo estigmatizasse o outro.

Por meio do estudo do papel da fofoca, Elias e Scotson (2000) nos mostram que a relação entre grupos passa necessariamente pela questão da imagem que os grupos têm de si mesmos e da importância da preservação dessa imagem, que pode ser resguardada ou afirmada por intermédio da inferiorização de outro grupo (Coury, 2001).

Os estabelecidos tendem a considerar que os *outsiders* lhes ameaçam a superioridade, ao mesmo tempo que a circulação de fofocas depreciativas e a maculação da auto-imagem do outro grupo podem constituir traços constantes de sua conduta. A estigmatização, muitas vezes, associa-se a um tipo específico de fantasia coletiva criada pelo grupo estabelecido.

Nathalie Heinich (2001) nos alerta para o fato de que a contribuição do sociólogo para uma teoria das relações de poder consiste em mostrar que a hierarquia social (e a desigualdade) é também um assunto de opinião, já que o *status* é inseparável de sua representação. A opinião (ou a auto-imagem) que o grupo tem de si mesmo é de suma importância para Elias, pois quanto mais seguros se sentem os membros do grupo, menor é a discrepância entre a imagem e a realidade e menor será sentida a necessidade de estigmatizar outros grupos (Garrigou, 2001).

Do ponto de vista dos *outsiders*, o resultado da estigmatização – além da interiorização do preconceito, que traz reflexos para a auto-imagem do grupo – pode ser também um preconceito contra os estabelecidos. Mas, na medida em que não possuem poder para estigmatizar o outro grupo, podem transformar a estigmatização em atos de violência.

Mas é necessário ir além. Se praticamente todas as sociedades estigmatizam outros grupos e se essa prática é baseada no chamado preconceito, que tradicionalmente é usado como símbolo unificador para o desprezo de grupos em palavras e atos, o que geralmente não se esclarece é a natureza do preconceito. Elias chama a atenção, nesse particular, para dois pontos que devem ser investigados: o orgulho e o medo. O orgulho está presente, como sabemos, tanto no plano individual como no coletivo. Um certo orgulho pessoal e grupal faz parte da vida humana. O orgulho é variável e extremamente sensível, como nos lembra Elias, e a fragilidade decorrente é um dos fatores responsáveis pela onipresença da discriminação

entre os grupos humanos. Tornando-se uma forma positiva de auto-avaliação e um valor que alguém atribui a si mesmo como indivíduo ou membro de um grupo, tal sentimento tem papel fundamental nas tentativas de confirmar ou elevar esse valor por intermédio de qualquer meio, inclusive às custas do valor de outros grupos. O reconhecimento de que o valor do próprio grupo pode ser aumentado sem diminuir o valor de outro grupo ainda não está muito difundido, dizem Elias e Scotson (2000).

Outro fator importante a considerar quando se investiga a natureza do preconceito é o medo. Os grupos humanos vivem com medo um dos outros sem que se possa esclarecer, muitas vezes, a sua origem ou as suas razões. Os grupos representam, uns para os outros, perigo em potencial. Geralmente, procura-se um “culpado”, o grupo que teria dado início a essa onda de medo recíproca.

Ocorre que, como bem aponta Elias, procurar o início de um conflito é geralmente inútil, pois no encontro de dois pontos em movimento não há como se estabelecer o seu ponto de partida. Daí porque essa não é uma forma apropriada de enfrentar a questão. Tais questões permanecem, assim, como tópicos a serem enfrentados numa análise mais profunda das relações entre os diversos grupos.

No “Posfácio à Edição Alemã”, inserido na edição brasileira de “Os Estabelecidos e os *Outsiders*”, Elias faz menção de duas situações nas quais a relação estabelecidos-*outsiders* pode ser considerada paradigmática: o nazismo e as organizações racistas do tipo Ku-Klux-Klan. O movimento nazista, diz Elias, “foi um bom exemplo para um modelo de relação que é possível achar no mundo todo. Ele eleva a si próprio ao coroamento da humanidade, ao tipo humano mais valioso, que é convocado pela natureza para dominar todo os outros grupos. Os judeus eram considerados como contraponto, como parte menos valiosa da humanidade” (Elias, 2000, p. 199).

A reflexão em torno do nazismo é recorrente na obra de Elias. Nada mais natural, visto ser o resultado de suas próprias convicções, segundo as quais o destino social de um grupo tem reflexos no comportamento do indivíduo e na consciência do “eu”. O próprio Elias (2001) reconhece que as experiências relacionadas à sua condição de judeu na Alemanha – estar ligado culturalmente à Alemanha, mas ao mesmo tempo inserido num grupo social menosprezado, cujo destino social teria reflexos em seu comportamento bem como na consciência que tinha de si mesmo – foram, em muitos aspectos, inseridas na teoria sociológica dos estabelecidos e *outsiders*.

Ainda falando do nazismo, a questão da auto-imagem assume importância fundamental nessa análise. A incerteza alemã em relação a seu *status*, se comparado com o

das demais nações européias, foi uma constante até 1870, acarretando uma fragilidade para a identidade alemã, assim como para a certeza do seu *status*. Daí porque os judeus, considerados *outsiders*, causavam tanta irritação. Na falta de certeza em relação à auto-imagem do próprio grupo, tudo que, de algum modo, fosse diferente poderia colocar em risco a sua identidade e o seu próprio valor (Elias, 1997).

A relação entre a estigmatização e a existência de um tipo de fantasia coletiva criada pelo grupo estabelecido torna-se patente no nazismo. Em *Os Alemães*, Elias sublinha que a tentativa de destruir o povo judeu foi um dos mais impressionantes exemplos do poder que uma crença pode exercer sobre as pessoas. Os nacional-socialistas não precisavam de provas para justificar o fato de considerarem os judeus os piores inimigos da Alemanha, sua convicção era simplesmente a de que isso tinha sido determinado pela natureza, pela ordem mundial e seu criador (Elias 1997).

Mas, do ponto de vista dos judeus, quais seriam as conseqüências dessa estigmatização sofrida? Até que ponto poderíamos falar em interiorização do preconceito? Para Elias, um dos fatores que pode modificar o impacto da situação nos membros do grupo de *outsiders* é a posse de uma tradição cultural própria. A tradição, como diz Elias e Scotson (2000), especialmente quando incorpora, como no caso dos judeus, uma vigorosa relação com o saber livresco e uma alta valorização das realizações intelectuais, tem a probabilidade de proteger as crianças desses grupos, até certo ponto, do efeito traumático exercido em seu desenvolvimento pela exposição à estigmatização perpétua por parte do grupo estabelecido.

A atualidade da reflexão de Norbert Elias em “*Os Estabelecidos e Outsiders*” (2000) impressiona. O próprio autor, em 1987, utilizando-se dessa dupla conceitual, escreve o último capítulo de “*A Sociedade dos Indivíduos*” (1994a), em que se preocupa com a integração supranacional em marcha na Europa e as tensões decorrentes das imigrações.

Segundo a análise de os estabelecidos e os *outsiders*, o fenômeno do preconceito social consiste em sair do plano individual para atingir o plano coletivo, entendendo-o como uma configuração de poder entre dois grupos interdependentes. O núcleo dessa configuração é o equilíbrio desigual de poder e as suas tensões. Um grupo só pode estigmatizar efetivamente outro quando está bem estabelecido em posições de poder das quais o grupo estigmatizado está excluído.

2.2 Ambiente acadêmico como lugar de interação social

O espaço escolar ou universitário constitui-se num território de construção de representações e de identidades, no qual também se consolidam práticas educacionais excludentes e em que dinâmicas de estigmatização são levadas a cabo.

A representação social é uma forma de conhecimento prático, de senso comum, que circula na sociedade. Esse conhecimento é constituído de conceitos e imagens sobre pessoas, papéis, fenômenos do cotidiano. As pessoas constroem suas representações nos seus grupos sociais, através das conversas, das visões, das crenças difundidas. Assim, os conceitos e imagens vão sendo aceitos, naturalizados, considerados verdadeiros, embora sejam apenas representações. Muitos dos preconceitos, dos estigmas, das exclusões de pessoas, decorreram desse processo e dos equívocos que pode gerar (Goffman, 1985; Strauss, 1999).

E preciso, portanto, compreender melhor o significado do termo estigma. Nos termos de Goffman (1988), o estigma é uma marca, um rótulo que se atribui a pessoas com certas características que se incluem em determinadas classes ou categorias diversas, porém comuns na perspectiva de desqualificação social. Os rótulos dos estigmas decorrem de preconceitos, ou seja, de idéias pré-concebidas, cristalizadas, consolidadas no pensamento, crenças, expectativas socioindividuais. Sabe-se que estigma não se define somente no plano físico; apenas a sua visibilidade pode ser maior nesse plano, por isso, o termo é utilizado muito além da categorização de sinal corporal. Neste momento, as relações sociais surgirão com a atribuição de uma identidade outra para o estigmatizado, totalmente diferente daquela desenvolvida pelos “normais” (Goffman, 1988).

O autor reitera seu ponto de vista, dizendo que o sujeito cujas características que lhe atribuem o estigma, estejam evidentes, encontra-se socialmente na categoria dos “desacreditados”, isto é, dos que jamais poderão estar completamente inseridos, sem pré-julgamento, no grupo dos “normais”. Já os que não podem ser identificados de imediato, no que diz respeito à sua marca, estes, quando expostos às interações sociais e forem rebelados seus estigmas, serão considerados “desacreditáveis”. Esta postura de categorização retira dos estigmatizados sua identidade humana e lhes confere a de um quase monstro (o que Elias chama de não-humanos).

Se a postura daquele que estigmatiza é o olhar de rejeição ou piedade, o comportamento do estigmatizado pode variar entre a vergonha e o ódio, a agressividade e hostilidade em relação ao outro, a busca de superação da deficiência, lançando-se em desafios

e empreendendo grande esforço de auto-superação. Conscientes de suas limitações, os estigmatizados também podem desenvolver concepções acerca da perfeição humana, participação social, aceitação de si em relação aos “normais”, apercebendo-se de que também estes encontram em si mesmos certas características que os afastam do padrão social de perfeição.

A produção social do estigma tem sobre o estigmatizado uma força propulsora que pode minar suas chances de realizações e sua crença em poder levar uma vida normal e autônoma. Para Goffman (1988) e Strauss (1999), existe uma participação do social na construção de identidade, à medida que a sociedade estabelece os meios para categorizar tanto as pessoas, quanto os atributos considerados comuns e naturais para os membros de uma categoria. A sociedade define uma identidade social virtual (socialmente imposta) que se diferencia da identidade social real, caracterizada pelas categorias e atributos que os indivíduos, na realidade possuem. Nas relações sociais, através da linguagem, são referidos atributos a indivíduos, de forma depreciativa, constituindo-se em estigmas (Goffman, 1988).

Goffman (1988) define o estigma como um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, sendo compreendido no contexto das relações humanas e não substantivado. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem. Os indivíduos com necessidades especiais são estigmatizados no cotidiano social, através de termos específicos como “aleijado” e “retardado” que assumem representações discriminatórias e que contribuem para legitimar uma ideologia de inferioridade, tendo como padrão de referência um dado grupo social, definido como normal (Silva, 2005). O “deficiente” estigmatizado (considerado inferior e anormal) é visto fora do grupo social “de iguais” dominante, cujo pertencimento natural está ligado aos organicamente normais. E esse estigma é construído no processo de socialização do indivíduo, através de representações simbólicas. Assim, a cadeira de rodas, a bengala, as próteses auditivas tornam-se “símbolos de estigma”, isto é, signos que são especialmente efetivos para despertar a atenção sobre uma discrepância degradante de identidade (Goffman, 1988) e que são referências às pessoas com necessidades especiais.

Goffman (1988) ainda afirma que toda sociedade elabora mecanismos de atribuição de características normativas aos seus membros, que os leva a agir de acordo com o socialmente esperado. Partindo deste princípio, é possível observar que a sociedade orienta o comportamento dos indivíduos, mesmo que eles não tenham consciência disso, criando um sistema de classificação que tem a função de harmonizar a sociedade, evitando o surgimento da desordem e do desvio comportamental, produzindo formas de controle do indivíduo em todos os aspectos de sua vida (Goffman, 1985; Strauss, 1999; Elias e Scotson, 2000).

Para Anselm Strauss (1999), as identidades são construídas nas situações de interação como resultados das avaliações que são feitas das imagens dos indivíduos, seja por eles mesmos, seja pelos outros. No entanto, “as interações acontecem entre indivíduos, mas os indivíduos também representam coletividades diferentes e muitas vezes múltiplas que se estão expressando por meio das interações” (Strauss, 1999, p. 26). Neste sentido, para este autor, não há como isolar identidades individuais das identidades coletivas. Elas se constituem reciprocamente (Velho, 1999).

Seguindo Simmel, para quem o conflito é uma característica fundamental e constitutiva da vida social, a partir da própria noção de diferença, base da interação, Strauss (1999) e a escola do interacionismo simbólico vão pensar o indivíduo como parte de um sistema interacional dinâmico (Velho, 1999). Esta noção o aproxima da conceituação de configurações sociais, proposta por Elias. Ao falar em aspectos sutis da interação estruturada, Strauss (1999) contribui com o aprofundamento da noção de configuração, seguindo Elias ao pensar que as interações entre indivíduos são realizadas em contextos estruturais de interdependência funcional que organizam as relações sociais (Elias, 1994b).

A universidade por ser um espaço de relações interpessoais, um espaço social que pode ser apresentado como um elemento chave da orientação, fortemente regulada por normas culturais, sociais e psicológicas e ancoradas numa relação intersubjetiva entre os cidadãos que desempenha, através de seu trabalho acadêmico, um papel decisivo na construção das identidades. A universidade ao disseminar as práticas de segregação entre os capazes e os incapazes, justificadas ideologicamente pelas dificuldades pessoais, culturais ou familiares do aluno e identificadas através de procedimentos científico-pedagógicos, dissemina e legitima as representações polarizadas entre os seres incapazes, inferiores, anormais e fracassados e os capazes, superiores, normais e com sucesso escolar.

CAPÍTULO 3

Estigma e desempenho acadêmico: uma análise quantitativa e comparativa dos alunos de Ciências Sociais da UFCG

Este trabalho tem problematizado a existência de uma imagem estigmatizada do alunado PEC entre os demais alunos matriculados no curso de Ciências Sociais do Centro de Humanidades da UFCG e mesmo entre os professores. Esse estigma provocaria, ainda, a um distanciamento entre estes dois grupos de alunos. Estigma e distanciamento foram objetos de nossas próprias observações e temas dos depoimentos de alguns estudantes coletados em nossa pesquisa de campo, principalmente dos ingressados pelo PEC. Duas são as causas normalmente relacionadas à imagem negativa que se tem do alunado PEC: um desempenho acadêmico mais fraco ou insuficiente e a idade acima da que normalmente se espera que tenha um estudante universitário.

Há, para o alunado PEC, tanto uma expectativa baixa em relação ao seu desempenho acadêmico como alguns exemplos de alunos que ingressaram pelo PEC que são sempre mencionados para comprovar essa expectativa de um desempenho muito abaixo da média esperada para os alunos de Ciências Sociais. A expectativa de um desempenho acadêmico não satisfatório seria justificada por algumas características distintivas do alunado PEC:

1. o fato de terem pouco tempo para estudar, em virtude de ainda exercerem suas funções de professores em sala de aula, sem redução de carga horária ou afastamento para se dedicar ao curso universitário;
2. a falta de costume com o ritmo da vida estudantil, já que passaram muito tempo sem estudar (em torno de 15 anos depois de terem concluído o ensino médio); e
3. a idade mais avançada, que resultaria numa maior dificuldade no processo de aprendizagem, principalmente quanto à leitura interpretativa e crítica dos textos.

Ou seja, soma-se à marca de o alunado PEC ter sido admitido na universidade por um processo seletivo **simplificado**, outras características que os distinguiriam dos alunos ingressados na UFCG pelas formas consolidadas de seleção de estudantes (vestibular,

principalmente). Entre estas características, destaca-se a idade avançada quando comparada à idade dos demais alunos ou a um ideal de faixa etária para os universitários. Entre os alunos ingressados no curso de Ciências Sociais da UFCG, no período de 1998 a 2005, 53,8% entraram na universidade com idade variando entre 19 e 24 anos (Tabela 3). Para o alunado PEC, a média de idade quando do ingresso na UFCG é de 38 anos.

Tabela 3. Idade do alunado quando do ingresso no curso de Ciências Sociais da UFCG (1998 – 2005)

	Até 18	Entre 19 e 24	Entre 25 e 29	Entre 30 e 34	Entre 35 e 39	Entre 40 e 44	Maior que 45
m	7,9%	61,8%	10,5%	9,2%	5,2%	2,7%	2,7%
f	9,3%	48,8%	13,9%	9,3%	8,4%	4,6%	5,7%
Porcentagem do total de estudantes	8,7%	53,8%	12,6%	9,2%	7,4%	3,9%	4,4%

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

Em resumo, o desempenho acadêmico insatisfatório do alunado PEC justificaria o estigma que portam no curso de Ciências Sociais, sendo que este próprio desempenho fraco seria explicado por suas características distintivas. As notas obtidas nas disciplinas e agregadas em torno do Coeficiente de Rendimento Escolar – CRE seriam a comprovação desta expectativa geral. Tanto para estudantes quanto para professores do curso de Ciências Sociais não parece haver dúvidas que as piores notas e os CRE mais baixos são os do alunado PEC. Neste sentido, o estigma de inferioridade acadêmica imposto à imagem dos alunos que fazem parte do PEC-RP seria “natural”, objetivo, já que faria referência tanto a características próprias deste alunado quanto às notas obtidas durante o curso. Assim, o estigma não precisa ser permanentemente problematizado entre estudantes e professores, já que refletiriam a realidade e não o preconceito.

Elias e Scotson fazem referência a isso quando dizem que:

A estigmatização, como um aspecto da relação entre estabelecidos e outsiders, associa-se muitas vezes, a um tipo específico de fantasia coletiva criada pelo grupo estabelecido. Ela reflete e ao mesmo tempo justifica a aversão – o preconceito – que seus membros sentem perante os que compõem o grupo outsider. (...) Isso ilustra muito vividamente a opressão e a função das crenças do establishment a respeito de seus grupos outsiders: o estigma social que seus membros atribuem ao grupo dos outsiders transforma-se, em sua imaginação, num estigma material – é coisificado. Surge como uma coisa objetiva, implantada nos outsiders pela natureza ou pelos deuses. Dessa maneira, o grupo estigmatizador é eximido de qualquer responsabilidade: não fomos nós, implica essa fantasia, que estigmatizamos essas pessoas e sim as forças que criaram o mundo – elas é que

colocaram um sinal nelas, para marcá-las como inferiores ou ruins (...) a referência a esses sinais 'objetivos' tem uma função de defesa da distribuição vigente de oportunidades de poder, bem como uma função exculpatória. Pertence ao mesmo grupo dos argumentos *pars pro toto*, simultaneamente defensivos e agressivos, de estigmatização dos grupos outsiders – a formação de sua imagem em termos de uma minoria anômica (Elias e Scotson, 2000, p. 35).

Mas e se as notas e os CRE do alunado PEC não forem assim tão diferentes do desempenho medido entre os demais alunos? Este capítulo tem como objetivo verificar as possíveis diferenças entre o desempenho acadêmico dos alunos que fazem parte do PEC-RP e do alunado não PEC. Adotamos como medida de desempenho acadêmico as notas obtidas nas disciplinas cursadas e o CRE dos estudantes. E optamos por uma metodologia comparativa, separando dois grupos distintos: alunado PEC e alunado não PEC.

Temos consciência que ao reduzir o desempenho acadêmico dos estudantes ao indicador oferecido pelo CRE (e, portanto, das notas obtidas), estamos, provavelmente, sendo discriminatórios, pois as notas, quantificáveis, não dão conta dos saberes e experiências apreendidos nas trajetórias pessoais dos estudantes, prejudicando particularmente o alunado PEC e suas (ricas) trajetórias de vida. Machado e Guimarães (2002) expressam semelhante preocupação quando detectaram que a maioria do segmento docente do curso de Pedagogia do Campus I da UFCG não se importou em considerar a diversidade cultural e os saberes variados trazidos pelo alunado PEC. Libâneo (1992) lembra que o uso das notas obtidas nas avaliações formais das disciplinas para definir a progressão vertical do aluno conduz a reduções e descompromissos e não é indicada para se fazer um diagnóstico sobre a personalidade do aluno (pois sua abrangência limita-se aos objetivos do ensino do programa acadêmico) nem para medir suas chances de sucesso na vida. O emprego errado desse indicador pode expulsar o aluno da instituição, causar danos em seu autoconhecimento, impedir que ele tenha acesso a um conhecimento sistematizado e, portanto, restringir a partir daí suas oportunidades de participação social.

A atribuição de pontos e notas é um processo subjetivo e realiza avaliações segundo padrões pré-estabelecidos, caracterizado por julgamento de valores. Serve como um meio de controle, para que os alunos realizem as tarefas e tenham comportamentos esperados pelo professor e pela instituição (Cavalcante, 2002).

Mesmo considerando a validade dos argumentos de Libâneo (1992) e Cavalcante (2002), a nota ainda é o principal instrumento no curso de Ciências Sociais da UFCG de mensuração do conhecimento, atuando como elemento que ordena e categoriza os indivíduos. O CRE e as notas são critérios sempre usados para escolher quem participará dos programas de bolsas e pesquisa, para definir quem será o monitor de alguma disciplina, para ordenar os

aprovados pelo vestibular e as demais formas de ingresso em níveis de graduação e pós-graduação, para premiar os melhores em apresentações de trabalhos científicos, para hierarquizar os aprovados nos concursos para professor ou funcionários, entre outros.

Além dessa situação geral, é sabido que os alunos, até mesmo involuntariamente, fazem comparações entre si através de notas parciais e gerais, definindo quem é o “melhor” ou o “pior” em cada disciplina e no curso como um todo. Uma de nossas entrevistadas, aluna PEC do curso de Ciências Sociais, afirmou que “a nota era um termômetro da sala de aula e serve como base para procedimentos futuros”. Não só os alunos, mas também os professores se guiam em suas ações pelo desempenho dos alunos medidos pelas notas, como bem lembrou outra entrevistada, também aluna que ingressou pelo PEC: “às vezes eu acho que os professores olham assim para a gente e acham que a gente não sabe de nada e não é capaz de tirar nota boa”. A opção pelo CRE, portanto, é justificada pelo uso que é feito dele entre estudantes e professores do curso de Ciências Sociais.

3.1 Estratégia analítica e base de dados

Para testar se existe um distanciamento anormal, exagerado entre as notas do alunado PEC e do alunado não PEC, tratamos estatisticamente os dados numéricos referentes às médias das disciplinas e ao CRE de uma amostra de alunos do curso de Ciências Sociais da UFCG. Não será feito aqui um trabalho exaustivo nem finalista, nem abrangerá toda a análise estatística possível a partir dos dados coletados. Limito-me a comparar as médias já mencionadas, observando seus valores extremos e a diferença entre estes. Bruyne (1991) chama esta fase de pólo técnico. O pólo técnico refere-se aos procedimentos de coleta das informações, das transformações destas últimas em dados pertinentes à problemática geral. Tem a função de circunscrever os fatos em sistemas significantes, por protocolo de evidênciação experimental desses dados empíricos.

Os dados serão trabalhados em termos quantitativos e comparativos, acreditando que podemos, assim, descrever padrões generalizados. Uma visão quantitativa permite compreender que o estudo de todos os elementos da população possibilita preciso conhecimento das variáveis que estão sendo pesquisadas; todavia, nem sempre é possível obter as informações de todos os elementos da população. Limitações como tempo, custo e as vantagens do uso das técnicas estatísticas de inferência justificam o uso de planos amostrais. É claro que a representatividade da amostra depende do seu tamanho (quanto maior, melhor) e

de outras considerações de ordem metodológica. Isto é, o investigador precisa ter cuidado para obter uma amostra significativa, ou seja, que represente “o melhor possível” toda a população (Fonseca e Martins, 1996).

É imprescindível compreendermos alguns termos e seus significados para este estudo. Por exemplo, segundo Fonseca e Martins (1996, p. 177), “o conceito de população é intuitivo; trata-se do conjunto de indivíduos ou objetos que apresentam em comum determinadas características definidas para o estudo. Amostra é o subconjunto da população”. Ainda de acordo com Fonseca e Martins (1996, p. 166), “inferência ou indução estatística trata-se do processo de obter informações sobre uma população a partir de resultados observados na amostra”. De modo geral tem-se uma população com grande número de elementos, e deseja-se, a partir de uma amostra dessa população conhecer “o mais próximo possível” algumas de suas características. No caso em estudo, a população compreende os alunos de Ciências Sociais da UFCG. Esta população encontra-se ainda estratificada em períodos, de acordo com os semestres em que ingressaram na universidade.

As informações trabalhadas neste capítulo foram levantadas junto à Pro-Reitoria de Ensino (PRE) da UFCG e junto à coordenação do curso de Ciências Sociais. Fundamentalmente, trabalhamos em cima dos históricos de todos os alunos ingressantes em Ciências Sociais entre os semestres 1998.1 e 2005.2. Deste universo geral, amostramos os alunos ingressantes nos semestres 1998.1, 1998.2, 1999.1, 2001.1 e 2001.2 para a comparação mais detalhada dos desempenhos acadêmicos.

Seguindo as orientações de Fonseca e Martins (1996), para trabalhar com amostragem é importante considerar o dimensionamento e a composição da amostra. Para a primeira exigência, verifica-se que ela precisa ser representativa. Para a composição da amostra vamos trabalhar com amostragem intencional, aquela que, de acordo com determinado critério, é escolhido intencionalmente um grupo de elementos que irão compor a amostra; nestas há escolha deliberada dos elementos.

A coleta dos dados para análise curricular dos alunos se deu primordialmente em dois momentos: o primeiro, em março de 2005 e o segundo, em dezembro do mesmo ano. Neste último momento, a UFCG estava concluindo o semestre letivo 2005.1, fazendo com que, em termos práticos, só pudéssemos contar com as notas obtidas até 2004.2, contabilizando sete anos (ou quatorze semestres) de existência do Programa Estudante Convênio – Rede Pública, embora de posse das informações das formas de ingresso até 2005.2. Dessa forma, para os dados gerais, como as informações sobre as formas de ingressos dos alunos, foi incluído o

semestre 2005.2 e para avaliar as notas, apenas as referentes às disciplinas cursadas até o semestre 2004.2.

Nos semestres 1998.1, 1998.2, 1999.1, 2001.1 e 2001.2, ingressaram no curso de Ciências Sociais 183 alunos, incluindo todas as formas de entrada, o que representa quase 30% do total de estudantes que foram incorporados ao curso de Ciências Sociais no período analisado (1998-2005). A escolha destes semestres para a definição de nossa amostra se deu em razão de sua representatividade do ponto de vista das questões colocadas por este estudo.

Os semestres 1998.1, 1998.2 e 1999.1 foram os primeiros a registrar ingresso de alunos via processo seletivo simplificado do PEC-RP, possibilitando-nos, assim, comparar desempenhos de um maior número de alunos já graduados, tanto do PEC quanto das demais formas de ingresso. A condição de conclusão limita-nos a avaliar somente o resultado final, ou seja, as médias das disciplinas e o CRE, pois os históricos só mostram as aprovações e inibem os resultados das disciplinas que foram trancadas ou em que o aluno foi reprovado.

Uma análise mais detalhada do desempenho, em termos das notas, foi realizada para os semestres 2001.1 e 2001.2, em que a situação é contrária a anterior. Aqui é possível encontrar o maior número de alunos regulares, isto é, pessoas que ainda não concluíram, mas já estão bem próximos disto, o que acaba por oferecer históricos inacabados, mas com um grande número de disciplinas (em torno de 80%) concluídas e contendo detalhes das situações, como trancamentos, reprovações, desistências e aprovações.

3.2 Caracterização geral dos alunos de Ciências Sociais da UFCG (1998 – 2005)

Os dados levantados para todo o período compreendido entre o semestre 1998.1 e o semestre 2005.2 permitem construir uma caracterização geral dos alunos do curso de Ciências Sociais da UFCG, cobrindo as formas de ingresso, alguns elementos de diferenciação do alunado PEC em relação ao alunado não PEC e a situação acadêmica de todos os estudantes ingressantes no período analisado.

3.2.1 Formas de ingresso e alguns elementos de diferenciação entre grupos

Entre 1998.1 e 2005.2, realizaram pré-matrícula no curso de Ciências Sociais da UFCG 619 alunos, distribuídos nas diversas formas de ingresso previstas pela Pró-Reitoria de

Ensino (Tabela 4). Mais da metade destes alunos (59,1%) entrou na universidade através de aprovação no vestibular (hoje Processo Seletivo Seriado – PSS). O grande número de estudantes que ingressaram como graduados (28,1) pode ser explicado pelo fato de o curso de Ciências Sociais apresentar duas habilitações. Os alunos licenciados que decidem completar também o bacharelado (ou vice-versa) são contabilizados pela PRE como na categoria de ingresso “graduados”, não tendo sido possível definir quantos destes estudantes vinham de outros cursos de graduação. Ou seja, o percentual de 28,1% de alunos que ingressam como graduados diz muito mais sobre a prática de cursar as duas habilitações do que reflete uma grande procura pelo curso de Ciências Sociais por parte de alunos que já haviam concluído outro curso superior.

Os alunos que entraram no curso pelo processo seletivo simplificado do PEC-RP formam o terceiro maior grupo de ingressantes (9,3%). Ou seja, num universo de 619 estudantes, 58 ingressaram como alunos do PEC. Todas as demais formas de ingresso (transferência, reopção, aluno especial, transferência ex-officio e judicial) somadas respondem por apenas 3,5% dos ingressos em Ciências Sociais.

Tabela 4. Alunado do curso de Ciências Sociais da UFCG (1998 – 2005) quanto a forma de ingresso⁴

	VES	TRA	GRA	REO	AES	TEO	JUD	PEC	Total
Ingressantes	366	10	174	8	1	1	1	58	619
Porcentagem	59,1%	1,6%	28,1%	1,3%	0,2%	0,2%	0,2%	9,3%	100%

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

Legenda

VES – Vestibular	REO – Reopção	JUD – Judicial
TRA – Transferência	AES – Aluno Especial	PEC – Programa Estudante
GRA – Graduado	TEO – Transferência Ex-Oficio	Convênio

Como o interesse deste trabalho reside na inserção do alunado PEC, entendido como minoria estigmatizada, no curso de Ciências Sociais, optou-se por agregar todas as outras formas de ingresso na universidade sob a classificação geral de alunado não PEC. As comparações realizadas neste trabalho levam em conta estas duas categorias de estudantes.

⁴ Ainda que sejam previstas outras formas de ingresso, não serão notificadas por não haver nenhum ingressante no período analisado. São elas: IND – Indefinido; CON – Convênio; MCC – Mudança da Câmara/Conselho; CMC – Convênio/Mudança de Curso; TJU – Transferência Judicial; REI – Reingresso.

Assim, o alunado não PEC representa, no período analisado, 90,7% dos alunos ingressantes em Ciências Sociais. Em números absolutos, dos 619 estudantes ingressantes em Ciências Sociais entre 1998 e 2005, 561 integraram o grupo do alunado não PEC e 58 o grupo do alunado PEC. Entre os alunos do primeiro grupo, 61,7% ingressaram para o turno diurno, enquanto que entre o alunado PEC, 56,9% ingressaram para o turno noturno (Tabela 5).

Tabela 5. Alunado ingressante no curso de Ciências Sociais da UFCG (1998 – 2005), por grupo e turno

	Turno		Total
	Diurno	Noturno	
Não PEC	346	215	561
PEC	25	33	58
Total	371	248	619

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

É importante destacar que nos semestres letivos 2003.1, 2004.1 e 2005.1 não houve ingresso de alunos em Ciências Sociais na UFCG porque não houve oferecimento de vagas para processo seletivo do PEC. Em termos percentuais, o alunado PEC foi mais expressivo no conjunto total de ingressantes nos semestres letivos 2001.1 (17%) e 1998.2 (15%). A representatividade do alunado PEC no curso de Ciências Sociais tem decaído nos 08 últimos semestres letivos do período analisado em virtude, principalmente, do não oferecimento das 05 vagas destinadas ao PEC-RP em alguns destes semestres (Gráfico 8).

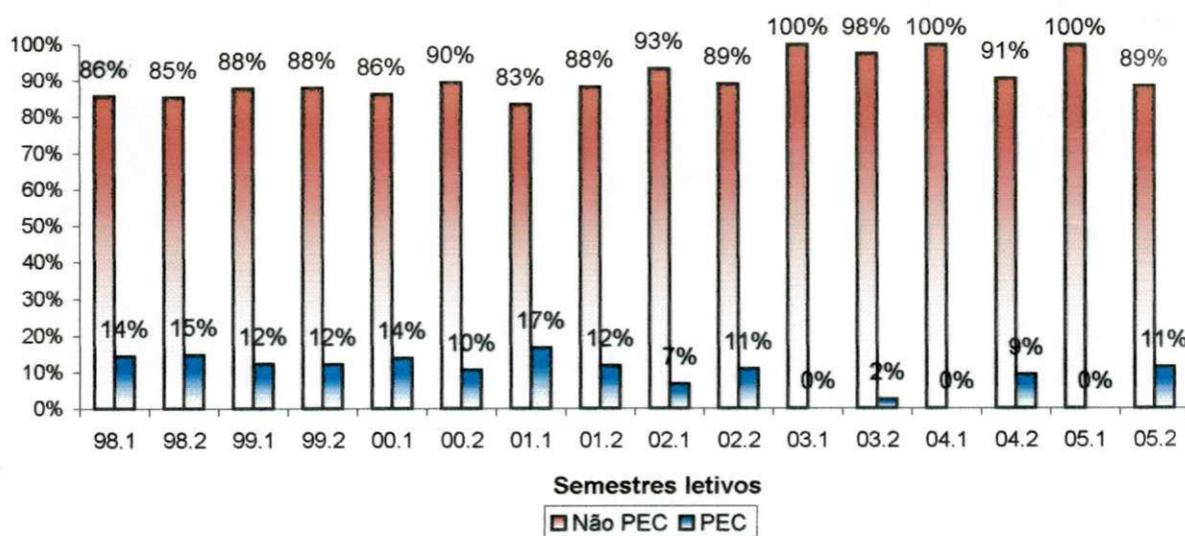


Gráfico 8. Percentual de alunado ingressante no curso de Ciências Sociais da UFCG (1998 – 2005), por grupo e semestre letivo

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

A Tabela 6 possibilita uma melhor caracterização dos dois grupos ao introduzir as variáveis sexo e período de entrada. Em Ciências Sociais na UFCG, 63% dos estudantes ingressantes é do sexo feminino. Entre o alunado PEC, no entanto, o percentual de estudantes do sexo feminino é de 86,2%. Já entre o alunado não PEC, o percentual de estudantes do sexo masculino chega a quase 40%. Na constituição do grupo minoritário, portanto, a quantidade de estudantes do sexo feminino é mais que cinco vezes maior que a de estudantes do sexo masculino.

Tabela 6. Alunado ingressante no curso de Ciências Sociais da UFCG (1998 – 2005), por grupo, período, ano letivo e sexo⁵.

	Não PEC				PEC			
	1º período		2º período		1º período		2º período	
	m	f	m	f	m	f	m	f
1998	9	21	10	19	1	4	0	5
1999	13	23	21	23	0	5	1	5
2000	7	24	15	28	0	5	2	3
2001	7	18	18	20	0	5	1	4
2002	11	17	16	25	0	2	1	4
2003	18	7	22	18	0	0	1	0
2004	15	22	23	26	0	0	1	4
2005	9	25	7	24	0	0	0	4
Subtotal 1	89	157	132	183	1	21	7	29
Subtotal 2	246		315		22		36	
Total	561				58			

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG

Até onde foi possível identificar através dos históricos (que nem sempre contêm essa informação) e entrevistas, 12,5% dos alunos PEC do curso de Ciências Sociais da UFCG residem e trabalham no município de Campina Grande. Os demais são vinculados a secretarias de educação de outros municípios da Paraíba. Não foi possível levantar as informações sobre o lugar de moradia do conjunto de alunos de Ciências Sociais. Levantamento realizado entre os alunos ingressantes no curso no semestre letivo 2003.1 apontou, porém, que 87,5% dos estudantes residiam em Campina Grande, ainda que provenientes de outras cidades. Esses dados revelam, assim, que uma outra característica

⁵ Nas tabelas que apresentam divisão por sexo, **m** corresponde a masculino e **f** a feminino.

marcante do alunado PEC é o percentual elevado de estudantes que, residindo em outras cidades, têm que se deslocar para Campina Grande todos os dias.

3.2.2 Situação acadêmica

Dos 619 alunos ingressantes no curso de Ciências Sociais da UFCG entre 1998 e 2005, 308 alunos ainda permanecem matriculados na instituição. Os demais estão divididos nas categorias: graduados; matrícula cancelada por abandono; transferência para outra instituição de ensino superior; mudança de curso ou suspensão temporária⁶. Entre o alunado PEC, não se registrou, no período analisado, transferência, suspensão temporária ou mudança de curso (Anexo 3, tabela 2, p. 125).

A taxa de evasão (matrículas canceladas por abandono) no curso de Ciências Sociais da UFCG, no período de 1998 a 2005, chegou a quase 40% dos alunos ingressantes. Entre o alunado PEC, essa taxa de evasão foi de 37,9%, enquanto que para o alunado não PEC, foi de 38,3. Esses dados demonstram que não parece haver qualquer diferença, neste aspecto, entre os dois grupos de estudantes (Tabela 7).

Do conjunto de alunos ingressantes entre 1998 e 2005, 9% já se graduaram. Para o alunado PEC, o percentual de alunos graduados chegou a 15,51%, enquanto que entre o alunado não PEC este percentual alcançou 8,2%. Em números absolutos, têm-se que dos 561 alunos não PEC que ingressaram no período analisado, 46 já se graduaram, enquanto que entre os 58 alunos ingressantes via PEC-RP, 09 já se graduaram. A análise destes números (considerando que em termos de abandono as diferenças são insignificantes) possibilita um questionamento sobre o estigma de incapacidade acadêmica dos alunado PEC, já que têm conseguido um índice de graduação superior ao dos alunos do grupo majoritário (Tabela 7).

⁶ Quando no período de solicitação de dilatação de prazo, o estudante não o fez ou, se o fez, e foi aceito, não cumpriu a programação feita para ele.

Tabela 7. Situação acadêmica do alunado de Ciências Sociais da UFCG (1998 – 2005), por turno e grupo⁷

	Não PEC		PEC		Total
	D	N	D	N	
Regular	151	130	20	7	308
	281		27		
Cancelamento por abandono	144	71	12	10	237
	215		22		
Graduado	40	6	1	8	55
	46		9		
Cancelamento mudança de curso	5	3	0	0	8
	8		0		
Transferência para outra IES	4	4	0	0	8
	8		0		
Suspensão temporária	2	1	0	0	3
	3		0		
Total	561		58		619

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

3.3 Caracterização da amostra

Antes de analisar o desempenho acadêmico dos alunos de Ciências Sociais a partir dos dados coletados para a amostra, referentes aos alunos ingressantes nos semestres letivos 1998.1, 1998.2, 1999.1, 2001.1 e 2001.2, é necessário caracterizar também os estudantes que compõem esta amostra quanto às formas de ingresso e situação acadêmica (Anexo 4, tabelas de 3 a 7, p. 126-130). Já justificamos acima a escolha destes semestres letivos, devido a serem os primeiros semestres em que se recebeu alunos(as) PEC na UFCG (1998.1, 1998.2 e 1999.1) e à possibilidade de acompanhamento do desempenho acadêmico deste alunado ao longo do curso (2001.1 e 2001.2).

3.3.1 Formas de ingresso e alguns elementos de diferenciação entre grupos

Nos cinco semestres letivos que compõem a amostra, ingressaram no curso de Ciências Sociais da UFCG 183 estudantes. A Tabela 8 apresenta, detalhadamente, a

⁷ A Pró-Reitoria de Ensino prevê situações como: Cancelamento Não Cumprimento PEC; Cancelamento por Solicitação Aluno; Cancelamento Novo Vestibular e Novo Regimento, as quais não aparecem na tabela porque nelas não foram encontrados representantes no curso.

distribuição destes estudantes por sexo, turno e forma de ingresso para cada um dos semestres letivos analisados.

Dos 183 alunos que entraram no curso de Ciências Sociais nos semestres da amostra, apenas 25 ingressaram na universidade pelo PEC, o que representa um percentual de 13,7%. Temos, portanto, nos semestres analisados, um percentual de alunado PEC no conjunto de estudantes de Ciências Sociais superior ao encontrado no período total coberto por este estudo (1998-2005). Esse percentual maior, no entanto, não impede que esse grupo seja minoritário em relação ao total de ingressantes no curso.

Na amostra, as estudantes do sexo feminino são também maioria entre os ingressantes (124 alunos do sexo feminino e 59 do sexo masculino, respectivamente 67,8% e 32,2% do total). No alunado PEC, a porcentagem de estudantes do sexo feminino equivale a 92% do total de ingressantes, confirmando, assim, a predominância feminina no grupo também para a amostra.

Deve se ressaltar o expressivo volume de alunos ingressantes na categoria graduados nos semestres analisados, particularmente nos semestres 1999.1 (14 alunos) e 2001.2 (18 alunos). Como dito anteriormente, entre estes graduados, parte significativa é formada de alunos do próprio curso de Ciências Sociais que desejam completar uma outra habilitação ou simplesmente não perder o vínculo com a universidade.

Tabela 8. Formas de ingresso⁸, com divisão por sexo e turno, no curso de Ciências Sociais da UFCG nos semestres 1998.1, 1998.2 1999.1, 2001.1 e 2001.2

	VES				TRA				GRA				REO				AES				PEC			
	Diurno		Noturno		Diurno		Noturno		Diurno		Noturno		Diurno		Noturno		Diurno		Noturno		Diurno		Noturno	
	m	f	m	f	m	f	m	f	m	f	m	f	m	f	m	f	m	f	m	f	m	f	m	f
1998.1	7	13	0	0	0	0	0	0	2	5	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	1	4	0	0
	20		0		0		0		7		0		2		0		1		0		5		0	
	20				0				7				2				1				5			
35																								
1998.2	0	0	10	10	0	0	0	0	0	7	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4
	0		20		0		0		7		2		0		0		0		0		1		4	
	20				0				9				0				0				5			
34																								
1999.1	8	13	0	0	0	1	0	0	5	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	
	21		0		1		0		14		0		0		0		0		0		5		0	
	21				1				14				0				0				5			
41																								
2001.1	6	15	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	
	21		0		0		0		4		0		0		0		0		0		5		0	
	21				0				4				0				0				5			
30																								
2001.2	0	1	10	9	0	0	0	0	8	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	
	1		19		0		0		18		0		0		0		0		0		1		4	
	20				0				18				0				0				5			
43																								

Fonte: Autora com dados da PRE/UFCG.

3.3.2 Situação acadêmica

Nos semestres incluídos na análise, o percentual de abandono entre os alunos do curso de Ciências Sociais da UFCG é bastante alto. Nos semestres 1998.1, 1998.2 e 1999.1, foram registrados 67 abandonos de curso, de um total de 110 alunos ingressantes, o que equivale a um percentual de 61%. Para este período, registra-se 23 alunos graduados, representando 20,1% do total de ingressantes. Registre-se que apenas 11 estudantes continuavam em 2004.2 como alunos regulares, com possibilidade, portanto, de concluírem o curso (Tabela 9).

⁸ Nos períodos analisados, somente foram observadas as formas de ingresso apresentadas na tabela, outras, porém, embora constem nas fontes de pesquisa, não foram encontrados indivíduos para elas, portanto, não são agora apresentadas.

Nos semestres 2001.1 e 2001.2, o percentual de abandono cai para 56,2% (41 alunos de um total de 73 ingressantes). No semestre 2004.2, 26 alunos ainda estavam matriculados no curso de Ciências Sociais, enquanto 04 já haviam se graduado (Tabela 9). Dos 108 abandonos registrados nos cinco semestres, 52 alunos haviam ingressado na universidade pelo vestibular, 43 como graduados, 11 pelo PEC, 1 por reopção e 1 por transferência (Anexo 5, tabela 8, p. 131).

Tabela 9. Situação acadêmica do alunado do curso de Ciências Sociais da UFCG ingressante nos semestres 1998.1, 1998.2 1999.1, 2001.1 e 2001.2

	1998.1		1998.2		1999.1		2001.1		2001.2		Total
	Não PEC	PEC									
Regular	0	0	2	2	6	1	8	3	12	3	37
Graduado	9	3	0	1	10	0	1	0	2	1	27
Cancelamento por abandono	16	2	26	2	17	4	16	2	22	1	108
Suspensão temporária	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
Transferência para Outra IES	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	4
Cancelamento por Mudança de curso	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	4
Total	35		34		41		30		43		183

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

Entre os abandonos registrados, pudemos detectar que 63% ocorreram até o quarto período (Tabela 10). Por este motivo, não incluímos as notas obtidas nas disciplinas e os CRE destes alunos na avaliação do desempenho acadêmico empreendida a seguir. Estes alunos se matricularam em poucas disciplinas, que não foram cursadas até o fim.

Tabela 10. Número de desistentes (nos semestres 1998.1, 1998.2, 1999.1, 2001.1 e 2001.2) entre os(as) ingressos(as) no curso de Ciências Sociais da UFCG, por período.

	1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre em diante
Nº de desistentes	16	20	21	11	09	12	19

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

3.4. Comparação do desempenho acadêmico dos alunos dos grupos majoritário e minoritário

Analisando as listagens dos alunos e suas situações, verificou-se a possibilidade de investigar o desempenho acadêmico, para efeitos das comparações realizadas neste trabalho, de 67 estudantes do curso de Ciências Sociais da UFCG ingressantes nos cinco semestres de nossa amostra. Esse número é o resultado da soma das situações aluno regular, aluno graduado e aluno em suspensão temporária (Tabela 7). O aprofundamento da pesquisa sobre os históricos, porém, nos revelou alguns impedimentos para que todos estes históricos fossem considerados.

Optamos por eliminar os alunos ingressantes como graduados. Como já dissemos anteriormente, grande parte dos alunos que entram no curso como graduados na verdade são provenientes da licenciatura ou do bacharelado e pretendem concluir a outra habilitação. Neste sentido, não fazem parte das turmas dos semestres analisados, e não precisam fazer as disciplinas do ciclo básico (que já haviam cursado anteriormente), disciplinas consideradas pelos próprios estudantes como as mais importantes do curso (porque são pré-requisito para as demais). Por este motivo, eles não têm quase nenhum envolvimento com os novos alunos.

Decidimos também excluir da análise três casos de estudantes que fizeram novo vestibular para “limpar o currículo”. Finalmente, não analisamos também os dados referentes aos alunos que tiveram suas matrículas canceladas por mudança de curso e transferência para outra IES.

Depois de utilizados os critérios de exclusão acima mencionados restaram 55 alunos, sendo 13 estudantes ingressantes em 1998.1; 05 em 1998.2; 13 em 1999.1; 11 em 2001.1 e 13 alunos em 2001.2. Destes, 22 já se graduaram e 33 eram ainda alunos regularmente matriculados no curso de Ciências Sociais na época em que os dados foram coletados. Quanto aos grupos majoritário e minoritário, estes 55 alunos se distribuem em 41

membros do alunado não PEC e 14 integrantes do alunado PEC (75% e 25%, respectivamente).

Sendo a licenciatura a habilitação própria dos alunado PEC-RP, decidimos comparar o desempenho dos estudantes unicamente nas disciplinas que fazem parte da grade curricular específica desta habilitação. Isso quer dizer que analisamos o desempenho acadêmico nas disciplinas que fazem parte do tronco comum ao curso de Ciências Sociais (os conteúdos complementares básicos e os obrigatórios)⁹, e que fazem parte dos conteúdos complementares básicos exclusivos da licenciatura, totalizando 25 e 12 disciplinas, respectivamente. Não serão analisadas aqui as disciplinas optativas. O Quadro 1 apresenta os nomes e as abreviações das disciplinas estudadas.

⁹ Nesse momento incluo a disciplina Metodologia das Ciências Sociais porque faz parte dos conteúdos básicos dos componentes do bacharelado e dos conteúdos complementares obrigatórios da licenciatura.

Quadro 1. Disciplinas componentes do curso de licenciatura em Ciências Sociais do Campus I da UFCG

Tronco comum ao curso de Ciências Sociais

Conteúdos complementares básicos		
1	Introdução à Sociologia	IS
2	Teoria Sociológica I	TS 1
3	Teoria Sociológica II	TS 2
4	Teoria Sociológica III	TS 3
5	Estrutura de Classes e Estratificação Social	ECES
6	Introdução à Política	IP
7	Teoria Política I	TP 1
8	Introdução à Antropologia	IA
9	Teoria Antropológica I	TA 1
10	Teoria Antropológica II	TA 2
11	Antropologia Social I	AS 1
12	Métodos e Técnicas de Pesquisa I	MTP 1
13	História Econômica Geral	HEG
14	História Econômica do Brasil	HEB
15	História do Pensamento Político e Social Geral	HPPSG
16	História do Pensamento Político e Social Brasil	HPPSB
17	Geografia Humana	GH
18	Geografia Econômica	GE
19	Introdução à Economia Política	IEP
20	História das Idéias Econômicas	HIE
21	Estatística Aplicada às Ciências Sociais I	EACS 1
Conteúdos complementares obrigatórios		
22	Introdução à Filosofia	IF
23	Teoria do Conhecimento	TC
24	Língua Portuguesa	LP

Componentes da Licenciatura

Conteúdo básico		
25	Antropologia Brasileira	AB
26	Etnologia Brasileira	EB
27	Complemento da Prática de Ensino I	CPE 1
28	Complemento da Prática de Ensino II	CPE 2
29	Prática de Ensino em Ciências Sociais	PECS
30	História do Nordeste	HN
31	Geografia Regional e do Brasil	GRB
32	Sociologia da Educação	SE
33	Psicologia Educacional/Aprendizagem	PEAp
34	Psicologia Educacional/Adolescência	PEAd
35	Didática	D
36	Estrutura e Funcionamento de Ensino de I e II Graus	EFEG
Conteúdo complementar obrigatório		
37	Metodologia das Ciências Sociais	MCS

De acordo com o catálogo geral dos cursos de graduação (UFPB, 2000), as disciplinas optativas e obrigatórias para a licenciatura somam 163 créditos, que podem ser cursados em no mínimo sete períodos e no máximo quatorze.

Passemos agora para a investigação das notas dessas disciplinas. Separamos os alunos por períodos e pelos dois grandes grupos; coletamos as médias das disciplinas individualmente; em seguida encontramos a média aritmética destas, por grupos e geral. Então, comparamos a quantidade de notas maiores e menores. As tabelas completas resultantes deste trabalho estão apresentadas no Anexo 6 e no Anexo 7 (p. 132-139).

Numa primeira averiguação, observamos que as médias aritméticas dos CRE do alunado PEC não são muito diferentes das obtidas pelo alunado não PEC, quando agregadas por semestre. Nos semestres 1998.1 e 1998.2, o desempenho do alunado PEC é melhor do que o encontrado para o alunado não PEC. Nos três outros semestres, porém, a situação se inverte e é o alunado não PEC que apresenta o melhor desempenho acadêmico. É preciso chamar a atenção, porém, para o fato de que a maior diferença no desempenho entre os dois grupos foi registrada no semestre 2001.1, em que a média do alunado PEC ficou 1,51 ponto abaixo da média alcançada pelo alunado não PEC (Gráfico 9).

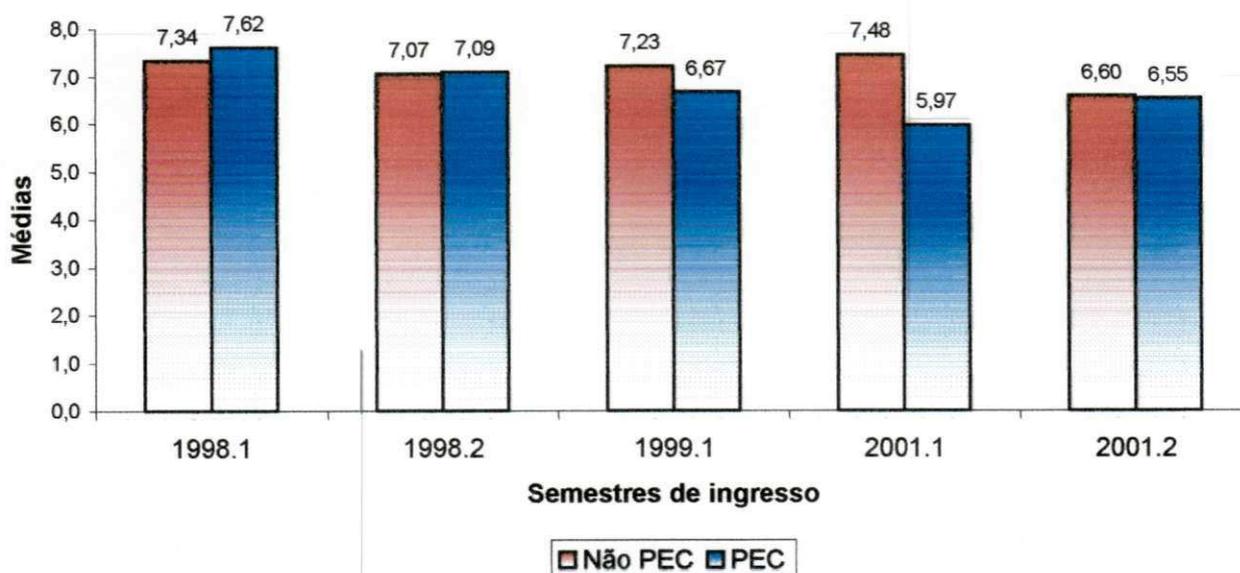


Gráfico 9. Médias aritméticas dos CRE do alunado não PEC e do alunado PEC nos semestres da amostra

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

Uma diferença importante entre os dois grupos aparece quando estratificamos os estudantes em faixas de desempenho acadêmico, ainda tomando como base os CRE. Dos 55

estudantes que tiveram seus históricos escolares analisados, 08 tinham um CRE abaixo de 5,0. Destes, 06 integravam o alunado não PEC (ou seja, 14,6% do total de estudantes deste grupo) e 02 o alunado PEC (14,3% dos estudantes do grupo). Portanto, para os menores CRE não foi possível detectar uma grande diferença no desempenho do alunado PEC em relação ao alunado não PEC. Por outro lado, quando tomamos os 19 CRE acima de 8,0, as diferenças são bem maiores. No alunado não PEC, 41,5% dos estudantes apresentavam CRE acima de 8,0 (17 alunos), enquanto no alunado PEC este percentual era de apenas 14,3% (02 alunos) (Tabela 11).

Tabela 11. Distribuição dos menores e maiores CRE entre estudantes ingressantes nos semestres da amostra, por alunado não PEC e alunado PEC

	CRE menores que 5,0	CRE maiores que 8,0
Alunado não PEC	06 (14,6%)	17 (41,5%)
Alunado PEC	02 (14,3%)	02 (14,3%)

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

A estratificação dos CRE em faixas de desempenho acadêmico mostrou que alunos com CRE bons, regulares e ruins estão presentes tanto entre o alunado PEC quanto entre o não PEC. Os estudantes com CRE da faixa considerada ruim (abaixo de 5,0) são, nos dois grupos, minoria. Por outro lado, há um maior percentual de estudantes com CRE médios no alunado PEC do que no grupo majoritário. No alunado não PEC, os estudantes com CRE acima de 8,0 formam um conjunto bastante expressivo, enquanto que no alunado PEC fazem parte de uma minoria.

Estes dados permitem algumas reflexões preliminares sobre as nossas hipóteses de trabalho. De uma maneira bastante convincente, a análise dos CRE demonstrou que a “minoridade dos piores” nos dois grupos são equivalentes em termos percentuais. Como explicar, então, o estigma sobre o alunado PEC com base no desempenho acadêmico? Por outro lado, se podemos falar numa “minoridade dos melhores” entre o alunado PEC (considerando-se apenas o CRE), o conjunto de melhores entre o alunado não PEC não pode ser interpretado como uma minoria. Não seria, então, uma justificativa objetiva (mesmo que politicamente incorreta) para o estigma que acompanha os estudantes que ingressaram no curso de Ciências Sociais pelo PEC-RP?

Em nossa opinião, esses dados não eram ainda conclusivos em termos da análise do desempenho acadêmico dos alunos de Ciências Sociais, mesmo reconhecendo as limitações do nosso método para medir este desempenho. A natureza agregada dos dados fornecidos pelos CRE poderia omitir diferenças e especificidades entre os dois grupos analisados e dificultar a elaboração de respostas a estas perguntas. O próximo passo dado foi estender a análise para as notas obtidas nas disciplinas do currículo da licenciatura¹⁰.

Numa primeira comparação, as disciplinas do tronco comum do curso de Ciências Sociais foram agrupadas por áreas de conhecimento: antropologia, sociologia, política, filosofia, metodologia, história, economia, português e estatística. Para cada uma destas áreas, foram extraídas as médias aritméticas das notas obtidas por todos os alunos da amostra nos cinco semestres analisados (Gráfico 10).

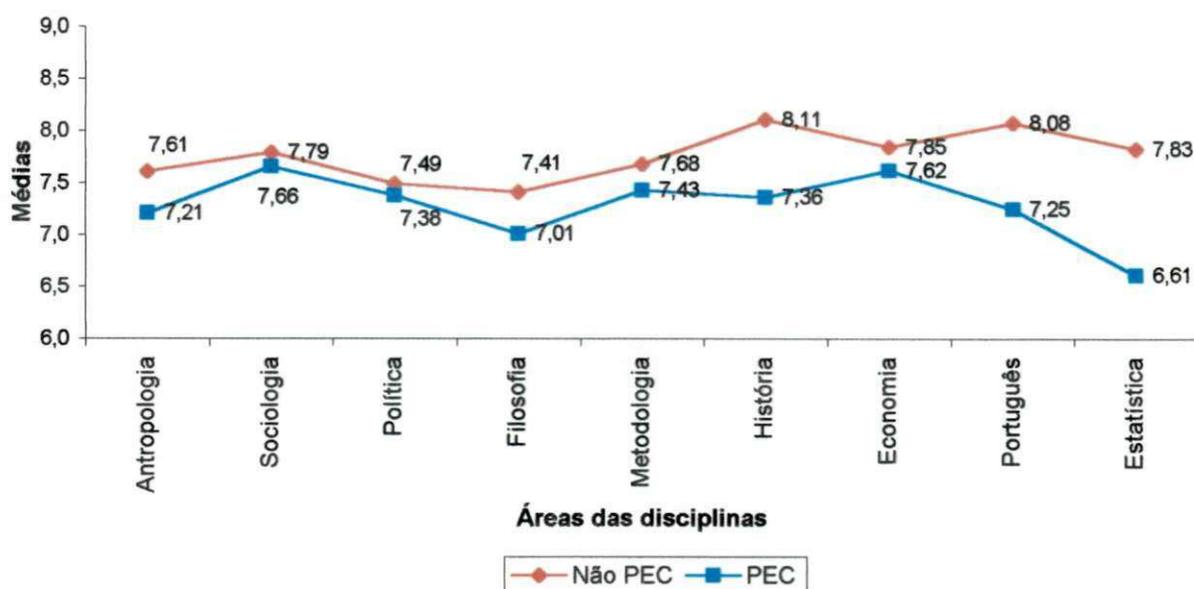


Gráfico 10. Média aritmética por área de conhecimento das disciplinas do tronco comum do curso de Ciências Sociais nos semestres da amostra, por alunado não PEC e alunado PEC

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

! O resultado revela que as médias obtidas pelos alunos do grupo majoritário e do grupo minoritário nas áreas de concentração do curso de Ciências Sociais (antropologia, sociologia e

¹⁰ Não foram computadas as reprovações por falta, devido à dificuldade de se atribuir uma nota para estas disciplinas. Consideramos que não seria adequado atribuir zero nestes casos, para evitar distorções nas análises. Trabalhamos com as reprovações por falta separadamente mais adiante neste capítulo.

política) foram bem próximas, não chegando sequer a 0,5 ponto de diferença. As maiores disparidades foram encontradas nas áreas de história, português e estatística (0,75; 0,83; 1,22 ponto, respectivamente) (Gráfico 10).

Desagregamos ainda mais os dados na tentativa de identificar mais claramente quais as disciplinas em que eram registradas as maiores disparidades entre os desempenhos acadêmicos do alunado não PEC e do alunado PEC. O gráfico 11 apresenta o resultado deste trabalho, sistematizando os dados disponíveis para os cinco semestres da amostra focalizando as disciplinas do tronco comum do curso de Ciências Sociais.

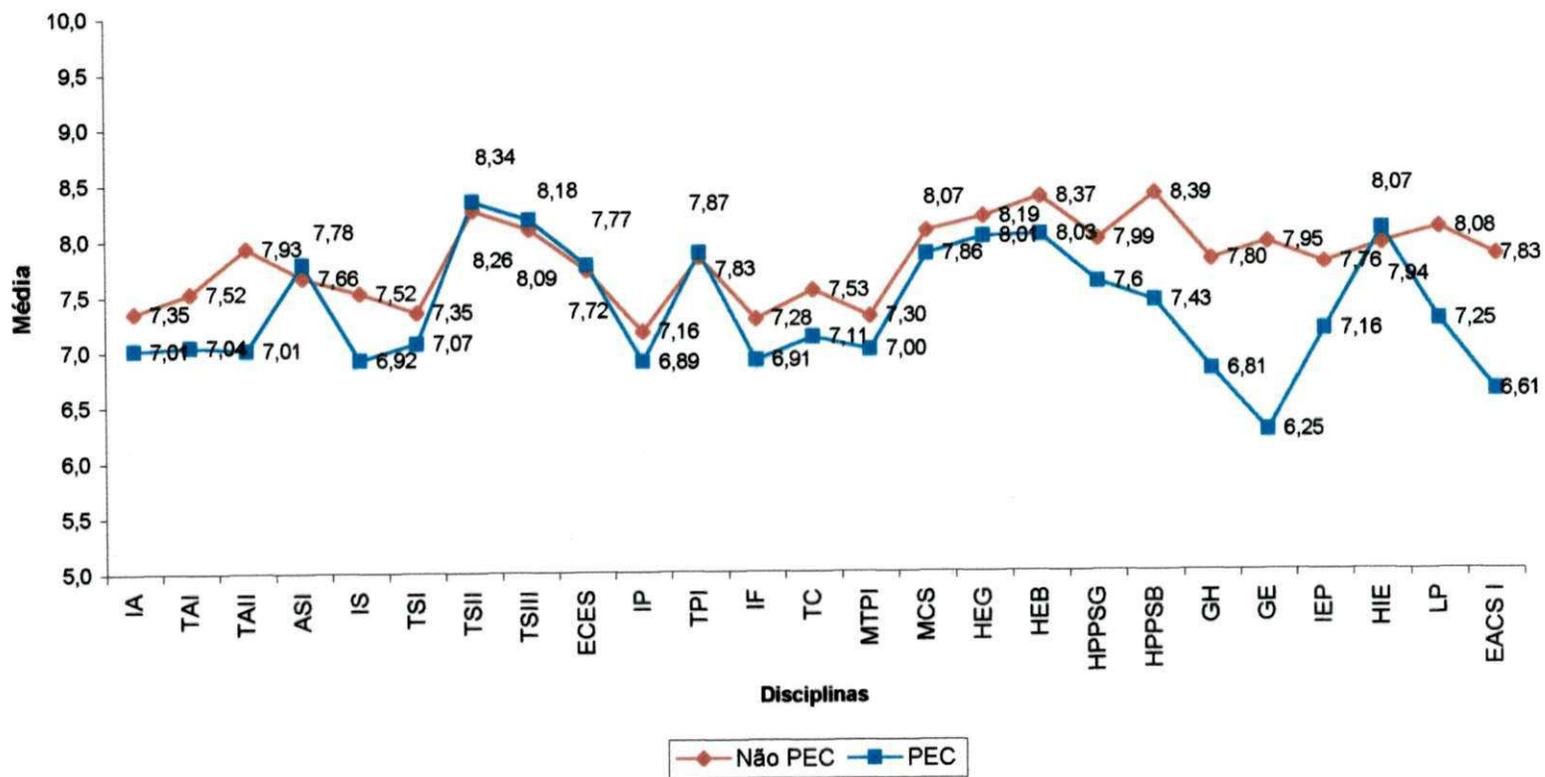


Gráfico 11. Média aritmética das notas alcançadas nas disciplinas do tronco comum do curso de Ciências Sociais da UFCG nos semestres da amostra, para o alunado não PEC e PEC

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

No conjunto das 25 disciplinas selecionadas, as médias do alunado não PEC superaram as médias do alunado PEC 19 vezes. Mas entre as seis disciplinas em que as médias do alunado PEC são superiores, cinco são das áreas de antropologia, sociologia e política (de um conjunto de 11 disciplinas). Estes dados derrubaram uma das principais hipóteses com a qual estávamos trabalhando no início da pesquisa. Acreditávamos que uma das possíveis causas do estigma que acompanha os alunos ingressantes pelo PEC-RP seria um desempenho muito mais fraco nas disciplinas teóricas das três áreas de concentração do curso de Ciências Sociais. As próprias entrevistas (como analisaremos no Capítulo 4) davam indicações nesta direção, já que tanto os alunos do PEC quanto os demais estudantes e os professores se referiam sistematicamente às dificuldades do alunado PEC em ler e interpretar os textos de sociologia, antropologia e política e à falta de tempo para estudar.

Tão surpreendente quanto estes dados, foram as grandes diferenças encontradas no desempenho acadêmico dos dois grupos em disciplinas oferecidas pela Unidade Acadêmica de História e Geografia e mesmo em língua portuguesa. Já a diferença encontrada entre as médias dos grupos na disciplina estatística aplicada às Ciências Sociais I era esperada, mas vale ressaltar que esta disciplina, temida por alunos dos dois grupos analisados, não apresentou a maior diferença no desempenho acadêmico entre alunado PEC e não PEC. Este posto coube a disciplina Geografia Econômica, com uma diferença de 1,7 ponto entre as médias do grupo majoritário e minoritário.

Para complementar esta análise, desagregamos ainda mais os dados disponíveis para buscarmos os melhores e os piores desempenhos obtidos nas disciplinas do tronco comum do curso de Ciências Sociais. Nesta etapa, trabalhamos com duas estratégias complementares. Primeiro, calculamos a média das notas mais baixas e das notas mais altas obtidas pelos alunos dos dois grupos, no conjunto de semestres da amostra e para cada disciplina, com o objetivo de comparar tendências nos extremos das faixas de desempenho acadêmico (Gráficos 12 e 13). Em seguida, selecionamos, com base nas médias das notas, para cada disciplina, calculadas por semestre, as menores e as maiores médias globais entre os cinco semestres analisados (Gráficos 14 e 15). Ao adotarmos estas duas estratégias, foi possível revelar tanto um padrão para os dois grupos nos extremos das faixas de avaliação do desempenho acadêmico, quanto os casos excepcionais registrados nos semestres da amostra. A combinação destas duas estratégias se mostrou bastante produtiva por revelar dados bem contrastantes, contribuindo para uma maior compreensão das diferenças no desempenho acadêmico entre os grupos majoritário e minoritário e em suas implicações sobre a sóciodinâmica da estigmatização do alunado PEC.

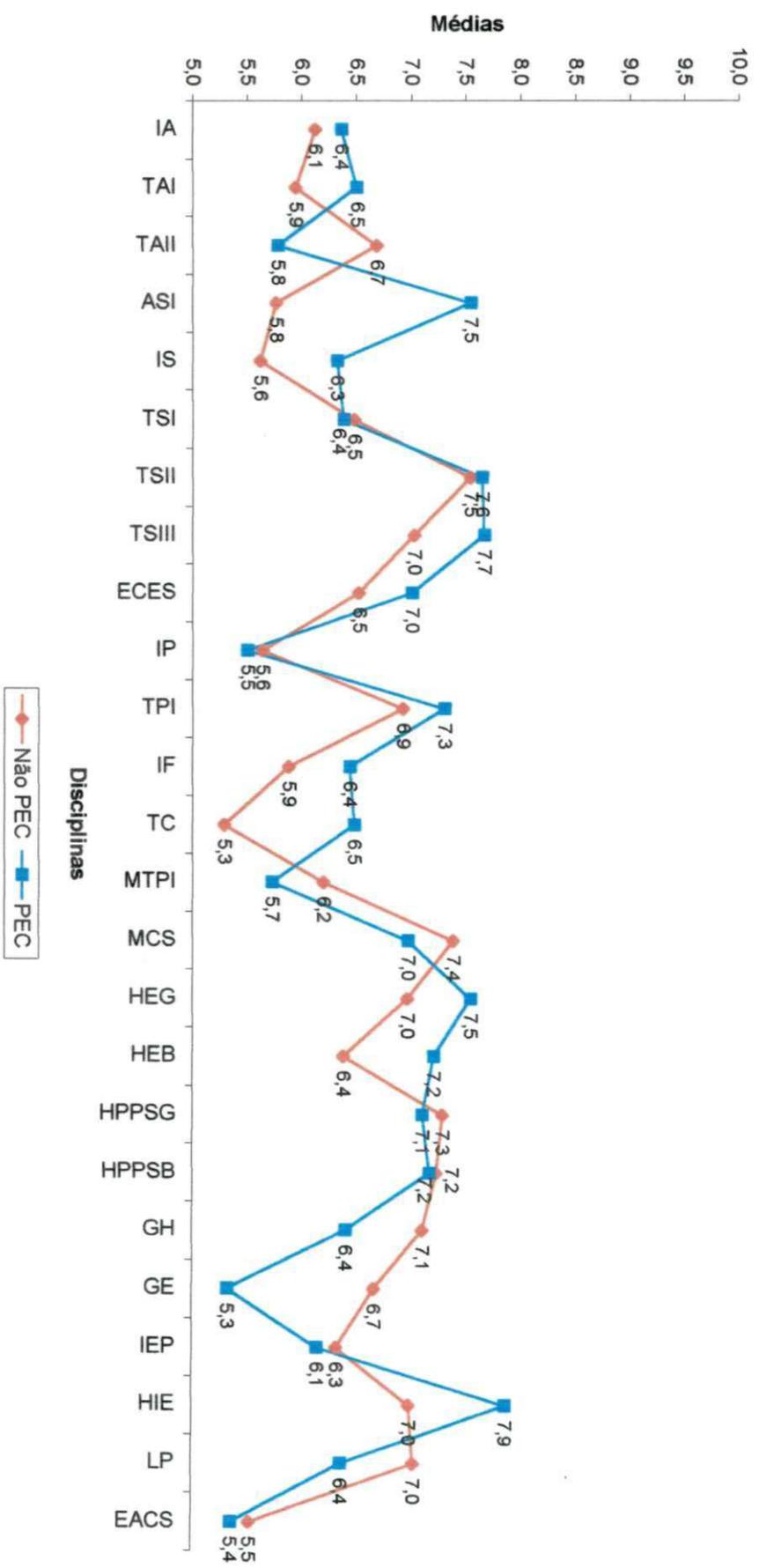


Gráfico 12. Média aritmética das menores notas obtidas em cada semestre da amostra nas disciplinas do tronco comum do curso de Ciências Sociais da UFCG, para o alunado não PEC e PEC
 Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCCG.

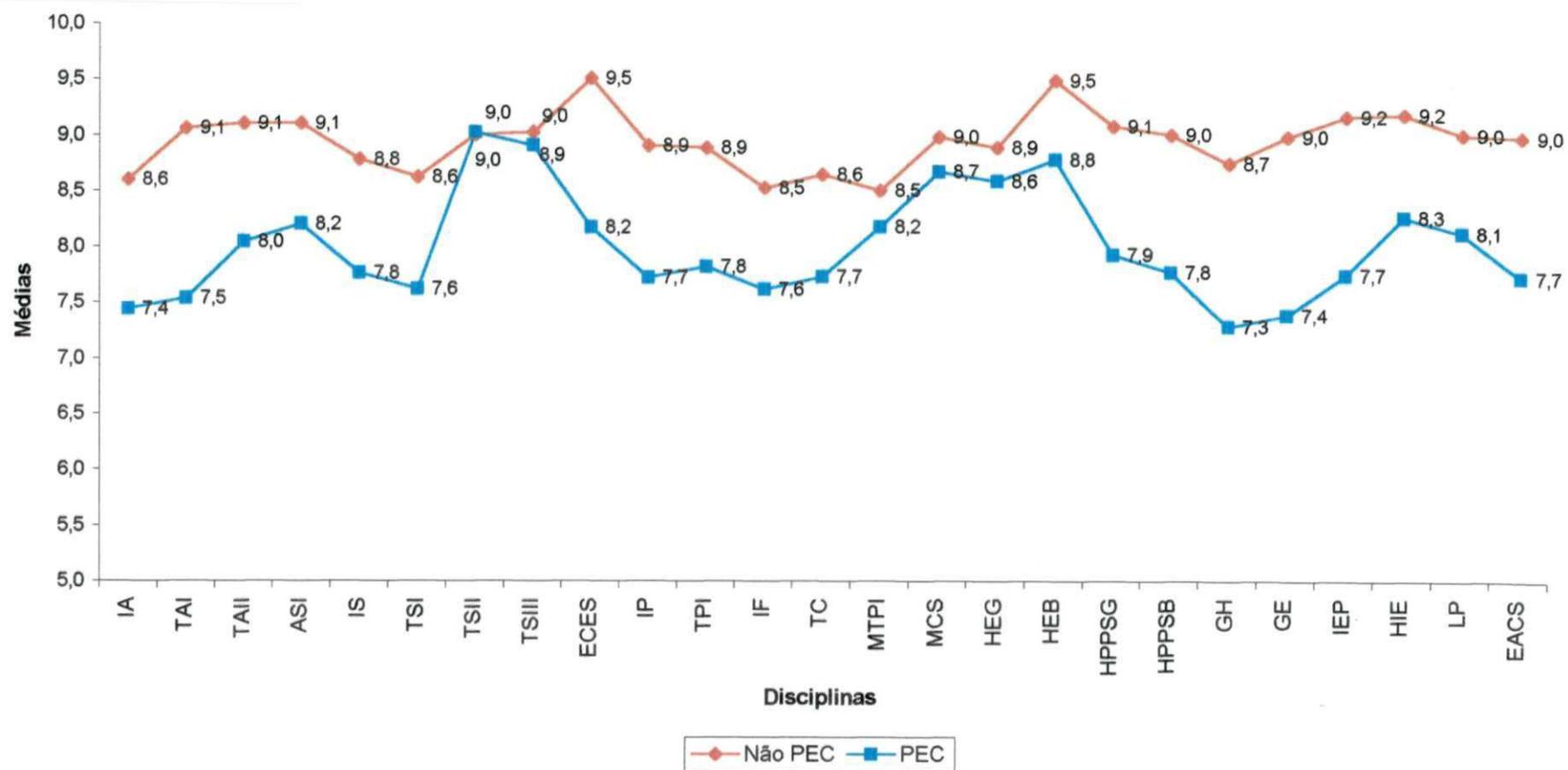


Gráfico 13. Média aritmética das maiores notas obtidas em cada semestre da amostra nas disciplinas do tronco comum do curso de Ciências Sociais da UFCG, para o alunado não PEC e PEC

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

A análise das médias das menores notas obtidas em todos os semestres para cada disciplina do tronco comum do curso de Ciências Sociais revela que não há diferença significativa entre os desempenhos acadêmicos dos dois grupos estudados para esta faixa, ainda que se percebam variações entre disciplinas. Se em Teoria Sociológica III o alunado PEC tem como média das menores notas 7,7, superando o resultado do alunado não PEC (7,0), numa outra disciplina, como Teoria Antropológica II, a média das menores notas para o PEC foi de 5,8, mais baixa que a média alcançada pelo alunado não PEC (6,7) (Gráfico 12).

A situação não é a mesma quando analisamos as médias das melhores notas obtidas em todos os semestres para cada disciplina. Aqui, claramente, os resultados alcançados pelo alunado não PEC é sistematicamente melhor que o do alunado PEC (Gráfico 13).

Quando selecionamos os melhores e os piores desempenhos médios globais entre os cinco semestres analisados, para o alunado PEC e o alunado não PEC, temos um quadro inverso. Trabalhando com as exceções, percebemos que, em se tratando das menores médias, há uma clara tendência de o alunado PEC, em pelo menos um dos semestres, ter tido um desempenho diferenciado em relação aos outros semestres ou ao outro grupo de estudantes. Se quando trabalhamos com a média das menores notas em todos os semestres analisados, não é possível perceber grande diferença geral nos desempenhos acadêmicos dos dois grupos, isso não acontece com as menores notas registradas num semestre isolado (Gráficos 12 e 14).

Trabalhando com as melhores médias obtidas num semestre isolado, não é possível perceber grande diferença, nesta faixa, entre o alunado PEC e o alunado não PEC quanto ao desempenho acadêmico. Novamente, quando focalizamos as exceções, temos um resultado oposto àquele encontrado quando tomamos a média das melhores notas em todos os semestres, em que claramente o desempenho do alunado PEC é pior do que o registrado para o alunado não PEC.

Em se tratando das menores médias, é importante chamar a atenção para as disparidades dos resultados encontrados nas disciplinas Introdução à Sociologia e Introdução à Política, em que o desempenho do alunado PEC, num semestre isolado, é bem inferior ao pior desempenho para o alunado não PEC, sem falar naquelas registradas para as disciplinas Geografia Humana, Geografia Econômica e Estatística, já constatadas pelas análises precedentes (Gráfico 14).

Por outro lado, e de toda maneira surpreendentemente, as maiores médias num semestre isolado nas disciplinas Introdução à Sociologia e Introdução à Política foram registradas para o grupo do alunado PEC (Gráfico 15). As disparidades encontradas, portanto, evidenciam que em diferentes semestres o desempenho dos grupos majoritário e minoritário

podem variar para a mesma disciplina, inclusive entre o mínimo e o máximo nas faixas de desempenho acadêmico, como revelaram os dois casos para os quais chamamos a atenção.

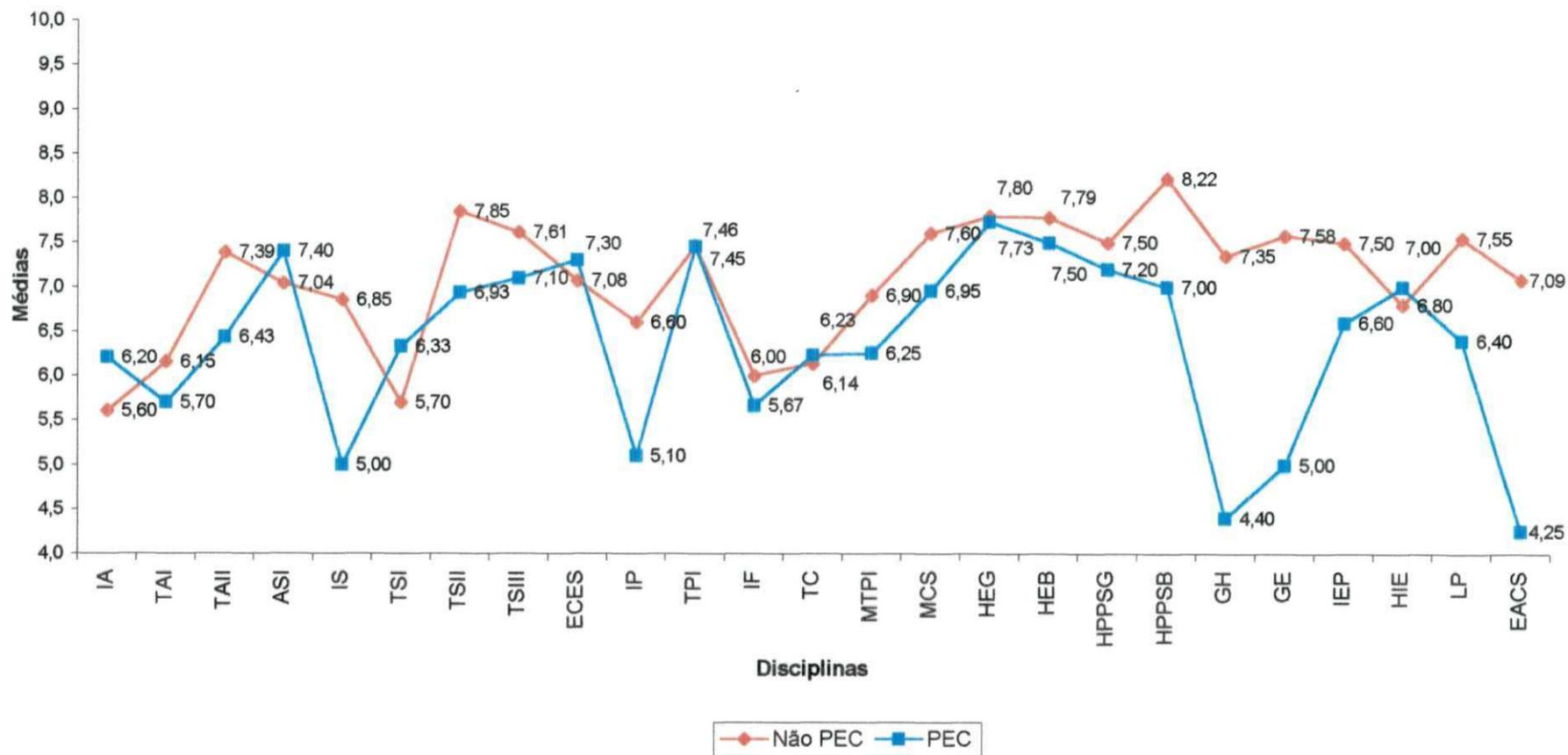


Gráfico 14. Menores médias globais por semestre, nas disciplinas do tronco comum do curso de Ciências Sociais da UFCG, obtidas entre os cinco semestres da amostra, por aluno não PEC e PEC

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

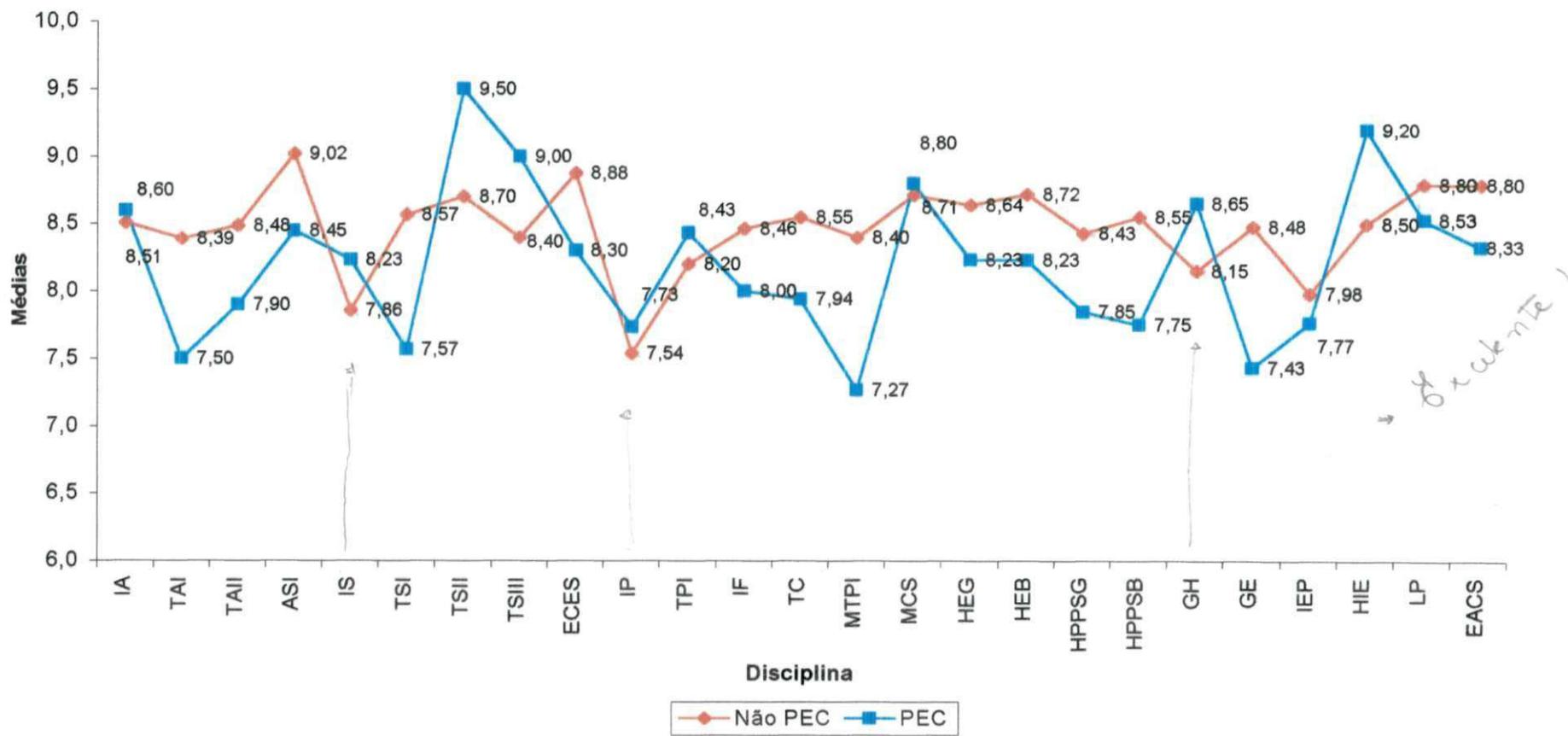


Gráfico 15. Maiores médias globais por semestre, nas disciplinas do tronco comum do curso de Ciências Sociais da UFCG, obtidas entre os cinco semestres da amostra, por alunado não PEC e PEC.

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

Passando para a comparação das médias aritméticas das disciplinas das introduções, das teorias¹¹ e das específicas para licenciatura¹², por grupos (Anexo 8, tabela 9, p. 140), decorre que não existe uma grande diferença de notas de um grupo para outro. Se em um semestre, um grupo alcança as melhores notas, em outro semestre, o outro grupo consegue a mesma façanha. Não existe uma constante situação de derrocada ou de glórias para um único grupo. Mesmo nas disciplinas onde se espera maior rendimento do grupo PEC (as disciplinas relativas ao trabalho em sala de aula), alunos não PEC têm um bom aproveitamento, confirmando assim, um relativo equilíbrio entre os grupos. Apesar disso, as maiores diferenças registradas em termos do desempenho numa mesma disciplina indicaram vantagem do alunado não PEC. Estas maiores diferenças (considere acima de dois) aconteceram em Introdução à Sociologia e Introdução à Política (2,33 e 2,44, respectivamente) no período 1999.1 e Teoria Antropológica I (2,69) e Sociologia da Educação (2,15) em 2001.1.

A única disciplina que apresenta hegemonia de um dos grupos é Teoria Antropológica II, onde o alunado não PEC consegue as melhores notas em todos os semestres estudados. Afora esta, não existe outra disciplina em que um grupo de alunos se sobressaia. Averiguando os semestres, vamos perceber que não existe predominância de qualquer um dos grupos de alunos, formando assim, mais uma vez, o equilíbrio dos índices.

Logo após a comparação das notas finais das disciplinas e dos períodos, é possível constatar que o desempenho dos dois grupos é muito parecido. Se em certas ocasiões um se destaca, noutras, é o outro grupo que se sobressai. Da mesma forma acontece quando olhamos para os grupos individualmente: encontramos alunos com bom e mau desempenho. Sabemos que o processo avaliativo é subjetivo e **pode realizar julgamentos segundo padrões pré-estabelecidos**, para tanto, a necessidade de esclarecer processos sociais como o de estigmatização dos alunos PEC nos faz ir em busca de fenômenos não evidentes que acabam por ter uma importância inesperada.

¹¹ Essas disciplinas que são componentes básicos do curso são apresentadas como as mais importantes, tendo em vista que são as do início da grade curricular e que são pré-requisitos para as demais. Nas entrevistas, os alunos e professores apontaram para essas disciplinas como as mais importantes.

¹² As disciplinas escolhidas fazem parte dos componentes básicos para a licenciatura e são as mais voltadas para sala de aula.

3.4.1 Trancamentos, reprovações e tempo de conclusão

Quando passamos a examinar mais detalhadamente, entre os alunos que ingressaram em 2001 (Tabela 12), os dados referentes a trancamento, reprovação por falta e reprovação por nota, percebemos que, mais uma vez, não existe um padrão que defina o desempenho acadêmico de um grupo como sendo sempre melhor que o do outro. Com relação a esta questão, não é possível fazer muitas comparações porque os resultados são muito dependentes do número de indivíduos e qualquer uma dessas situações pode ser efetuada por várias pessoas ou uma mesma pessoa várias vezes. O que fizemos aqui foi dividir o número de casos pela quantidade de integrantes de cada grupo, originando uma média de situação por aluno (situação/aluno).

No primeiro semestre de 2001, contabilizamos 11 alunos(as) no curso de Ciências Sociais, sendo 08 do alunado não PEC e 03 do alunado PEC. Já o segundo semestre de 2001 apresenta 09 integrantes do alunado não PEC e 04 do alunado PEC, totalizando 13 estudantes.

Tabela 12. Trancamentos e reprovações dos(as) que ingressaram em 2001, no curso de Ciências Sórias da UFCG, divididos por grupos e períodos.

	1º semestre			2º semestre		
	Trancamento	Reprovação por falta	Reprovação por nota	Trancamento	Reprovação por falta	Reprovação por nota
Não PEC	21	14	2	14	29	7
Média Não PEC	2,62	1,75	0,25	1,55	3,22	0,77
PEC	5	7	13	9	8	3
Média PEC	1,66	2,33	4,33	2,25	2,00	0,16

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

Assim, a média de trancamento entre os alunos que ingressaram no primeiro semestre de 2001 para o alunado não PEC foi de 2,62 trancamentos por estudante. É como se cada estudante tivesse efetuado três vezes trancamento de disciplinas (arredondando para o mais próximo inteiro). No meu entender, todos os dados expostos nessa tabela são alarmantes. Mas realmente, os mais espantosos são o caso de reprovação por nota em 2001.1, pelo alunado PEC (4,33) e em 2001.2, a reprovação por falta para o alunado não PEC (3,22). É claro que

chegamos a esse resultado agregando os dados, não significando, portanto, que todos os integrantes dos grupos efetuaram trancamento ou sofreram qualquer tipo de reprovação. Aliás, no grupo PEC, 92% das reprovações por nota é atribuído a duas das três alunas (cada uma com 6 reprovações; e metade destas em uma única disciplina: Introdução à Filosofia), enquanto que no caso de reprovação por falta, somente um aluno é responsável por 72% do total (Teoria Antropológica I somou 5 reprovações).

Os dados negativos para o alunado PEC entre os ingressantes do semestre 2001.1 quanto à reprovação por nota são completamente revertidos entre os ingressantes do semestre 2001.2, em que a média cai para 0,16 reprovações por nota/aluno, mais baixo que a média encontrada para os alunos não PEC (0,77 reprovações por nota/aluno). A mesma reversão é registrada nas reprovações por falta (Tabela 12).

Para efeito de avaliação do tempo de conclusão do curso, notificamos que o alunado PEC se matricula, em média, em quatro disciplinas por semestre, contra seis disciplinas entre o alunado não PEC. Essa diferença resulta num maior período para o primeiro grupo concluir o curso (Tabela 13): os alunos ingressantes pelo PEC levaram até onze períodos para completar a licenciatura em Ciências Sociais, contra até 10 períodos entre alunado não PEC (licenciatura ou bacharelado).

Na tabela 13, vamos observar que duas alunas que fazem parte do alunado PEC conseguiram terminar o curso em seis semestres. Isso aconteceu porque uma delas já havia iniciado o curso de Ciências Sociais em outra instituição (diferente do campus I UFCG ou do campus II da UFPB) e a outra havia iniciado o curso por outra forma de ingresso. Nos dois casos, elas não concluíram o curso que haviam iniciado anteriormente e fizeram o processo seletivo simplificado e ingressaram como alunas PEC, mas com algumas disciplinas cursadas e que foram consideradas como válidas. Nesse caso, nós entendemos que elas deveriam ser incluídas em nossas análises, mas com uma ressalva no momento de exame do tempo de conclusão de curso. Por isso não vamos considerar essas duas situações para o julgamento de tempo de conclusão de curso.

Tabela 13. Tempo em que alunos(as) dos dois grupos concluíram o curso de Ciências Sociais da UFCG (1998.1, 1998.2, 1999.1)

	6 semestres	7 semestres	8 semestres	9 semestres	10 semestres	11 semestres
Não PEC		2	2	9	4	
PEC	2				1	2

Fonte: Autora, com dados da PRE/UFCG.

Com efeito, quando analisamos os dados relativos aos semestres amostrados nesta pesquisa, nos deparamos com resultados que se enquadram em faixas não muito díspares de desempenho acadêmico e que apontam para um relativo nivelamento desses alunos. Os dados acima apresentados reforçaram a hipótese levantada por este trabalho que as diferenças percebidas entre o alunado PEC e o alunado não PEC não se fundam numa diferença significativa nos desempenhos acadêmicos dos dois grupos, se tomamos as notas obtidas nas disciplinas como parâmetros de avaliação.

Apesar destes resultados, não é possível compartilhar do otimismo expresso por Nilcéia Freire (2005) ao falar sobre a experiência da UERJ com a implantação de quotas. Ela afirma que uma das premissas do programa é que “a partir das matrículas, todos são alunos da UERJ”, ou seja, ao entrar na universidade todos são iguais; não pode haver discriminação pela forma de ingresso. Como veremos no próximo capítulo, a experiência do curso de Ciências Sociais da UFCG revela que as diferenças nas formas de ingresso são atualizadas durante a convivência entre os estudantes.

CAPÍTULO 4

A sociodinâmica da estigmatização

A partir de 1998, quando foi implantado o PEC-RP, uma nova configuração começou a tomar forma no curso de Ciências Sociais da UFCG. A abertura da universidade para o alunado PEC – professores em efetivo exercício do magistério sem titulação superior, sendo a maioria mulher, casada, com filhos, com idade média de 38 anos – causou uma certa estranheza num ambiente que antes era formado, em sua maioria, por estudantes solteiros, com idade entre 20 e 25 anos e com dedicação exclusiva às atividades acadêmicas.

Embora não seja uma relação permanente, a interdependência entre esses dois grupos de alunos (PEC e não PEC) ocasionou uma tênue separação entre eles, o que passou a suscitar problemas no ambiente acadêmico do curso de Ciências Sociais que devem ser esclarecidos para compreendermos o caráter específico dessa configuração. Para Elias e Scotson (2000) um desses problemas é referente às “distinções de valor atribuído” aos indivíduos.

Inevitavelmente, a continuação no curso torna as pessoas mais próximas e isso permite que elas se observem umas as outras, julgando-as melhores ou piores, formando assim uma “hierarquia classificatória”, a qual tem um papel importante na configuração.

Bastava falar com os alunos do curso para perceber que os que entraram pela forma já legitimada consideram-se superiores aos que entram pela forma de ingresso mais recente. Algumas vezes, é realmente bastante evidente que o alunado não PEC trata o alunado PEC como pessoas que não se inserem no perfil de um universitário. E, ao que parece, os(as) pequianos(as), primeiramente, não gostam nem concordam, mas depois, parecem se conformar e aceitar essa condição imposta com tanta veemência. Mesmo assim, não existe aqui uma recusa de manter contato, mas o tabu em torno da aproximação é mantido através de meios de controle social, como as conversas particulares.

Em princípio, a diferença entre os dois grupos se resume à forma de ingresso e mais objetivamente, talvez, à aparência mais cansada e mais velha que parece tornar o alunado

PEC desacreditado. O alunado não PEC acredita que o alunado PEC é incapaz de aprender e isso é motivo suficiente para lançar-lhe o estigma. Com relação a isso, Goffman (1988), escreve:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular. Então quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social” (...) Baseando-nos nessas preconcepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso (Goffman, 1988: 11-12).

Mas isso tudo, pra mim, é proveniente do descaso para com a situação do alunado PEC e a pouca importância para que se faça cumprir o que está estabelecido no contrato e nas resoluções. É um indicativo de que o grupo maior e mais coeso quer reservar para si os cargos mais importantes da instituição e continuar a excluir dessas posições os membros dos outros. É a tentativa de manter um equilíbrio instável de poder que se torna a condição decisiva para um grupo estabelecido lançar de maneira eficaz estigma sobre o grupo outsider. Não importa que o grupo ora estabelecido tenha ou não razão, é necessário manter distância para que possa atribuir ao grupo outsider as características de sua porção pior, anômica, o seu não conformismo às regras e atribuir para si as características de sua porção melhor, nômica.

Isso é o que Elias e Scotson (2000) chamam de sóciodinâmica da estigmatização: as condições em que um grupo consegue lançar um estigma sobre o outro. E aqui, elas se apresentam como a primeira condição favorável para um dos grupos, o não PEC, lançarem um estigma sobre o grupo mais novo, o PEC.

4.1 Algumas considerações metodológicas

Para estudar os aspectos da figuração no âmbito do curso de Ciências Sociais da UFCG, em grande medida, adotei a metodologia proveniente dos escritos de Elias e Scotson (2000). Foi possível trabalhar com esse modelo à medida que ele se contornava nas observações preliminares por meio de entrevistas e da observação mais sistemática.

Como já fiz parte do curso de Ciências Sociais, pude me valer da experiência adquirida durante esses anos e dos laços de amizade que formei e solidifiquei com o passar dos tempos. Realizei entrevistas com professores, funcionários, com o alunado não PEC e o alunado PEC de semestres diferentes, desde os iniciais até os mais recentes. Também pude me servir de documentos oficiais e não-oficiais que registram a forma de ingresso de alunos, listagens de alunos identificando os grupos PEC e não PEC, resoluções que criaram e modificaram o PEC-RP, cópia do contrato entre as partes, todos fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino – PRE; históricos e datas de nascimento, fornecidos pela coordenação; documentos que informam os nomes dos alunos selecionados para participarem de bolsas de estudo, no departamento; e, finalmente, as entrevistas formais e as conversas informais com alunos, professores e funcionários do curso de Ciências Sociais e Pedagogia, além da observação participante.

As entrevistas e, em grande medida, os documentos de registro permitiram compilar os dados estatísticos e apresentar alguns deles sob a forma de tabelas estatísticas. Mas os dados quantitativos assim compilados só podiam ser considerados parte das provas necessárias à pesquisa sobre o tipo de problema que estamos analisando (Elias e Scotson, 2000). Podiam ajudar a avaliar se as diferenças, por exemplo, de notas e de idade, eram ou não suficientemente grandes para explicar diferenças de *status* que se afirmam existirem no local entre os dois grupos, ou para explicar a construção das diferentes imagens que os grupos têm de si e a postura excludente (de desprezo, de falta de paciência) que o alunado não PEC e os professores têm em relação ao alunado PEC. Os problemas que encontramos aqui, tal como em Winston Parva, centram-se em configurações onde a minoria tem um papel relevante na construção das imagens chegando a afetar o alunado de ambos os grupos do curso.

Como se constatou, tais argumentações, imagens e barreiras impostas não podiam ser explicadas apenas em termos de um ou outro fator quantificável. Não podiam ser explicadas por meio de métodos voltados para a medição de fatores ou variáveis, como se cada um deles existisse e pudesse variar por si, independentemente de toda a configuração social. Tampouco podemos explicar através dos métodos estatísticos que as atitudes e crenças individuais não eram formadas independentemente de outros indivíduos; e que a distribuição de poder não é uniforme e que os indivíduos não podem emitir suas opiniões independentemente do que os outros pensam (Elias e Scotson, 2000).

Existe muito pouco material reunido pelas várias instâncias que, em geral, se encarregam da documentação do PEC – recenseamentos, estatísticas, etc. assim, quanto a esse tipo de informação, pouco foi o que encontramos e que tivesse utilidade para este estudo.

Portanto, tive que me valer das entrevistas e das observações realizadas desde o momento que ingressei no curso, até os dias mais recentes.

Nossa maior fonte de informações foram as entrevistas. Com o desenvolvimento do estudo de campo, achamos necessário empregar uma técnica de coleta de material, sugerida por Silva (2005) e Teixeira (2003), que permite a análise sistemática de casos individuais como amostra qualitativa do grupo minoritário. A sugestão que acatei de Teixeira (2003) diz respeito à construção das trajetórias de vida do alunado não PEC. Com Silva (2005) optei por distribuir as entrevistas em várias etapas. Essa técnica de coleta de material se mostrou muito valorosa para nosso estudo. A distribuição de várias etapas de entrevista ajudaram na focalização das áreas de principal interesse, proporcionaram a análise em profundidade da visão particular dos processos sociais individuais, o que não teríamos conseguido usando outra técnica.

A utilização dessa técnica de coleta de material teve algumas variações: incluiu desde a conversação mais casual com indivíduos encontrados por acaso até as que foram cuidadosamente planejadas com indivíduos que selecionamos como especialmente qualificados para nos dar informações detalhadas sobre o grupo minoritário (inclusive fazendo uso do telefone e da internet). Realizamos entrevistas com duração de tempo que variavam de poucos minutos até mais de duas horas. As entrevistas, com a continuidade do trabalho de campo, e com o desenvolvimento de maior familiaridade entre a entrevistadora e os(as) entrevistados(as), tornaram possível a acumulação de informação proveniente de uma situação de coleta que propiciava a completa franqueza de respostas.

Para determinar a amostra, segui o discernimento individual – e, no que diz respeito ao grupo minoritário, de uma forma que permitisse a realização do que Silva (2005) chama de histórias de vidas sistemáticas. Assim, com base no conhecimento que havíamos acumulado sobre os grupos e sobre o referencial teórico empregado e com os objetivos em mente, selecionamos, mais uma vez, uma amostra intencional.

No caso do alunado PEC, essa amostra intencional, registrada, compreendeu 12 casos, entre eles as três alunas que haviam apresentado os melhores desempenhos acadêmicos durante a graduação, sendo que duas delas já ingressaram na pós-graduação. Dentre estes três exemplos – também com base em outros depoimentos –, uma não era considerada como sendo integrante do alunado PEC, nem recebia discriminação direta pelo grupo majoritário, nem sanção negativa dos outros(as) alunos(as) PEC (talvez porque já houvesse ingressado uma vez no curso pelo vestibular, ou porque participou dos programas com bolsas, ou porque

não conseguisse se castrar). Com essa amostra realizamos uma breve história de vida conseguida por meio de uma série de entrevistas e conversas informais.

Esses encontros incluíam entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas de modo a levar a uma compreensão da formação individual, do seu processo de socialização com o grupo minoritário e o majoritário, do desenvolvimento de suas relações, amizades, aspirações e assim por diante. Quando entendia que estávamos indo bem, ficando mais à vontade, que os(as) colegas respondiam sem muitos problemas, passávamos para uma segunda etapa de entrevistas estruturadas, relacionadas a áreas especiais que eu tinha interesse de investigar profundamente. Finalmente, chegava-se a uma terceira e última etapa, na qual discutíamos algumas observações. Uma breve análise empreendida por elas com minha participação apontava as lacunas do programa, os problemas mais evidentes e resultava na formulação de algumas sugestões para aperfeiçoamento do PEC-RP.

O valor dessas histórias de vida varia muito. Elas podem até não representar nenhuma generalidade de comportamento no grupo minoritário. Mas mesmo assim, nas discussões finais com alguns indivíduos, procuramos investigar o quanto eram representativas essas informações individuais e procuramos também comparar com outras informações reunidas de outros membros. Acredito que são realmente valiosas essas sondagens do grupo minoritário, principalmente porque elas sempre vêm recheadas de uma grande riqueza de detalhes, especialmente se utilizarmos com outras informações provenientes do uso das outras técnicas de coletas descritas anteriormente.

No curso de Ciências Sociais ficou logo muito evidente que as respostas recebidas nas entrevistas e as observações feitas durante meu período de graduação a respeito da opinião sobre o alunado PEC não provinham de idéias separadamente formadas por cada indivíduo e sim eram parte integrante das crenças e atitudes comuns que circulavam no ambiente acadêmico.

As estatísticas ajudam a evidenciar os contornos dessa configuração, mas a função que ela desempenha nas imagens e nas relações entre os grupos não pode ser vista unicamente através das diferenças baseadas nas análises estatísticas. Elas não oferecem caráter conclusivo. A descoberta de índices quantitativos, mesmo que incluísse o tempo de existência, não seria suficiente para dar acesso às diferenças configurativas, estruturais a que se referem os rótulos "PEC" e "não PEC".

Portanto, trabalhar com configurações é perceber que grupos de fenômenos são inseparáveis e interdependentes. Mesmo quando observamos casos pontuais, tudo depende da

configuração inteira, mesmo porque não é possível fazer comparações sem ter um outro elemento que possa tornar isso viável:

Quando as pessoas se tornam interdependentes, a pesquisa está fadada a ser estéril se o investigador as estudar isoladamente e se tentar explicar sua agregação em grupos como se elas fossem coisas separadas. A meta de um estudo das configurações, como vimos, não é enaltecer ou censurar um lado ou o outro ou estudar o que se poderia se considerar 'disfuncional' (Elias e Scotson, 2000, p. 181).

Entretanto, tendo como meta não avaliar, mas procurar compreender de forma razoável, que nenhum dos grupos poderia ter se transformado no que são, independentes um do outro, se tornou necessário trabalhar em termos de configurações.

Parece estar sempre presente na cabeça das pessoas, quando estamos travando discussões sobre relações entre indivíduos, uma referência a coisas distintas, à polaridade de grupos, como se um se formasse independente do outro, como se fosse possível estudar um sem fazer referência ao outro:

A base factual da controvérsia relativa aos valores é bem simples. Os indivíduos sempre aparecem em configurações e as configurações de indivíduos são irreduzíveis. Fundamentar a reflexão num único indivíduo, como se, a princípio, ele fosse independente de todos os demais, ou em indivíduos isolados, aqui e ali, sem levar em conta suas relações mútuas, é um ponto de partida fictício, não menos persistente, digamos, do que a suposição de que a vida social baseia-se num contrato firmado por indivíduos que, antes dele, viviam sozinhos na natureza, ou juntos, numa desordem absoluta. Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é um pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irreduzíveis, significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas (Elias e Scotson, 2000, p. 184).

As opiniões sobre seu grupo e o outro grupo, formavam-se no âmbito de uma troca de idéias contínuas dentro da universidade onde os indivíduos exercem considerável pressão uns sobre os outros para que todos se conformem à imagem coletiva da comunidade na fala e no comportamento; nesse padrão de controle, os indivíduos que tiram notas melhores ocupam

uma posição chave e detêm poder suficiente para zelar pela imagem, opiniões e atitudes aprovadas.

Por este motivo, a pesquisa incluiu também entrevistas com 25 alunos não PEC, com professores (e ex-professor) e com funcionários do curso de Ciências Sociais e também professoras do curso de Pedagogia da UFCG, com os quais o alunado licenciado tem muito contato e para os quais os problemas do processo de ensino e aprendizagem são de interesse particular.

O quadro 2 mostra algumas informações bem gerais sobre o alunado PEC. No momento em que é preciso relacionar as falas aos(às) entrevistados(as), para preservar suas identidades, apenas farei a diferenciação de sexo; no caso do professorado, identificarei a unidade acadêmica; e no caso do alunado, o semestre de ingresso.

Quadro 2. Identificação e algumas informações sobre os(as) entrevistados(as) do grupo PEC

Designação	Aluna de 1998.1 A	Aluna de 2000.1	Aluno de 2004.2	Aluno de 2003.1	Aluna de 1999.2 A	Aluna de 1999.2 B	Aluna de 1998.2 A	Aluna de 1998.1 B	Aluna de 1998.2 B	Aluna de 2001.1	Aluna de 2001.2 A	Aluna de 2001.2 B
Data de nascimento	23/11/67	12/05/66	11/05/58	08/05/64	30/01/52	30/10/62	05/12/57	25/03/64	06/07/61	19/11/67	21/04/76	25/06/55
Estado Civil	Casada	Casada	Casado	Solteiro	Casada	Casada	Casada	Casada	Casada	Casada	Casada	Casada
Filhos	3	4	2	0	4	3	4	1	1	2	2	2
Onde reside	Esperança	Queimadas	Boqueirão	Alcantil	Alagoa Nova	Picuí	Nova Floresta	Campina Grande	São José da Mata	Queimadas	Pocinhos	Pocinhos
Ensino médio	Pedagógico	Pedagógico	-	Logus II	Técnico em Contabilidade; Logus II	Técnico em Contabilidade; Logus II	Técnico em Contabilidade; Logus II	Científico; Pedagógico	Pedagógico	Científico; Logus II	Científico; Pedagógico	Científico; Pedagógico
Quando concluiu o Ensino Médio	1981	1985	1980	1988	1981	1978	1982	1982; 1986	1985	1985; 1986	1994; 1997	1981; 1998
Começo do trabalho	1984	1999	1993	1981	1971	1995	1986	1993	1985	1987	1997	1998
Tempo gasto para chegar na universidade	-	1 hora	-	2 horas	1 hora	2 horas	3 horas	15 minutos	30 minutos, 1 hora	1 hora	1 hora	1 hora
Carga horária	20 horas semanais	20 horas semanais	--	20 horas semanais	8 horas semanais	25 horas semanais	20 horas semanais	20 horas semanais	20 horas semanais	20 horas semanais	20 horas semanais	20 horas semanais
Situação acadêmica	Graduada	Graduada	Regular	Regular	Graduada*	Graduada*	Graduada*	Graduada	Graduada*	Regular	Regular	Regular
Horário que estuda/ou	Os 3 turnos	Os 3 turnos	Noite	Noite	Os 3 turnos	Noite	Os 3 turnos	Os 3 turnos	Manhã e noite	Os 3 turnos	Tarde e noite	Tarde e noite
Dificuldades	Financeira, biblioteca, tempo	Transporte	Transporte, tempo	Tempo, biblioteca, computador	Transporte, tempo	Tempo	Distância, incompreensão dos professores e transporte	Encontrar uma substituta	Compreensão dos assuntos e tempo	Tempo curto	Pouco tempo para estudar	Pouco tempo para estudar

Nota: * Graduou-se depois da realização da coleta dos dados estatísticos referentes às notas das disciplinas e CRE.

4.2 No tocante aos espaços acadêmicos

Norbert Elias e John Scotson (2000) dizem muito claramente que, para um grupo afixar em outro um rótulo de inferioridade e fazê-lo prevalecer, é função de uma figuração específica que dois grupos formam entre si e que isso não pode ser entendido como um despreço de um indivíduo por outro (no plano individual) e sim considerando a natureza de sua interdependência. Para o grupo continuar na posição de dominação, é preciso continuar mantendo o desequilíbrio de poder entre os grupos e continuar estigmatizando o outro com eficiência. Mas isso só é possível se o primeiro grupo estiver bem instalado em locais que conferem poder, de onde o grupo estigmatizado é excluído.

No curso de Ciências Sociais, esses locais têm sua representação bem definida: os projetos de pesquisa científica (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC e Programa de Apoio aos Cursos de Licenciatura – PROLICEN), os projetos de monitoria e o Programa de Educação Tutorial – PET. Esses ambientes proporcionam o principal arcabouço formal das atividades de produção científica no curso de Ciências Sociais e, em princípio, premia-se o desempenho acadêmico diferenciado. Fazer parte de qualquer um deles é estar instalado em posições que conferem poder, prestígio e *status*. Porém, nestes ambientes os(as) alunos(as) do PEC não estão presentes. A justificativa para isso é sempre a mesma: a não disposição de tempo para realização dos trabalhos e a condição de ser bolsista pelo PEC.

Em um dos períodos de entrevista, quando foi perguntado ao alunado do curso de Ciências Sociais “o que concede *status* ao estudante”, a maioria das respostas remetia ao fato de o aluno estar vinculado a algum projeto de pesquisa. Ou seja, parecia claro na mente do alunado que o “bom aluno” é aquele que consegue sair da esfera de dedicação somente às disciplinas da grade curricular do curso e se dedicar a outras atividades, demonstrando assim capacidade de conseguir conciliar as duas coisas. Isso pode confirmar a importância de fazer parte de qualquer projeto de pesquisa, ensino e extensão.

Eu acho que é participar de projeto, ser envolvido em algum projeto da universidade. Dá conhecimento com os professores, aí tem mais chance de entrar no mestrado.

Aluna PEC de 2001.2 A

Eu acho que é o aluno estudioso, principalmente aquele tem um projeto, que discute muito na sala de aula, sei lá, que aprende a pesquisar, que faz pesquisa, ele fica mais desenvolvido, acho que se destaca mais.

Aluno não PEC de 2003.1

Numa investigação feita nos documentos que fornecem os nomes dos contemplados para os projetos de pesquisa, PET e monitoria, percebemos que, com a exceção de uma única aluna (e mesmo assim por motivos especiais), em nenhum desses documentos foi encontrado o nome de algum(a) aluno(a) do PEC; nem mesmo entre os alunos que participaram dos processos seletivos para estas bolsas e posições.

Dos lugares que afirmamos representar poder, o caso mais notório é o do PET. Paire no imaginário do alunado de Ciências Sociais a excelência do alunado PET. O Programa Especial de Treinamento, hoje Programa de Educação Tutorial, PET/Antropologia foi criado em 1988, quando a CAPES, antiga fomentadora, enviou projetos de trabalhos para serem desenvolvidos em alguns cursos, sendo Ciências Sociais contemplado e a área de antropologia tomou a iniciativa de fazer o projeto, com o professor Márcio Caniello e a professora Salette Cavalcante à frente das atividades a serem desenvolvidas. No início, foram selecionados quatro estudantes, depois mais quatro, até que se completassem o número total e permanente de doze alunos. Sempre que houvesse alguma modificação no número de estudantes, seria feita nova seleção para suprir essa falta. O programa prevê o pagamento de bolsas mensais durante toda a permanência dos estudantes no PET, bolsa para o tutor e ajuda para material de consumo destinado aos trabalhos acadêmicos.

Quanto ao funcionamento institucional do programa, os alunos que fazem parte do PET se reúnem com o tutor para o planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão a serem desenvolvidas e para discutirem os trabalhos dos bolsistas. No PET, a cada semestre o aluno produz uma monografia, com tema livre, orientada por algum professor da mesma ou de outra área. A idéia é que os alunos procurem conhecer outros professores e tornem o pensamento o mais abrangente possível. A professora Elizabeth Cristina de Andrade Lima, atual tutora do PET, diz que para além da formação acadêmica, o PET quer promover a formação ética e moral dos indivíduos a ele ligados; construindo o conhecimento em conjunto para depois seguirem sozinhos. A tutora também disse que incentiva o espírito de coleguismo, camaradagem, confiança e apoio para se sentirem como um grupo; apontou também como filosofia do grupo, a multiplicação do conhecimento, a participação ativa e questionadora dos alunos para dinamizar as aulas. A resposta para esse trabalho é que o índice de aprovação é sempre positivo. “Isso denota que o programa tem elevado a imagem de Ciências Sociais, possibilitando a continuidade da vida acadêmica”, afirma a tutora. Ainda na visão da professora Elizabeth Cristina, o PET tem ajudado a formar jovens cientistas e com uma expectativa positiva de conseguirem um lugar no mercado acadêmico. Os critérios para a seleção são definidos no manual de orientações básicas e exigem que o aluno tenha dedicação

de 20 horas semanais; seja aluno(a) de Ciências Sociais; esteja, no mínimo, no segundo período; admite uma reprovação em disciplina; coeficiente de rendimento escolar, no mínimo, seis e não tem mais o critério de idade, que antes era de no máximo 22 anos.

Um exame mais detido do rendimento do alunado PET revelou que eles têm atingido as maiores notas nas disciplinas individuais e, conseqüentemente, nos CRE. Outra coisa que chama atenção na seleção do PET é que os alunos têm que assinar um documento se comprometendo a permanecer no programa até o fim do curso.

A desenvoltura dos alunos que são monitores é bem mais evidente. Eles têm mais contato com os demais alunos, principalmente nos primeiros períodos do curso, já que as bolsas de monitoria em Ciências Sociais estão concentradas nas disciplinas introdutórias do ciclo básico.

Por outro lado, os alunos que fazem parte do PET, monitoria, PIBIC e PROLICEN devem ser constantemente lembrados de seus feitos que os tornam tão diferentes e bem localizados na hierarquia de alunos do curso num dado momento. Isso deve enchê-los de um orgulho imenso e ao mesmo tempo serve de incentivo para continuar reproduzindo o que fazem, para se orgulharem novamente e ao grupo do qual eles fazem parte.

Se reproduzem os mesmos vícios. Tem os nichos, os pelotões, o pedestal de *status* – PET. A estrutura de poder. Disputa para ser chefe.

Professor da UACS

É preciso dizer que esses alunos são vistos como excelentes. Não há ambigüidade quanto ao nível intelectual e por isso são privilegiados com uma posição de prestígio na hierarquia do curso. Essa posição é constantemente reforçada:

A opinião grupal tem, sob certos aspectos, a função e o caráter de consciência da própria pessoa. Esta, na verdade, sendo formada num processo grupal, permanece ligada àquela por um cordão elástico, ainda que invisível. Quando o diferencial de poder é suficientemente grande, um membro de um grupo estabelecido pode ser indiferente ao que os outsiders pensam dele, mas raramente ou nunca é indiferente à opinião de seus pares [*insiders*] – daqueles que têm acesso aos instrumentos de poder de cujo controle monopolista ele participa ou procura participar e com quem compartilha, no grupo, um mesmo orgulho, um carisma coletivo comum. A auto-imagem e a auto-estima de um indivíduo estão ligados ao que os outros membros do grupo pensam dele (Elias e Scotson, 2000, p. 40).

Esses alunos reafirmam suas posições ao repetirem, ao longo do curso, as discussões de texto em sala de aula e as notas altas, freqüentando congressos. Parece ser notório que o alunado não PEC anseia por apresentar uma postura que cause a melhor impressão possível nos “estranhos”.

Então, aqueles ambientes antes citados, representam o que Elias e Scotson (2000) chamam de lugares de poder e são reconhecidos por todos os alunos do curso. Na maioria dos casos o alunado PEC não faz parte desses lugares. Há proibições, ainda que não muito explícitas, para a participação desses alunos nos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Uma delas se refere ao tempo: todos alegam que os(as) alunos(as) do PEC não têm o tempo exigido para se dedicarem aos projetos (20 horas semanais). Eles(as) trabalham e não têm tempo. Sempre apontam para as Resoluções – no artigo e inciso que tratam da liberação ou adequação da carga horária de trabalho do alunado PEC com vistas à dedicação ao curso de graduação – tentando confirmar aquilo que fora dito. Na Resolução 01/2004 da Câmara Superior de Ensino, o inciso II do artigo 3º, diz que deve acontecer a “adequação ou liberação parcial da carga horária de trabalho do aluno do PEC-RP, com vistas à sua dedicação ao curso de graduação, no turno em que estiver regularmente matriculado, sem prejuízo de seus vencimentos e vantagens pagos pela Secretaria de Educação de origem”. Ou seja, é bem verdade que o alunado PEC não deve deixar a sala de aula, visto que é exigência que continue trabalhando, mas isso poderia ser o mínimo que a secretaria de educação deveria fazer. A liberação do horário de trabalho não deveria se restringir ao período de aula na universidade; poderia ser ampliada para que o alunado PEC pudesse participar de alguma atividade de pesquisa, como mais uma forma de qualificação, de atualização.

O outro argumento mais contundente para proibição da presença do alunado PEC nos projetos é o fato de eles já receberem uma bolsa do município ou estado para estudar. Ora, parte do alunado PEC não recebe bolsa e a outra parte só recebe uma remuneração de no máximo cento e cinquenta e um reais, quando recebem, sem qualquer prêmio, gratificação – conforme consta nas Resoluções – ou reajuste¹³. Ou seja, é uma remuneração baixa, insuficiente, não periódica, que não sofreu qualquer reajuste desde o ano de 2001.

Com relação ao pagamento da bolsa de estudos para o alunado PEC, o ex-pró-reitor Silvio Rossi confirma a dificuldade de negociar e estabelecer acordo com as prefeituras:

A resolução que criou o PEC estabelecia que deveria existir um bolsa, a ser paga pelo Estado ou pelas prefeituras, mas não especificou valores, deixando isso para os convênios que, necessariamente, tinham que ser firmados entre a Universidade e o Estado (Sec. Estadual de Educação) e as prefeituras (prefeitos). Vale ressaltar que nem sempre era fácil chegar a algum

¹³ Nas investigações ouvi os mais variados tipos de resposta, desde o total desprezo por parte da prefeitura municipal em não efetuar o pagamento em momento nenhum, até a completa periodicidade da bolsa, passando por situações em que o pagamento só era efetuado algumas vezes, com atraso e um valor menor que 151 reais. O melhor resultado foi encontrado na cidade Queimadas, onde uma parte do alunado recebia uma bolsa equivalente a R\$151,00 periodicamente. Esse valor foi estabelecido pela Resolução 29/2000 do CONSEPE e nunca foi reajustado durante o tempo de estudo desse alunado, que, como vimos anteriormente, é de no mínimo cinco anos.

consenso em relação a tais valores, mas buscava-se, sempre que possível, algo em torno de 1/4 a 1/2 salário mínimo então vigente, representando, à época, se não me engano, algo em torno de R\$ 60,00 (para as prefeituras mais renitentes) a R\$ 100,00 (Secr. Est. Educação); média em torno de R\$ 80,00. Registre-se, também, a necessidade de a Secretaria e as prefeituras garantirem transporte para seus professores/alunos do PEC e liberação de parte da sua carga docente, lá na escola, para poderem fazer o curso na Universidade. Infelizmente, quase sempre, com exceções, o compromisso em relação ao pagamento das bolsas não era cumprido – às vezes até mesmo em relação ao transporte –, o que fazia com que a Universidade (PRG) também tivesse que se envolver com a solução/minimização desses problemas, cruciais para a permanência dos alunos nos respectivos cursos.

A Resolução 01/2004 da Câmara Superior de Ensino desobriga o pagamento da bolsa. O artigo 4º confirma isso: “as secretarias de educação conveniadas **poderão** conceder auxílio financeiro ao aluno, na forma de bolsa de estudo ou outros benefícios, enquanto estiver freqüentando, com aproveitamento, o curso para o qual foi selecionado”. Então, o que se constituía como um grande empecilho **não existe mais**. Mas o fator tempo continua sendo crucial.

O fato é que o alunado PEC, em muitos casos contra a sua vontade, continua sendo prejudicado, sendo impedido de participar de projetos:

Porque estar aqui dentro da universidade, só dentro da sala de aula é muito pouco. A redução de carga horária a gente não tem direito, bolsa de estudo nem era regular, nem era o valor previsto. Enfim, não havia a liberdade de colocar a disciplina que fosse necessária porque tinha que ser em primeiro lugar as condições da escola. A gente tinha que se adequar às condições da escola e não a escola se adequar à nossa realidade. É difícil (...) Quantas e quantas vezes não desejei participar de projetos, Semana do CH. Já faz um sacrifício muito grande pra dar conta dos dois. Não pode fazer de conta. Quero fazer direito. Por isso me dedico tanto.

Aluna PEC de 1998.1 A

Eu acho isso errado porque se eu tenho interesse por uma pesquisa e tem um concurso para participar, por que não? Pela capacidade? (falando da impossibilidade de sua participação em projetos).

Aluna PEC de 2001.2 A

Se não existe a proibição por que, em Ciências Sociais, o alunado PEC continua a não fazer parte dessas esferas? Por que ninguém pensou em fazer valer o que tem no contrato (no caso de dar condições de estudar e gratificações)?

Outra observação a ser feita é quanto à participação no Centro Acadêmico – CA. Pouco se verificou a presença do alunado PEC fazendo parte da gestão do CA. Só foi possível constatar que duas alunas fizeram parte de alguma gestão, uma de 1998.1 e outra de 2000.1. Também tenho observado, desde os tempos de graduação, que o alunado PEC só freqüenta o CA enquanto a aula não começa; ficam por ali, estudando, assistindo televisão, conversando geralmente com outros PEC até o tempo passar ou o ônibus chegar para levá-los embora. O

alunado não dispõe de muito tempo para realizar outras atividades diferentes de estudar, o que, aliás, impede muitos procedimentos que poderiam ser realizados nos ambientes universitários, como, por exemplo, frequentar a biblioteca ou a sala de computadores do Laboratório de Apoio ao Estudante de Graduação – LAEG. Uma das entrevistadas revelou essa mesma preocupação:

O período em que eles se encontram é muito curto. Outra coisa, já vêm de uma trajetória de algumas reprovações, de perda de disciplina. Então elas nem estão na turma que entraram, nem têm uma sociabilidade de ficar nas lanchonetes porque são pessoas ocupadas, vêm aqui para assistir aula. O tempo sem aula faz alguma leitura. Pela dificuldade, têm que estudar o dobro dos alunos normais. Outra coisa, esse aluno do curso normal, se você passa uma leitura e ele não consegue, vai buscar recursos na internet, comentários, caminhos que facilitam aquele aprendizado. Esses alunos do PEC, eles não têm tempo de viver a universidade.

Professora da UACS

Mesmo que eles não ajam voluntariamente, o alunado que ingressa principalmente pelo vestibular tende a enxergar que alunos(as) do PEC ficam abaixo da ordem e regularidade vigentes, não se adaptam à rotina da academia. Talvez se houvesse um curso destinado somente ao alunado PEC, e eu não aponto isso como solução, onde todos se encontrassem no mesmo patamar de tempo e obrigações extra-acadêmicas, não houvesse tanta discriminação, não se constituísse tanto estigma. Mas não é esse o caso. É bem possível que a classificação que hierarquiza diferencialmente alunos não PEC e PEC não se deva primordialmente à falta de capacidade dos últimos, mas à incapacidade de se seguirem às condutas já consolidadas para os estudantes universitários. Isso afeta o desenvolvimento da personalidade deles(as), sobretudo sua auto-estima e seu respeito próprio.

A consciência que o alunado PEC tem de sua posição na hierarquia é confirmada e comunicada constantemente através da exaltação dos(as) melhores alunos(as) não PEC e da fala e gestos de alguns professores e alunos, por exemplo, quando o alunado não PEC e os professores fazem algum gesto de desprezo diante do alunado PEC. Isso forma barreiras sólidas entre esses dois grupos: barreiras com alicerces profundos demais para cederem sob o impacto de contatos breves, como os proporcionados pelos encontros na universidade. E o pior é que esse comportamento tende a se reproduzir e reproduzir um ao outro.

De toda experiência que tenho como ex-aluna do curso, dos depoimentos coletados e da verificação dos documentos, só pude constatar que uma aluna do PEC, em Ciências Sociais, conseguiu a proeza de ter sido monitora, bolsista PIBIC e ter participado ativamente da vida política na qualidade de diretora de uma chapa executiva em uma gestão do CA em 1999. A professora Melânia também relatou que elaborou um projeto de pesquisa para contemplar, exclusivamente as alunas de uma determinada disciplina que ministrava e essas

alunas eram do PEC. Na ocasião da entrevista, ela mencionou a dificuldade de conseguir tal feito, mas que ao final foi realizado com sucesso:

Há uma má vontade de que o aluno PEC participe de qualquer programa de bolsa da universidade. Houve, mais ou menos em 98, uma orientação da pró-reitoria de graduação de que o PROLICEN se voltasse predominantemente para os alunos PEC exatamente por conta das dificuldades. Quando eu voltei do doutorado, eu fiz um projeto. Eu tava dando aula pro PEC, e fiz um projeto para desenvolver uma pesquisa naquela turma e aí as bolsistas teriam que ser alunas daquela turma. Foi um problema sério. Não, não queriam deixar porque o aluno do PEC não pode porque já tem bolsa. Só que a bolsa que eles tinham, nem todos tinham e agora não tem mais, não é dada pela universidade. A priori, alija o aluno da participação em programas acadêmicos que seriam interessantes. Não há nenhuma atividade de extensão regular da universidade junto a essas redes de onde os alunos vêm.

Professora da UAEd

4.3 Trajetórias

Pode-se constatar, de uma maneira geral, que o perfil mais comum do alunado que ingressa no curso de Ciências Sociais da UFCG, pelo PEC, é o de quem não mora em Campina Grande, estudou em escolas públicas, fez o pedagógico, teve que trabalhar como professor(a) porque o município não oferecia muitas oportunidades de trabalho, é mulher, casada, com filhos e já passou algum tempo sem estudar.

Tendo em vista essa similitude de características, resolvemos fazer um estudo das trajetórias desse alunado para tentarmos compreender em que circunstâncias chegam à universidade.

Teixeira (2003) nos alerta para a preocupação que devemos ter, ao trazer para o universo acadêmico, noções do senso comum, como histórias de vida ou biografias sem a devida reflexão. Nesse sentido, vamos tentar encadear numa seqüência lógica e observando os contextos em que se inserem, parte das histórias de nossos(as) entrevistados(as), para nos ajudar a refletir sobre as condições em que chegaram na academia.

Avalio que seja importante mostrar que esses(as) alunos(as) vieram de uma família que hoje consideramos grande e com pais com pouca ou nenhuma instrução, mas que se esforçaram e com muito sacrifício, mantiveram seus(suas) filhos(as) na escola, até que se formassem:

O preconceito de ter vindo de pais analfabctos (...) apesar de minha mãe não ter estudado muito, meu pai ser uma pessoa que só aprendeu a escrever o nome, ele lê algumas palavras. ele não fala tão errado quanto algumas pessoas.

Aluna PEC de 2001.1

Nasci (...) numa família de sete irmãos, comigo oito, meu pai e minha mãe. Meu pai só, o único provedor da família, sempre fez questão de nos manter em escola particular, mesmo sem poder, com muito sacrifício, mas queria que todo mundo tivesse estudado, para um dia ter, como dizia ele, futuro.

Aluna PEC de 1999.2 B

Minha mãe teve nove filhos (...) minha mãe era quem mantinha a casa, até hoje é ela quem mantém. Então devido às condições serem muito precárias, eu fui criada com minha avó. Morei antes com uma tia minha, até sete anos (...) Mesmo assim, eu morando com minha avó, minha mãe foi quem manteve meus estudos.

Aluna PEC de 1998.1 B

Uma das coisas que mais foi mencionada, pelos dois grupos de alunos, foi que a maioria do alunado PEC não reside em Campina Grande. Esta característica funcionaria como um dos maiores empecilhos para a realização das atividades universitárias, sejam elas individuais ou em grupo. Em geral, os lugares de moradia e trabalho não são muito distantes de Campina Grande, mas o alunado PEC perde um tempo considerável do dia fazendo a viagem. Afora isso, notifica-se que, embora seja uma exigência presente nas resoluções e nos contratos, nem sempre é oferecido transporte gratuito, seguro e permanente, o que provoca uma instabilidade na viagem, fazendo com que essas pessoas se sujeitem a esperar outros transportes, muitos deles com alunos de outros municípios, já com a capacidade máxima de passageiros, para chegarem até a universidade:

Era seis horas de viagem, três para ir, três para voltar (...) um aluno que percorre seis horas por dia, numas estradas esburacadas, arriscando a vida, passando por estradas perigosas, meia noite (...) Eu ter que percorrer esses 240 km para ir e voltar sem ter em quê. Eu ficava nas estradas pedindo carona. Na nossa cidade não existia carro disponível para conduzir alunos. Nos reunimos muitas vezes e o prefeito da época dizia que não tinha responsabilidade com aluno da universidade. A gente tinha que ir em um carro que vinha de Coronel Ezequiel, tudo como uma sardinha, sem se mover do canto, pagando 140 reais por mês e ficava feliz quando tinha, transporte pago do começo ao fim do curso.

Aluna PEC de 1998.2 A

Transporte sempre foi ruim. De manhã era bom, de noite era ruim. A gente sempre vinha no carro dos outros municípios.

Aluna PEC de 2000.1

Uma hora de ônibus. Quando o ônibus vem cheio é uma hora, quarenta minutos. É cansativo. É uma das cidades mais perto. A gente é privilegiada pelo fato de ter cidade bem mais longe (...) a hora de sair é que é o pior. A gente sai de dez e meia (da noite) e chega lá umas 11 e quinze, para acordar no outro dia e começar tudo de novo. É bem cansativo, é prejuízo.

Aluna PEC de 2001.2 B

Pega o ônibus e vai em pé. Ainda bem que é perto. Porque quando passa aqui, já está cheio o ônibus.

Aluna PEC de 2001.2 A

É uma hora e meia de ônibus. Da pista mesmo eu pego o ônibus e venho para a universidade, já chegando aqui seis e vinte, seis e meia (da noite), retornando para a minha cidade, chegando em casa doze, doze e vinte.

Aluno PEC de 2003.1

As pessoas entrevistadas, em geral, estudaram em escolas públicas, tal qual aquela nas quais hoje são professores(as). A maioria gosta da profissão que exerce, mas nem sempre a escolha desta profissão expressa um desejo anterior, mas aparece como sendo uma das poucas oportunidades de emprego para aqueles(as) que concluíram o pedagógico ou o Logus 2 (este sempre acompanhado de outra formação).

Fiz o técnico em contabilidade e o pedagógico. Era o que existia na época na cidade de Picuí. Não tinha condição de ir para outro canto. Comecei a trabalhar na área de educação e fiz outro curso chamado Logus II (...) tinha que estar no magistério (...) na educação passei por várias funções: fundamental e coordenação.

Aluna PEC de 1998.2 A

O que pude fazer em Patos eu fiz. Fiz científico, pedagógico (...) fiquei trabalhando como professora do município e mais em duas escolinhas particulares e à noite dava aula de reforço para as crianças. Eu gostava.

Aluna PEC de 1998.2 B

Estudei a vida inteira em escola pública lá em Pocinhos mesmo (...) quando foi em 96 fiz o pedagógico (...) Em 97 fiz o concurso e comecei a ensinar lá. De 98 até agora concursada. Ensinava o ensino fundamental menor, de primeira à quarta série, o polivalente (...) Eu gostava de ensinar. só que o salário era muito pouco (...) Pela questão financeira fui trabalhar na Alpargatas em 94. Aí eu gostei bastante do concurso, já tinha terminado o pedagógico, fiz para professor e passei; entrei na área que eu gosto; juntou a fome com a vontade de comer. Foi quando surgiu a LDB, o FUNDEF e melhorou o salário do professor.

Aluna PEC de 2001.2 A

Na época do concurso eu trabalhava na saúde. Mas eu vi que eu não dava pra nada da saúde. A secretária disse para eu fazer concurso porque eu era contratada. Eu posso até fazer, mas na área de saúde, de jeito nenhum. Aí eu fiquei imaginando, eu era louca para fazer de professora, mas eu ainda não tinha terminado o pedagógico e não podia, aí surgiu uma vaga de recreadora, eu fiz e passei.

Aluna PEC de 2001.2 B

Sou professor da terceira série. Comecei a lecionar com 35 anos. Trabalho em educação porque é o mais oferecido. Eu queria ter outro trabalho. Já tive outros.

Aluno PEC de 2004.2

De 76 até 79 fiz o primeiro grau no estadual de Alcantil. Em 81 comecei a ensinar em Boqueirão. Em 92 fui professor do estado assinando um contrato de emergência.

Aluno PEC de 2003.1

No curso da vida, casaram-se e tiveram filhos e pararam de estudar:

Sou casada, tenho três filhos, fiz o pedagógico e comecei a trabalhar com 18 anos. Fiz parte de um projeto de monitoria aos 17 anos e assinei um contrato de emergência. Me casei, meu marido não

dava muito valor ao estudo, agora ele reconhece e valoriza e eu queria ser professora. Dezoito anos depois fiz o PEC.

Aluna PEC de 1998.1 A

Sou casada, tenho quatro filhas, comecei a lecionar tem seis anos. Eu terminei o ensino médio em 1985. Comecei a trabalhar em 99 e entrei na universidade em 2000.1.

Aluna PEC de 2001.1

Terminei o primeiro grau, o ensino fundamental em 91 e em 94 terminei o ensino médio. Passei um ano sem estudar. 95 fiquei sem estudar e em 96 fiz o pedagógico. Quando foi em 2000, quando começou o PEC aí eu fiz o vestibular do PEC para pedagogia. Em 99 tive gêmeos.

Aluna PEC de 2001.2 A

Terminei o ensino médio em 81. Fiz vestibular, não passei. Deixei pra lá. Fui trabalhar. Casei, criei filhos. depois voltei para fazer o pedagógico em 97. Em 98 teve concurso, passei e fiquei ensinando na primeira fase menor. Em Pocinhos. Eu tinha decidido que não ia mais estudar. Depois diziam que em 2007 quem fosse professor saía se não tivesse uma graduação, saía de sala de aula. Não, então vou fazer vestibular, aí vim (...) Eu fui mãe e pai. Meu filho mais velho tinha cinco anos quando o pai faleceu. Foi uma barra (...) é tanto que eu deixei eles crescerem, que o meu menino mais novo estava com um ano e onze meses quando o pai morreu e eu deixei eles crescerem bastante para eu poder trabalhar e estudar. Voltei a estudar, fiz o pedagógico.

Aluna PEC de 2001.1 B

A escolha pelo curso de Ciências Sociais foi quase sempre acidental. Não sabiam bem o que iriam estudar e, muitas vezes, escolheram Ciências Sociais porque não tinha no campus da universidade em Campina Grande o curso que queriam. Apesar de terem entrado na universidade devido a uma determinação legal, estão muito satisfeitos(as) por estarem cursando o nível superior:

Já fiz três vezes vestibular e não fui aprovado (...) Tinha vontade de estudar Geografia, mas não tem pelo PEC. Eu queria fazer um curso mais direcionado para o que eu ensino (...) É muito bom a gente se preparar. Eu não estou aqui porque é obrigado.

Aluno PEC de 20042

Tinha um ofício dizendo que era obrigado até 2007 ter o curso superior e existia a chance de entrar pelo PEC (...) Não conhecia o curso. Tinha interesse de ver e entender a questão social. De ver a dinâmica da sociedade (...) Se não fosse obrigada eu estudaria na universidade (...) para melhorar a qualidade do ensino público, para ter professor de qualidade. Aliás, eu sempre quis estudar na universidade (...) não faria outro curso.

Aluna PEC de 1998.1 A

O curso de Ciências Sociais para mim foi acidente. Eu queria biologia, alguma coisa na área da natureza, saúde. Mas quando eu entrei eu me identifiquei. Eu trabalhava numa associação de moradores e já lidava com comunidade, o comunitário. E comecei a ver as coisas que até precisava. Comecei a gostar. É um curso que vale a pena.

Aluna PEC de 2001.1

Eu era submissa. Comecei a participar da comunidade de base da igreja e tomei outra atitude (...) Eu prestava serviço à comunidade como voluntária numa ONG de jovens e adultos, trabalhando na perspectiva de Paulo Freyre (...) Gostei muito do curso, só me decepcionei porque eu pensava que ia para a prática propriamente dita.

Aluna PEC de 1999.2 B

Quando foi em 2000, quando começou o PEC eu fiz vestibular para Pedagogia (...) A informação que a gente tinha era que era melhor fazer na área que a gente atuava e, como eu ensinava de primeira a quarta série, fiz pedagogia. Só que não passei. Quando foi no outro ano, preferi colocar um que tivesse menos concorrência para ver se entrava porque minha vontade, meu sonho era entrar aqui, na universidade. Já tinha tentado e não tinha passado. Com o vestibular normal era mais difícil. Se eu me esforçasse eu passava. é lógico (...) só que quando a gente viu a concorrência, ficou maior do que se fosse no vestibular normal (...) Eu não sabia o que era, nunca tinha ouvido falar. Quando fui fazer para Ciências Sociais tinha uma colega minha que fazia. Ela tinha entrado pelo PEC no outro ano que eu tinha feito. Ela falou que o curso era muito bom, a complexidade do curso, era muito ampla a área que a gente podia atuar. Achei muito interessante. Eu queria algo bom. Me interessei e vim para Sociologia (...) Quando entrei no curso foi que eu vim entender o que era sociologia. E quando paguei as introduções, amei. Me identifiquei bastante com o curso e não deixaria por nada.

Aluna PEC de 2001.2 A

Eu queria Pedagogia porque eu gosto muito de ensinar criança. Mas por conta de ser muito concorrido aí eu digo não. A colega também disse que Ciências Sociais era um curso muito bom e eu não sabia o que era. Vim fazer porque era pouco concorrido. O primeiro que fiz, passei.

Aluna PEC de 2001.2 B

Foi uma inovação pra gente. Porque a gente não tinha condições e através da abertura do convênio com a universidade, então abriu-se uma porta, um leque pra gente frequentar a universidade. Porque a gente do interior, o sonho da gente é fazer uma faculdade, principalmente quem está em sala de aula e que não tem uma graduação que você possa crescer como educador. Então, foi muito bom porque a gente teve oportunidade, teve abertura, teve incentivo da prefeitura porque antes a gente não tinha condições. Mora no interior, depende de agricultura, depende do salário de educador e você sabe que é lá em baixo.

Aluna PEC de 2003.1

4.4 A sociodinâmica do estigma

Para pensar no processo de estigmatização pelo qual o alunado PEC do curso de Ciências Sociais tem passado, é importante primeiro, pensar nos processos de interação social que esse alunado tem vivido com os demais estudantes e professores.

Antes, porém, considero importante mostrar alguns exemplos das imagens que os indivíduos envolvidos nesta pesquisa têm do curso de Ciências Sociais, do alunado geral e do alunado PEC. Como primeiro exemplo, vamos ver qual a imagem do curso de Ciências Sociais:

O curso de Ciências Sociais é muito difícil, tem que ler muito.

Funcionária da UACS

E os textos teóricos exigem uma concentração muito maior e toma muito tempo. Porque o curso da gente é dedicação à leitura.

Professora da UACS

Eu gosto do curso porque dá espaço para reflexões, não é pragmático nem técnico demais; dá espaço para soltar as idéias.

Aluno não PEC de 2004.1

Uma professora sempre diz: Ciências Sociais é um curso de elite.

Aluno não PEC de 2003.2

A vantagem do curso é porque ensina a lidar com as pessoas, aprende como diferenciar as pessoas, como ver as diferenças sociais, econômicas, de cultura.

Aluna PEC de 2000.1

O perfil do alunado que faz parte do curso de Ciências Sociais:

Responsável, preocupado com as leituras, atualizado porque o curso abrange várias áreas do conhecimento.

Aluna não PEC de 2001.2

Um pessoal que viajava muito, conversar coisas diferentes.

Aluno não PEC de 2004.1

Aluno mais jovem, vindo de cidade do interior e escola pública, que gosta de se envolver com a questão da ação política.

Aluna não PEC de 2001.1

A imagem do alunado PEC.

Geralmente com um certo perfil de mais idade, aparência, pessoas de mais idade, geralmente do sexo feminino (...) do interior (...) Apresentavam o mesmo perfil noturno. Muita sonolência, um esforço sobrenatural para acompanhar.

Professora da UACS

São geralmente mais velhos, estudam, trabalham, têm família (...) Esses alunos têm um diferencial, têm potencial, mas há algumas limitações perceptíveis.

Aluno não PEC de 2002.2

Eu me acho uma heroína em estar aqui. Porque a gente trabalha o dia todo. é dona de casa, mãe, trabalha, vem de fora para aqui, estudar, enquanto que encontra colega, aqui, novinhas e divertindo, só vive para estudar.

Aluna PEC de 2001.2 A

Tendo uma idéia do que os indivíduos que fazem parte dessa pesquisa pensam sobre qual a imagem do alunado e do curso de Ciências Sociais, passemos para a próxima etapa.

O primeiro e o mais importante aspecto para verificar é se os indivíduos envolvidos no processo de interação social concordam ou não que existe diferenciação entre o alunado do curso de Ciências Sociais, se existe um estigma de incompetência associado ao alunado PEC.

De todo o material coligido, raras foram as vezes em que os entrevistados não concordavam com a existência de separação entre o alunado do curso. A grande maioria das pessoas de todos os grupos afirmou existir um tipo de discriminação para com o alunado PEC:

Nós sentíamos, até entre companheiros professores uma espécie de discriminação com os alunos do PEC (...) os alunos do PEC, mesmo no seio dos professores do curso, eles eram vistos de forma diferente, às vezes até de forma discriminatória.

Professor da UACS

Mas depois eu comecei a perceber que alguns alunos e professores começaram a classificar entre PEC e não PEC. E aí eu acho que existe um preconceito, principalmente dos professores e isso resvala nos alunos.

Aluno não PEC de 99.1

Ah, com certeza, aqui existem três classes. Dentro do próprio curso de Ciências Sociais existem três classes. Eu até fui criticada outro dia num debate que eu me levantei com isso. Que aqui existem os alunos PEC, é aquele pessoal que é professor, que tem convênio com prefeitura... não sei o que... e que são os coitadinhos, que ninguém acredita no potencial deles. Tem os alunos PET, que são os superdotados, os gênios, "os fera" do curso e tem os outros. Nos outros entra todo mundo; o que sobrou. O que sobrou desses dois tá nos outros. Aí eu costumo dizer que dentro da nossa própria categoria a gente já dividiu em três classes.

Aluna não PEC de 2002.2

Quando eu entrei, o meu curso era diurno e a gente percebe quando chega assim na sala, algumas pessoas olham a gente atravessado. Eu não sei se porque é aluno PEC, não sei se por conta da idade, eu não sei se por conta do estado civil... porque até os professores... quando entra uma pessoa que está nessa situação, pensa assim: já vem problema.

Aluna PEC de 2000.1

Mesmo que façam associação das atitudes que indicam estigma com outras pessoas, ainda assim reconhecem que elas existem. Algumas vezes até, parece que os indivíduos não se identificam com o próximo:

Assim, os depoimentos que eu vejo são esses, então eu tomo as dores. Mas verdadeiramente eu nunca senti não.

Aluna PEC de 2001.2 A

E tem aqueles que dizem: "ah, isso é os PEC na universidade". Não dão nem cartaz. Nunca sofri nenhum tipo de discriminação. Passei por dificuldades, mas não focalizei porque é PEC.

Eu via muito essa discriminação em relação a outros alunos PEC. Eu nunca senti isso na pele... de alguém me olhar... e todo mundo sabia que eu era PEC, nunca neguei que era PEC".

Aluna PEC de 1998.1 B

Nos corredores eu já ouvi falar muito de discriminação de professores, de alunos, professor, mas ver assim, na minha frente alguém dizer esse aluno é burro, nunca vi ninguém dizer isso.

Professora da UACS

É importante chamar atenção para que muitas vezes, nos discursos, a estigmatização aparece como outra coisa:

Tem uma professora que diz aquelas bobagens dela “ah vá pedir a Deus pra passar. Não estude, não”. Isso é coisa de mal educado, não tem nada a ver com discriminação, se é do PEC, nem não sei o quê, eu ainda não vi, nem de aluno, nem nada.

Aluna PEC de 2001.1

Nunca vi diferença de tratamento acho que ninguém na minha sala sabe que sou PEC. Não sei se existe essa discriminação, se existe nunca vi. Eu estou dizendo porque alguém já comentou. Tal professora soube que eu era PEC e não fez diferença.

Aluno PEC de 2004.2

Como já dissemos anteriormente, um dos motivos para a criação do PEC-RP foi a determinação do governo para que todo o professorado da rede pública de ensino básico fosse portador do diploma de graduação na área em que atuava. Por esse motivo, é possível encontrar algum integrante do alunado PEC frequentando a universidade para cumprir uma determinação governamental. Não que tenhamos encontrado alguma pessoa do PEC que nos revelasse isso; ao contrário, esse tipo de comentário era feito pelo alunado não PEC e a partir desse discurso, podemos perceber como este grupo enxerga a situação do alunado PEC:

A gente sabe que tem gente aqui que só vem porque o governo obrigou. Está aqui porque é o jeito, porque é obrigado mesmo.

Aluno não PEC de 2000.2

O caso do PEC é diferente porque ele é obrigado, o caso do negro do índio, é ele que quer, os PEC são obrigados senão eles perdem o emprego.

Aluno não PEC de 1999.1

Estão aqui para cumprir uma determinação governamental da Secretaria de Educação.

Aluna não PEC de 2002.1

Como é que um aluno pode gostar de um curso e se esforçar pra aprender, se ele está aqui porque é obrigado? Nunca vai dar certo. Chega cansado, com sono, não dá.

Aluna não PEC de 1999.2

É, eles são obrigados para não perderem o emprego. Eles não estão aqui porque querem. Estão aqui porque são obrigados a fazer e a cumprir.

Funcionária da UACS

Como o alunado PEC, às vezes, por qualquer motivo, tem dificuldade de cumprir com as obrigações acadêmicas, o alunado não PEC imediatamente faz o julgamento dessa atitude. Para Anselm Strauss (1999), isso acontece porque cada indivíduo projeta no comportamento

do outro o que poderiam ser suas próprias razões para agir; o indivíduo classifica e atribui razões para os atos de acordo com suas perspectivas. Dessa forma, a imputação de motivo para os atos dos outros, quase sempre discordará do entendimento que o agente tem do que fez; o que pode resultar em uma avaliação totalmente incorreta por parte de quem julga. Mesmo assim, este pode ser um indício para compreender o porquê de o alunado não PEC acreditar que o alunado PEC mostra-se desanimado diante do curso.

Mas, para além disso, muitos(as) dos(as) entrevistados(as) pequianos(as) diziam com uma certa alegria e um ar de realização que sempre quiseram fazer um curso superior e que já não o tinham feito antes, por falta de tempo, de condição ou porque não foram aprovados no vestibular:

Se eu já fiz o vestibular normal? Fiz. Fiz três vezes. Fiz pra Geografia porque minha vontade foi sempre ensinar Geografia. Como nesse curso de PEC que nos ofereceram não tinha Geografia. aí eu fiz para Ciências Sociais (...) Não, é porque eu quis me preparar, para ter uma preparação melhor.

Aluno PEC de 2004.2

Quando eu comecei Ciências Sociais em 86, que eu não consegui terminar. eu tinha um sonho que era terminar, ao menos velhinha assim... era... eu terminar o meu curso. Eu tinha grande vontade de terminar. E eu não tinha feito ainda um curso superior porque não tinha tido oportunidade. o que eu ganhava era muito pouco.

Aluna PEC de 2000.1

Como eu tive muita vontade de entrar aqui, para mim foi uma oportunidade maravilhosa. Eu cheguei aqui na hora certa. Acho que depois que os meus meninos crescessem... eu tinha muita vontade de estudar, eu gosto muito de estudar, eu ia tentar entrar pelo vestibular normal.

Aluna PEC de 2001.2

Foi uma inovação pra gente porque a gente não tinha condições e através da abertura do convênio com a universidade. então abriu-se uma porta, um leque para a gente frequentar a universidade. Porque a gente do interior, o sonho da gente é fazer uma faculdade, principalmente que está em sala-de-aula e que não tem uma graduação que você possa crescer como educador. Então foi muito bom porque a gente teve oportunidade, teve abertura.

Aluno PEC de 2003.1

É uma chance (...) mas sem essa chance seria muito mais difícil. O ensino e o estudo são de fundamental importância para o ser humano crescer e para que possa contribuir para o desenvolvimento da comunidade. Precisa de formação. Eu quero colocar em prática o que eu estudei. Eu quero contribuir da melhor forma possível para a profissão.

Aluno PEC de 1998.2

Mesmo com a vontade e o desejo de estudar, o alunado PEC chega na universidade em desvantagem com relação ao outro grupo, porque mora longe (a maioria), já chega cansado

porque trabalhou (ou vai trabalhar) dois expedientes, e outros fatores que contribuem para a dificuldade de estudar; é até possível mapear como as coisas acontecem:

Agente sabe que o pessoal vem de fora (...) aí depois o cara começa a notar, a perceber que existe uma dificuldade, começa a ficar estratificado. Porque um aluno normal tem dificuldade, mas depois começa a se concentrar num grupo. É a partir desse momento que elas começam a se lamentar. Vamos negociar. Aí através dessa barganha que existe uma divisão (...) O fator tempo é determinante. Quem está na universidade constantemente tira dúvidas com o professor, isso facilita. Esse pessoal que lê um texto complicado que não tem como tirar dúvida, aí fica dez vezes mais complicado. É a mesma coisa que estar lendo um enigma.

Aluno não PEC de 1998.1

Os alunos do PEC já têm uma história diferente dos alunos no regime normal, são geralmente mais velhos, estudam, trabalham, têm família.

Aluna não PEC de 2001.1

Eu senti que os alunos do PEC com todo o esforço deles; alunos que já têm uma idade que não é como a dos estudantes que entram na universidade, que é 18 anos, são pessoas que já trabalham e que tinha uma deficiência no sentido de negatividade que eles desenvolvem.

Professor da UACS

Embora esteja alegre por participar da academia, em alguns momentos é possível notar uma certa tristeza no semblante do alunado PEC, por acreditar que não é bem tratado, apesar de se empenhar muito para realizar esse objetivo.

Quando a gente chega aqui, na universidade, não levam em consideração a realidade da gente. Eu deixei de estudar por quase vinte anos e sou tratada do mesmo jeito de um aluno que saiu direto do segundo grau. "um aluno comum" (...) A realidade é diferente porque a gente não pode estar na universidade a todo o momento, para se dedicar na íntegra. Isso é complicado (...) Experiência nova. Não sabia como me comportar na universidade (...) Eu pensava que a deficiência era minha e eu me cobrava muito, depois eu percebi que o problema era dos dois e passei a cobrar deles também.

Aluna PEC de 1998.1

A dificuldade de estudar e trabalhar, dificuldade de tempo (...) A gente não tem redução de carga horária, a prefeitura não paga nada. Dá ônibus, mas não tem remuneração, disseram que não é mais obrigado (...) Também tem essa questão de apostila (...) a distância é a maior dificuldade (...) Gostaria de estudar de dia, mas não posso, só posso de noite.

Aluna PEC de 2001.2 A

O fato é que a inserção de alunos no meio acadêmico através de políticas de inclusão tem provocado alguns problemas sociológicos específicos desse tipo de acontecimento (nesse caso, uma nova forma de ingresso na universidade, trouxe para dentro dela um alunado que não tem o perfil supostamente adequado de universitário). Com relação ao PEC-RP no curso de Ciências Sociais da UFCG, o tipo de interdependência resultante dessa forma de ingresso,

ainda que os alunos não tenham um grau elevado de permanência no local, suscitou uma divisão no seio do curso.

Entre os principais problemas encontramos aqueles que se referem aos valores atribuídos aos membros dos dois grupos. O tempo que passam juntos é suficiente para formarem subgrupos dentro dos grupos formados pelo alunado PEC e não PEC e para constituir uma hierarquia de valores dentro dos mesmos, julgando seus membros como melhores ou piores. Esse fenômeno se caracteriza pela tendência não somente de construir ou manter relações de desigualdade, mas também de legitimá-las, explicando-as por diferenças de valor individual. Mas para realizar esta generalização, não são os números que dão acesso aos parâmetros pertinentes, e sim a análise dos comportamentos e dos discursos.

Assim, passou a ser interessante procurar saber quais as experiências que os alunos vivenciam na universidade, quais são os critérios adotados para se unirem em grupos e no que é que isso pode implicar. Quais são as oportunidades de se socializarem, de criarem laços dentro da universidade:

O período em que eles (os alunos do PEC) se encontram é muito curto. Eles não acompanham a turma, nem podem se encontrar e conversar na hora de tomar um lanche, só têm tempo de comer e ir pra sala de aula.

Professora da UACS

É difícil uma pessoa se dispor (falando do alunado não PEC). Não ajuda ninguém. É difícil, é revoltante. A gente aqui no CA tem até que implorar. Não tem essa vantagem. Tem tanta gente boa, mas não tem uma socialização do saber. Eu não gosto disso não.

Aluna PEC de 2001.2 A

Se articulam os do DCE, com os do CA, os do PEC, os que começam juntos, PET.

Aluna não PEC de 2001.1

Porque aqui eu me sinto num mundo cão. Cada um tentando derrubar o outro. Se você é da mesma cidade que eu, tudo bem, a gente fica junto, mas quando você é sozinho, você fica isolado. Eu percebo isso, cada um que queira saber mais que o outro. Quando você fala uma coisa que você... para você é aquilo, mas para o outro não é. Então começam as críticas. Ah, fulano não sabe de nada... e a gente fica...

Aluno PEC de 2003.1

Aí até nisso eu tive sorte. Eu não sei se você se lembra, mas a turma que eu acho que eu cursei, acho que foram duas ou três disciplinas, foi você, Roosevelt, Elânia, aquela turminha que estava sempre junta e que sabia mais ou menos os problemas um do outro e que nunca criou problema, que só me ajudou.

Aluna PEC de 2000.1

É com o pessoal do quinto período que a gente tem mais contato. Porque a gente faz parte do CA. Mas é assim, é um pessoal que a gente já conhecia antes, tinha um contato antes de entrar no curso. A gente conhecia de colégio.

Alunas não PEC de 2005.1

Dentro da universidade eu tenho alguns amigos de longa data, que vêm do ensino médio, o pessoal daqui de Campina mesmo, e geralmente na universidade você encontra todo mundo e com o pessoal do movimento estudantil, que eu me encontro muito, com o pessoal do DCE, do CA, é mais com essa galera que eu ando. Colegas PEC, não. Próximos, mas amigos, não. Mantenho um relacionamento próximo, converso, tranquilo (...) Quando você percebe que tem afinidade com uma pessoa você procura ela, acha ela interessante, as idéias batem, as conversas batem e dali surge o laço de amizade, de coleguismo.

Aluno não PEC de 2004.1

Tentando demonstrar as distâncias concretas para o pleno funcionamento do curso (...) a biblioteca, a sala de informática, área para se reunir se informar, tudo isso precisa existir e funcionar.

Professora da UACS

A classificação interna e corrente do alunado do curso de Ciências Sociais desempenha um papel importante no relacionamento entre os indivíduos dos diferentes grupos. O que tenho observado é que alguns alunos – que ingressaram pelas formas mais antigas na universidade –, funcionários e professores têm se “incomodado” com a situação gerada a partir do ingresso do alunado PEC na universidade, na medida em que, na concepção daquele grupo, de certa forma, o alunado PEC “atrapalha” o processo de construção do conhecimento. Com isso, é possível perceber que a chegada de um novo tipo de estudante, foi associada a um tipo que muitos acreditam não ser adequado à vida acadêmica, e por isso, talvez, criam fantasias, deslocadas, da incompetência desse alunado:

Como é que botava um professor daquele para atender aluno PEC, porque eles não têm condição de acompanhar a disciplina. Eu acho que sofrem muito. Eu acho que deveria ser um curso à parte. Primeiro porque são pessoas que não se submetem a um vestibular. Ficando no lugar de um aluno que estuda o ano todinho, faz vestibular complicado, uma prova difícil e eles não podem fazer a mesma prova porque não têm condições de fazer.

Funcionária da UACS

Um tal professor diz que o aluno do PEC não é capaz. Ele disse isso para uma menina e ela pediu transferência do curso e foi para História e disse que está conseguindo tranquilamente (...) Uma professora disse: leram o texto? Ciências Sociais não é lugar para gente do PEC não. Ciências Sociais é um curso de elite. Vocês não conseguem não.

Aluno não PEC de 2003.2

As tensões entre o alunado PEC e o não PEC são de um tipo peculiar. O que tenho observado no curso de Ciências Sociais, desde que fiquei sabendo da existência do PEC, é que o núcleo de alunos do grupo majoritário e os professores davam muito valor ao que é

considerado como padrão de estudante universitário – jovem, dedicação exclusiva aos estudos, sem preocupações com a família e com o trabalho – principalmente se este estiver vinculado a algum projeto de pesquisa, ensino e extensão:

Primeiro os professores acham que os bons alunos são aqueles que têm dedicação exclusiva na universidade, é aquele aluno que tem que estudar, no mínimo seis, oito horas por dia, que têm que chegar renovados em sala de aula e esses alunos não têm essa condição, são alunos que vêm de outras cidades, andam três, quatro horas de ônibus, muitas vezes para ir e voltar, já tiveram um dia de trabalho, então, obviamente esse aluno não tem o mesmo pique.

Professor da UACS

Um professor dizer que a gente não aprende muito porque não tem tempo para estudar. No 3º período me desanimei muito. Porque a professora disse que a gente não estudava, não botasse muita disciplina. Porque não aprendia nada e isso aí é perdido no curso. A gente não aprendia nada. Agora não só eu porque era do PEC. Isso os outros alunos também, do noturno, que trabalhavam. Aí ela dizia que a gente não tinha tempo, tal.

Aluna PEC de 2001.2 B

É lógico que vão dar muito mais valor a quem é só estudante, do PET, do PIBIC ou sei lá do quê. Essas coisas sempre acontecem.

Aluna não PEC de 2000.1

Inclusive alguns do alunado PEC concordam, em parte, com a classificação que hierarquiza os alunos do curso de Ciências Sociais.

Pode-se perceber que o alunado não PEC se orgulha em participar das atividades acadêmicas. A participação nelas indica que cada indivíduo estará percorrendo um próspero caminho, um caminho de ascensão que pode estar voltado para a universidade e isso é motivo suficiente para alunado e professorado se orgulhar desse feito.

A presença do alunado PEC ameaçava a ordem existente no sentido de que tudo teria que ser feito pensando nele e como seu tempo é curto, teria que ser mais devagar, de modo que causava irritação ao alunado não PEC, mesmo sendo este composto, também, por pessoas nem sempre muito interessadas e dedicadas aos estudos, que algumas vezes compartilha da cultura do “menor esforço” e ainda insiste em manter uma imagem de integridade, de “bom aluno”:

Tem gente aqui dentro que não gosta de estudar com o PEC, mas também não faz nada. Não entra com opiniões, com idéias e fica falando besteira, só para dizer que está falando, só para dizer que leu, mas a gente sabe que não leu nada, a gente conhece a cara de quem leu.

Aluna não PEC de 2001.1

Nos discursos do alunado não PEC, as aulas das disciplinas iam bem, quando os debates eram travados pelas pessoas que liam os textos (quase nunca acontecia de o alunado

PEC ter lido o texto). Quando tinha um(a) aluno(a) PEC na sala, “que vinha com ‘aquela ladainha’ de que não tinha lido o texto porque não deu tempo”, ou por qualquer outro motivo, instalava-se uma situação constrangedora, olhares enviesados entre os estudantes acabavam por prejudicar todo o andamento da aula:

Eu já escutei algum aluno falar que não gostava de ter aula com PEC porque os professores maneiravam, não davam aula, não davam os conteúdos, tinha que manear porque tinha que acompanhar a idéia dos pequianos, como falam. E um professor já disse ‘ó quando é uma turma só de alunos PEC, o desenvolvimento é melhor porque a gente dá o texto mais ralo, a gente leva na... Então essa divisão só tem um problema que eu vejo, não é que existe a discriminação do vestibular, que é diferente, essas coisas não, é na sala de aula. Cria-se dentro da sala esse tipo de divisão.

Aluno não PEC de 1999.1

Por outro lado, se os conteúdos forem estudados sem levar em consideração o alunado PEC, alguns grupos de alunos e professores reagirão contra esse procedimento, ainda que não seja uma atitude muito eficaz. Isso se apresenta como um problema e aponta para uma deficiência com questões relacionadas à desenvoltura dos alunos no decorrer do curso:

É um dilema. Como conciliar a realidade com o nível, o padrão da universidade? O professor sensível acha uma estratégia; entra nos parâmetros humanísticos e respeita a insuficiência das pessoas. Não pode pensar que vão escrever igual, monitor e PEC (...) É preciso ter cuidado para não criar preconceito nos processos de conteúdo e avaliação (...) Procurei avaliar de forma diferenciada e procurei levar em conta suas trajetórias, idade, carga horária, mãe, atividades do lar (...) Vou avaliar pela intenção de acerto da pessoa; não posso achar que vão escrever do mesmo jeito, o processo é diferenciado.

Professor da UACS

Um professor me disse que um aluno PEC era como se fosse uma endoscopia, tinha sido empurrado de garganta para dentro na universidade. Era uma pessoa qualquer e tava sendo jogada aqui dentro. Eu reagi. Não é por aí. É uma chance que estão nos dando, mas não quer dizer que a gente não tem capacidade de estar aqui.

Aluna PEC de 1998.1

Outro dia eu estava conversando com um professor e, falando sobre esse assunto de aluno PEC (...) é difícil porque você está preso. Não pode ir rápido demais porque tem gente que não acompanha, não pode ir muito lento porque tem gente que fica sem paciência (...) Eu sei que um colega já chegou a falar com uma professora por causa disso.

Aluna não PEC de 1999.1

Nós professores é que temos que ver uma forma de como passar o mesmo conteúdo que passa para os outros alunos, isso não vale só para os alunos PEC, alunos do curso noturno, aluno que trabalha durante o dia e estuda à noite não tem tempo de estudar. Não tem como empobrecer o conteúdo e dizer: ah eu vou passar isso pela metade porque ele é aluno do PEC, mas ver formas, um acompanhamento diferente, um acompanhamento metodológico, uma avaliação diferente, mas que eles sejam logicamente avaliados e a gente consiga repensar a metodologia.

Professora da UACS

Não se trata aqui de o alunado não PEC ter elaborado suas próprias regras, quem elaborou foi a universidade, mas eles tentam se ajustar a elas. Só quem não tem condição de se submeter às regras, é excluído, “é de uma condição inferior”, segundo os discursos dos entrevistados. Não é intenção do alunado PEC, por outro lado, perturbar a ordem existente. Muito pelo contrário, muitos discursos e atitudes deste grupo apontam para uma tentativa de adequação, mas nem sempre é possível porque a situação a que eles(as) estão submetidos não permite:

Não tinha tempo. Às vezes saía direto daqui para a sala de aula. Eu desejei muitas vezes participar de projetos, da semana do CH. Mas não dá. A gente já faz um sacrifício muito grande para dar conta dos dois e não pode fazer de conta. Eu quero fazer direitinho. Por isso eu me dedico ao máximo.

Aluna PEC de 1998.1.4

Nas falas dos entrevistados, as respostas acionadas pelo alunado PEC para explicar o não cumprimento de qualquer atividade, justificariam a falta de paciência do alunado não PEC, para com aquele grupo, e a resistência em se promover uma maior aproximação entre os dois grupos. Disso decorre que se alguns alunos(as) não PEC mantiverem um contato estreito com alunos(as) PEC, haverá, de certa forma, um rebaixamento em seu *status* pelos não PEC e até mesmo por alguns professores:

Menina, quando eu fui fazer o trabalho com (tuna pessoa do PEC), eu soube depois que o professor (tal) disse que o trabalho não ia ser bom, que ele já sabia disso.

Aluna não PEC de 2001.2

Semelhante situação acontecerá se, o indivíduo tiver a aparência semelhante a do alunado PEC:

Eu mesma já fui muitas vezes discriminada porque me acham parecida com aluna do PEC, entendeu? Pelo fato de eu acho, ser mais madura, não estar na faixa etária de dezoito, dezenove anos, aí olham pra mim e dizem: é PEC. Aí por ser PEC é diferente, entendeu? Depois quando começa a conhecer e se envolve um pouquinho, aí muda o comportamento. Então isso pra mim é preconceito e discriminação também, porque se eu não fosse... quer dizer que se eu fosse PEC eu não merecia a aproximação de determinadas pessoas.

Aluna não PEC de 2002.2

A discriminação e a imagem deteriorada do alunado PEC se realiza essencialmente pela separação (que é muito tênue, pouco assumida e muito disfarçada) e pela circulação de conversas nos corredores com teor de depreciação que ilustram “a falta de competência” do alunado PEC. O grupo do alunado não PEC por ser mais bem integrado (porque vive mais tempo dentro da universidade, conseqüentemente com maior possibilidade de se unir para a

realização de objetivos comuns) pode fazer mexericos mais livremente do que o grupo menos integrado, o do alunado PEC, (porque passa pouco tempo durante o dia na universidade e por isso não consegue formar muitos laços) talvez até com intenção de reforçar sua posição na hierarquia universitária:

Nos corredores eu já ouvi falar muito de discriminação de professores, de alunos, professor, mas vê assim, na minha frente alguém dizer esse aluno é burro, nunca vi ninguém dizer isso.

Professora da UACS

As conversas que sabemos dos corredores.

Aluno não PEC de 2003.2

Falam, falam sim. Nos grupos. Sempre que querem, falam, reprovam, sempre. Eu já vi até gente sair de perto quando chegou um grupo de alunos que ele não considerava. Não sei. Não sei se era porque ele não tinha amizade. Mas saiu com uma cara assim...

Aluno não PEC de 2002.1

O fato é que os mexericos feitos pelo grupo não PEC são eficientes, ao passo que se fosse provocado pelo outro grupo, de nada, ou quase nada, adiantaria, justamente porque o grupo majoritário (não PEC) é mais integrado, mais coeso e tem mais condição de lançar estigma sobre o grupo minoritário¹⁴. De certa forma, estamos diante de uma forma de moldar comportamentos. Mesmo que existam pessoas que se identifiquem com o alunado PEC, devem manter uma reserva de proximidade sob pena de serem desaprovadas pelo núcleo do grupo não PEC e até consideradas como sendo de conhecimento inferior por não conseguirem manter os padrões de compromissos esperados.

Para continuarem sendo elogiados e de certa forma formadores de opinião, é necessário que se mantenham em posições de destaque no curso, posições essas que os PEC estão excluídos, por qualquer motivo, mas que acabam por definir *status* entre os alunos:

Porque aqui só quem tem vez são os menininhos do PET. Quem não for do PET ou qualquer coisa assim, minha filha...

Aluna não PEC de 2002.2

Os professores também têm um papel muito importante na criação de *status*. Eles se referem e se dirigem muito aos “bons alunos”. Os integrantes dos projetos de pesquisa, ensino e extensão são sempre mencionados e colocados em destaque. O mesmo acontece com os(as)

¹⁴ Na visão de Elias e Scotson (2000) a coesão, é um dos fatores fundamentais no processo imputação de estigma na medida em que favorece o controle social do grupo e contribui para o excedente de poder e desempenha um papel decisivo na relação de forças entre grupos

melhores alunos(as) do PEC. Para alguns, até parece que o professorado insiste em criar um modelo:

Uma coisa que eu até desaprovo, desaprovava, no caso, é que esses professores também colocavam esses alunos numa espécie de altar, não sei por quê? Parece até que é para a gente seguir o exemplo deles, ali, na risca. Eu não.

Aluno não PEC de 1998.1

Eu posso até citar uma aluna, sem desmerecer os outros, (fulaninha) de (tal lugar), que foi minha aluna, se não me engano, em Teoria Sociológica I, foi minha aluna na Prática de Ensino, ela foi uma aluna excelente, ela só tirou nota boa comigo. Ela era uma das melhores alunas da sala. Igual as melhores alunas do curso que não trabalhavam e ela realmente penou muito porque ela teve que brigar na escola dela, teve que pagar pessoas para dar aula no lugar dela, foi chamada não sei quantas vezes pela diretora porque estava deixando de dar aula, mas ela tinha uma vontade muito grande de aprender, de ler, então essa vontade aí é o que falta, entendeu?

Professora da UACS

Além disso, algumas pessoas concordam que os professores são os principais responsáveis pelo processo de distanciamento do alunado não PEC com relação ao alunado PEC:

Foi quando no segundo semestre começou essa idéia de PEC pelos professores. Eu vim vislumbrar essa idéia de PEC a partir de uma colocação de uma professora, que na época ela foi nossa professora de Teoria I.

Aluno não PEC de 1999.1

Já vi professores levantar em sala e perguntar: tem alguém PEC aqui? Aí como não tinha, aí faz o discurso totalmente negativo. Porque são alunos que não acompanham, que o nível do curso cai.

Aluna não PEC de 2002.2

Ainda que o grupo formado pelo alunado não PEC se empenhe em lançar um estigma sobre o grupo composto pelo alunado PEC, não significa dizer necessariamente que integrantes do primeiro grupo se estimem. É apenas em relação aos “intrusos” (alunado PEC) que o grupo não PEC, tende a se unir, para lançar o estigma. Mesmo assim, o alunado não PEC empenha-se em melhorar sua situação, sempre se esforçando para conseguir boas notas – talvez até com a intenção de ser bem visto:

Ó pra você ver, meu coeficiente é 8,25 e eu acho que da minha turma, quem entrou comigo, está no nível dos melhores. Aí eu tenho o maior cuidado para não baixar, até mesmo por isso, por eu ser do PEC.

Aluna PEC de 2001.2.A

Eu sou mais eu. Não tem essa história de dizer que é do PEC e sou menos que fulano, não. Procurava me esforçar tanto quanto ou mais porque era do meu interesse, não por ser aluna PEC.

Aluna PEC de 1998.1.A

Não gosto, nem nunca quis ser tratada como PEC. Eu não gosto nem que ninguém relacione alguma dificuldade minha com isso. Eu entrei aqui, foi uma forma de entrar, mas eu não estou estudando com os outros alunos?

Aluna PEC de 2000.1

Os membros do alunado não PEC se uniam em torno da estigmatização do alunado PEC como se estes fossem pessoas com menor valor acadêmico, pois parecia-lhes faltar alguma virtude (conhecimento), que os primeiros atribuíam a si mesmos. Entre os(as) próprios(as) alunos(as) do PEC, ao fim de certo tempo, parecia-se admitir, com uma espécie de resignação, que pertenciam a um grupo de virtude e de respeitabilidade menores – o que não era justificado por seu comportamento, excetuando-se uma pequena minoria. Inicialmente, a estigmatização trabalha sobre os estigmatizados, levando-os a interiorizar a imagem que lhes é remetida, e até a se adaptar a elas em seus comportamentos (Elias e Scotson, 2000):

Eu acho que a discriminação é a gente mesmo que faz, a gente se sente inferior porque coloca a gente numa sala junto com gente que não trabalha. Por exemplo, com jovem. Ele tem mais facilidade de entender, só vive para estudar e quem é do PEC não só vive pra estudar.

Aluna PEC de 2001.1

De qualquer forma, a relação originada da interdependência entre alunado PEC e não PEC, que não foi provocada por culpa de ninguém, mas que depois de criada é impossível de ser separada, tem mostrado o preconceito, como mais um aspecto das crenças sociais de um grupo estabelecido em defesa de seu *status* de poder contra o que é sentido como uma agressão dos outsiders (Elias e Scotson, 2000).

Os problemas dessa configuração são ocasionados, em grande medida, pela não adaptação à vida na universidade por parte dos(as) alunos(as) do PEC, ou seja, não podem participar de programas de ensino, pesquisa e extensão, dos programas de aperfeiçoamento, não viajam para congresso, não têm tempo para fazer qualquer coisa, inclusive estudar. O controle coercitivo de que já tratamos antes é o maior incentivador do elevado conformismo às regras, tanto para o alunado não PEC, quanto para o alunado PEC. Tanto é que o alunado não PEC quando fala do alunado PEC sempre fala como se não tivesse o perfil adequado para participar da universidade. O que causa um outro problema, que é quando o alunado PEC passa a introduzir esse sentimento e continua reproduzindo um comportamento de submissão e exclusão.

No estudo do estigma a formação mais relevante está relacionada com características mais ou menos permanentes no indivíduo. Essa informação “é transmitida pela própria pessoa

a quem se refere através da expressão corporal na presença imediata daqueles que a recebem” (Goffman, 1988, p. 53). Essa informação que Goffman chama de social é transmitida por símbolos que confirmam o que “outros signos que nos dizem sobre o indivíduo completando a imagem que temos dele de forma redundante e segura” (Goffman, 1988, p. 53). Quando a informação social pode estabelecer uma pretensão especial, a prestígio, é chamada de símbolo de *status* ou de prestígio. Em contraposição o símbolo de estigma desperta a atenção para uma redução da valorização do indivíduo. Um outro ponto diz respeito ao caráter informativo que tem o relacionamento com as pessoas, ou seja, em certas circunstâncias, a identidade social daqueles com quem o indivíduo está acompanhado pode ser usada como fonte de informação sobre sua própria identidade social.

Aqui podemos verificar um exemplo empírico de formação de hierarquia de superiores e inferiores, em que a desigualdade não é imposta por uma relação de violência física e em que ela não é mais justificada por características objetiváveis, mas não é, por isso, menos profundamente interiorizada, inclusive por aqueles que são vítimas desta mesma desigualdade (Elias e Scotson, 2000).

Essa reflexão sobre a legitimidade como fator de excelência acadêmica permite dar toda a sua importância ao papel do imaginário no processo de discriminação. Legitimidade que não é evidente, mas é representada por distribuição de lugares de poder; se manifesta por comportamentos, a partir do convívio com certas pessoas e em certos lugares, mas, sobretudo, ela passa por elaborações fantasiosas, imagens de seu próprio grupo. Imagem também formada a partir do que Strauss (1999) chama de “avaliações motivacionais” que, em grande medida acontecem a partir da classificação dos atos de alguém geralmente baseada na própria maneira de agir do avaliador.

Portanto, a definição de uma identidade coletiva passa pela construção de referências imaginárias que permitem diferenciar-se de um outro grupo percebido ou construído como inferior. Mas estas relações de grupo a grupo não deixam de ter repercussões sobre diversos níveis do comportamento dos indivíduos (Elias e Scotson, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho deve ser considerado exploratório, dirigindo-se especialmente à descrição de uma realidade social e apontando elementos de investigação a serem aprofundados em outras experiências que envolvam formas de inclusão social de grupos de estudantes marginalizados, através de mecanismos especiais de seleção, nas universidades públicas brasileiras.

Essa abordagem ganha relevância quando se considera quão poucos são os estudos resultantes de pesquisa de campo relativos ao tema desta dissertação. Apresentamos, porém, dados em nossa discussão que podem servir para a reflexão sobre as configurações entre alunos em outros contextos, permitindo, por exemplo, comparação com materiais acumulados para outros grupos em igual situação à do alunado PEC do curso de Ciências Sociais. No entanto, no contexto deste trabalho, eles foram utilizados principalmente para apontar aspectos significativos da estrutura e organização das relações entre grupos de alunos no curso de Ciências Sociais em um local e tempo bem determinados.

Espera-se, no entanto, que a análise aqui empreendida possa chamar a atenção para aspectos das políticas de inclusão social na universidade pública brasileira ainda pouco problematizados, como é o caso da inserção do aluno que ingressa em programas de quotas ou especiais, a exemplo do PEC-RP. Inserção que tem, ao que parece, importantes efeitos sobre os processos de socialização e de aprendizado.

A descrição do fenômeno observado no curso de Ciências Sociais indica certos aspectos do processo de discriminação social que ocorre nas configurações sociais em geral e que contribui em grande parte para a classificação de grupos minoritários (que ingressam por quota, por exemplo) como problema social de crescente importância.

A partir de observações feitas ao longo do período em que estive matriculada no curso de Ciências Sociais da UFCG, agora confirmadas pela pesquisa de campo, é possível evidenciar as particularidades dos grupos de alunos não PEC e PEC, de início, pela especificidade da forma de ingresso e, a seguir, extrapolada para características físicas, etárias e sociais mais gerais. O problema era: o ingresso do alunado PEC gerou a construção de duas identidades diferenciadas no curso de Ciências Sociais na UFCG, apesar de existirem muito

poucas diferenças observáveis entre esses dois grupos quanto ao desempenho acadêmico; esta oposição, construída então, essencialmente por diferenças de percepção, é bastante enraizada nos espíritos, entre um grupo que se considera ter mais legitimidade que o outro para a vida acadêmica.

Esse estudo seguiu a trilha aberta por Elias e Scotson (2000) no sentido de mostrar como se articulam, concretamente, o nível particular e o nível coletivo, o “eu” e o “nós”. Mostra que não são as qualidades dos indivíduos que são determinantes do tratamento que lhes é dado, mas somente as propriedades supostas do grupo a que pertencem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Eduardo (2002) Cotas e universalização. Revista Espaço Acadêmico, ano II (19). Site: www.espacoacademico.com.br

ARAÚJO, Zulu (2004) O negro na universidade: o direito à inclusão. Revista Espaço Acadêmico, ano IV, (40), setembro. Site: www.espacoacademico.com.br

BAUMAN, Zygmunt (2003) Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca (2005) As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho? Campinas: Autores Associados.

BRASIL (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Site: www.planalto.gov.br

BRASIL (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Site: www.mec.gov.br

BRASIL (2004a) Ensino para todos! 50% para as públicas. Site: www.mec.gov.br

BRASIL (2004b) Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior. Site: www.mec.gov.br

BRASIL (2005a) Anteprojeto de Lei de Reforma da Educação Superior. Site: www.mec.gov.br

BRASIL (2005b) Reforma universitária – Debate com o ministro Tarso Genro. São Paulo: Jornal O Globo 10 de março. Site: www.mec.gov.br

BRASIL (2005c) Sobre o anteprojeto da reforma universitária. Site: www.mec.gov.br

BRUYNE, Paul de *et altri* (1991) A dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais. [Tradução: Ruth Joffily]. 5ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CAVALCANTE, Francisco Leonardo dos S. (2002) Avaliação: “O grande nó da educação”. Site: www.pedagogia.pro.br

CAVALLEIRO, Eliane (2001) Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: Cavalleiro (org.), Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus.

COELHO, Maria Francisca Pinheiro (2005) Reforma da educação e Prouni. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 16 de junho. Site: www.mec.gov.br

COMPROV (2004) Manual do Programa Estudante Convênio/Rede Pública: Licenciatura para o professor da rede pública de ensino PEC-RP. Campina Grande.

COMPROV (2005) Manual do Programa Estudante Convênio/Rede Pública: Licenciatura para o professor da rede pública de ensino PEC-RP. Campina Grande.

COPERVE (1998) Manual do Candidato: Programa Estudante Convênio. João Pessoa.

COPERVE (1999) Manual do Candidato: Programa Estudante Convênio. João Pessoa.

COPERVE (2000) Manual do Candidato: Programa Estudante Convênio. João Pessoa.

COPERVE (2001) Manual do Candidato: Programa Estudante Convênio. João Pessoa.

COPERVE (2002) Manual do Candidato: Programa Estudante Convênio. João Pessoa.

COPERVE (2003) Manual do Candidato: Programa Estudante Convênio. João Pessoa.

COURY, Guillaume (2001) Norbert Elias e a construção dos grupos sociais: da economia psíquica à arte de reagrupar-se. In: Garrigou e Lacroix (orgs.), Norbert Elias: a política e a história. São Paulo: Editora Perspectiva.

ELIAS, Norbert (1994a) A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

ELIAS, Norbert (1994b) O processo civilizador. v. 1. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores

ELIAS, Norbert (1997) Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

ELIAS, Norbert (2001) Norbert Elias por ele mesmo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. (2000) *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

FREIRE, Nilcéa (2004) A experiência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na implantação de cotas para ingresso na universidade. In: Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira. Belo Horizonte: Editora UFMG.

FONSECA, Jairo Simon da e MARTINS, Gilberto de Andrade (1996) Curso de estatística. São Paulo: Atlas.

GARRIGOU, Alain (2001) O “grande jogo” da sociedade. In: Garrigou e Lacroix (orgs.), Norbert Elias: a política e a história. São Paulo: Editora Perspectiva.

GENRO, Tarso (2005a) Exposição de motivos: (Anteprojeto de Lei da educação superior) da reforma universitária. Site: www.mec.gov.br

GENRO Tarso (2005b) Uma reforma que interessa a todos os brasileiros. *Jornal Valor Econômico*. (11 de março). Site: www.nec.gov.br

GOFFMAN, Erving (1985) *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes.

GOFFMAN, Erving (1988) *Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

GOMES, Nilma Lino (2004) Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

GUERRA, Lemuel Dourado (2005) Política de cotas: da paixão da desigualdade e das estratégias de embrutecimento. In: *Cultura sociológica contemporânea: a ascensão das categorias neutras*. Campina Grande: Editora da UFCG, no prelo.

GUIMARÃES, Antônio S. A. (2003) O acesso de negros às universidades públicas. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 12 (19): 191-204.

HEINICH, Nathalie (2001) *A Sociologia de Norbert Elias*. São Paulo: EDUSC.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000) *Censo demográfico da educação: resultados da amostra*. Rio de Janeiro. Site: www.ibge.gov.br

LIBÂNEO, José Carlos (1992) *Didática* (Coleção Magistério – 2º Grau, Série Formação do Professor). SÃO PAULO: Cortez.

MACHADO, Antônio Berto e GUIMARÃES, Kalina Naro (2002) Os saberes em disputa no currículo de Pedagogia noturno. *Revista Ariús do Centro de Humanidades*, nº 11. Campina Grande.

MARQUES, Camila (2005) Cotas e conselhos comunitários são alvos de críticas. São Paulo: Folha online, 11 de março. Site: www1.folha.uol.com.br

MUNANGA, Kabengele (2003) Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil – Um Ponto de Vista em Defesa de Cotas. *Revista Espaço Acadêmico*, ano II, (22), março. Site: www.espacoacademico.com.br

PROAV (1997) *Vestibular em dados: série avaliação acadêmica*, 2º fascículo. João Pessoa.

SARKIS, Paulo Jorge (2004) Equidade de acesso à educação superior (O caso da Universidade Federal de Santa Maria). In: *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

SILVA, José Fábio Barbosa da (2005) *Homossexualismo em São Paulo: estudo de um grupo minoritário*. In: Green e Trindade (orgs.), *Homossexualismo em São Paulo e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

SILVA, Luis Fernando Martins (2004) Estudo sóciojurídico relativo à implementação de políticas de ação afirmativa e seus mecanismos para negros no Brasil: aspectos legislativo, doutrinário, jurisprudencial e comparado. Rio de Janeiro. Site: www.adami.adv.br

SILVA, Luis Fernando Martins (s/d) Sobre a implementação de cotas e outras ações afirmativas para os afro-brasileiros. Site: www.ljus.com.br

SILVA, Nelson Fernando Inocencio da (2001) Consciência negra em cartaz. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

STRAUSS, Anselm L. (1999) Espelhos e máscaras: a busca de identidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

TEIXEIRA, Moema de Poli (2003) Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas.

UFPB (2000) Catálogo Geral Dos Cursos De Graduação: estruturas curriculares. v. 1. João Pessoa.

VALENTE Ana Lucia (2002) Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. Revista Brasileira de Educação, (19). Site: www.anped.org.br

VELHO, Gilberto (1999) Anselm Strauss: individuo e vida social. In: Strauss, Espelhos e Máscaras. São Paulo: EDUSP.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabela 1. Alunado matriculado nos cursos de licenciatura da UFCG/Campus I (1998-2005) de acordo com situação de ingresso e turno

	IND	VES	TRA	CON	MCC	GRA	REO	AES	CMC	TEO	TJU	JUD	PEC	REI	Total
Ciências Sociais	0	366	10	0	0	174	8	1	0	1	0	1	58	0	619
História	0	440	15	0	0	122	21	0	0	1	0	0	147	0	746
Letras	0	381	8	1	0	152	23	2	0	3	0	1	152	0	723
Matemática	0	235	6	0	0	38	36	0	0	3	1	2	97	0	418
Pedagogia	0	247	3	0	0	98	5	0	3	4	1	0	220	0	581
Total	0	1669	42	1	0	584	93	3	3	12	2	4	674	0	3087

IND - Indefinido

VES - Vestibular

TRA - Transferência

CON - Convênio

MCC - Mudança da Câmara/Conselho

GRA - Graduado

REO - Reopção

AES - Aluno Especial

CMC - Convênio/Mudança de Curso

TEO - Transferência Ex-Ofício

TJU - Transferência Judicial

JUD - Judicial

PEC - PEC-Programa Estudante Convênio

REI - Reingresso

ANEXO 2

Quadro 1. Relação dos municípios vinculados à UFCG no ano de 2003.

2003

Ordem	Município
1	Aguiar - PB
2	Aurora - CE
3	Baixo - CE
4	Bernardino Batista - PB
5	Cachoeira dos Índios - PB
6	Cajazeiras - PB
7	Carrapateira - PB
8	Coxixola - PB
9	Esperança - PB
10	Gado Bravo - PB
11	Jericó - PB
12	Marizópolis - PB
13	Matinhas - PB
14	Mato Grosso - PB
15	Montadas - PB
16	Pocinhos - PB
17	Poço Dantas - PB
18	Poço de José Moura - PB
19	Santa Cruz - PB
20	Santarém - PB
21	São João do Rio do Peixe - PB
22	São José da Lagoa Tapada - PB
23	São José de Caiana - PB
24	São José de Piranhas - PB
25	Serra Branca - PB
26	Soledade - PB
27	Sousa - PB
28	Triunfo - PB
29	Umari - CE
30	Umbuzeiro - PB
31	Vieirópolis - PB

Quadro 2. Relação dos municípios vinculados à UFCG no ano de 2004.

2004	
Ordem	Município
1	Aguiar – PB
2	Alagoa Grande – PB
3	Alagoa Nova – PB
4	Alcantil – PB
5	Aparecida – PB
6	Areia – PB
7	Aroeiras – PB
8	Assunção – PB
9	Aurora – CE
10	Baixio – CE
11	Barra de Santa Rosa – PB
12	Bernardino Batista – PB
13	Boa Vista – PB
14	Boqueirão – PB
15	Cachoeira dos Índios – PB
16	Cajazeiras – PB
17	Campina Grande – PB
18	Carrapateira – PB
19	Cubati – PB
20	Esperança – PB
21	Gado Bravo – PB
22	Ingá – PB
23	Itatuba – PB
24	Jericó – PB
25	Juarez Távora – PB
26	Lagoa Seca – PB
27	Marizópolis – PB
28	Matinhas – PB
29	Mato Grosso – PB
30	Monte Horebe – PB
31	Nazarezinho – PB
32	Paulista – PB
33	Pocinhos
34	Poço Dantas – PB
35	Poço de José Moura – PB
36	Puxinanã – PB
37	Queimadas – PB
38	Santa Helena – PB
39	São Bento – PB
40	São João do Cariri – PB
41	São João do Rio do Peixe – PB
42	São José da lagoa Tapada – PB
43	São José de Caiana – PB
44	São José de Piranhas – PB
45	Soledade – PB
46	Sousa – PB
47	Sumé – PB
48	Triunfo – PB
49	Uiraúna – PB
50	Umari – CE
51	Vieirópolis – PB

Quadro 3. Relação dos municípios vinculados à UFCG no ano de 2005.

2005	
Ordem	Município
1	Aguiar – PB
2	Alcantil – PB
3	Aparecida – PB
4	Arara – PB
5	Areia – PB
6	Aroeiras – PB
7	Assunção – PB
8	Aurora – CE
9	Baixio – CE
10	Bernardino Batista – PB
11	Boa Vista – PB
12	Boqueirão – PB
13	Cajazeiras – PB
14	Campina Grande – PB
15	Carrapateira – PB
16	Esperança – PB
17	Jericó – PB
18	Lagoa Seca – PB
19	Marizópolis – PB
20	Mato Grosso – PB
21	Monte Horebe – PB
22	Nazarezinho – PB
23	Picuí – PB
24	Pocinhos – PB
25	Poço Dantas – PB
26	Poço de José Moura – PB
27	Remígio – PB
28	Santa Cruz – PB
29	Santa Helena – PB
30	São João do Rio do Peixe – PB
31	São José de Caiana – PB
32	São José de Piranhas – PB
33	Serra Branca PB
34	Serra Grande – PB
35	Sousa – PB
36	Triunfo – PB
37	Uiraúna – PB
38	Umbuzeiro – PB
39	Vieirópolis – PB

ANEXO 3

Tabela 2. Situação acadêmica do alunado de Ciências Sociais da UFCG (1998 – 2005), por semestre e grupo

	1998.1		1998.2		1999.1		1999.2		2000.1		2000.2		2001.1		2001.2		2002.1		2002.2		2003.1		2003.2		2004.1		2004.2		2005.1		2005.2	
	NP	P																														
Regular	0	0	2	2	6	1	12	2	6	1	9	1	8	3	12	3	15	2	25	3	18	0	25	0	35	0	43	5	34	0	31	04
Graduado	9	3	0	1	10	0	8	2	5	2	6	0	1	0	2	1	2	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Abandono	16	2	26	2	17	4	24	2	18	2	26	4	16	2	22	1	11	0	11	2	7	0	14	1	2	0	5	0	0	0	0	0
Susp. Temp	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transf IES	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Mud. Curso	2	0	1	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	35		34		41		50		36		48		30		43		30		46		25		41		37		54		34		35	

ANEXO 4

Tabela 3. Forma de ingresso e situação acadêmica do alunado do curso de Ciências Sociais da UFCG

Semestre – 1998.1

Ordem	Forma de ingresso	Situação acadêmica				CRE	Tempo de conclusão
		Regular	Graduado	Abandono	Outra		
1	VES		2002.1			8,85	9 semestres
2	VES	x				3,37	
3	VES			1999.1		0,0	
4	VES		2001.1			8,37	7 semestres
5	VES		2002.1			8,73	9 semestres
6	VES		2002.1			8,32	9 semestres
7	AES				CMC 2000.2	4,26	
8	VES			1998.2		0,0	
9	VES			1999.2		0,0	
10	VES			2000.1		2,99	
11	VES				CMC 2002.1	7,78	
12	VES			2004.2		2,33	
13	VES		2001.2			8,37	8 semestres
14	VES	x				3,49	
15	VES			1999.1		0,0	
16	VES			1999.2		1,18	
17	VES		2002.1			7,99	9 semestres
18	VES		2002.1			7,91	9 semestres
19	REO				T IES 2002.1	2,39	
20	REO			2004.1		6,15	
21	VES			2003.1		1,31	
22	VES		2002.1			8,04	9 semestres
23	VES			199.2		0,0	
24	GRA			1999.1		0,0	
25	GRA		1998.2			7,98	
26	GRA			98.2		0,0	
27	GRA			2001.1		6,6	
28	GRA			2002.2		6,72	
29	GRA			2000.1		6,89	
30	GRA			99.2		5,0	
31	PEC			2001.1		0,0	
32	PEC		2000.1			7,54	5 semestres
33	PEC		2003.1			7,15	11 semestres
34	PEC		2003.1			8,16	11 semestres
35	PEC			1999.1		0,0	

Tabela 4. Forma de ingresso e situação acadêmica do alunado do curso de Ciências Sociais da UFCG

Semestre – 1998.2

Ordem	Forma de ingresso	Situação acadêmica				CRE	Tempo de conclusão
		Regular	Graduado	Abandono	Outra		
1	VES			2000.1		0,0	
2	VES			2000.1		0,0	
3	VES			2004.1		0,62	
4	VES			2001.1		3,13	
5	VES	x				7,40	
6	VES			2003.1		5,82	
7	VES			2002.2		0,0	
8	VES			2002.2		4,44	
9	VES			2000.1		0,0	
10	VES			1999.2		0,0	
11	VES			1999.1		0,0	
12	VES	x				6,73	
13	VES			1999.2		0,0	
14	VES			2000.2		3,42	
15	VES			1999.2		0,0	
16	VES			2001.1		2,15	
17	VES				CMC 2001.1	3,42	
18	VES			2001.1		0,0	
19	VES			1999.2		0,0	
20	VES			2000.2		5,74	
21	GRA			2001.2		4,10	
22	GRA			2001.2		9,53	
23	GRA			2000.2		7,43	
24	GRA			2000.1		7,35	
25	GRA			1999.1		0,0	
26	GRA			1999.2		0,0	
27	GRA			1999.1		0,0	
28	GRA			2001.2		7,10	
29	GRA			2001.2		7,03	
30	PEC		2003.1			7,71	10 semestres
31	PEC	x				6,94	
32	PEC			2000.1		0,0	
33	PEC			2004.2		3,59	
34	PEC	x				6,63	

Tabela 5. Forma de ingresso e situação acadêmica do alunado do curso de Ciências Sociais da UFCG

Semestre – 1999.1

Ordem	Forma de ingresso	Situação acadêmica				CRE	Tempo de conclusão
		Regular	Graduado	Abandono	Outra		
1	VES			2001.2		8,69	
2	VES				T IES 2000.2	8,02	
3	VES			2000.1		0,0	
4	VES			2001.2		7,64	
5	VES		2003.1			8,7	9 semestres
6	VES			2001.2		2,95	
7	VES				T IES 2000.2	8,12	
8	VES		2002.2			8,06	8 semestres
9	VES	x				5,89	
10	VES				CMC 2001.1	8,25	
11	VES			1999.2		0,0	
12	VES		2003.2			8,62	10 semestres
13	VES		2003.1			7,51	9 semestres
14	VES		2003.2			6,91	10 semestres
15	VES			2000.2		7,30	
16	VES		2003.2			7,67	10 semestres
17	VES		2003.2			7,48	10 semestres
18	VES	x				7,68	
19	VES	x				4,48	
20	VES		1999.2			7,75	1 semestre
21	VES		2003.1			7,56	9 semestres
22	TRA	x				6,2	
23	GRA			2001.1		6,93	
24	GRA			1999.2		0,0	
25	GRA			2003.2		6,01	
26	GRA			1999.2		7,2	
27	GRA			2000.1		8,85	
28	GRA	x				7,13	
29	GRA			2004.2		5,09	
30	GRA			2004.1		7,55	
31	GRA			2000.2		7,53	
32	GRA		2001.1			7,61	5 semestres
33	GRA	x				6,32	
34	GRA			2001.1		6,61	
35	GRA			199.2		0,0	
36	GRA			2000.2		7,77	
37	PEC			2000.1		0,0	
38	PEC	x				6,67	
39	PEC			2000.1		0,0	
40	PEC			2000.1		4,2	
41	PEC			2000.2		4,60	

Tabela 6. Forma de ingresso e situação acadêmica do alunado do curso de Ciências Sociais da UFCG

Semestre – 2001.1

Ordem	Forma de ingresso	Situação acadêmica				CRE	Tempo de conclusão
		Regular	Graduado	Abandono	Outra		
1	VES			2002.1		0,0	
2	VES			2004.2		8,83	
3	VES	x				8,59	
4	VES	x				8,80	
5	VES			2002.2		3,34	
6	VES			2002.2		0,0	
7	VES	x				4,15	
8	VES			2003.2		1,52	
9	VES			2001.2		0,0	
10	VES			2004.1		8,08	
11	VES		2004.2			6,47	8 semestres
12	VES	x				5,86	
13	VES			2004.2		7,38	
14	VES	x				8,25	
15	VES		2005.1			7,96	9 semestres
16	VES			2005.1		8,77	
17	VES	x				8,24	
18	VES			2004.2		8,37	
19	VES			2002.1		5,72	
20	VES	x				8,15	
21	VES			2004.1		2,62	
22	PEC	x				7,11	
23	PEC			2001.2		0,0	
24	PEC	x				5,94	
25	PEC			2002.2		0,0	
26	PEC	x				4,31	
27	GRA			2003.2		7,77	
28	GRA			2003.1		6,67	
29	GRA			2004.1		5,43	
30	GRA			2002.2		7,81	

Tabela 7. Forma de ingresso e situação acadêmica do alunado do curso de Ciências Sociais da UFCG

Semestre – 2001.2

Ordem	Forma de ingresso	Situação acadêmica				CRE	Tempo de conclusão
		Regular	Graduado	Abandono	Outra		
1	VES			2002.2		0,0	
2	VES			2004.2		7,68	
3	VES			2005.1		0,0	
4	VES	x				8,53	
5	VES			2003.1		0,75	
6	VES		2004.2			8,55	7 semestres
7	VES	x				8,20	
8	VES	x				1,13	
9	VES			2002.1		0,0	
10	VES	x				7,79	
11	VES			2003.1		3,17	
12	VES			2002.1		0,0	
13	VES	x				4,79	
14	VES	x				7,59	
15	VES		2003.1			7,55	4 semestres
16	VES			2003.1		0,0	
17	VES	x				7,66	
18	VES				T IES 2002.1	7,95	
19	VES	x				5,63	
20	VES			2004.2		1,87	
21	PEC		2004.1			7,58	6 semestres
22	PEC	x				3,53	
23	PEC	x				8,25	
24	PEC			2003.2		7,78	
25	PEC	x				6,81	
26	GRA			2002.2		8,42	
27	GRA	x				3,92	
28	GRA			2003.1		0,40	
29	GRA			2005.1		5,33	
30	GRA			2004.1		6,71	
31	GRA	x				8,97	
32	GRA			2002.1		8,35	
33	GRA			2003.2		7,66	
34	GRA			2002.1		8,12	
35	GRA			2005.1		5,21	
36	GRA			2004.2		8,20	
37	GRA	x				6,38	
38	GRA			2002.1		8,98	
39	GRA			2003.1		8,39	
40	GRA			2002.2		7,32	
41	GRA	x				5,71	
42	GRA			2003.2		7,33	
43	GRA	x				6,97	

ANEXO 5

Tabela 8. Abandono, por semestre, do alunado do curso de Ciências Sociais ingressante nos cinco semestres estudados, especificando as formas de ingresso.

	98.1	98.2	99.1	01.1	01.2
98.2	1 VES 1 GRA				
99.1	2 VES 1 GRA 1 PEC	1 VES 2 GRA			
99.2	3 VES 1 GRA	4 VES 1 GRA	1 VES 3 GRA		
00.1	1 VES 1 GRA	3 VES 1 GRA 1 PEC	1 VES 1 GRA 3 PEC		
00.2		2 VES 1 GRA	1 VES 2 GRA 1 PEC		
01.1	1 GRA 1 PEC	3 VES	2 GRA		
01.2		4 GRA	3 VES	1 VES 1 PEC	
02.1				2 VES 1 GRA	2 VES 3 GRA
02.2	1 GRA	2 VES		2 VES 1 PEC	1 VES 2 GRA
03.1	1 VES	1 VES		1 GRA	3 VES 2 GRA
03.2			1 GRA	1 VES 1 GRA	2 GRA 1 PEC
04.1	IREO	1 VES	1 GRA	2 VES 1 GRA	1 GRA
04.2	1 VES	1 PEC	1 GRA	3 VES	2 VES 1 GRA
05.1				1 VES	1 VES 2 GRA

ANEXO 6

Distribuição das notas, médias aritméticas por grupos e gerais, do alunado de Ciências Sociais ingressantes nos semestre da amostra

Semestre – 1998.1

Ingresso	IA	IS	IF	IF	TA1	TS1	TP1	TC	TA2	TS2	TS3	AS1	AB	EB	MTP1	ECES	MCS	CPE1	CPE2	PCES	PEAP	PEAD	SE	EFEQ	D	LP	HCG	HEB	HN	HPPSG	HPFSB	GH	CF	GRB	IEP	HIE	FACS1	CRE
VES	7,7	9,2	8,8	9,5	8,3	9,0	8,7	8,0	8,7	8,0	9,5	8,7	8,0	9,5	8,2	9,4	8,0	8,3	8,0	8,0	8,5	8,5	8,7	8,6	8,0	8,0	8,6	9,0	8,7	8,8	8,5	8,3	9,0			9,3	7,1	8,32
VES	7,0	8,0	7,33	7,7	7,8	8,2	7,0	7,0	7,8	8,2	7,0	7,0	7,0	7,0	8,3	9,4	8,0	8,3	8,0	8,0	8,0	8,5	8,7	8,6	8,0	8,0	6,7	8,0	6,7	8,4	8,0	8,8	7,0	8,8	7,5	8,0	8,0	8,37
VES	8,3	7,3	8,3	8,3	7,7	8,3	8,7	8,6	8,2	9,0	8,3	7,7	8,6	8,3	8,7	9,0	9,0				9,0	8,2	9,3	8,0	9,2	9,0	9,2	9,0	8,5	8,7	8,8	8,5	8,5	7,5	8,5	8,0	8,73	
VES	8,7	8,2	8,5	8,5	8,3	8,3	7,3	9,3	7,3	7,5	7,7	6,4	8,6	8,7	8,6	8,7	8,5				9,2				7,9	8,7	9,1	9,7	8,0	8,0	8,0	8,3	8,3	8,3	8,3	7,7	8,32	
VES	7,3	7,7	7,0	7,7	7,7	7,7	7,2	7,8	7,2	7,5	7,7	7,2	7,8	8,4	8,7	8,6	8,6				8,3	10	8,3	9,5	9,8	7,8	8,5	7,3	8,1	8,2	8,5	8,5	9,0	7,8	7,7	8,4	8,37	
VES	7,2	7,6	7,0	9,0	7,5	8,3	7,0	7,5	7,3	7,0	7,0	5,3	7,5	7,0	7,0	7,8	8,3	7,5	7,5		8,4	8,8	9,2	8,0	7,5	7,0	8,7	8,7	0,0	9,0	9,0	7,3	7,7	7,0		3,49		
VES	7,5	8,7	6,2	9,0	7,5	8,0	7,0	7,0	7,2	7,0	7,9	8,3	7,6	7,6	8,6	8,5	8,2	7,5			9,1	9,5	9,3	8,6	7,5	7,5	9,2	9,0	8,3	8,7	8,5	8,2	7,7	8,0	8,0	8,0	7,99	
VES	8,0	7,0	7,0	7,0	7,7	8,5	7,3	7,6	7,0	7,0	8,2	6,0	7,5	8,0	8,6	8,5	8,2	7,5			9,1	9,5	9,3	8,6	7,5	7,5	9,2	9,0	8,3	8,7	8,5	8,2	7,7	8,3	8,2	7,91		
VES	7,5	8,0	5,6	9,0	7,3	8,0	8,0	9,3	7,0	8,0	7,7	8,0	7,0	7,0	7,9	8,7	8,2	8,0	8,5		9,5	7,1	8,8	8,6	8,3	8,3	9,2	9,0	8,7	8,2	8,6	8,6	7,1	8,2	8,0	8,04		

Média aritmética das disciplinas do alunado não PEC

7,41	7,85	7,26	8,46	7,85	8,57	8,18	8,55	7,39	7,85	7,61	7,04	7,76	7,64	8,4	8,88	8,71	7,75	8,1	8,25	8,87	8,53	8,97	8,55	8,93	7,77	8,64	8,68	8,91	8,43	8,55	8,09	8,48	8,15	7,71	8,48	7,34
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	-----	------	------	------	-----	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

PEC	IA	IS	IF	IF	TA1	TS1	TP1	TC	TA2	TS2	TS3	AS1	AB	EB	MTP1	ECES	MCS	CPE1	CPE2	PCES	PEAP	PEAD	SE	EFEQ	D	LP	HCG	HEB	HN	HPPSG	HPFSB	GH	CF	GRB	IEP	HIE	FACS1	CRE
PEC	7,3	7,5	5,9	8,0	7,9	7,5	7,3	8,0	7,1	7,0	7,0	7,0	8,16	5,3	7,3	8,6	9,0			8,33	8,5	8,1	8,8	7,0	8,2	8,0	6,5	8,5	8,5	7,8	7,0	8,7	8,3	7,7	8,6	7,0	7,54	
PEC	7,0	7,5	7,0	7,83	8,5	7,0	9,0	8,33	8,2	7,5	5,6	7,0	8,0	7,5	8,8	7,5	7,3	7,0	8,0	7,3	8,0	8,3	8,5	8,2	8,3	7,0	7,2	7,6	8,7	8,4	7,3	7,8	7,8	8,1	5,2	7,6	7,5	7,15
PEC	7,5	7,7	8,0	8,17	8,8	8,2	9,0	7,5	8,0	8,7	8,7	8,5	8,7	7,8	8,6	8,0	7,2	7,7	7,8	8,2	7,8	7,3	9,6	10,0	8,3	8,6	9,0	8,5	8,8	8,3	8,2	9,0	8,3	7,5	8,6	7,0	8,16	

Média aritmética das disciplinas do alunado PEC

7,27	8,23	7,63	8	7,4	7,57	8,43	7,94	6,77	8,6	7,1	7,5	8,29	6,87	7,23	7,7	7,83	7,6	8,2	6,94	8,1	7,9	9,03	8,6	8,27	7,06	7,73	8,16	8,56	7,66	7,53	8,23	7,43	7,23	6,8	8,26	7,16	7,61
------	------	------	---	-----	------	------	------	------	-----	-----	-----	------	------	------	-----	------	-----	-----	------	-----	-----	------	-----	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	-----	------	------	------

Média aritmética das disciplinas dos dois grupos de alunos

7,18	7,94	7,33	8,36	7,73	8,32	8,24	8,41	7,25	8,08	7,47	7,17	7,89	7,43	8,11	8,55	8,47	7,7	8,14	7,47	8,01	8,35	8,29	8,57	8,04	7,09	8,43	8,55	8,8	8,25	8,31	8,12	8,23	7,75	7,5	8,42	7,64
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	-----	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	-----	------	------	------	------	------	-----	------	------

Semestre - 1998.2

Ingresso	IA	IS	IP	IF	TA1	TS1	TP1	TC	TA2	TS2	TS3	AS1	AB	EB	MTP1	ECES	MCS	CPE1	CPE2	PECS	PEAP	PEAD	SE	EFEG	D	LP	HEG	HEB	HN	HPFSG	HPFSB	GH	GE	GRB	IEP	HIE	EACS1	CRE
VES	6,2	6,2	5,9	5,0	7,3	5,1	8,0	7,8	7,0	7,6	8,1	9,0	8,5	7,8	7,0	7,6	8,2				7,3	8,8	8,3	9,5		8,0	8,0	9,6	9,8	7,5		8,3	8,5	7,5	8,0	7,0		7,4
VES	5,0	7,5	7,3	7,0	5,0	6,3	7,5	7,7	7,8	8,7	8,0	6,0		1,8	6,8		7,0									7,1	7,6	7,8		3,8		8,0	7,0		7,0	6,6	8,8	6,73
Média aritmética das disciplinas do alunado não PEC																																						
	5,60	6,85	6,60	6,00	6,15	5,70	7,75	7,74	7,40	8,15	8,05	7,50	8,50	7,80	6,90	7,60	7,60				7,30	8,80	8,30	9,50		7,55	7,80	8,70	9,80	7,50		8,15	7,75	7,50	7,50	6,80	8,80	7,07
PEC	7,0	7,3	9,0	7,0	7,8	7,3	9,0	5,9	5,0	7,0	7,3	9,0	8,2	8,0	8,7	8,3	8,2	7,0	7,8	6,0	8,6	8,0	7,7	10,0	8,0	7,7	8,0	8,0	7,7	7,7	8,0	8,5	6,0	6,1	7,5	7,7	9,0	7,71
PEC	7,0	7,2	9,0	7,5	7,0	7,3	9,0	5,0	7,0	5,0	7,3	7,6	7,1	7,5	7,3		5,7		7,9		7,4	8,5	8,0	9,0	8,8	7,0	7,9	7,8	7,5		5,0	5,0		7,5	8,1		6,94	
PEC	6,2	5,1	5,2	7,0	7,1	7,0	7,0	7,8	7,3	8,8	8,3	7,3	7,7	5,0	5,8					8,0	7,5	7,0	6,5	7,0	7,6	5,0	8,8	8,8		7,7	7,5	7,0	7,1	8,7	7,0	7,5	7,0	6,63
Média aritmética das disciplinas do alunado PEC																																						
	6,73	6,53	7,73	7,17	7,30	7,20	8,33	6,23	6,43	6,93	7,63	7,97	7,67	6,83	7,27	8,30	6,95	7,00	7,85	7,00	7,83	7,83	7,40	8,67	8,13	6,57	8,23	8,20	7,60	7,70	7,75	7,75	5,50	7,40	7,33	7,77	8,00	7,09
Média aritmética das disciplinas dos dois grupos de alunos																																						
	6,28	6,66	7,28	6,70	6,84	6,60	8,10	6,83	6,82	7,42	7,80	7,78	7,88	7,08	7,12	7,95	7,28				7,70	8,08	7,63	8,88		6,96	8,06	8,40	8,33	7,63		7,95	6,63	7,43	7,40	7,38	8,27	7,08

Semestre - 1999.1

Ingresso	IA	IS	IP	IF	TA1	TS1	TP1	TC	TA2	TS2	TS3	AS1	AB	EB	MTP1	ECES	MCS	CPE1	CPE2	PECS	PEAP	PEAD	SE	EFEG	D	LP	HEG	HEB	HN	HPPSG	HPPSB	GH	GE	GRB	IEP	HIE	EACS1	CRE	
VES	8,0	9,2	9,1	8,7	7,3	7,8	7,1	6,5	9,1	9,2	8,8	7,9	9,1	10,0	8,6	9,3	9,3	7,3	7,5	8,0	8,8	9,7	9,2	10,0	9,9	8,6	8,5	9,0	9,8	8,7	8,5	7,0	9,3	7,6	8,9	10,0	8,5	8,20	
VES	7,7	7,0	7,0	8,0	7,5	8,1	8,3	7,3	8,0	8,7	8,2	7,7	8,3	7,7	7,0	7,6	8,2	8,0	8,0	8,0	8,1	8,0	8,7	10,0	7,5	8,0	8,0	8,5	9,0	9,0	8,7	7,0	8,5	6,0	8,4	7,0	10,0	8,06	
VES	7,7	8,0	7,0	8,0	8,1	7,3	8,3	7,7	7,5	8,3	8,2	7,7	9,0		6,0	7,6	7,0			8,5	7,0	8,3	8,6		8,0	8,6	7,0	8,3	7,8	8,3	8,3	8,6	7,5	8,2	7,5	7,3	5,89		
VES	8,3	9,0	8,3	7,0	7,0	8,6	7,3	9,2	8,6		7,0	8,8	8,3	8,3	7,8	7,1	8,8				9,5	8,8			8,3	7,9	8,7		7,7	8,7	8,5	7,8		9,7	9,8	7,7	8,62		
VES	7,7	7,0	7,0	8,5	7,3	7,3	7,6	5,0	7,0	9,0	7,8	8,9	7,0	9,0	7,0	7,3	8,2	8,3	7,0	7,5	8,8	8,2	8,5	10,0	7,0	8,0	8,5	8,5	8,9	8,2	7,3	7,0	9,7	6,0	8,0	7,0	7,5	7,51	
VES	7,5	5,8	7,0	8,5	8,0	8,2	7,6	7,0	7,1	7,5	8,1	6,0	8,5	7,2	7,4	7,0	7,8	7,0	8,4	7,5	7,1	7,8	8,8	8,3	7,3	8,0	8,1	8,3	7,3	7,8	8,0	7,2	5,6	7,0	7,0	7,1	7,3	6,91	
VES	7,8	7,5	8,0	7,7	8,7	7,8	8,1	8,0	7,7	8,2	7,3	7,2	8,6	8,7	6,6	7,6	7,5									7,8	7,0	8,3	8,0	8,3	8,3	7,1	7,0		7,9	7,5	7,3	7,67	
VES	5,8	7,0	7,8	7,5	7,3	7,0	7,3	7,3	8,1	7,7	7,0	8,8	8,5	8,5	6,9	8,0	7,8	8,0	9,3	9,0	7,5	8,5	8,0	9,6	8,8	7,3	7,5	8,3	7,3	8,7	8,5	8,0	9,0	7,0	7,0	8,0	7,8	7,48	
VES	5,1	5,1	7,8	7,5	8,3	7,0	5,0	5,4	7,0	7,3	7,0	8,6			6,8	7,0	8,3									7,1	7,0		8,3					7,0	9,3	6,8	7,68		
VES	7,0	8,6	6,3	7,2	9,0	8,1	7,5	8,0	9,0	7,5	7,8	8,0		7,3	7,5	7,0			8,8		8,0	8,3	7,6		8,3	8,0	7,8						7,6		7,7	4,18			
VES	5,4	7,7	7,0	7,0	7,0	8,1	7,5	7,2	7,8	8,3	8,0		7,0	6,7	6,6	7,3	7,3	8,5	8,4	8,0	6,7		8,5	10,0	8,8	8,3	7,9	9,3	8,3	8,5	7,8	8,3	7,0	9,1	8,3	7,5	7,56		
TRA	7,3	6,1	8,0	8,0	6,0	5,9	8,9	8,3		9,2	9,0				8,0						7,5	7,3		7,3	7,0	7,0	8,8	7,6		7,5	7,3	7,3	9,0	8,1	7,0	9,0	9,0	6,20	
Média aritmética das disciplinas do alunado não PEC																																							
	7,13	7,33	7,54	7,80	7,63	6,90	7,57	6,83	7,99	8,29	8,06	7,48	8,31	8,16	6,98	7,53	8,02	7,85	7,83	7,67	7,89	8,26	8,49	9,23	7,96	8,01	7,98	7,96	7,99	8,32	8,22	7,69	8,30	7,16	7,98	8,23	7,87	7,23	
PEC	6,2	5,0	5,1	7,2	7,5	7,0	7,6	7,6	7,2	9,5	9,0	7,4	7,4	7,2				7,0	7,0		8,0	8,6	8,7	7,5	8,0	7,7	7,9									5,1	6,67		
Média aritmética das disciplinas do alunado PEC																																							
	6,20	5,00	5,10	7,20	7,50	7,00	7,60	7,60	7,20	9,50	9,00	7,40	7,40	7,20				7,00	7,00		8,00	8,60	8,70	7,50	8,00	7,70	7,90			7,20			5,00	5,00	5,00	7,30	7,00	5,30	6,67
Média aritmética das disciplinas dos dois grupos de alunos																																							
	7,05	7,15	7,35	7,75	7,62	6,91	7,57	6,89	7,93	8,38	8,13	7,47	8,22	8,06				7,73	7,73		7,90	8,29	8,51	9,03	7,97	7,98	7,97			8,23		7,47	8,03	6,92	7,93	8,13	7,67	7,19	

Semestre – 2001.1

Ingresso	IS	TS1	TS2	TS3	ECES	MCS	MTP1	CPE1	CPE2	PECS	IP	TP1	IF	TC	IA	TA1	TA2	AS1	AB	EB	GH	GE	GRB	HEG	HEB	HN	HPPSG	HPPSB	IEP	HIE	LP	EACS1	PEAP	PEAD	SE	D	EFEQ	CRE	
VES	9,0	8,3	8,6	8,2	8,6	8,0	7,3				7,7	8,7	7,1	9,0	10,0	9,0	8,3	8,8	8,0	7,7	9,0	8,6		8,5	7,8		8,0	9,2	7,0	7,3	9,0	7,9	10,0		9,0				8,58
VES	8,3	8,3	8,3	7,5			9,5				8,0	8,6	7,3	7,3	9,0	9,6	10,0	8,9		10,0	8,1		10,0	8,0	9,3		8,0		7,8	8,2	8,6	8,1			9,0				8,75
VES	8,3	7,0	8,3	7,2	5,0		6,5				6,0	7,5	7,8	7,6	7,6	7,8								7,1	1,8				7,0										4,15
VES	8,7	7,0	8,2				6,3			10,0	6,0		8,0	7,5	8,3	7,5	7,0				7,0		7,5	7,8					5,0	9,0	8,0	5,7	6,1	8,5		7,0		5,73	
VES	8,5	7,1	7,6	9,2	7,5	9,0	5,4				7,6	8,3	7,5	7,5	7,0	8,8	8,1	9,3			8,3	7,7		8,2	8,3		7,7	8,0	8,5	8,5	9,5	7,3	8,7	8,5				8,25	
VES	7,0	7,5	9,2	7,7	7,0	7,2	7,5				6,0	7,5	7,1	8,0	7,0	7,2	7,0	8,7			7,5	7,5		7,9	10,0		7,7	8,8	8,0	8,8	9,5	7,8		10,0				7,96	
VES	8,0	7,8	8,0	8,5	9,2	7,2	8,6				9,0	9,0	8,0	7,3	8,8	8,8	9,5	8,6			7,0	7,0		8,1	9,0		8,0	8,0	9,0	7,7	7,3	7,5						8,24	
VES	7,0	7,2	8,3	8,5	7,7	8,9	6,1				7,3	8,1	5,5	9,3	7,0	7,6	8,8	9,0			7,0	7,3		8,3	8,3		7,7	8,2	9,0	8,0	9,0	8,2						8,12	

Média aritmética das disciplinas do alunado não PEC

7,73	7,78	8,31	8,40	7,50	8,12	7,15			10,0	7,28	8,20	6,99	8,41	8,09	8,39	8,39	9,02	8,80	8,85	7,70	7,62	7,65	8,06	7,79		7,90	8,54	7,78	8,50	8,80	7,58	8,27	8,90	9,15	7,00		7,48
------	------	------	------	------	------	------	--	--	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	--	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	--	------

PEC	7,8	8,6	8,7	9,2		0,0	6,3	7,1			5,8	7,3	5,0	7,3	7,0	6,0	9,0	7,0	7,5	7,7		5,0	7,6	8,2	7,0	8,0		7,0	8,0	6,0	7,1	8,5	8,6	7,0				7,31
PEC	7,0	5,0		8,7			6,2				7,5	7,6	5,0		6,8	5,4	4,5					8,3	5,1	7,8	7,7				5,8	8,4	7,0	7,4	9,0	8,2			3,8	6,00
PEC	7,0	7,3									7,0		7,0	7,0	5,0								3,1	8,0	7,0	8,0	7,8		7,0	8,0	6,2		7,5	4,2			7,3	4,60

Média aritmética das disciplinas do alunado PEC

7,27	7,27	8,70	8,95	0,00	0,00	6,25	7,30	7,40			6,77	7,45	5,67	7,15	6,27	5,70	6,75	7,60	7,50	7,70	4,40	6,10	6,57	8,00	7,50	8,20			6,60	8,13	6,40	4,25	7,00	7,00	7,00		5,55	5,97
------	------	------	------	------	------	------	------	------	--	--	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	--	--	------	------	------	------	------	------	------	--	------	------

Média aritmética das disciplinas dos dois grupos de alunos

7,60	7,64	8,36	8,52	7,50	6,77	6,97					7,14	8,04	6,63	8,16	7,59	7,85	8,03	8,81	8,15	8,47	7,29	7,05	7,09	8,05	7,70			7,15	8,39	8,68	6,91	7,63	8,09	8,13			7,07
------	------	------	------	------	------	------	--	--	--	--	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	--	--	------	------	------	------	------	------	------	--	--	------

Semestre – 2001.2

Ingresso	IS	TS1	TS2	TS3	ECES	MCS	MTP1	CPE1	CPE2	PECS	IP	TP1	IF	TC	IA	TA1	TA2	AS1	AB	EB	CH	GE	GRB	HEC	HEB	HN	HPPSG	HPPSB	IEP	HIE	LP	EACS1	PEAP	PEAD	SE	D	EFEQ	CRE
VES	7	8,1	8,2	8,1	8,1						7,1	8,7	8	7	8,8	8,4	8,1												8		8,7	7,9						8,53
VES	8,0	8,3	8,8	8,7	8,0	7,5	8,3				7,5	7,1	7,5	8,1	8,6	7,6	8,7	8,1				8,6	7,5		8,8	9,0		8,1	8,2	8,8	8,0	9,0						8,50
VES	8,0	7,3	8,9	8,0	8,2	7,8	7,3	7,3			8,3	7,6	8,3	8,0	8,5	8,9	8,0	8,0	8,0	8,0	8,5	8,5			9,0				7,2	8,6		9,2	8,7	9,0				8,20
VES	5,5										5,0		7,0		8,4																							1,13
VES	8,0	7,5	8,0				7,3				8,0	7,6	7,0	7,3	8,5	7,7	8,5	8,3						8,7	8,3				7,9	8,5	9,5	5,7	8,8	9,6		8,5	7,78	
VES	7,5												7,0	3,6	7,8	8,2						7,6							7,6	7,0		8,6					4,79	
VES	8,6	7,3	8,7	8,0	5,6	7,6	7,0				6,1	7,3	5,4	6,0	8,4	7,3	8,5	7,5			7,3	6,0		7,5	9,3		7,0	8,3	7,0	8,0	8,2	7,1					7,57	
VES	8,5	7,2	8,7	7,7		8,6	5,5	8,3			7,0	7,0	7,3	8,0	8,6	7,0	7,7	7,6		8,0		8,1	8,0	8,0	8,0		7,7		8,7	7,2	7,0	8,1	7,2	9,6	8,0	7,0	7,64	
VES	8,6										5,6	7,1	7,0	8,0								7,0	7,8	8,4					7,0	7,0		7,1	8,3				5,22	

Média aritmética das disciplinas do alunado não PEC

7,86	7,78	8,70	8,34	7,08	7,88	7,08	7,40	8,30		7,10	7,46	7,17	6,14	8,51	7,59	8,48	7,27		9,00	7,35	7,58	7,40	8,46	8,72	8,30	7,80	8,25	7,84	7,67	8,28	7,09	8,25	9,40	9,00	8,50	7,75	6,60
------	------	------	------	------	------	------	------	------	--	------	------	------	------	------	------	------	------	--	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

PEC	7,0	7,0	7,5	7,7	7,6		7,5	7,0	8,5	8,0	7,3	7,7	8,2	7,0	9,0	7,6	8,7	8,5	8,1	8,1	8,1	6,1	7,2	8,5	7,1	7,0	8,0	7,0	8,7	9,2	8,1	9,2	8,3	8,5	7,2	7,6	8,0	7,58
PEC	7,3	8,0									5,5		8,0		9,5																						8,7	3,53
PEC	8,0	6,3	7,9	8,5		8,5	8,0	7,5			8,0	7,6	7,8	7,6	8,5	7,2	8,0	8,4	8,0		7,8	8,0	8,5	8,2		7,7		9,2		8,5	7,7	7,5	8,0	8,0		7,5	8,21	
PEC	7,0	7,0	8,5	7,7	7,0		8,1	7,0	7,7		8,0	7,3	8,0	5,3	7,4	7,1	7,0					7,0		7,6	8,5			8,4		7,5	6,1	7,2	9,3	7,5		8,0	6,87	

Média aritmética das disciplinas do alunado PEC

7,58	6,33	7,97	8,23	7,30	8,80	7,23	7,17	8,10	5,00	7,20	7,53	6,50	6,63	8,60	7,30	7,90	8,45	7,35	6,10	8,65	7,23	7,60	8,20	8,23	7,00	7,85	7,00	7,77	9,20	8,53	8,33	7,83	9,20	7,90	7,60	8,55	6,55
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Média aritmética das disciplinas dos dois grupos de alunos

7,77	7,20	8,46	8,30	7,15	8,66	7,14	7,26	8,17		7,13	7,48	6,96	6,27	8,54	7,50	8,29	7,56		8,03	7,78	7,47	7,48	8,36	8,54	7,65	7,82	7,83	7,82	7,86	8,38	7,43	8,04	9,30	8,18	8,05	8,28	6,58
------	------	------	------	------	------	------	------	------	--	------	------	------	------	------	------	------	------	--	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

ANEXO 7

Distribuição das maiores e menores notas, por disciplina e grupo de aluno do curso de Ciências Sociais nos semestres da amostra

Semestre – 1998.1

Menores notas	Ingresso	LA	IS	IP	IF	TA1	TS1	TP1	TC	TA2	TS2	TS3	AS1	MTP1	ECES	MCS	LP	HEG	HEB	HPPSG	HPPSB	GH	GE	IEP	HIE	EACS1	TNG
	Não PEC	5,5	5,6	5,0	7,0	7,3	8,0	7,0	5,5	5,2	7,0	5,2	5,0	7,0	7,8	8,2	6,7	5,3	7,3	6,7	5,4	7,0	7,7	5,0	7,7	7,0	15
PEC	7,0	7,5	5,9	8,0	5,5	7,0	7,3	7,5	5,2	7,5	5,6	7,0	5,8	7,0	7,2	5,6	6,5	7,0	6,4	7,0	7,8	5,5	5,2	7,6	7,0	12	
DIF.	-1,5	-1,9	-0,9	-1	1,8	1	-0,3	-2	0	-0,5	-0,4	-2	1,2	0,8	1	1,1	-1,2	0,3	0,3	-1,6	-0,8	2,2	-0,2	0,1	0	3	

Maiores notas	Ingresso	IA	IS	IP	IF	TA1	TS1	TP1	TC	TA2	TS2	TS3	AS1	MTP1	ECES	MCS	LP	HEG	HEB	HPPSG	HPPSB	GH	GE	IEP	HIE	EACS1	TNG
	Não PEC	8,7	9,2	9,0	10,0	8,8	9,2	9,8	9,6	8,7	9,0	8,7	8,8	9,1	10,0	9,5	9,0	9,5	9,2	10,0	9,3	9,2	9,2	9,5	9,6	8,7	23
PEC	7,5	9,7	9,0	8,2	8,8	8,2	7,3	8,3	8,0	9,6	8,7	8,5	8,6	8,6	9,0	8,6	9,5	9,0	8,8	8,3	8,7	9,0	7,7	8,6	7,5	6	
DIF.	1,2	-0,5	0	1,83	0	1	2,5	1,27	0,7	-0,6	0	0,3	0,5	1,4	0,5	0,4	0	0,2	1,2	1	0,5	0,2	1,8	1	1,2	17	

Semestre – 1998.2

Menores notas	Ingresso	IA	IS	IP	IF	TA1	TS1	TP1	TC	TA2	TS2	TS3	AS1	MTP1	ECES	MCS	LP	HEG	HEB	HPPSG	HPPSB	GH	GE	IEP	HIE	EACS1	TNG
	Não PEC	5,0	6,2	5,9	5,0	5,0	5,1	7,5	7,7	7,0	7,6	8,0	6,0	6,8	7,6	7,0	7,1	7,6	7,8	7,5		8,0	7,0	7,0	6,6		11
PEC	6,2	5,1	5,2	7,0	7,0	7,0	7,0	5,0	5,0	5,0	7,3	7,3	5,8		5,7	5,0	7,9	7,8		7,5	7,0	5,0	7,0	7,5	7,0	16	
DIF.	-1,2	1,1	0,7	-2,0	-2,0	-1,9	0,5	2,7	2,0	2,6	0,7	-1,3	1,0		1,3	2,1	-0,3	0,0				1,0	2,0	0,0	-0,9		-5

DIF – Diferença entre as médias do alunado não PEC e PEC, nesta ordem. Portanto, quando o resultado de DIF. vem acompanhado de um sinal negativo, significa dizer que a nota do alunado PEC é maior que a do alunado não PEC.

Maiores notas		
Ingresso	Não PEG	PEG
LA	6,2	7,0
IS	7,5	7,3
IP	7,3	9,0
IF	7,0	7,5
TA 1	7,3	7,8
TS 1	6,3	7,3
TP 1	8,0	9,0
TC	7,8	7,8
TA 2	7,8	7,3
TS 2	8,7	8,8
TS 3	8,1	8,3
AS 1	9,0	9,0
MTP 1	7,0	8,7
ECES		8,3
MCS	8,2	8,2
LP	8,0	7,7
HEG	8,0	8,8
HEB	9,6	8,8
HPPSG		7,7
HPPSB		8,0
GH	8,3	8,8
GE	8,8	6,0
IEP	8,0	7,5
HIE	7,0	8,1
EACS 1	8,8	9,0
TNG	9	19
DIF.	-0,8	0,2

Semestre - 1999.1

Menores notas		
Ingresso	Não PEG	PEG
LA	5,3	6,2
IS	5,1	5,0
IP	6,3	5,1
IF	7,0	7,2
TA 1	5,0	7,5
TS 1	5,1	7,0
TP 1	5,9	7,6
TC	5,0	7,6
TA 2	7,0	7,2
TS 2	7,3	9,5
TS 3	7,0	9,0
AS 1	5,9	7,4
MTP 1	5,6	
ECES	7,0	
MCS	7,0	
LP	7,0	7,7
HEG	7,0	7,9
HEB	7,0	
HPPSG	7,5	7,2
HPPSB	7,3	
GH	7,0	5,0
GE	5,6	5,0
IEP	7,0	7,3
HIE	7,0	7,0
EACS 1	6,8	5,3
TNG	19	7
DIF.	-0,9	0,1

Maiores notas		
Ingresso	Não PEG	PEG
LA	8,3	6,2
IS	9,2	5,0
IP	9,3	5,1
IF	8,7	7,2
TA 1	10,0	7,5
TS 1	9,2	7,0
TP 1	9,1	7,6
TC	8,3	7,6
TA 2	9,5	7,2
TS 2	9,2	9,5
TS 3	9,5	9,0
AS 1	8,8	7,4
MTP 1	8,6	
ECES	9,3	
MCS	9,3	
LP	8,8	7,7
HEG	8,8	7,9
HEB	9,3	
HPPSG	9,3	7,2
HPPSB	8,7	
GH	8,6	5,0
GE	9,8	5,0
IEP	9,7	7,3
HIE	10,0	7,0
EACS 1	10,0	5,3
TNG	24	1
DIF.	2,1	4,2

Semestre - 2001.1

Menores notas		
Ingresso	Não PEG	PEG
IS	5,7	7,0
TS 1	7,0	5,9
TS 2	7,6	8,7
TS 3	7,2	8,7
ECES	5,0	
MCS	7,2	
MTP 1	6,1	6,2
IP	6,0	5,8
TP 1	7,2	7,3
IF	5,0	5,0
TC	7,3	7,0
LA	7,0	5,0
TA 1	7,2	5,4
TA 2	7,0	4,5
AS 1	8,6	7,6
GH	7,0	4,4
GE	7,0	5,0
HEG	7,4	7,8
HEB	1,8	7,0
HPPSG	7,7	
HPPSB	8,0	
IEP	5,6	5,8
HIE	7,7	8,0
LP	7,3	6,0
EACS 1	5,7	1,4
TNG	14	12
DIF.	-1,3	1,1

Maidores notas	Ingresso	IS	TS1	TS2	TS3	ECES	MCS	MTP1	IP	TP1	IF	TC	IA	TA1	TA2	AS1	GH	GE	HEG	HEB	HPFSG	HPFSB	IEP	HIE	LP	EACS1	TNG
	Não PEC	9,0	9,3	9,2	9,5	9,2	9,3	9,5	9,6	9,0	8,6	9,3	10,0	9,8	10,0	9,8	9,0	8,6	8,8	10,0	8,3	9,7	9,3	9,3	9,7	8,2	25
	PEC	7,8	8,6	8,7	9,2			6,3	7,5	7,6	7,0	7,3	7,0	6,0	9,0	7,6	4,4	8,3	8,2	7,8			7,0	8,4	7,0	7,1	0
	DIF.	1,2	0,7	0,5	0,3			3,2	2,1	1,4	1,6	2,0	3,0	3,8	1,0	2,2	4,6	0,3	0,6	2,2	8,3		2,3	0,9	2,7	1,1	25

Semestre – 2001.2

Menores notas	Ingresso	IS	TS1	TS2	TS3	ECES	MCS	MTP1	IP	TP1	IF	TC	IA	TA1	TA2	AS1	GH	GE	HEG	HEB	HPFSG	HPFSB	IEP	HIE	LP	EACS1	TNG
	Não PEC	5,5	7,2	8,2	7,7	5,2	7,5	5,5	5,0	7,0	5,4	1,0	7,8	5,2	7,2	3,3	6,5	6,0	7,5	8,0	7,0	8,2	7,0	5,9	7,0	2,6	16
	PEC	7,0	5,0	7,5	7,7	7,0	8,0	5,1	5,5	7,3	5,0	5,3	7,4	7,1	7,0	8,4	7,8	6,1	7,6	7,0	7,7	7,0	5,4	9,2	7,5	6,1	10
	DIF.	-1,5	2,2	0,7	0,0	-1,8	-0,5	0,4	-0,5	-0,3	0,4	-4,3	0,4	-1,9	0,2	-5,1	-1,3	-0,1	-0,1	1,0	-0,7	1,2	1,6	-3,3	-0,5	-3,5	6

Maidores notas	Ingresso	IS	TS1	TS2	TS3	ECES	MCS	MTP1	IP	TP1	IF	TC	IA	TA1	TA2	AS1	GH	GE	HEG	HEB	HPFSG	HPFSB	IEP	HIE	LP	EACS1	TNG
	Não PEC	9,0	9,1	8,9	9,3	9,5	8,6	8,3	9,3	8,5	8,3	8,2	9,8	9,4	9,5	9,1	8,6	8,5	9,3	9,3	8,7	8,3	9,3	10,0	9,5	9,2	18
	PEC	9,0	7,0	8,5	9,3	7,6	8,8	9,1	8,0	7,6	8,2	7,6	9,5	7,6	8,7	8,5	9,5	8,6	8,5	9,5	8,0	7,0	9,2	9,2	9,6	9,7	9
	DIF.	0,0	2,1	0,4	0,0	1,9	-0,2	-0,8	1,3	0,9	0,1	0,6	0,3	1,8	0,8	0,6	-0,9	-0,1	0,8	-0,2	0,7	1,3	0,1	0,8	-0,1	-0,5	9

Obs.: DIF. – Diferença entre as notas dos grupos

TNG – Total de Notas (Azuis/Vermelhas) do Grupo

ANEXO 8

Tabela 9. Distribuição das notas das disciplinas das introduções, das teorias e das específicas para a licenciatura, por grupo e semestres estudados

		IA	IS	IP	IF	TA1	TS1	TP1	TC	TA2	TS2	TS3
1998.1	Não PEC	7,41	7,85	7,26	8,46	7,85	8,57	8,18	8,55	7,39	7,85	7,61
	PEC	7,27	8,23	7,63	8,00	7,40	7,57	8,43	7,94	6,77	8,60	7,10
	MGD	7,34	8,04	7,45	8,23	7,63	8,07	8,31	8,25	7,08	8,70	7,36
	DIF.	0,14	-0,38	-0,37	0,46	0,45	1,00	-0,25	0,61	0,62	-0,75	0,51
1998.2	Não PEC	5,60	6,85	6,60	6,00	6,15	5,70	7,75	7,74	7,40	8,15	8,05
	PEC	6,73	6,53	7,73	7,17	7,30	7,20	8,33	6,23	6,43	6,93	7,63
	MGD	6,28	6,66	7,28	6,70	6,88	6,60	7,09	6,88	6,91	7,54	7,80
	DIF.	-1,13	0,32	-1,13	-1,17	-1,15	-1,50	-0,58	1,51	0,97	1,22	0,42
1999.1	Não PEC	7,13	7,33	7,54	7,80	7,63	6,90	7,57	6,83	7,99	8,29	8,06
	PEC	6,20	5,00	5,10	7,20	7,50	7,00	7,60	7,60	7,20	9,50	9,00
	MGD	7,03	7,18	7,48	7,75	7,62	6,94	7,57	6,89	7,61	8,30	8,13
	DIF.	0,93	2,33	2,44	0,60	0,13	-0,10	-0,03	-0,77	0,79	-1,21	-0,94
2001.1	Não PEC	8,09	7,73	7,28	6,99	8,39	7,78	8,20	8,41	8,39	8,31	8,40
	PEC	6,27	7,27	6,77	5,67	5,70	7,27	7,45	7,15	6,75	8,70	8,95
	MGD	7,59	7,60	7,11	6,63	7,85	7,61	8,03	8,16	8,03	8,36	8,52
	DIF.	1,82	0,46	0,51	1,32	2,69	0,51	0,75	1,26	1,64	-0,39	-0,55
2001.2	Não PEC	8,51	7,86	7,10	7,17	7,59	7,78	7,46	6,14	8,48	8,70	8,34
	PEC	8,60	7,58	7,20	6,50	7,30	6,33	7,53	6,63	7,90	7,97	8,23
	MGD	8,54	7,77	7,13	6,96	7,50	7,29	7,48	6,27	8,29	8,16	7,30
	DIF.	-0,09	0,28	-0,10	0,67	0,29	1,45	-0,07	-0,49	0,58	0,73	0,11

		CPE1	CPE2	PECS	PEAP	PEAD	SE	EFEG	D
1998.1	Não PEC	7,75	8,10	8,25	8,87	8,53	8,97	8,55	8,93
	PEC	7,60	8,20	6,94	8,10	7,90	9,03	8,60	8,27
	MGD	7,60	8,14	7,59	8,51	8,33	8,99	8,57	8,61
	DIF.	0,15	-0,10	1,31	0,77	0,63	-0,06	-0,05	0,66
1998.2	Não PEC				7,30	8,80	8,30	9,50	
	PEC	7,00	7,85	7,00	7,83	7,83	7,40	8,67	8,13
	MGD	7,00	7,85	7,00	7,70	8,03	7,63	8,80	8,13
	DIF.				-0,53	0,97	0,90	0,83	
1999.1	Não PEC	7,85	7,83	7,67	7,89	8,26	8,49	9,23	7,96
	PEC	7,00	7,00		8,00	8,60	8,70	7,50	8,00
	MGD	7,73	7,73	7,67	7,90	8,79	8,81	8,93	7,97
	DIF.	0,85	0,83		-0,11	-0,34	-0,21	1,73	-0,04
2001.1	Não PEC			10,00	8,27	8,90	9,15		7,00
	PEC	7,30	7,40		7,00	7,00	7,00	5,55	
	MGD	7,30	7,40	10,00	7,63	8,09	8,43	5,55	7,00
	DIF.				1,27	1,90	2,15		
2001.2	Não PEC	7,40	8,30		8,25	9,40	9,00	7,75	8,50
	PEC	7,17	8,10	5,00	7,83	9,20	7,90	8,55	7,60
	MGD	7,26	8,17	5,00	8,04	9,30	8,48	8,28	8,05
	DIF.	0,23	0,20		0,42	0,20	1,10	-0,80	0,90