

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

CAROLINE FINGER STRESSER

**HABILITAÇÃO EM LICENCIATURA E BACHARELADO EM
CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA: interpretações e sentidos das escolhas de itinerário
formativo**

**FLORIANÓPOLIS
2018**

Caroline Finger Stresser

**HABILITAÇÃO EM LICENCIATURA E BACHARELADO EM
CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA: interpretações e sentidos das escolhas de itinerário
formativo**

Trabalho Conclusão do Curso de
Graduação em Ciências Sociais do
Centro de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito para a
obtenção do Título de Licenciado em
Ciências Sociais

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Vilar
Bonaldi

Florianópolis
2018

Caroline Finger Stresser

**HABILITAÇÃO EM LICENCIATURA E BACHARELADO EM
CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA: interpretações e sentidos das escolhas de itinerário
formativo.**

Este Trabalho Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para obtenção do Título de licenciado em Ciências Sociais e aprovado em sua forma final pela Comissão examinadora e pelo Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 29 de Junho de 2018.

Prof. Dr. Tiago Daher Padovezi Borges
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Eduardo Vilar Bonaldi
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Julia Silvia Guivant
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado à Mariane
Cristina Finger Stresser

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Vanderlei Stresser e Mariane Cristina Finger Stresser, por me ajudarem de todas as formas possíveis durante toda minha vida e especialmente durante o período da graduação. Sem seus sacrifícios, amor e dedicação nada disso seria possível. Agradeço também aos demais membros da minha família por todo cuidado e afeto.

Agradeço aos amigos que fiz durante a graduação que foram de extrema importância na minha trajetória na universidade. Agradeço especialmente à Natan e Rachel por me mostrarem o mundo por outras lentes.

Agradeço aos professores que tive durante o ensino básico e ensino superior. Agradeço a professora Julia Guivant e aos membros do IRIS, agradeço ao professor Eduardo Bonaldi e aos membros do NEJUC.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender como os agentes tendem a interpretar seu próprio curso e como eles dotam de sentido suas escolhas e habilitações no curso de Ciências Sociais. A análise também se voltou para, a partir das entrevistas, reconstruir as trajetórias de socialização e de escolarização dos alunos entrevistados. A pesquisa também foi voltada a observar a representação dos agentes em relação ao bacharelado e a licenciatura e suas diferenças. Foram utilizadas três abordagens diferentes: uma análise dos dados socioeconômico dos alunos da licenciatura e do bacharelado disponibilizados pela COPERVE, quatro entrevistas em profundidade com alunos do curso, bem como uma observação participante do ambiente universitário. Foi possível concluir que todos os indicadores relacionados a posições desprivilegiadas socialmente são maiores na categoria “alunos da licenciatura”. A maioria deles estudou em escolas públicas, uma maior porcentagem deles (comparado ao bacharelado) estudou no período noturno, também uma menor porcentagem deles frequentou cursinhos pré-vestibulares. A partir disso, podemos concluir que os alunos do curso de ciências sociais da UFSC que ocupam uma posição desprivilegiada, seja por origem familiar, trajetória educacional, raça e gênero tendem a escolher pelo itinerário formativo também desprivilegiado socialmente, no caso a licenciatura. Existe uma homologia entre características socioeconômicas e culturais, de um lado, e as escolhas e os destinos educacionais, de outro.

Palavras-chave: Ciências Sociais; Licenciatura; Bacharelado;

ABSTRACT

The present work had as objective understand how agents tend to interpret their own program and how they make sense in their choices and degree in the program of Social Sciences. The analysis also turned to, from the interviews, to reconstruct the socialization and schooling trajectories of the students interviewed. The research was also aimed at observing the representation of the agents in relation to the baccalaureate and *licenciatura* degrees and their differences. Three different approaches were used: an analysis of the socioeconomic data of *licenciatura* and baccalaureate students provided by COPERVE, four in-depth interviews with students of the program, as well as a participant observation of the university environment. It was possible to conclude that all indicators related to socially underprivileged positions are higher in the category "*licenciatura* students". Most of them studied in public schools, a higher percentage of them (compared to baccalaureate) studied at night, also a smaller percentage of them attended pre-college courses. From this, we can conclude that the students of the social sciences of the UFSC who occupy a disadvantaged position, be it by family origin, educational trajectory, race and gender tend to choose by the formative itinerary also socially underprivileged, in this case the *licenciatura* degree. There is a homology between socioeconomic and cultural characteristics on the one hand and educational choices and destinations on the other.

Palavras-chave: Social Sciences; Licenciatura; baccalaureate;

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Autodeclaração de raça - alunos da licenciatura	35
Gráfico 2 - Autodeclaração de raça - alunos do bacharelado	36
Gráfico 3 - Autodeclaração de sexo - alunos da licenciatura	39
Gráfico 4 - Autodeclaração de sexo - alunos do bacharelado.....	40
Gráfico 5 - Some os salários brutos, sem deduções, das pessoas de seu grupo familiar que trabalham, inclusive o seu, indique a renda bruta - alunos da licenciatura	44
Gráfico 6 - Some os salários brutos, sem deduções, das pessoas de seu grupo familiar que trabalham, inclusive o seu, indique a renda bruta - alunos do bacharelado	44
Gráfico 7 - Nível de formação do pai - alunos da licenciatura.....	45
Gráfico 8 - Nível de formação do pai - alunos do bacharelado.....	45
Gráfico 9 - Nível de formação da mãe - alunos da licenciatura	46
Gráfico 10 - Nível de formação da mãe - alunos do bacharelado	46
Gráfico 11 - Tipo de curso de ensino médio frequentado - alunos da licenciatura	48
Gráfico 12 - Tipo de curso de ensino médio frequentado - alunos do bacharelado	49
Gráfico 13 - Tipo de estabelecimento onde você cursou o ensino médio – alunos da licenciatura	49
Gráfico 14 - Tipo de estabelecimento onde você cursou o ensino médio – alunos do bacharelado	50
Gráfico 15 - Turno em que o aluno cursou o ensino médio - alunos da licenciatura	50
Gráfico 16 - Turno em que o aluno cursou o ensino médio - alunos do bacharelado	51
Gráfico 17 - Frequentou curso pré-vestibular? - alunos da licenciatura.	51
Gráfico 18 - Frequentou curso pré-vestibular? - alunos do bacharelado.	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
COPERVE	Comissão Permanente do Vestibular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
MEC	Ministério da Educação
NEJUC	Núcleo de Estudos da Juventude Contemporânea
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TCL	Trabalho de Conclusão de Licenciatura
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
OSPB	Organização Social e Política do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
2 CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFSC.....	25
2.1 PERFIL DO ALUNO E DO EGRESSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFSC	26
3 METODOLOGIA.....	29
4 ANÁLISE DOS DADOS SOCIOECONÔMICOS.....	33
4.1 RAÇA.....	34
4.2 GÊNERO.....	37
4.4 REALIDADE FAMILIAR E DESTINO ESCOLAR	41
5 INTERPRETAÇÕES E SENTIDOS DAS ESCOLHAS DE ETINERÁRIO FORMATIVO	53
6 CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
APÊNDICE.....	77
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	78
ANEXO	81
ANEXO A - PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO APLICADO PELA COPERVE PARA OS ALUNOS QUE PRESTAM VESTIBULAR NA UFSC.	82

1 INTRODUÇÃO

O estudante que ingressa no curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem acesso à habilitação em bacharelado ou licenciatura. A escolha de qual habilitação o aluno irá se graduar é uma escolha pessoal que ele fará ao longo do curso, existindo a possibilidade de se habilitar em uma ou outra ou nas duas habilitações.

O aluno gradua-se bacharel em Ciências Sociais quando ele faz todas as disciplinas obrigatórias gerais do curso, todas as disciplinas obrigatórias específicas do bacharelado e ao final do curso apresenta um trabalho de conclusão de curso (TCC). Para o aluno habilitar-se licenciado em Ciências Sociais, ele deve ser aprovado em todas as disciplinas obrigatórias do curso, bem como ser aprovado em todas as disciplinas obrigatórias da habilitação em licenciatura, além disso, o aluno deve passar por um período de um ano de estágio docente no ensino médio e apresentar também um trabalho de conclusão de licenciatura (TCL) ao final do curso.

A habilitação em bacharel em Ciências Sociais é voltada para pesquisa. Suas disciplinas específicas da habilitação são: Psicologia Social, Economia Política, Método e Técnica de Pesquisa II, Estatística Aplicada a Ciências Sociais, além das disciplinas referentes à elaboração do TCC e mais seis disciplinas optativas da preferência do aluno. (UFSC, 2007).

A habilitação em licenciatura em Ciências Sociais é voltada para a docência. Tem como disciplinas obrigatórias da habilitação: Teorias da Educação, Didática B, Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem, Organização Escolar, Metodologia de Ensino das Ciências Sociais, Sociologia da Educação, Estudos Afro-Brasileiros, Língua Brasileira de Sinais, duas disciplinas referentes ao estágio, disciplinas referentes ao TCL e mais três optativas da escolha do aluno. (UFSC, 2007) Como podemos observar, as disciplinas são voltadas para o campo da educação e muitas vezes são classificadas como ‘pedagógicas’ pelos professores e alunos.

As disciplinas obrigatórias de cada habilitação nos indicam qual é a área de enfoque de cada uma delas. É possível observar que as disciplinas obrigatórias do bacharelado levam o aluno a desenvolver competências relacionadas à pesquisa. Já as disciplinas obrigatórias da licenciatura são voltadas para o campo da educação e da docência.

A escolha da habilitação começa a desenhar-se a partir do quarto semestre sendo nesse o momento que, segundo o currículo do curso, os

alunos devem optar pela disciplina de psicologia social, se quiserem ingressar no bacharelado. Caso queiram habilitar-se em licenciatura, o aluno deve optar pela disciplina de teorias da educação e assim seguir o itinerário formativo de cada habilitação.

Essa é uma escolha pessoal, feita pelo aluno no momento da matrícula para o próximo semestre. A qualquer momento da graduação o aluno pode mudar de ideia e iniciar o outro itinerário formativo. Também é possível realizar as duas habilitações ao mesmo tempo. Segundo o currículo do curso, o aluno leva quatro anos para habilitar-se bacharel, e quatro anos e meio para habilitar-se licenciado, se realizar apenas um dos itinerários formativos. Porém, a realidade é diversa e geralmente os alunos levam mais tempo para se graduar do que o indicado.

Como já problematizado por outros autores como Costa (2015) a relação entre bacharelado e licenciatura nos cursos de Ciências Sociais é carregada de uma hierarquia. Nessa relação hierárquica o bacharelado é mais valorizado em detrimento da licenciatura. A formação para a atuação como professor de sociologia é tida como um apêndice do curso de Ciências Sociais. Como Costa afirma, há uma dicotomia entre as habilitações em bacharel e licenciado, que no fundo é uma dicotomia entre a teoria e a prática docente, na qual a primeira é valorizada em relação à segunda. (COSTA, 2015, p. 194)

É importante ressaltar que o problema aqui levantado entre a hierarquização entre bacharelado e licenciatura não é um problema específico do campo das Ciências Sociais. Existem trabalhos que mostram como essa questão também está presente em outros campos. Por exemplo, o artigo “Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas” de autoria de Júlio Emílio de Deniz Pereira (2000), demonstra como a questão da relação de poder entre as habilitações está presente no campo das ciências biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ele faz um estudo da história do curso e das relações de poder para demonstrar como essa dicotomia está presente ao longo da história do curso. Essa é uma realidade relatada nos mais diversos cursos de graduação.

Partindo do princípio de que há diferenças marcantes entre uma habilitação e outra, e de que essas diferenças estão marcadas por uma hierarquização e um prestígio dentro do próprio campo das Ciências Sociais, surgem as mais diversas questões: Por que o aluno opta por uma habilitação ou outra? Qual é o perfil do aluno que opta pelo bacharelado ou pela licenciatura?

Sendo assim, o objetivo geral do trabalho foi analisar como os agentes tendem a interpretar a carreira de Ciências Sociais e como eles dotam de sentido o itinerário formativo escolhido por eles, relacionando esses sentidos a suas trajetórias de socialização e escolarização. O trabalho também foi desenvolvido com objetivos mais específicos como, a partir das entrevistas, reconstituir as trajetórias de socialização e de escolarização dos alunos entrevistados. Por fim, o trabalho busca igualmente analisar a representação dos agentes em relação às habilitações.

O pensamento de Pierre Bourdieu parece nos das orientações para entender melhor essas escolhas e a hierarquia dentro do campo das Ciências Sociais. Bourdieu mostra como algumas escolhas que parecem totalmente pessoais, na verdade são “escolhas escolhidas”. Esse é o caso do acesso ao ensino superior. A escolha de qual curso o aluno irá ingressar (no nosso caso, qual habilitação o aluno irá escolher) a primeira vista parece ser uma escolha totalmente pessoal, guiada por gostos também pessoais. Porém em “Os Herdeiros” ([1964] 2015)¹ Bourdieu e Passeron argumentam que na verdade essas escolhas pessoais são influenciadas pelas disposições de classe e gênero do estudante. (BOURDIEU; PASSERON, [1964] 2015)

Partindo do pressuposto teórico de que decisões que à primeira vista parecem ser ligadas apenas a gostos pessoais, na verdade, estão ligados a fatores sociais e culturais, é interessante refletir sobre quem são os alunos que optam por uma ou outra habilitação. Existem similaridades de origem e trajetória entre essas pessoas? Será que a escolha por uma habilitação ou outra também é influenciada por disposições sociais dos agentes?

A importância de desenvolver esse trabalho está no fato de olharmos sociologicamente para nossa própria realidade. O sociólogo Wright Mills desenvolve o conceito de “imaginação sociológica”, que me parece um conceito central na escolha desse tema de pesquisa.

Mills afirma que a imaginação sociológica é a capacidade do indivíduo de compreender que suas perturbações pessoais estão inseridas em um contexto mais amplo. Essa imaginação é a capacidade de “compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos.” (MILLS, 1972 p. 11).

¹ Esta obra foi publicada originalmente em francês com o título *Les héritiers: lês étudiants et La culture* por Les Éditions de Minuit, em 1964, Paris, França.

A imaginação sociológica é uma capacidade avaliar que seus problemas pessoais também são problemas sociais, é a capacidade de avaliar que seu cotidiano faz parte de um todo maior e que ações que ocorrem a nível mundial afetam o íntimo do indivíduo. Sendo assim, nada melhor para praticar a imaginação sociológica do que estudar nossa própria realidade dentro do curso de Ciências Sociais e investigar como a dinâmica da reprodução das desigualdades acontece na nossa realidade.

Alguns estudos já foram conduzidos para entender qual é o perfil do egresso do curso de Ciências Sociais na UFSC. É o caso do estudo da professora Ligia Lüchmann (2002) e do professor Jacques Mick et al (2012), bem como do trabalho de Luiz Alexandre Devegili (2017). Existem três diferenças principais entre esses três trabalhos. O trabalho da professora Ligia Lüchmann foi realizado com alunos que ainda estavam cursando a graduação, já os trabalhos de Mick et al e Devegili foram realizados com egressos do curso. A segunda diferença entre os trabalhos é que o primeiro analisa os dados do curso em geral, enquanto que os dois últimos fazem uma diferenciação entre as habilitações em bacharelado e licenciatura. A terceira diferença é que os dois primeiros trabalhos foram publicados na revista Mosaico Social (revista do curso de Ciências Sociais da UFSC) enquanto que terceiro estudo é o trabalho de conclusão de licenciatura de Devegili.

O que esses três trabalhos têm em comum é que eles utilizam como metodologia principal a aplicação de survey. Meu estudo pretende abordar a questão de outra maneira, tendo um olhar mais qualitativo para entender os sentidos que os alunos dão ao curso de Ciências Sociais e em que medida esses olhares estão relacionados aos dados do questionário socioeconômico fornecidos pela COPERVE – Comissão Permanente de Vestibular e respondido por esses alunos. Fazendo uma ligação entre a realidade socioeconômica e escolar e os pontos de vista e escolhas dos alunos.

2 CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFSC

As Ciências Sociais na UFSC surgem em meio ao regime militar, no ano de 1972 primeiramente como curso de graduação em Estudos Sociais. O objetivo da implementação desse curso de graduação era atender a demanda de professores para disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Três anos depois em 1975, após várias críticas, o curso é transformado em licenciatura plena em Ciências Sociais, formato que se mantém até os dias de hoje (Decreto presidencial nº 81.144, de 1978). (SANTOS, 2006, p. 51)

A pós-graduação foi criada no ano de 1976, por meio da portaria nº 095, de 18/03/1976, e no ano de 1978 foi criado o mestrado em Ciências Sociais com opções entre sociologia ou antropologia. (NECKEL; KÜCHLER, 2010 p. 270) Inaugurando desde os anos 70 uma tradição pela pesquisa na insituição.

O curso de graduação está vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH). Atualmente o curso está ligado aos departamentos de Sociologia e Ciência Política e o departamento de Antropologia.

A graduação em Ciências Sociais na UFSC é oferecida em dois turnos: matutino e noturno. Sendo que os alunos do matutino ingressam no curso no primeiro semestre letivo e os alunos do noturno ingressam no curso no segundo semestre. Nos dois turnos é possível habilitar-se tanto bacharel quanto licenciado em Ciências Sociais.

No caso do turno matutino, o currículo do curso prevê oito semestres para a formação do bacharel e nove semestres para a formação do licenciado. Já o curso no período noturno prevê nove semestres para a formação da habilitação em bacharel e dez semestres para a formação da habilitação em licenciatura. Nos dois casos, está previsto um semestre a mais para formação do licenciado em relação ao bacharel.

Segundo as informações disponíveis no currículo do curso, a habilitação em bacharelado está voltada para pesquisa na área social, enquanto que a habilitação em licenciatura está voltada para o ensino de sociologia no ensino médio:

“O curso de bacharelado em Ciências Sociais proporciona habilitação d@ profissional nas áreas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Este profissional se dedica a coordenar, planejar, assessorar e executar tarefas ligadas a atividades de pesquisa na área social, tanto em instituições públicas quanto em privadas. O curso de

licenciatura em Ciências Sociais tem por objetivo fundamental a formação de professor de ensino de 2.grau cujo desempenho profissional se encontra amparado pela portaria 399 do MEC (28/06/1989) que faculte o ensino de história e geografia no 1.grau. OSPB no 1.e 2.graus. Sociologia, elemento de economia e geografia humanas, no 2.grau.” (UFSC, 2007. p. 1)

Desde seu surgimento nos anos 70, o curso passou por várias mudanças e conseqüentemente por vários currículos. O currículo atual do curso foi implementado em 2006, e esse é o currículo onde está inserida a discussão desse trabalho. Porém, devido a exigências do MEC – Ministério da Educação está em curso uma nova reforma curricular. Em meio a essa reforma surgem debates sobre o tema do currículo do curso e das habilitações. Os debates entre os alunos e entre os alunos e os professores são promovidos pelo centro acadêmico, mas também são uma exigência que o departamento do curso deve cumprir e promover pois a reforma curricular deve obrigatoriamente ser discutida na comunidade acadêmica. Esses dados são importantes, pois minha observação participante, que explicarei em seguida, tem foco no período onde esses debates começam a acontecer

2.1 PERFIL DO ALUNO E DO EGRESSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFSC

Conforme mencionado acima, os trabalhos de Lüchmann (2002), Mick at al (2012) e Devigili (2017) buscam apreender o perfil dos estudantes de Ciências Sociais. A primeira pesquisa realizada sobre o perfil do aluno de Ciências Sociais da UFSC está no artigo publicado pela professora Lígia Lüchmann denominado “As Ciências Sociais da UFSC”. A pesquisa realizada teve como intuito entender o curso de Ciências Sociais na UFSC para auxiliar na reforma curricular que aconteceu em 2006.

Os dados apresentados pela autora são fruto de uma pesquisa realizada com 158 alunos, que no ano de 2001 correspondiam a 48% dos alunos do curso. Esses dados demonstram que a maioria dos alunos tinha menos de 30 anos, 49% deles estavam na faixa etária de 18 à 24 anos. A maioria dos alunos entrevistados estavam solteiros e não tinham filhos. 26% deles moravam com os pais e outros 29% dividiam a moradia com alguém. Dos entrevistados 50% vinham do próprio estado de Santa Catarina, 19% vinham do Rio Grande do Sul e 11% do estado de São

Paulo. Quanto à situação profissional 58% dos alunos entrevistados estavam trabalhando. Apenas 19% dos entrevistados não estavam buscando trabalho. (LÜCHMANN, 2002)

É interessante observar as respostas dos alunos em relação às perspectivas de futuro tanto pessoais quanto as perspectivas que eles imaginam que o curso possa oferecer. Dos entrevistados 23% acreditavam que o maior campo de atuação do curso de Ciências Sociais é a docência e 18% acreditam que é pesquisa. Porém, quando perguntados quais suas perspectivas profissionais pessoais, 20% querem ser docentes, 11% tem como perspectiva a pós-graduação e 12% tinham como perspectiva a pesquisa.. (LÜCHMANN, 2002, p. 17)

O trabalho de Mick et al tem como amostra os alunos que egressos do curso no período de 2000 à 2009, contando com 195 entrevistado. O trabalho observou vários fatores dentro eles a autodefinição de raça que mostrou que a maioria dos alunos eram brancos, bem como a maioria dos pais dos alunos possuíam ensino superior completo . O trabalho também se dedicou a entender qual foi o futuro profissional dos egressos do curso. Em um segundo momento, o trabalho se dedica à uma análise qualitativa sobre a opinião dos egressos em relação a aspectos do curso, essa análise_qualitativa teve como origem as observações adicionais feitas pelos entrevistados. (MICK et al, 2012)

O trabalho de conclusão de licenciatura “As escolhas de habilitação e mercados de trabalho dos graduandos em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina” de autoria de Luiz Alexandre Devegili é o trabalho mais recente sobre o tema. Defendido em 2017, o trabalho faz um levantamento quantitativo sobre as escolhas de habilitação e a inserção dos egressos no mercado de trabalho, partindo de uma perspectiva marxista.

Os dados analisados por Devegili (2017) foram obtidos através de questionários online, respondidos por 63 egressos do curso no período de 2012 a 2016. A partir desses dados o autor constatou que a licenciatura possui uma maior porcentagem de mulheres em relação ao bacharelado e que essas mulheres têm maior inserção no mercado de trabalho. Já no caso do bacharel as proporções se invertem: maior porcentagem de homens na habilitação e esses conseguem uma maior inserção no mercado de trabalho comparado as mulheres bacharéis. (DEVEGILI, 2017, p. 53)

O autor ainda conclui que “as expectativas de habilitação e mercado de trabalho entre os licenciados demonstram haver maior preocupação com o mercado de trabalho e de permanecer na área de

Ciências Sociais e entre os bacharéis há um interesse em conhecimento pessoal e pesquisa.” (DEVEGILI, 2017, p. 55)

3 METODOLOGIA

No presente trabalho foram utilizadas três abordagens metodológicas diferentes: uma abordagem de estatística descritiva, com dados fornecidos pelas COPERVE. Abordagem qualitativa através de entrevistas em profundidades com quatro alunos do curso de Ciências Sociais e uma segunda abordagem qualitativa foi um exercício de observação participante.

A primeira metodologia utilizada foi a sistematização dos dados fornecidos pela COPERVE, e a formulação dos gráficos e tabelas a partir desses dados, utilizando o programa Microsoft Excel. Essa sistematização foi feita já no segundo semestre de 2016, primeiramente como atividade de PPCC da disciplina de Sociologia da Educação posteriormente foram analisados mais a fundo no ano de 2017.

A análise de dados foi feita a partir do questionário socioeconômico formulado pela COPERVE (anexo I). Foi solicitado à COPERVE o acesso às respostas dos questionários socioeconômicos dos alunos que no ano de 2016 estavam cursando as disciplinas de metodologia de ensino das Ciências Sociais, estágio supervisionado em Ciências Sociais II, Seminário de licenciatura I, TCL I e TCL II. Para resguardar o anonimato dos estudantes, a secretaria do curso de Ciências Sociais apenas me forneceu o número da matrícula dos estudantes que estavam cursando essas disciplinas. Com os números de matrícula em mãos, eu solicitei o acesso dos questionários socioeconômicos que esses estudantes responderam ao prestar o vestibular. Os dados coletados correspondem aos vestibulares de 2007 à 2014. Totalizando uma amostra de 25 alunos da licenciatura e 36 alunos do bacharelado, ou seja, uma amostra de 61 alunos do curso de Ciências Sociais que estavam no final da graduação.

É importante ressaltar que a separação entre “alunos do bacharelado” e “alunos da licenciatura” foi feita por mim, pois como explicado anteriormente, não há um mecanismo burocrático que faça os alunos optarem por uma ou outra habilitação.

Sendo assim, a escolha em chamar os alunos de “estudantes de licenciatura” ou “estudantes do bacharelado” foi feita usando como critério quais alunos estavam frequentando as disciplinas específicas de cada itinerário formativo. Foram escolhidas disciplinas que, segundo o currículo, são disciplinas específicas de cada habilitação e correspondem às disciplinas ofertadas a partir do sexto semestre do curso.

Outro problema que essa metodologia apresenta é que não é possível perceber alguns casos específicos. Foram excluídos da amostra

alunos que estavam cursando as duas habilitações ao mesmo tempo (número pequeno de pessoas). Também não foi possível identificar os alunos que fizeram uma habilitação e retornaram para fazer a segunda habilitação.

Para abarcar dados que a estatística descritiva não consegue alcançar, utilizei uma segunda metodologia. Realizei um estudo qualitativo, onde entrevistei quatro alunos do curso de Ciências Sociais que estão na fase final do curso, ou seja, alunos que já estão cursando disciplinas ligadas especificamente a cada habilitação, bem como os alunos que já realizaram uma das habilitações e pediram retorno para fazer a outra habilitação. Foram entrevistados um aluno que está fazendo apenas bacharelado, uma aluna que está fazendo apenas a licenciatura, uma aluna que já é graduada em bacharel e pediu retorno para a licenciatura e uma aluna que já é graduada em licenciatura e pediu retorno para o bacharel.

O contato com esses alunos foi feito via rede social Facebook e as entrevistas aconteceram na sala do NEJUC (núcleo de estudos da juventude contemporânea) localizada no CFH – UFSC. As entrevistas ocorreram no período de Abril e Maio de 2018. Vale ressaltar que eu já conhecia os entrevistados e esse foi um dos critérios de seleção, que pode acarretar em uma similaridade entre minha trajetória pessoal e a trajetória de vida dos entrevistados.

As entrevistas foram semiestruturadas e em profundidade, guiadas por um roteiro de entrevista (apêndice A). O roteiro foi formulado com base em um roteiro de entrevista desenvolvido, de forma coletiva, pelos membros do NEJUC para pesquisa em andamento com egressos da licenciatura.

O objetivo dessas entrevistas foi compreender como os agentes tendem a interpretar seu próprio curso e como eles dotam de sentido suas escolhas e as habilitações a partir das suas trajetórias de vida. A análise também se voltou para, a partir das entrevistas, reconstruir as trajetórias de socialização e de escolarização dos alunos entrevistados. A pesquisa também foi voltada a observar a representação dos agentes sobre o bacharelado e a licenciatura e suas diferenças.

A terceira metodologia utilizada foi um exercício de observação participante. Ao longo do ano de 2017 observei e tomei nota de interações que vivi no ambiente universitário. Essas notas foram feitas em reuniões, conversas informais entre alunos, conversas entre alunos e professores e conversas entre alunos de graduação e pós-graduação.

Observei e registrei como esses agentes expressam sua opinião em relação às habilitações em licenciatura e bacharelado. As anotações

foram feitas em um caderno de campo onde anotei as falas das pessoas, bem como o ambiente e os interlocutores onde essa pessoa estava quando se expressaram.

4 ANÁLISE DOS DADOS SOCIOECONÔMICOS

Ao longo da história da sociologia, autores mostram como decisões que parecem ser pessoais na verdade estão ligados a fatores sociais, econômicos e culturais. Esse tipo de estudo já vem sendo realizado na sociologia desde o início do campo de pesquisa como, por exemplo, os estudos de Émile Durkheim sobre o suicídio. A pesquisa de Durkheim mostra como mesmo o suicídio sendo o evento mais extremo, de ordem emocional e psíquica, ele está ligado a fatores de ordem social, cultural ou econômica, ligados à coesão social, ao grau de ligação entre o indivíduo e a coletividade. Nas palavras do autor:

se em vez de vermos neles apenas acontecimentos particulares, isolados uns dos outros e que necessitam cada um por si de um exame particular, considerarmos o conjunto dos suicídios cometidos numa sociedade dada durante uma unidade de tempo dada, constatamos que o total assim obtido não é uma simples soma de unidades independentes, um todo de coleção, mas que constitui em si um facto novo e sui generis, que possui a sua unidade e a sua individualidade, a sua natureza própria por conseguinte, e que, além disso, tal natureza é eminentemente social. (DURKHEIM, 1977, p. 14)

Já mais especificamente no campo da educação Bourdieu mostra como algumas escolhas que parecem totalmente pessoais, na verdade são “escolhas escolhidas”. Bourdieu e Passeron desenvolvem esse argumento em relação ao ensino superior no livro “os Herdeiros”. Eles mostram que o acesso ao ensino superior, à escolha de qual curso o aluno irá ingressar a primeira vista parece ser uma escolha totalmente pessoal, guiada por gostos também pessoais, mas que na verdade essas escolhas pessoais são influenciadas pelas disposições de classe e gênero do aluno. (BOURDIEU; PASSERON, [1964] 2015 p. 14)

No caso brasileiro, não podemos deixar de incluir a categoria raça para pensar a realidade social e a escolha de curso e itinerário formativo que os alunos escolhem ao ingressar no ensino superior. Devido à história do Brasil e da ausência de políticas públicas de inserção dos negros na sociedade após a escravidão e suas consequências.

De maneira geral, é possível observar que existe uma homologia entre características socioeconômicas e culturais, de um lado, e as escolhas e os destinos educacionais, de outro. Pessoas que ocupam

posições desprivilegiadas devido a marcadores de raça, gênero, origem social, tendem a ocupar posições desprivilegiadas no campo acadêmico, especificamente nas Ciências Sociais, como demonstradas nos dados a seguir, o que existe é uma homologia entre esses fatos.

É preciso também observar que para fins de análise, as variáveis das sessões a seguir foram pensadas de forma isoladas. Porém, raça, gênero, origem social e trajetória escolar estão profundamente interligados e não atuam de forma separada na realidade social.

O primeiro fator a ser analisado a seguir é a questão da raça. A partir dos dados do questionário socioeconômico da COPERVE. Essa questão da raça não apareceu na fala dos entrevistados, em grande medida porque os alunos, entrevistados na parte qualitativa do estudo eram todos brancos.

4.1 RAÇA

A população negra enfrenta um grande problema no acesso a educação superior no Brasil. O estudo mais recente do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística realizado sobre o tema em 2015, mostra que apenas 12,8% dos negros chegam ao ensino superior, mesmo depois da implementação das ações afirmativas nas universidades brasileiras. (IBGE, 2016, p. 62)

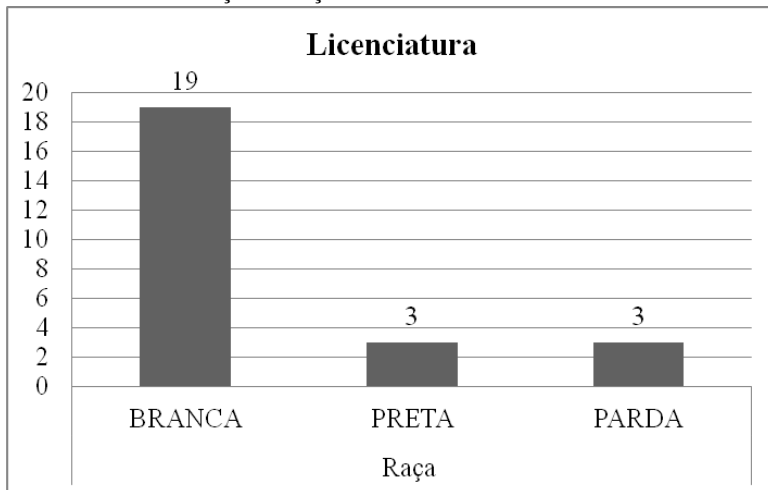
Em uma comparação com os dados de 2005 e 2015, é possível observar que houve um maior acesso a educação superior por parte da população negra. Em 2005 apenas 5,5% dos negros frequentavam no ensino superior. Porém, se compararmos com a população branca os dados não são tão animadores assim. Já em 2005, 17,8% dos brancos acessavam o ensino superior. Ou seja, a quantidade de brancos em 2005 já era superior a quantidade de negros em 2015 mesmo após a implementação das ações afirmativas. Sem contar o fato de que a porcentagem de brancos que acessam o ensino superior também aumentou nesses dez anos, passando dos 17,8% para 26,5%. (IBGE, 2016, p. 62)

A partir dos dados disponibilizados pelo IBGE é possível observar que a questão do acesso dos negros ao ensino superior é uma questão de abrangência nacional. A maioria da população brasileira é negra. Porém, os dados de ingresso na universidade não refletem a proporção de negros no Brasil.

As cotas surgem como um avanço para assegurar o acesso das minorias à universidade, mas como podemos ver pelos dados do IBGE a desigualdade ainda persiste. Mais especificamente no curso de Ciências

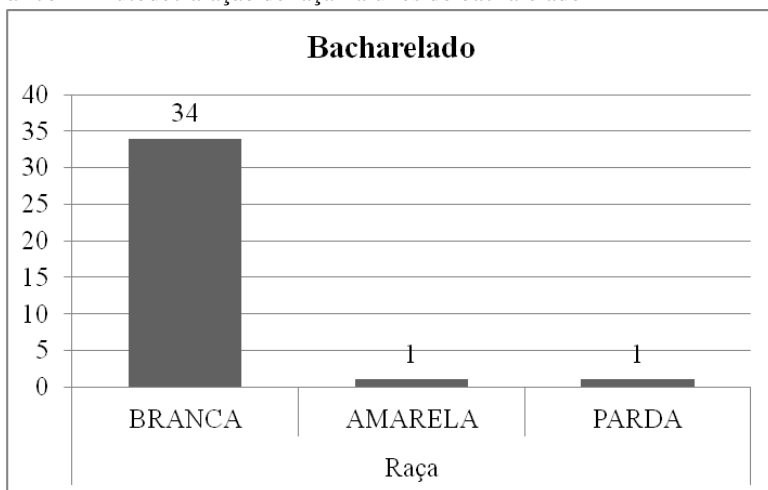
Sociais da UFSC é possível perceber através dos dados disponibilizados pela COPERVE e aqui apresentados em gráficos que o número de negros no curso ainda é muito menor que o número de brancos. Também é interessante observar que todas as pessoas declaradas pretas estão na licenciatura, bem como 75% das pessoas declaradas pardas. Resumindo, apenas uma pessoa que se considera parda está cursando o bacharelado, os outros seis (três pretos e três pardos) estão cursando a licenciatura.

Gráfico 1 - Autodeclaração de raça - alunos da licenciatura



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 2 - Autodeclaração de raça - alunos do bacharelado



Fonte: Elaborado pela autora

É possível afirmar que existe aqui uma homologia entre posição desprivilegiada devido à raça e a escolha por um percurso formativo também desprivilegiado.

A questão da escolha de carreias menos prestigiadas e sua relação com a raça, já foi levantada por Queiroz (2004) no texto “Desigualdades raciais no ensino superior: A cor da UFBA” onde o autor argumenta que: “é sobretudo dos brancos o privilégio do acesso a carreias superiores de prestígio. Aos negros estão reservados os cursos menos valorizados socialmente, como aqueles de formação de professores, por exemplo.” (QUEIROZ, 2004, p. 74) É possível acrescentar que mesmo dentro de um curso desvalorizado socialmente, como é o caso das Ciências Sociais, ainda há uma subdivisão na qual, negros seguem caminhos desprivilegiados dentro do próprio campo em questão.

O autor também levanta outro ponto importante. Em seu estudo comparando a Universidade Federal da Bahia-UFBA, com a Universidade Federal do Maranhão - UFMA, a Universidade Federal do Paraná - UFPR, a Universidade Federal Rio de Janeiro - UFRJ, e a Universidade de Brasília - UnB, o autor mostra como a população negra é também a minoria que acessa as escolas particulares no ensino básico, e que mais estuda no turno noturno e trabalharam durante esse período em comparação aos brancos. (QUEIROZ, 2004 p. 76) corroborando a relação entre raça, origem social e trajetória escolar. Todos esses fatores

são importantes para explicar a dificuldade de acesso dessas pessoas ao ensino superior e suas escolhas de itinerário formativo.

É importante ressaltar que a questão racial no Brasil não pode ser vista apenas do ponto de vista da escravidão, como defende Queiroz:

A fragilidade dessa explicação se evidencia quando se constata que as precárias condições econômicas dos negros, no pós-abolição, não diferiam muito daquela dos grupos de trabalhadores estrangeiros, brancos, que chegaram ao Brasil, desde o final do século XIX. Parcela significativa das elites econômica, política e intelectual do país é oriunda desses grupos de imigrantes pobres, enquanto que a situação da maioria da população negra manteve-se quase que inalterada. Deste modo, não há como explicar as precárias condições de existência dos negros no Brasil, hoje, a não ser pelo efeito devastador do racismo. (QUEIROZ, 2004 p. 73)

Porém a raça muitas vezes não aparece como um fator da desigualdade social brasileira no discurso da população (especialmente a parcela branca da população). Isso acontece devido ao mito da democracia racial que afirma que todas as raças convivem em harmonia no país, tendo oportunidades de acesso igual aos bens sociais, porém os dados acima nos mostram que essa igualdade não existe na realidade.

4.2 GÊNERO

Os gráficos a seguir foram feitos a partir da tabela disponibilizada pela COPERVE, na qual uma das colunas da tabela corresponde às respostas de autodeclaração dos alunos em relação ao seu “sexo”. As opções que foram dadas pela COPERVE para responder a essa pergunta foram “feminino” e “masculino”.

Dentro dos estudos de gênero, as palavras “feminino” e “masculino” geralmente são usadas para designar o gênero da pessoa e não seu sexo biológico. Sendo assim, essa pergunta poderia ter sido elaborada de forma diferente pela COPERVE. Para fins da análise, as respostas dos alunos a essa questão foram entendidas como representando o gênero e não como sexo dos alunos.

Gênero aqui será entendido como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre sexos, além de

ser uma forma primária de dar significado as relações de poder (SCOTT , 1995, p. 86).

Feita essa ressalva, utilizei as respostas a essa pergunta, pois as questões de gênero são centrais para entender as escolhas por uma das habilitações e os sentidos que as pessoas dão a essa escola.

Em “Os Herdeiros”, Bourdieu e Passeron ([1964] 2015) também analisam essa questão. Eles mostram como a escolha do curso universitário está ligada também à marcadores de gênero. Através da sistematização de dados das pesquisas em tabelas, os autores mostram como o curso de letras (objeto de estudo do livro) tende a ser escolhidos por mulheres, enquanto cursos de ciências e exatas tendem a ser escolhidos por homens. Os autores argumentam que isso está ligado aos “modelos tradicionais da divisão do trabalho (e dos dons) entre os sexos” (BOURDIEU; PASSERON, [1964] 2015 p. 19). Assim, a escola é um elo importante para a reprodução da divisão sexual do trabalho.

A questão da divisão sexual do trabalho surge nos anos de 1970 na França, no centro dos debates feministas. Sobre o assunto, Kergoat afirma que:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.). Essa forma de divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e o da hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um de mulher). (KERGOAT, 2009, p. 67)

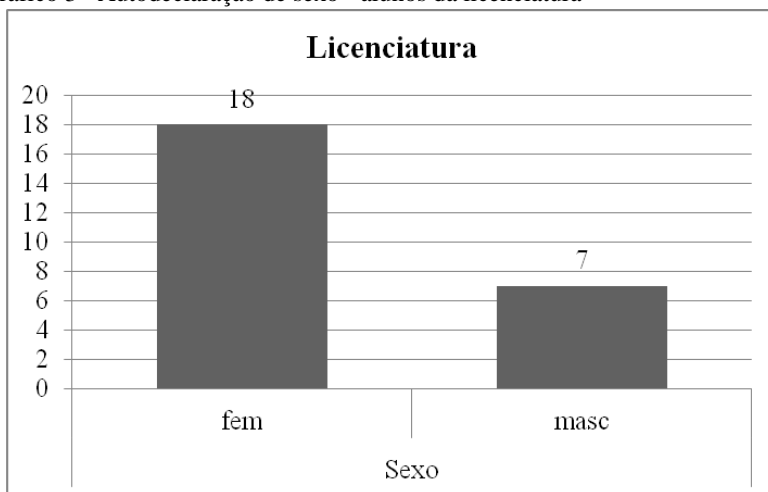
É interessante perceber como cursos desvalorizados socialmente tendem a ser frequentados por pessoas que ocupam posições oprimidas dentro das relações de gênero. Esse é o caso do curso de Ciências Sociais e da habilitação em licenciatura. Várias autoras feministas mostram como cursos desprestigiados socialmente são ocupados por mulheres. Podemos tomar como exemplo o curso de enfermagem que é majoritariamente feminino e é desvalorizado em relação ao curso de

medicina, que é frequentado majoritariamente por homens (VIANNA, 2002, p. 93). Sintetizando a questão, Zaidman afirma que:

as meninas têm melhores resultados do que os meninos no ensino primário e no ensino geral, o que as leva a serem maioria entre os que realizam o exame final do segundo grau (baccalauréat) e no ensino superior, mesmo assim continuam concentradas num pequeno número de áreas que em geral resultam em profissões que representam as formas socializadas de funções tradicionalmente atribuídas à mulher dentro da família, como é o caso dos serviços, do comércio, da educação, da saúde, enquanto se mantêm as desigualdades de acesso às carreiras científicas e técnicas. (ZAIDMAN, 2009, p. 81)

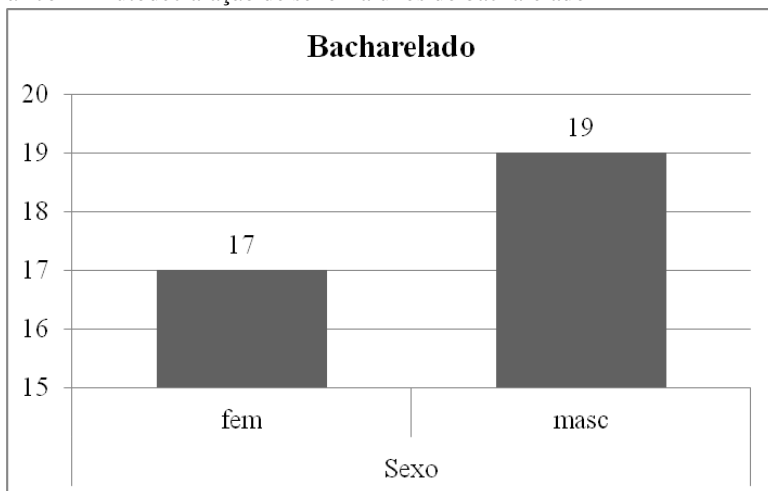
Em concordância com os argumentos apresentados acima, os dados do questionário aplicado pela COPERVE e sintetizados por mim, mostram que a habilitação em licenciatura do curso de Ciências Sociais é 72% constituída por mulheres, enquanto que a habilitação em bacharelado conta com 47% de mulheres. Além disso, nos gráficos 15, 16, 17 e 18 mostram como em geral as mães dos alunos do curso possuem um grau maior de escolarização do que os pais.

Gráfico 3 - Autodeclaração de sexo - alunos da licenciatura



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 4 - Autodeclaração de sexo - alunos do bacharelado



Fonte: Elaborado pela autora

Michelle Rosaldo (1980) afirma que “o lugar da mulher na vida social humana não é, de qualquer forma direta, um produto das coisas que ela faz, mas do significado que suas atividades adquirem através da interação social concreta” (apud SCOTT, 1995, p. 86). Nesse sentido podemos pensar sobre como os significados dados à habilitação em licenciatura em Ciências Sociais está ligado também ao significado dado ao papel da social da mulher. Não é mera coincidência que um campo desprestigiado seja majoritariamente ocupado por mulheres. A autora Vianna afirma que:

As mulheres são maioria na Educação Básica, porém exercem atividades bem definidas na carreira. A Educação Infantil arregimenta mais de 90% das educadoras, enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda são uma minoria, em especial nas carreiras tidas como masculinas. Mesmo com a feminização da docência, os homens ainda ocupam as funções de maior prestígio social e recebem os salários mais altos. (VIANNA, 2002, p. 92)

Como o gráfico acima nos mostra, nas Ciências Sociais da UFSC a habilitação em licenciatura é majoritariamente ocupada por mulheres, enquanto que a habilitação em bacharelado é majoritariamente ocupada por homens. Partindo desses dados e os relacionando com a citação

acima, podemos concluir que essa mesma experiência de as mulheres ocuparem lugares desprivilegiados dentro de um campo de atuação, também ocorre no curso de Ciências Sociais da UFSC. A habilitação em licenciatura promove o acesso mais rápido ao mercado de trabalho e tem seu campo de atuação majoritário na educação básica. Enquanto que a habilitação em bacharelado tem seu currículo mais voltado à pesquisa, como já explanei na introdução. No Brasil, o mais alto posto ocupado por pesquisadores em Ciências Sociais é de professor pesquisador do ensino superior. Se analisarmos os futuros prováveis das pessoas formadas em cada habilitação, veremos que os mesmos corroboram o que as pesquisadoras apontam em relação a gênero e trabalho docente.

A questão do gênero e trabalho docente em Ciências Sociais já é marcante nas primeiras turmas do curso no Brasil, como argumenta Micelli (1989). Com base nas pesquisas desenvolvidas, o autor mostra que as primeiras turmas formadas na USP – Universidade de São Paulo (de 1936 á 1955) eram majoritariamente compostas por mulheres descendentes de imigrantes com alto acúmulo de capital financeiro, mas baixo acúmulo de capital cultural (MICELI, 1989, P. 75). O autor ainda chama atenção para o fato que o padrão socioeconômico dos alunos de Ciências Sociais era diferente do padrão dos cursos mais privilegiados na instituição, como medicina, direito e etc.

No início da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, em São Paulo, muitos dos egressos do curso tinham como objetivo trabalharem como professores de “segundo grau”. Isso estava relacionado à origem socioeconômica desses egressos que viam no magistério uma possibilidade de trabalho estável e compatível com suas pretensões de projeção social, pois essas pretensões eram modestas e em muitos casos os egressos não tinham como objetivo serem professores do ensino superior.

Isso também estava ligado ao fato de que na década de 30 o maior número de escolas de ensino fundamental estava no estado de São Paulo. Assim, fazer o curso de Ciências Sociais era também um tipo de projeção social para as camadas populares que buscavam ingresso no mundo do trabalho. Isso aliado ao fato que a maioria das alunas eram mulheres, criou um grande número de cientistas sociais professores na educação básica.

4.4 REALIDADE FAMILIAR E DESTINO ESCOLAR

Para entender as escolhas de curso e habilitação dos alunos no ensino superior, além de levarmos em consideração a raça e o gênero

desses alunos, também é necessário analisar a origem familiar e a trajetória escolar dos alunos.

Segundo o Bourdieu e Passeron, o sucesso escolar está diretamente ligado ao capital cultural². Esse capital, por sua vez, está ligado à origem familiar dos estudantes. Bourdieu argumenta que a escolaridade dos pais é um fator importante para o sucesso escolar dos filhos. Mas não é o diploma em si que leva ao êxito dos filhos e sim porque essa escolarização dos pais acarreta em um acúmulo de capital cultural. Nas palavras do autor:

a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança. (BOURDIEU, 2011, p. 42)

Assim, a escolarização dos pais importa pelos aspectos que permeiam a obtenção do diploma. Essa criança inserida em uma família com alto ‘nível cultural global’ irá desenvolver atitudes que tem uma afinidade com que se espera de um bom aluno como: usar a norma culta da língua, ter familiaridade com o mundo acadêmico e ter uma inclinação estética condizente com a estética que a escola valoriza. Além disso, é provável que esse aluno tenha acesso a livros e obras de arte que são objetos que demonstram o alto nível de cultura global da família, ou seja, o capital cultural. Assim, não é apenas o pertencimento da classe dominante que auxilia no sucesso escolar da criança. É importante também que essa criança pertença a uma fração da classe dominante com alto capital cultural. Cabe resaltar que ‘dinheiro não é tudo’, além do capital econômico o que leva a maior chance de sucesso escolar é essa fração intelectual dentro da própria classe dominante.

² Na nossa sociedade tudo é hierarquizada, portanto desigual, dentro dessa lógica a cultura também tem valores desiguais. Existe uma cultura que é valorizada em detrimento das demais culturas. Essa cultura mais valorizada é o que se chama de capital cultural. Ter capital cultural significa dominar os códigos de apreciação, os códigos de percepção da cultura que são altamente valorizados. Os que não dominam esses códigos em específico, não possuem capital cultural, o que não significa que essas pessoas não tenham cultura. O currículo das escolas está baseado na cultura dominante (capital cultural): a linguagem dominante, códigos cultural dominante. As pessoas que dominam os códigos dessa cultura dominante terão uma facilidade em ter sucesso escolar.

O capital cultural é transmitido de forma contínua e inconsciente no dia a dia familiar. Mas, além dessa cultura incorporada e objetificada a família também transmite o que o autor posteriormente chamara de *habitus*.

Assim, os filhos da classe dominante, da fração que apresenta um alto volume de capital cultural, conseguem obter um bom desempenho nas avaliações escolares, já que o que está se avaliando já faz parte do mundo desse aluno para além dos muros da escola. Nas palavras de Bourdieu os filhos da classe dominante: “Herdam também saberes, gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom.” (Bourdieu, 2011, p. 45)

Por exemplo, na escola se avalia a competência linguística do aluno e/ou seu desempenho na leitura. Para esse aluno da classe dominante essa avaliação não se apresenta como uma dificuldade, já que na sua família a comunicação respeita a norma culta, além disso, esse aluno tem acesso a livros e muitas vezes recebem incentivos diretos ou subconscientes para praticar a leitura. Assim, a escolarização é um processo realizado de forma mais ‘tranquila’ já que o que a escola espera do aluno não é algo tão distante da sua realidade familiar.

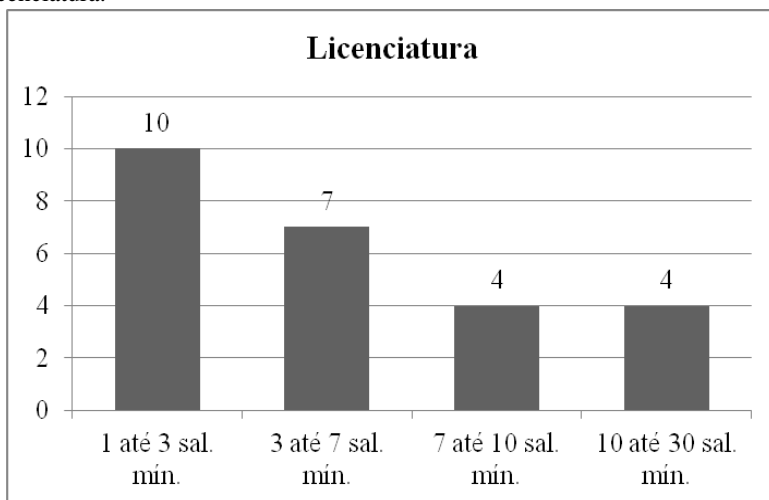
Em “Os Herdeiros” Bourdieu e Passeron afirmam que:

De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que sexo e a idade e sobretudo mais do que um outro fator claramente percebido como a afiliação religiosa por exemplo. (BOURDIEU; PASSERON, [1964] 2015 p 27)

Autores brasileiros também discutem o tema, como é o caso de Ribeiro (2011) e Albanez, Ferreira e Franco (2002). Os trabalhos desses autores mostram que como no Brasil a realidade familiar também influencia no percurso formativo dos alunos, fatores como renda familiar e escolaridade dos pais também são fatores importantes para entendermos as escolhas dos alunos no Brasil.

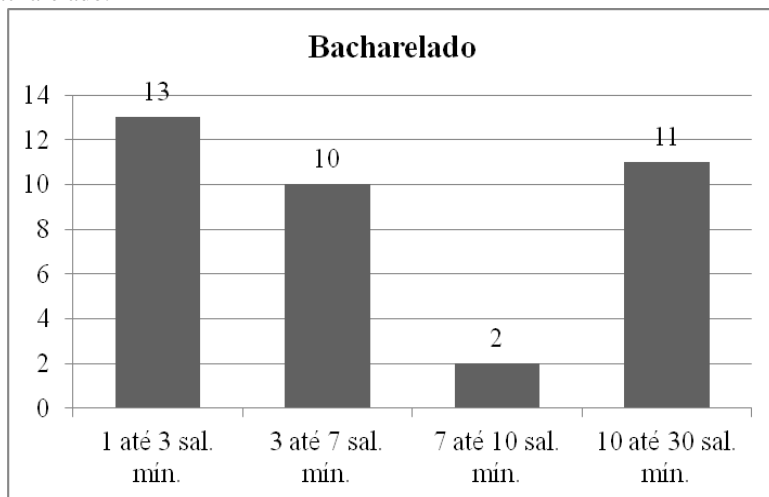
Os dados a seguir nos mostram como os alunos que optaram pelo bacharelado no momento do ingresso no ensino superior tinham uma renda familiar superior se comparados com os alunos que optaram pela licenciatura. Bem como, os pais dos bacharelados têm uma escolaridade maior se comparados com os pais dos licenciandos. Indo de encontro com a bibliografia sobre o assunto.

Gráfico 5 - Some os salários brutos, sem deduções, das pessoas de seu grupo familiar que trabalham, inclusive o seu, indique a renda bruta - alunos da licenciatura.



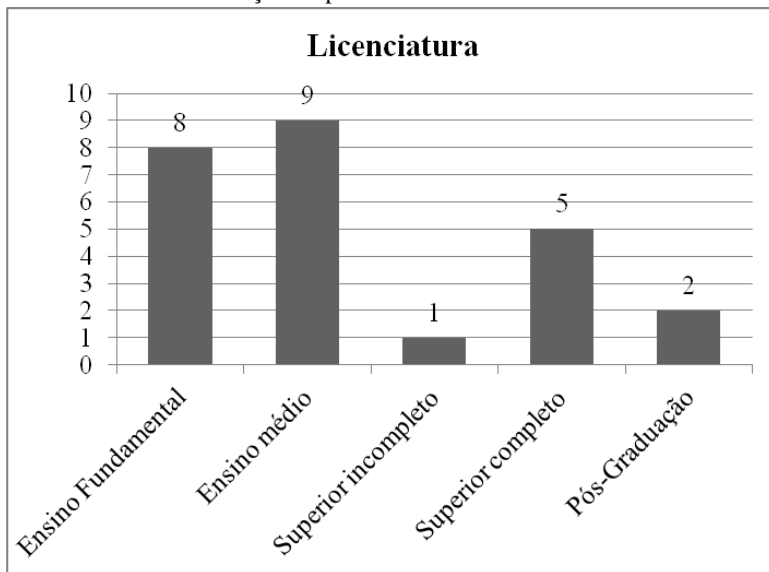
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 6 - Some os salários brutos, sem deduções, das pessoas de seu grupo familiar que trabalham, inclusive o seu, indique a renda bruta - alunos do bacharelado.



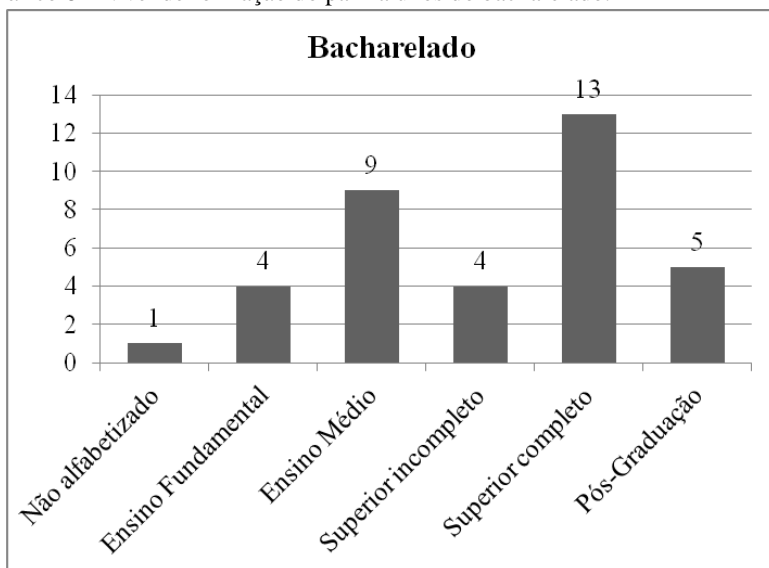
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 7 - Nível de formação do pai - alunos da licenciatura.



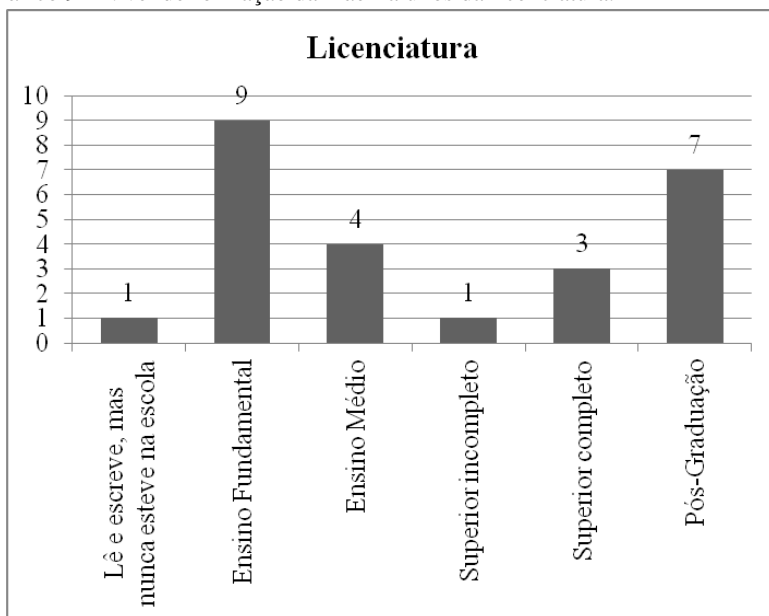
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 8 - Nível de formação do pai - alunos do bacharelado.



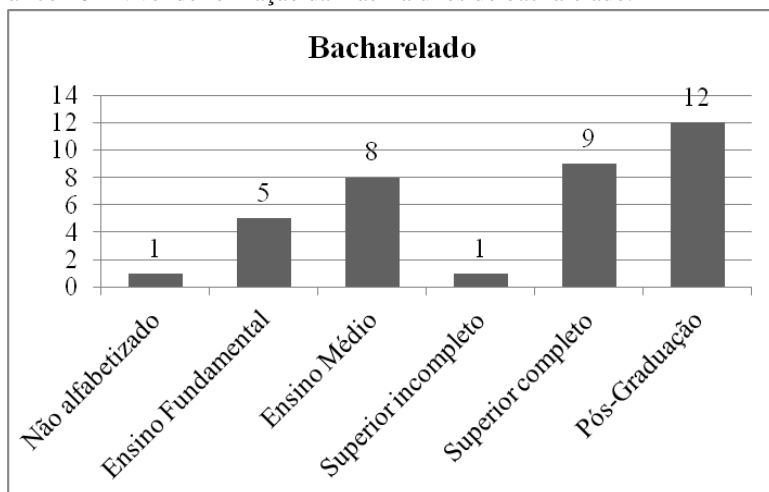
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 9 - Nível de formação da mãe - alunos da licenciatura.



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 10 - Nível de formação da mãe - alunos do bacharelado.



Fonte: Elaborado pela autora

Podemos observar que as mães tanto dos licenciandos quanto dos bacharelados têm uma maior escolaridade quando comparado aos pais. Essa é uma tendência geral que reflete o fato de que as mulheres tendem a ter uma maior escolaridade em relação aos homens, mas é importante ressaltar que essa maior escolaridade na maioria dos casos não se transforma em um melhor emprego ou em um melhor salário. Ainda precisamos levar em conta que essas mulheres tendem a escolher percursos e carreias de menor prestígio social, como discutido na sessão sobre gênero.

Os gráficos a seguir dizem respeito às experiências dos alunos no ensino médio. É possível observar que a maioria dos alunos do bacharel realizou seus estudos em escolas particulares, enquanto que a maioria dos alunos da licenciatura realizou seus estudos em escolas públicas (gráfico 7 e 8). Como Riberiro (2011) argumenta no seu artigo, as pessoas que estudaram em escolas públicas (excluindo a rede federal de ensino) têm menos chances de ingressar no ensino superior quando comparado a pessoas que realizaram seus estudos em escolas particulares.

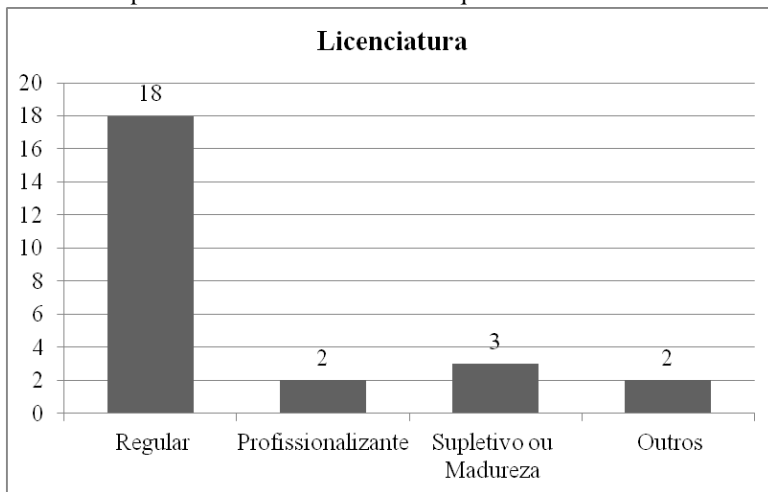
Os gráficos também mostram que sete dos trinta e seis alunos do bacharelado estudou no turno noturno, representando 19% dos alunos do bacharelado, enquanto que oito dos vinte e cinco alunos da licenciatura estudaram no período noturno, representando 32% dos alunos da licenciatura. (gráficos 9 e 10). Quanto ao cursinho pré-vestibular, quatorze alunos do bacharel (39%) frequentaram cursinho enquanto que nove alunos da licenciatura (36%) frequentaram cursinho. (gráficos 11 e 12).³

Se observarmos os gráficos veremos que todos os indicadores relacionados a posições desprivilegiadas socialmente são maiores na categoria “alunos da licenciatura”. A maioria deles estudou em escolas públicas, uma maior porcentagem deles (comparado ao bacharelado) estudou no período noturno, também uma menor porcentagem deles frequentou cursinhos pré-vestibulares. A partir disso, podemos concluir que os alunos do curso de Ciências Sociais da UFSC que ocupam uma posição desprivilegiada, seja por origem familiar, trajetória educacional,

³ A frequência a cursinhos pré-vestibulares parece não ser uma prática da maioria dos alunos dos curso de ciências sociais da UFSC. Isso pode estar ligado ao fato de que o curso não têm uma concorrência tão elevada quando comparado aos demais cursos na universidade. Também é importante ressaltar que existem muitas diferenças entre os cursinhos, eles podem ser particulares, públicos ou populares e etc.

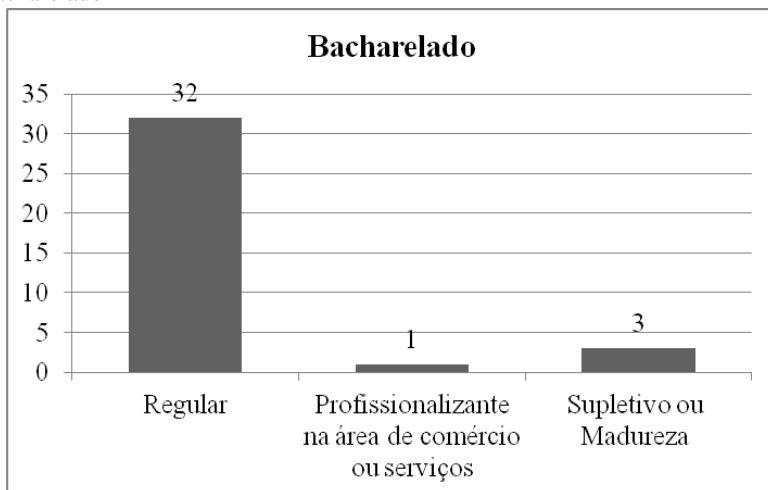
raça e gênero tendem a escolher pelo itinerário formativo também desprivilegiado socialmente, no caso a licenciatura.

Gráfico 11 - Tipo de curso de ensino médio frequentado - alunos da licenciatura



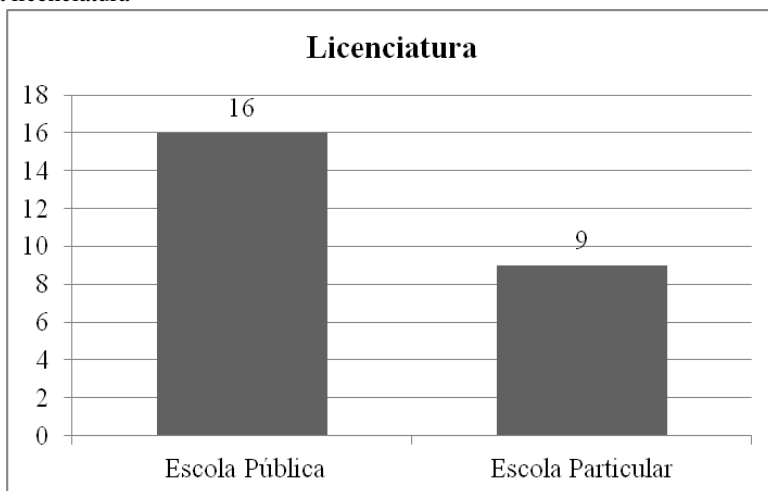
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 12 - Tipo de curso de ensino médio frequentado - alunos do bacharelado⁴



Fonte: Elaborado pela autora

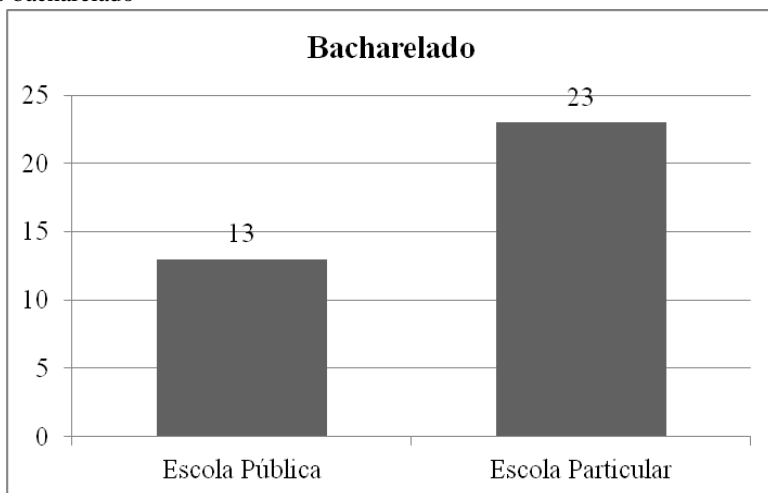
Gráfico 13 - Tipo de estabelecimento onde você cursou o ensino médio – alunos da licenciatura



Fonte: Elaborado pela autora

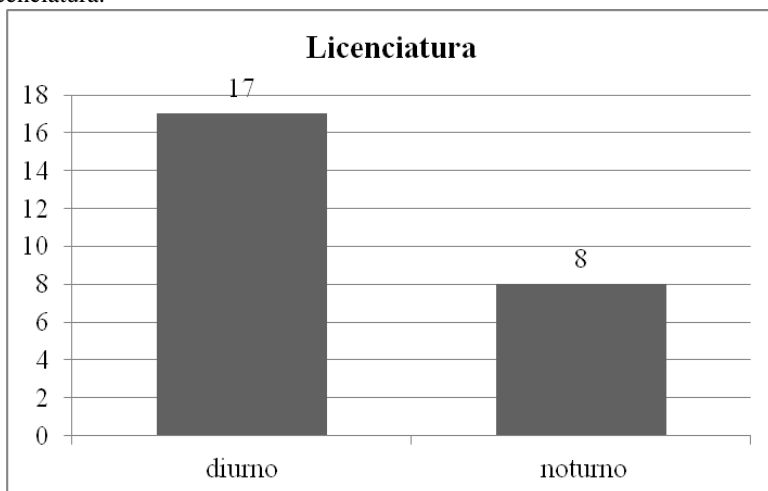
⁴ A categoria “supletivo ou madureza” diz respeito a modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não terminaram sua formação na educação básica em idade regular.

Gráfico 14 - Tipo de estabelecimento onde você cursou o ensino médio – alunos do bacharelado



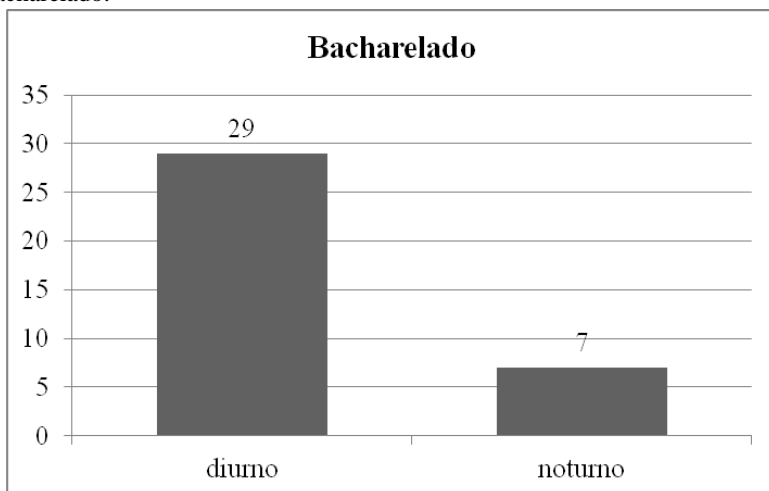
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 15 - Turno em que o aluno cursou o ensino médio - alunos da licenciatura.



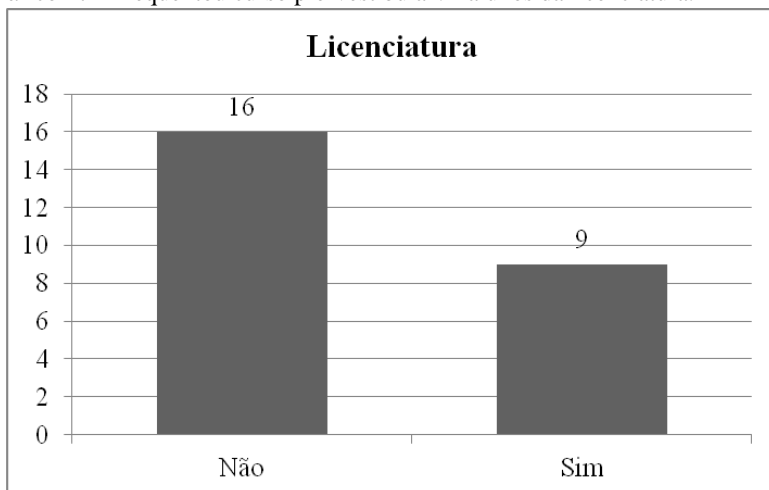
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 16 - Turno em que o aluno cursou o ensino médio - alunos do bacharelado.



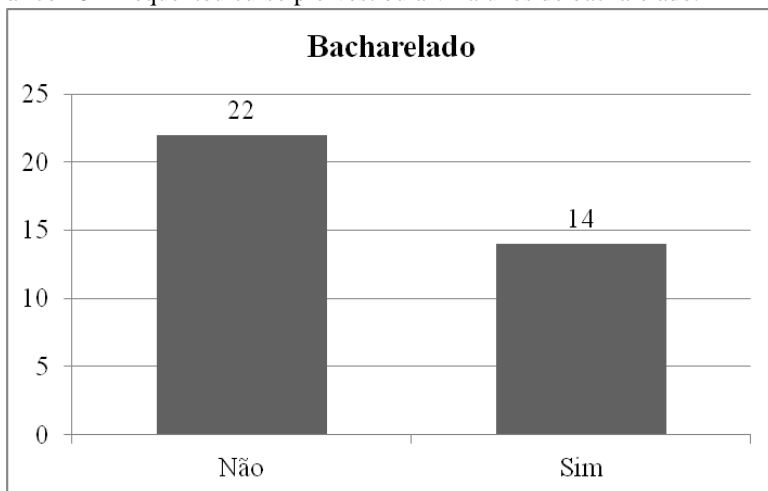
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 17 - Frequentou curso pré-vestibular? - alunos da licenciatura.



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 18 - Frequentou curso pré-vestibular? - alunos do bacharelado.



Fonte: Elaborado pela autora

5 INTERPRETAÇÕES E SENTIDOS DAS ESCOLHAS DE ETINERÁRIO FORMATIVO

Nessa sessão discutirei o resultado das entrevistas, relacionando esses resultados com as observações participantes que realizei. Para uma visão resumida dos entrevistados, montei o quadro abaixo.

Os dados coletados nas entrevistas e resumidos no quadro parecem corroborar os dados disponibilizados pela COPERVE, por exemplo, as mães dos entrevistados têm uma escolaridade maior em relação a escolaridade dos pais dos entrevistados, como os gráficos 15, 16, 17 e 18 também mostraram.

O quadro também nos mostra que os quatro entrevistados têm outros pontos em comum que não estavam presentes no questionário da COPERVE. Por exemplo, os entrevistados se consideravam e eram considerados “bons alunos” durante a educação básica, eles tinham uma maior identificação com as matérias e com os professores de humanas e etc. Esses fatores em comum podem ser interpretados como fatores que os influenciaram na escolha pelo curso de Ciências Sociais em si e não apenas especificamente influenciam na escolha de uma habilitação ou outra.

Mas, olhados mais atentamente o quadro nos mostra que os quatro entrevistados têm trajetórias de vida e escolares diferentes. Por outro lado, é possível perceber algumas similaridades entre os entrevistados que escolherem a mesma habilitação.

Quadro 1 - Resumo do perfil dos entrevistados

	Bacharel - pediu retorno para licenciatura	Aluno do Bacharel	Aluna da Licenciatura	Licenciada - pediu retorno para o bacharel
	Pamela	Victor	Tamara	Alice
Nível de formação da mãe	Ensino superior	Ensino superior	Ensino superior	Ensino superior
Nível de formação do pai	Ensino superior	Ensino fundamental incompleto	Ensino superior incompleto	Ensino médio completo
ENSINO BÁSICO				
Instituição que frequentou no ensino básico	Escola Particular	Escola Particular	Escola Pública	Escola Pública
Tipo de ensino médio que frequentou	Regular	Regular	Médio Técnico	Médio Técnico
Se identificava com as disciplinas de...	Humanas	Humanas	Humanas	Humanas
Presença da disciplina de sociologia	Havia sociologia, ministrada por professor não formado na área.	Havia sociologia, ministrada por professor não formado na área.	Havia sociologia, ministrada por professor formado na área.	Havia sociologia, ministrada por professor formado na área.
Desempenho na escola e como era classificada pelos professores e a escola	Boa aluna	Bom aluno	Boa aluna	Boa aluna
Trabalhou durante o período escolar	Não	Sim (Na empresa da família)	Sim	Sim
Identificação com professores	Geografia	Historia	Filosofia	Sociologia e Geografia
Frequência a cursinhos pré – vestibular	Sim	Sim	Não	Sim

ENSINO SUPERIOR				
Frequência a outros cursos superiores antes de entrar no curso de Ciências Sociais	Não	Sim, Administração	Não	Sim, Nutrição
O que influenciou a escolher Ciências Sociais	Militância e disciplinas de humanas no ensino médio	Interesse pela área do pensamento e disciplinas de humanas no ensino superior	Disciplinas de humanas no ensino médio e iniciação científica no ensino médio	Militância e disciplinas de humanas no ensino médio e superior
Dificuldades enfrentadas no curso	Carga de leitura	Não	Dificuldade em relação às leituras exigidas: carga de leitura e organização do tempo	Dificuldade em relação às leituras exigidas: fichamento e provas
Auxílios e bolsas	Recebeu bolsas	Recebeu bolsas	Não recebeu bolsas	Recebeu bolsas no último ano da graduação
O que levou a fazer a segunda habilitação	Cobrança da licenciatura em concursos e despreparo para docência acadêmica	Não se aplica	Não se aplica	Maior valorização do bacharelado no exterior
Perspectiva de ingresso na pós-graduação	Pensa em entrar na pós-graduação em sociologia política	Pensa em entrar na pós-graduação em sociologia política	Pensa em entrar na pós-graduação em educação	Pensa em entrar na pós-graduação em educação ou sociologia política

Fonte: Elaborado pela autora

As duas alunas da licenciatura entrevistadas, Alice e Tamara⁵, têm pontos em comum na sua trajetória familiar e escolar. As mães das entrevistadas cursaram o ensino superior e trabalharam dentro do campo de atuação dos seus respectivos cursos: mãe de Alice é pedagoga e a mãe de Tamara era arquiteta. Por sua vez, os pais das entrevistadas não chegaram a concluir o ensino superior e trabalham com profissões que não exigem o diploma de ensino superior, situação similar aos entrevistados do bacharelado.

As duas entrevistadas estudaram durante toda a educação básica em escolas públicas. Tamara teve uma pequena passagem pela escola privada, mas teve que desistir porque seu pai não conseguiu mantê-la na escola por questões financeiras, além disso, ela não se sentia aceita naquela escola, como ela mesma me contou na entrevista:

O colégio particular foi a pior experiência do mundo. Foi a época que eu tive menos consciência de mim mesma, mais influência de outras pessoas [...] Tinha essa falta de identidade com o lugar e com as pessoas. Eu tentava me encaixar e não me encaixava muito bem. (TAMARA, 2018)

Alice e Tamara têm parentes próximos que trabalham na escola pública. A mãe de Alice é pedagoga e a tia de Tamara trabalha na secretaria de educação da prefeitura da cidade de São Paulo. Inclusive a tia de Tamara a auxiliou a encontrar uma escola pública depois que do período em que ela frequentou a escola privada.

Já os entrevistados do bacharelado, Victor e Pamela, não estudaram em escolas públicas durante o ensino básico. Ambos sempre frequentaram instituições privadas porque seus pais consideravam o ensino nas escolas privadas melhor do que o ensino das escolas públicas.

As mães dos entrevistados frequentaram ensino superior em instituições privadas, a mãe de Pamela é formada em Marketing, mas não trabalha na área. Já a mãe de Victor é pedagoga e trabalha na escola onde Victor estudou durante a educação básica. O pai de Pamela possui ensino superior em instituição privada, mas nunca trabalhou na área. O pai de Victor não chegou a terminar a educação básica.

Além de terem estudado em escolas privadas e terem mães com ensino superior completo, os entrevistados tem em comum o fato de

⁵ Alice já terminou a habilitação em licenciatura e pediu retorno para se habilitar bacharel. Tamara está nas últimas fases da licenciatura e não pretende fazer bacharelado.

terem frequentado cursinhos pré-vestibulares privados.⁶ Os seus motivos para escolher a UFSC também são semelhantes, eles escolheram a instituição por ter uma boa educação e certo prestígio em sites especializados em vestibular, diferente das alunas da licenciatura que tiveram motivos menos ‘acadêmicos’ para escolher a UFSC.

Durante o ensino médio, Pamela chegou a mudar de escola no terceiro para ter uma preparação melhor para o vestibular, ela foi para uma escola onde o ensino médio era integrado ao cursinho pré-vestibular.

As perspectivas de ingresso no ensino superior parecem ser diferentes das apresentadas pelas alunas da licenciatura, como Pamela me contou na entrevista: “Nunca foi uma possibilidade de não fazer [ensino superior]. Sempre foi algo na mente. Não consigo pensar quando foi que eu decidi fazer. Isso era algo que pra mim era natural, meio que eu tava ali na escola pra isso, sabe? Para me formar, para continuar na graduação.”.

Victor me disse que: “A cultura do colégio onde eu tava já é te preparar para o vestibular, sabe? Tu não termina o ensino médio e tá preparado pra trabalhar, já meio te preparam pra universidade mesmo. [...] o ensino médio era “vestibular, vestibular”.” (VICTOR, 2018)

Já as duas alunas da licenciatura frequentaram o Instituto Federal Catarinense (IFC) durante todo o ensino médio, mas estudaram em campi diferentes. Elas cursaram o ensino médio técnico oferecido na instituição

Alice cursou o técnico em alimentos integrado ao ensino médio e Tamara cursou o técnico integrado em informática. Apesar de não estudarem no mesmo campus, sua trajetória foram parecidas. Ambas entraram no ensino médio técnico sem a intenção de exercer a profissão que estavam estudando, o objetivo delas era ter uma educação melhor do que a elas tinham experimentado até então nas escolas municipais e estaduais onde haviam estudado.⁷

No IFC, professores formados em Ciências Sociais foram marcantes na trajetória de Alice e Tamara. As duas tiveram sociologia durante todo o ensino médio com professores formados em Ciências

⁶ Alice também fez cursinho, mas como ela me explicou na entrevista, seu cursinho era particular, mas de baixo custo (pagava aproximadamente R\$70 por mês) e em uma instituição local pouco reconhecida. Como ela mesma disse “Nunca vai chegar perto do que é um Gaia em Florianópolis”.

⁷ Alice também escolheu ir para o IFC por outras razões ligadas a questões de gênero

Sociais. Mas, quem marcou a trajetória de Tamara foi um professor de filosofia que era formado em Ciências Sociais e que a introduziu aos debates da área.

Podemos observar que o IFC e os professores foram decisivos na escolha do curso superior das entrevistadas. A possibilidade de estudar em uma escola federal de alta qualidade possivelmente mudou o destino formativo das entrevistadas. O acesso delas à pessoas com formação na área de Ciências Sociais foi decisivo para a escolha do curso.

É importante ressaltar que as escolas federais no Brasil são de extrema importância para o ingresso no ensino superior. O estudo de Ribeiro (2011) mostra que:

Para completar o ensino médio as vantagens são de quatro vezes mais chances para quem estudou em escola privada do que em pública, e 2,3 vezes para quem estudou em escola pública federal do que em pública. Indivíduos que estudam em escolas públicas federais têm dezenove vezes mais chances de entrar na universidade do que indivíduos que estudaram em escola pública, e indivíduos que estudaram em escolas privadas têm quinze vezes mais chances de entrar do que aqueles que estudaram em escolas públicas.

Em suma, as escolas privadas e federais de ensino médio são, em geral, melhores do que as públicas, o que indica que características institucionais do sistema educacional brasileiro também funcionam como promotoras de desigualdade de oportunidades que vão além daquelas determinadas pelas condições socioeconômicas e contextuais das famílias de origem. (RIBEIRO, 2011 p. 62)

A diferença entre o ensino público municipal e estadual versus o ensino federal está relacionado com fatores como o salário e a formação dos professores, a infraestrutura da escola e etc. Os professores que atuam na rede federal recebem os mesmos salários que professores das universidades públicas, isso gera uma maior competição por essas vagas, fazendo com que os professores da rede federal, em sua maioria, tenham pós-graduação. Além disso, as escolas federais recebem mais recursos e possuem uma estrutura física muito melhor do que as escolas estaduais e municipais.

O IFC aparece aqui como um importante difusor de informações sobre o ensino superior. De forma direta ou indireta, a escola traz informações importantes sobre as possibilidades de acesso ao ensino superior. Seja pelo convívio com pessoas que já passaram pela universidade e servem de “modelo de antecipação” de carreias possíveis que existem no ensino superior, ou por informações que circulam entre os próprios alunos. Nesse sentido o capital social adquirido pelas alunas ao ingressarem no ensino médio foi de extrema importância para a definição sobre entrar ou não no ensino superior, por qual curso optar e qual carreira seguir após a universidade.

Alice só decidiu fazer ensino superior quando estava no ensino médio:

Como eu estava estudando no Instituto Federal eu tive outras perspectivas, como vir para Floripa. Eu decidi mesmo [fazer ensino superior] no ensino médio, pelo fluxo geral da vida, assim “ai você tem estudar pra ser alguém na vida e tu tem que fazer faculdade” isso sempre esteve presente no meu redor. (ALICE, 2018)

Tamara escolheu entrar no ensino superior quando estava no terceiro ano do ensino médio: “Realmente começar a pensar em curso e em instituições, em tipo, me direcionar pra isso, foi só no terceiro ano, quando todos os outros colegas estavam fazendo isso, sabe?”. (TAMARA, 2018)

Assim como os outros entrevistados, os professores de humanas foram importantes na escolha do curso superior. No caso de Tamara o professor de filosofia (que era formado em Ciências Sociais) foi de suma importância na circulação de informações sobre o ensino superior e para a escolha do curso:

Ele falou assim pra mim “olha, eu leciono filosofia, mas os conteúdos que eu trago pra cá são mais relacionados à filosofia política porque a minha formação é em Ciências Sociais e eu acho que você vai se identificar mais [com o curso de Ciências Sociais]” porque eu tava tipo “ah, vou fazer filosofia, sabe?”. E ai eu prestei vestibular pra sociais por causa dele, então ele me marcou bastante. (TAMARA, 2018)

Ao longo da entrevista Tamara falou mais de uma vez sobre não se sentir aceita, ou capaz de estar em uma determinada instituição de

ensino. Ela trouxe esse assunto quando falou sobre sua experiência na escola particular, mas também sobre suas perspectivas quanto ao ensino superior: “Pensava muito em voltar pra São Paulo, porque minha família é de lá e eu queria prestar vestibular pra USP, mas eu não achei que seria capaz. Eu fiquei nessa baixa autoestima intelectual e aí eu só prestei pra UFSC.”

O que ocorre em muitos casos e parece ocorrer na trajetória de Tamara é que Bourdieu e Passeron chamam de uma autoexclusão dos alunos. Eles percebem a suas dificuldades e acabam por se autoexcluir da escola sob o argumento de que a escola “não tem nada a ver” com eles (podemos perceber esse processo também em relação a entrada na pós-graduação).

Para esses alunos a escolarização não é um processo tão tranquilo, o que pode ser percebido pela autoeliminação escolar, que em grande parte está ligado ao baixo volume de capital cultural das famílias desses alunos devido a sua origem social. Por esse e outros tantos desafios que a escola apresenta para esse aluno, uma longa trajetória escolar é vista como uma possibilidade remota, como algo que esse aluno não tem ‘capacidade’ de alcançar. Esse olhar pessimista faz com que os alunos acabem optando por trajetórias escolares mais curtas e voltando seus objetivos para sua inserção rápida no mundo do trabalho, como é o caso da licenciatura, que foi a escolha de habilitação de Tamara fez. Como ela mesma me disse:

A ideia que eu tive nessa época é que fazer licenciatura valeria mais a pena. Primeiro porque eu não me identifico muito com a vibe da obrigatoriedade de ser pesquisador e de rotina de pesquisador, que fazer um bacharel e seguir por essa área implica ter[...] Ouvi muitos relatos de que a habilitação em licenciatura era mais pedida em concursos do que a de bacharel, né? O bacharel é meio inútil se você precisa já conseguir um emprego ao se formar. Vale mais a pena pra quem vai seguir carreira acadêmica mesmo, prestar o mestrado direto. (TAMARA, 2018)

Assim, podemos perceber diferenças entre as trajetórias escolares dos entrevistados da licenciatura e do bacharelado. A escolha por uma habilitação ou outra é também influenciada pelas trajetórias escolares desses alunos.

Quanto às perspectivas dos alunos em relação ao futuro profissional e acadêmico, as alunas que escolherem fazer a licenciatura

parecem significar a carreira acadêmica de forma muito parecida. Elas não tem um olhar positivo em relação a pós-graduação. É possível perceber isso na fala de Alice:

Sobre a pós-graduação: eu acho que é muito chato. Eu não sou uma pessoa de produção acadêmica, esse não é meu fetiche. Meu plano nunca foi me manter na universidade. Tem muita gente que entra principalmente nas Ciências Sociais, pensando “vou sair do bacharelado e vou fazer o mestrado, vou fazer o doutorado e vou virar professora da graduação”. Eu nunca tive essa ideia de fazer toda essa trajetória acadêmica, botar isso como foco da minha vida, até porque eu não gosto de produção acadêmica, de ficar fazendo artigo, copiando um artigo para o outro e botando 25% a mais pra fazer outra publicação. Eu acho tudo isso um saco. (ALICE, 2018)

Depois dessa resposta, eu perguntei a Alice por que ela havia pedido retorno para o bacharelado, já que na fala dela havia ficado claro que ela não pretendia seguir a carreira acadêmica e também não tinha interesse no bacharelado, ela me respondeu que:

Eu nunca tinha cogitado fazer o bacharelado durante toda a minha trajetória das Ciências Sociais fazendo a licenciatura, né? Eu nunca entendi porque as pessoas fazem bacharelado, na verdade. Eu até perguntei “nossa, mas por que você fez o bacharelado?” Pra mim não faz sentido nenhum. Porque poucas vezes eu vi especificidades em concursos, por exemplo, que dizia que tinha que ser o bacharelado. Normalmente só se referia as Ciências Sociais então ‘se ninguém disse nada eu to passando, vou aqui com a minha licenciatura’. A licenciatura também abre um grande mercado de trabalho que é todo o campo da educação que fica muito mais disponível, além de todas as outras coisas relacionadas. E eu nunca vi muito o que o bacharelado faria que a licenciatura não pudesse fazer. Então nunca fez muito sentido pra mim fazer o bacharel e eu acabei pedindo retorno só para manter o vínculo com a UFSC [...]

Entretanto, eu decidi que eu vou fazer o bacharelado a partir do semestre que vem, se eu

não passar no mestrado. E aí meu motivo para fazer o bacharel é porque a licenciatura não é considerada, praticamente uma graduação no exterior. Parece que eles só reconhecem o bacharelado. Uma amiga minha me falou que na América do Sul, na América Latina na verdade, o bacharelado em Ciências Sociais é muito bom, é muito famoso. Têm editais, essas paradas assim, pra projetos e tal, normalmente quem ganha são os bacharéis em Ciências Sociais, principalmente os do Brasil, que é muito forte fora do Brasil, né? Na América Latina o bacharelado em Ciências Sociais é muito forte. E aí como, sei lá, eu tô pensando que a gente vai ter que se exilar daqui uns três anos, eu tô pensando em fazer o bacharelado, pra caso eu tenha que fugir eu chegar no exterior e dizer “eu tenho uma graduação, tenho um bacharelado”. Essa seria minha maior motivação em fazer o bacharel, né? Que ele vai me dar mais credibilidade de formação acadêmica no exterior. (ALICE, 2018)

Podemos observar que Alice não vê a trajetória acadêmica como o futuro profissional dela, mesmo assim ela irá tentar entrar no mestrado em educação com o objetivo de conseguir um emprego melhor como professora e não por um interesse em pesquisa, bem como por uma questão de segurança devido ao suposto prestígio do bacharel no exterior.

Em certos momentos na fala de Alice, ela renegou o trabalho das pessoas que optam pela carreira acadêmica, mas ao mesmo tempo ela corrobora a noção que o bacharel é mais valorizado em relação à licenciatura quando afirma que sua formação no bacharel vai lhe dar mais credibilidade no exterior.

Essa ideia que Alice trás na entrevista sobre a trajetória provável do aluno de bacharelado de “sair do bacharelado e vou fazer o mestrado, vou fazer o doutorado e vou virar professora da graduação” também aparece na fala de outros entrevistados, bem como na observação participante que realizei.

Durante uma reunião de discussão sobre o novo currículo do curso⁸. Uma aluna da licenciatura disse que: “A licenciatura é vista como

⁸ Atividade promovida pelo centro acadêmico. Debate sobre a reforma curricular do curso. Participaram três professores convidados pelo centro

coisa menor. O mercado de trabalho para o bacharel é fazer mestrado, doutorado e voltar para dar aula na universidade, e como se a pedagogia fosse dada já que está estudando faz 20 anos”.

Como podemos observar, existe um imaginário de que a trajetória do aluno do bacharel é fazer pós-graduação e trabalhar como professor universitário (com enfoque na pesquisa e não na docência). Entre os entrevistados da licenciatura e demais alunos da observação participante, parece haver uma renúncia e uma crítica a essa trajetória acadêmica. Em certo sentido, o que aparece na fala dos alunos é uma percepção inconsciente dos futuros ‘possíveis’. De certa forma, a renúncia à pós-graduação esta ligada ao fato de que esses alunos não sentem que são capazes de seguir essa trajetória, eliminando essa possibilidade e isso está ligado a origem social e escolar desses alunos.

Bourdieu e Passeron falaram sobre essas estimativas em relação a entrada na universidade, mas podemos estendê-las em relação a pós-graduação:

Ainda que não sejam estimadas conscientemente pelos interessados, variações muito fortes nas chances escolares objetivas exprimem-se de mil maneiras no campo das percepções cotidianas e determinam, segundo meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como “impossíveis”, “possíveis” ou “normal” tornando-se por sua vez um determinante das vocações escolares. (BOURDIEU; PASSERON, [1964] 2015, p. 17)

Como vimos Alice e Tamara não pretendem seguir carreira acadêmica (Tamara pensa até em mudar de área de atuação). Já os alunos do bacharelado Victor e Pamela pretendem seguir a carreira acadêmica. Pamela já entrou na graduação com essa trajetória em mente:

Eu entrei com a mente do bacharel. Eu cogitava fazer bacharel, ir pro mestrado e doutorado. Então a licenciatura sempre ficou em segundo plano. [...] eu deixava de lado essa coisa da licenciatura, pensava “eu não tenho jeito, não é pra mim” [...] O que mais influenciava [a fazer bacharel] era o senso comum de “não quero ser professor, pois vou ser pobre e não sei se é isso que eu quero”

acadêmico e alunos do curso. Essa foi a segunda etapa das reuniões sobre a reforma curricular. Essa segunda reunião com professores convidados ocorreu uma semana a pós a primeira reunião apenas entre alunos.

“não é pra mim”. Tem sempre essa coisa muito de não sei se eu sei lidar com isso, enfim, eu não conseguia me enxergar [dando aula]. Eu não consigo pensar em algo ou alguém específico [que influenciou] acho que mais essa coisa do geral mesmo. Tipo, “ai vai ser professor”, sabe? Um pouco essa coisa da falta do prestígio. Eu via o bacharel como uma ascensão, o bacharel como um processo para outra coisa. Um processo para entrar para a pós-graduação. A licenciatura era uma coisa assim, “acabou ali”, né? (PAMELA, 2018)

Agora, ela está fazendo a habilitação em licenciatura com o intuito de se preparar melhor para a docência acadêmica. Ela pretende se candidatar no próximo processo seletivo para o programa de pós-graduação em sociologia política.

Victor pretende seguir com foco na pesquisa. Quando perguntei se ele gostaria de dar aula na graduação Victor respondeu que:

Acho que não. Tipo, vou fazer mestrado e doutorado, se isso que me trouxer estabilidade, beleza. A minha ideia é não parar de pesquisar porque eu gosto de conhecimento. Mas, se surgir outra oportunidade por fora que eu me identifique, que eu consiga estar pensando do jeito que eu gosto de pensar, acho que vale a pena também. (VICTOR, 2018)

Também perguntei para Victor se ele pretendia fazer a habilitação em licenciatura, ele respondeu que: “A área que eu gosto não é tão voltada pra licenciatura, eu acho. Nem teria como eu fazer, só se eu mudasse toda minha forma de estudo, acho que não valeria [a pena]”. Ao dizer que a licenciatura não faria sentido para a trajetória dele, pois o que ele gosta de pesquisar é o conhecimento. O entrevistado diz nas entrelinhas que o bacharelado é a habilitação que produz conhecimento na universidade, e de certa maneira essa não é a responsabilidade da licenciatura. A responsabilidade da licenciatura estaria mais voltada para a formação de professores, e por sua vez não é função do professor estar inserido no campo de pesquisa e produção de conhecimento.

Segundo a fala dos entrevistados, o provável futuro para os alunos da licenciatura é dar aula no ensino fundamental. Podemos observar que na fala de Victor, aluno do bacharelado, também existe um imaginário de que a licenciatura forma professores para trabalhar no ensino

fundamental e que para ser professor do ensino superior a trajetória provável é fazer bacharel e não a licenciatura:

Licenciatura acaba sendo mais aula para o ensino médio, pessoal mais novo e o salário mais baixo. E não sei, ensino médio o pessoal mais jovem ainda, né? Ta explodindo de hormônios e tipo, porra a aula é um saco. Eu acho que na graduação o pessoal ta mais sério, existe mais uma troca de conhecimento. (VICTOR, 2018)

Podemos observar que existe uma percepção geral de que a habilitação em licenciatura tem como futuro profissional provável a docência no ensino básico, enquanto que o bacharelado está direcionado a uma carreira acadêmica que passa pela pós-graduação e leva a docência no ensino superior. Pode-se observar aqui uma hierarquia entre as habilitações. Sobre o tema Costa afirma que:

Ao tratar da formação docente em Ciências Sociais é inevitável não apontar certa hierarquização que existe entre as duas modalidades do curso, mediante uma importância maior dada ao bacharelado frente à licenciatura, constituindo-se uma tradição de investigação profissional para os bacharéis e uma frágil formação docente para os licenciados, uma vez que, a princípio, o bacharelado seria a base curricular que define a profissão de sociólogo, enquanto que a habilitação em licenciatura possibilita exclusivamente a formação para professor. (COSTA, 2015, p. 188)

A hierarquia entre a habilitação de bacharelado e da licenciatura aparece não só nas explicações das escolhas dos itinerários formativos, mas também no cotidiano da universidade. Ela é reproduzida e também ‘denunciada’ por alunos e professores do curso no cotidiano universitário. Pude observar isso durante uma reunião sobre a reforma curricular.

Essa reunião foi proposta pelo centro acadêmico devido às reformas curriculares que estão acontecendo no curso de Ciências Sociais no momento e teve apenas alunos presentes. A reunião aconteceu com o intuito de levar a posição dos alunos sobre o assunto para os professores responsáveis por organizar essa reforma exigida pelo MEC.

Ela aconteceu durante a semana, à noite no CFH. Primeiramente a reunião começou no hall do CFH, mas depois fomos para uma sala vazia

devido ao barulho no hall e ao número de pessoas que estavam participando da reunião. Na sala de aula as cadeiras foram arrumadas em forma de círculo. Uma das integrantes do centro acadêmico anotou todas as sugestões dos alunos e no final da reunião leu o que tinha anotado. Essas anotações foram aceitas como as sugestões dos alunos do curso e posteriormente levadas aos professores convidados numa reunião que aconteceu na semana seguinte. Todos os alunos que participaram da reunião são engajados no movimento estudantil e em outras esferas políticas, como juventudes de partidos, movimentos sociais etc. Todos podem ser classificados a esquerda no espectro político.

Durante a reunião algumas falas dos alunos me chamaram atenção, como é o caso dos dois trechos a seguir, onde a aluna se posicionou de forma crítica quanto a situação da licenciatura no curso: “Nessa discussão de tirada de disciplina, na licenciatura vai ser retirada a prática de pesquisa II, então é problemático assim! Quer dizer que não temos professores pesquisadores?”.

Na visão dessa aluna, que pareceu ser compartilhada pelos demais alunos presentes na reunião, existe um ‘senso comum’ de que a licenciatura é apenas para formar professores e que o papel do professor exclui a possibilidade de ser pesquisador. Como se as duas atuações fossem totalmente separadas. Como vimos anteriormente, isso aparece também, muito claramente, na fala dos entrevistados.

A aluna presente na reunião também fala sobre como a licenciatura parece ser um apêndice do curso, como se a habilitação em bacharelado fosse o percurso formativo ‘ideal’ e a licenciatura fosse uma formação complementar ao cientista social:

Pensando na licenciatura: quando a gente faz licenciatura, a gente entra nas primeiras fases com as mesmas disciplinas do bacharel. Só que nas primeiras fases a gente já entra no mundo de pesquisa, a gente já é direcionado para a pesquisa e a gente vai ter disciplinas da licenciatura mesmo lá no quinto semestre. Eu acho problemático como a licenciatura tá posta hoje. A disciplina que a gente tem não tem matérias optativas boas de licenciatura, não tem uma disciplina boa de gênero para a educação, sabe. E essa é uma questão que me angustia muito, porque, como eu vou entrar em uma sala de aula? Ai eu vou fazer estagio aqui no aplicação para aprender a dar aula. Mas é um colégio totalmente fora da minha realidade, que eu

nem sei se um dia eu vou conseguir entrar, passar em um processo seletivo.

A questão levantada pela aluna parece ser um problema mais geral dos cursos de Ciências Sociais no Brasil, problema já apontado na literatura por Moraes (apud CARVALHO, 2011), bem como por Costa:

Os modelos de formação existentes, rigorosamente, são modelos que têm o bacharelado como o centro do processo formador. A licenciatura é vista como uma “alternativa de emergência”; daí emerge a percepção de que dar aula para o ensino médio é um demérito, um desvio na formação do cientista social. (COSTA 2015 p. 193)

Carvalho Filho (2014) aponta para um dos problemas centrais na discussão entre a hierarquização entre bacharelado e licenciatura e sua divisão entre bacharelado como pesquisador e licenciando como professor que é a questão da reprodução dos quadros e como essa reprodução acontece a partir da graduação:

Através dessas instituições, por exemplo, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic), recrutam precocemente estudantes da graduação na modalidade bacharelado para participar de projetos de pesquisas, o que permite a estes últimos, se iniciarem e se apropriarem das técnicas de pesquisa em Ciências Sociais. Esse enquadramento institucional dos estudantes não somente lhes propicia a aquisição de saberes científicos e de *savoirfaire*, mas também lhes permite aceder mais facilmente aos níveis de mestrado e doutorado e de construir sua trajetória acadêmica de alto nível. Isso funciona como estratégia de produção e reprodução social do corpo docente da instituição de ensino superior. (CARVALHO FILHO, 2014, p. 77)

Dos quatro alunos entrevistados apenas Pamela era bolsista de iniciação científica, Victor teve algumas bolsas ao longo da graduação, incluindo uma bolsa na revista do curso de Ciências Sociais, ou seja, teve um vasto contato com a produção científica. Alice teve bolsa por um curto período de tempo (aproximadamente um mês) como monitora na disciplina de estágio e logo depois conseguiu uma bolsa com

remuneração melhor fora do curso, já Tamara nunca teve nenhum tipo de bolsa na universidade. Podemos perceber que os dois alunos do bacharelado parecem estar melhor inseridos dentro dessa “reprodução social do corpo docente” do que as alunas da licenciatura.

Autores como Oliveira e Barbosa (2013), Costa (2015) apontam o PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência como uma resposta interessante para essa questão. Segundo Carvalho Filho PIBID é:

Uma grande contribuição para o desenvolvimento de uma mentalidade acadêmica voltada para a prática docente, mas, sobretudo, visando à superação da divisão arbitrária entre pesquisa e ensino e consolidar a ideia de que a escola deve ser tomada e pensada como um espaço de pesquisa e de extensão. (CARVALHO FILHO, 2014, p. 78)

Mas, infelizmente o PIBID está sendo extinto pelo governo atual, tendo um corte sistemático no número de bolsas. Além disso, o MEC está trabalhando em novos programas para substituir o PIBID, como por exemplo a residência pedagógica.

Parece não haver, de nenhum das partes envolvidas, um projeto bem sucedido para a superação dessa dicotomia. No campo das Ciências Sociais há uma ruptura entre professor (licenciado) e pesquisadores (bacharel), como Moraes (2007) afirma:

enquanto nas outras comunidades [científicas] foi havendo um “reencontro” entre “pesquisadores-professores” e “professores”, isto é, entre professores universitários e professores da educação básica [...] Entre cientistas sociais, a tendência tem sido a separação: pesquisadores em Ciências Sociais – que raramente se identificam como professores, mesmo que universitários –, e professores de sociologia do ensino médio estão em mundos diversos: aqueles bem postos, legitimados no âmbito acadêmico; estes, desgarrados, vivendo uma ambigüidade crônica: entre o sindicato de professores, que não lhes dá suporte em sua especificidade como “professores de sociologia” – dado que o sindicato deve abstrair o que não é ser professor – e o sindicato dos sociólogos, que não lhes pode reconhecer essa outra especificidade “professor” – dado que isso

subtrai a identidade do sociólogo (MORAES, 2007 p. 399)

Existem também outras iniciativas para a superação dessa dicotomia. O próprio trabalho de conclusão de licenciatura é uma iniciativa nesse sentido, mas foi possível observar durante o processo de construção desse trabalho que ainda existe uma hierarquização entre trabalho de conclusão de curso (TCC) e trabalho de conclusão de licenciatura (TCL). Também é interessante resaltar que o TCL não passa obrigatoriamente por uma banca de qualificação do trabalho, enquanto que o TCC necessariamente precisa ser qualificado.

Alice também expressou isso na entrevista quando disse que não haveria necessidade dos alunos de licenciatura cursarem disciplinas de metodologia quantitativa, já que essa metodologia não é usada nos trabalhos de conclusão de licenciatura.

6 CONCLUSÃO

Através dos dados apresentados na sessão anterior podemos concluir que todos os indicadores relacionados a posições desprivilegiadas socialmente são maiores na categoria “alunos da licenciatura”. A maioria deles estudou em escolas públicas, uma maior porcentagem deles (comparado ao bacharelado) estudou no período noturno, também uma menor porcentagem deles frequentou cursinhos pré-vestibulares. Os quatro alunos entrevistados parecem corroborar esses dados através de seus relatos e trajetória.

A partir disso, podemos concluir que os alunos do curso de Ciências Sociais da UFSC que ocupam uma posição desprivilegiada, seja por origem familiar, trajetória educacional, raça e gênero tendem a escolher pelo itinerário formativo também desprivilegiado socialmente, no caso a licenciatura.

Podemos concluir que existe uma correlação entre disposições dos alunos e sua escolha por uma habitação ou outra. Essas habilitações em si estão carregadas de hierarquia, onde o bacharelado é mais valorizado em relação a licenciatura. Os dados nos mostram que a habilitação mais valorizada socialmente é frequentada por alunos que ocupam posições privilegiadas, enquanto que a habilitação desprivilegiada socialmente é frequentada por alunos que ocupam posições desprivilegiadas socialmente. É possível concluir que existe uma homologia entre características socioeconômicas e culturais, de um lado, e as escolhas e os destinos educacionais, de outro.

A desvalorização da licenciatura é reproduzida pelos próprios alunos que tendem a atribuir um menor valor à licenciatura ao provável futuro profissional dos alunos que se formam nessa habilitação.

Enquanto que a habilitação em bacharelado é mais valorizada socialmente. Ela é vista como o início do que levará a carreira de professor universitário, que é a ocupação mais privilegiada dentro do campo das Ciências Sociais.

Como podemos observar, existe um imaginário geral de que a trajetória do aluno do bacharel é fazer pós-graduação e trabalhar como professor universitário, mas com enfoque na pesquisa e não na docência. Entre os entrevistados da licenciatura e demais alunos da observação participante, parece haver uma renúncia e uma crítica a essa trajetória acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**: PPE, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p.453-476, dez. 2002. Disponível em:

<<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/pppe/article/viewFile/139/74>>. Acesso em: 10 maio 2018.

ALICE (nome fictício). Entrevista concedida a Caroline Finger Stresser em Florianópolis, em 09 de maio de 2018.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu - Sociologia**, São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura *in* Nogueira, Maria Alice & Catani, Afranio (org.) **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação** 11º edição Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O Campo Econômico**: a dimensão simbólica da dominação. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-claude. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da Ufsc, 2015. 171 p. Tradução de: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O Ensino de Sociologia como Problema Epistemológico e Sociológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p.59-80, jan. 2014.

CARVALHO, L. M. G. X. de. Ensinar Sociologia. Entrevista com Amaury César Moraes. **Revista Sociologia – Ciência & Vida**. Ano IV, 33ª ed. São Paulo: Editora Escala, 2011.

COSTA, Leomir Souza. Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate. **em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p.187-203, ago. 2015. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18065023.2015v12n2p187/30826>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

DURKHEIM, Émile. **O Suicídio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1977.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população

brasileira. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2016. 146 p. (Numero 36). Disponível em:
<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2018.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H. et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67-75.

LÜCHMANN, Lígia H. H.. O curso de Ciências Sociais da UFSC. **Mosaico Social**, Florianópolis, n. 1, p.7-68, ago. 2002. Disponível em:
<<http://cienciassociais.ufsc.br/files/2015/03/Artigo-1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MICELI, Sérgio. **História das Ciências Sociais no Brasil**, volume 1, São Paulo, Vértice, Editora Revista dos Tribunais, IDESP, 1989.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MORAES, Amaury C. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Cronos**, Natal, n 2, p. 395-402, jul. 2007. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1841/pdf_59> Acesso em 20 de maio de 2018.

NECKEL, Roselane; KÜCHLER, Alita Diana C. (Org.). **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios**. Florianópolis: Ufsc, 2010. 480 p.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. **Inter-legere**, Natal, n. 13, p.140-162, jun. 2013. Disponível em:
<<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169>>. Acesso em: 14 maio 2018.

Pamela (nome fictício). Entrevista concedida a Caroline Finger Stresser em Florianópolis, em 16 de abril de 2018.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p.183-202, dez. 2000. Quadrimestral. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300010>. Acesso em: 10 abr. 2018.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro na universidade brasileira. **Haol: Historia Actual Online**, Cádiz, n. 3, p.73-82, fev. 2004. Disponível

em: <<http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/31/32>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p.41-87, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v54n1/02.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. (Org.). **Memória da Antropologia no Sul do Brasil**. Florianópolis: UFSC/ ABA, 2006.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, 1995.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). **Currículo do Curso: 310 – Ciências Sociais 2007**. Disponível em: <http://cienciassociais.ufsc.br/files/2011/05/CURRICULO_CIÊNCIAS_SOCIAIS_20071.pdf.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2017

TAMARA (nome fictício). Entrevista concedida a Caroline Finger Stresser em Florianópolis, em 09 de maio de 2018.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.17, n.18, 2001/02, p.81-103.

VICTOR (nome fictício). Entrevista concedida a Caroline Finger Stresser em Florianópolis, em 02 de maio de 2018.

Z Aidman, Claude. Educação e socialização. In: HIRATA, H. et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 80 - 85.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Ficha cadastral:

Nome:

Data de nascimento:

Gênero:

Estado civil:

Tem filhos? Quantos?

Ano de ingresso no curso:

Habilitação que está cursando:

Fase que está cursando:

Onde você nasceu?

1. Com quem você morou durante a infância e a adolescência? [se não aparecer no relato, perguntar em que parte da cidade ou bairro morava, tentando explorar divisões de status na configuração local] Era zona urbana ou zona rural?
2. Como foi a sua infância neste local?
3. Os adultos que moravam com você tiveram chances de estudar? Até onde? [verificar se estudaram em escola pública ou privada. No caso universitário, perguntar sobre curso e instituição]
4. Eles trabalhavam? Com o quê?
5. O que as pessoas que moravam com você gostavam de fazer no tempo livre delas?
6. Onde você mora atualmente?
7. Com quem você mora atualmente? Qual a escolaridade das pessoas que moram com você atualmente? [companheir@, filh@s]
8. Com que idade você entrou na escola? [se não for a idade escolar regular, perguntar o por que].
9. Em quais escolas você estudou? [públicas, particulares, confessionais, técnica].
10. Você estudou em que turnos? [noturno, integral, etc.]
11. Durante o percurso escolar você trabalhou paralelamente? [no que? Onde?].
12. Como e por que seus pais/responsáveis escolheram essas escolas?

13. O que você achava das escolas em que você estudou?
14. Qual era o seu desempenho na escola? [você teve algum problema com reprovação ou disciplina?].
15. A escola e os professores achavam você um bom/mau aluno?
16. Você se identificava com alguma disciplina?
17. Você lembra-se de algum professor que você teve? Algum deles te marcou? [quais disciplinas, por que].
18. Você teve sociologia ou alguma disciplina similar na escola? Como era? Quem era o professor? Era formado?
19. Você fazia algum curso ou atividade extracurricular? [não fechar só pra fora da escola]
20. Quando e por que você decidiu fazer ensino superior/faculdade? [pessoas que influenciaram marcos, etc.].
21. Quais cursos você pensou em fazer? Em quais universidades/instituições?
22. Prestou vestibular? Pra quais lugares? Quantas vezes tentou vestibular?
23. Você se preparou para o vestibular? Como? [cursinhos, etc.]
24. Por que Ciências Sociais? O que você pretendia ao entrar no curso de Ciências Sociais?
25. Por que na UFSC?
26. Você chegou a fazer outro curso universitário antes/depois/durante?
27. Como foi a sua chegada à universidade?
28. Como era o curso de Ciências Sociais naquele momento?
29. Você experenciou alguma dificuldade? Você teve períodos de trancamento/abandono do curso? Como é (era) a sua turma de graduação?
30. Nos primeiros semestres, você teve dificuldade em sala de aula? Por exemplo, para entender os textos ou a dinâmica da aula?
31. Qual o turno que você costuma estudar?
32. Já recebeu ou recebe auxílio ou bolsa? De qual tipo [PIBID, PIBIC, permanência, etc]?
33. Além das disciplinas do curso, quais foram outras experiências que você teve dentro ou fora da UFSC durante a graduação? [núcleos, grupos, trabalho, etc]

34. Quais foram as disciplinas que você gostou mais até agora? E professores, teve algum que marcou sua trajetória?
 35. Em que momento você pensou em fazer a habilitação que você está fazendo?
 36. Alguém lhe influenciou para fazer esta habilitação? [professor, amigo, parente]
 37. O que você achou da formação da habilitação (licenciatura/bacharelado) oferecida pelo curso?
 38. Você pensa em fazer pós? Em que área? Logo depois do curso?
 39. Em que bairro você está morando? Você gosta de lá? [Por quê?] Por que você foi morar lá?
 40. Você tem bastante tempo livre? E o que você gosta de fazer nesse tempo livre?
 41. Fora da faculdade, você tem alguma outra atividade regular?
- *repetir as questões 35, 36 e 37 para os alunos que estão cursando a segunda habilitação.

ANEXO

ANEXO A - PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO APLICADO PELA COPERVE PARA OS ALUNOS QUE PRESTAM VESTIBULAR NA UFSC.

QuestãoDescrição

- 1 ESTADO CIVIL
- 2 UNIDADE DA FEDERAÇÃO EM QUE VOCÊ RESIDE
- 3 UNIDADE DA FEDERAÇÃO EM QUE VOCÊ CONCLUIU O ENSINO FUNDAMENTAL
- 4 TIPO DE ESTABELECIMENTO ONDE VOCÊ CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL
- 5 UNIDADE DA FEDERAÇÃO EM QUE VOCÊ CONCLUIU OU CONCLUIRÁ O ENSINO MÉDIO
- 6 TIPO DE CURSO DE ENSINO MÉDIO QUE VOCÊ CONCLUIU OU CONCLUIRÁ
- 7 TIPO DE ESTABELECIMENTO ONDE VOCÊ CURSOU O ENSINO MÉDIO
- 8 TURNO EM QUE VOCÊ CURSOU O ENSINO MÉDIO
- 9 MARQUE A PRINCIPAL FONTE DE INFORMAÇÃO PELA QUAL VOCÊ TOMOU CONHECIMENTO DO CONCURSO VESTIBULAR DA UFSC
- 10 FREQUENTOU OU FREQUENTA CURSO PRÉ-VESTIBULAR
- 11 PRINCIPAL MOTIVO QUE O LEVOU A NÃO CURSAR PRÉ-VESTIBULAR
- 12 NÚMERO DE VEZES QUE VOCÊ PRESTOU VESTIBULAR PARA A UFSC
- 13 PRINCIPAL MOTIVO PARA ESCOLHA DE SUA 1ª OPÇÃO
- 14 ASSINALE O QUE VOCÊ ESPERA OBTER NUM CURSO SUPERIOR
- 15 CONHECE AS ATIVIDADES QUE DEVERÁ DESENVOLVER NA PROFISSÃO ESCOLHIDA EM 1ª OPÇÃO
- 16 INCLUINDO SOMENTE OS QUE MORAM NA SUA CASA, INCLUSIVE VOCÊ, INFORME O NÚMERO DE PESSOAS QUE COMPÕEM A SUA FAMÍLIA
- 17 SOME OS SAL. BRUTOS, SEM DEDUÇÕES, DAS PESSOAS DE SEU GRUPO FAM. QUE TRABALHAM, INCLUSIVE O SEU, INDIQUE A RENDA BRUTA
- 18 NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE SEU PAI
- 19 NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE SUA MÃE
- 20 INDIQUE O PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELO SUSTENTO DA SUA FAMÍLIA

- 21 PRINCIPAL OCUPAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO SUSTENTO
DA SUA FAMÍLIA
- 22 IDADE COM QUE COMEÇOU A EXERCER A ATIVIDADE
REMUNERADA
- 23 SUA OCUPAÇÃO
- 24 MARQUE O PRINCIPAL MEIO DE COMUNICAÇÃO QUE
VOCÊ UTILIZA PARA SE MANTER INFORMADO SOBRE OS
ACONTECIMENTO ATUAIS
- 25 POSSUI COMPUTADOR EM SUA RESIDÊNCIA
- 26 USA COMPUTADOR
- 27 MEIO DE TRANSPORTE QUE VOCÊ MAIS UTILIZA
- 28 INICIOU ALGUM CURSO SUPERIOR
- 29 INSTITUIÇÃO NA QUAL INICIOU ALGUM CURSO SUPERIOR
- 30 INFORME O CURSO SUPERIOR JÁ INICIADO
- 31 ACREDITA QUE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL AUXILIARIA
NA ESCOLHA DE SUA OPÇÃO
- 32 DOS ITENS ABAIXO, ASSINALE SUA PREFERÊNCIA
- 33 INDIQUE SEU ESPORTE PREDILETO
- 33 INDIQUE SEU ESPORTE PREDILETO
- 33 INDIQUE SEU ESPORTE PREDILETO
- 34 MOTIVO PRINCIPAL QUE O LEVOU A OPTAR PELO
VESTIBULAR DA UFSC

Fonte: COPERVE adaptado pela autora