

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA
CURSO DE MESTRADO EM ECONOMIA**

IONARA STÉFANI VIANA DE OLIVEIRA

**OS DETERMINANTES DO DESEMPENHO ACADÊMICO DO CORPO DISCENTE
NO ENSINO SUPERIOR: EVIDÊNCIAS A PARTIR DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

João Pessoa
2011

IONARA STÉFANI VIANA DE OLIVEIRA

**OS DETERMINANTES DO DESEMPENHO ACADÊMICO DO CORPO DISCENTE
NO ENSINO SUPERIOR: EVIDÊNCIAS A PARTIR DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências de conclusão do Curso de Mestrado em Economia.

Orientadora: Profa. Dra. Liédje Bettizaide Oliveira de Siqueira

João Pessoa
2011

“A Educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tão pouco a sociedade muda” (Paulo Freire)

Aos meus pais, Solon e Josefa,
e à minha irmã, Iris.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que sempre me concedeu saúde, força e perseverança para alcançar meus objetivos.

À minha mãe, Josefa, que é minha base, meu alicerce, esteve ao meu lado nessa jornada e passou junto comigo pelas dificuldades que apareceram no caminho, sem ela eu não seria o que sou, nem teria conseguido mais essa vitória.

Aos meus familiares, que estiveram do meu lado e acreditaram em mim, em especial, ao meu pai, Solon e à minha irmã, Iris, que me apoiou e me incentivou nos momentos que eu tinha mais dificuldade.

Ao meu tio Rivaldo, às minhas tias Neide, Nilva, Prazeres, Maria, Josefa e Raimunda e às minhas primas Riso e Riva.

À Ana Rita e Andrea pela amizade que demonstraram a cada dia e que me tornou mais forte para superar os obstáculos.

Ao meu namorado, Isaías, pelo carinho e ajuda.

Aos meus amigos que sempre acreditaram em mim e me deram força: Bruno, Douglas, Gideão, Herbert e Semíramis.

A Robson, pela grande amizade e pela ajuda dada, me ensinando a desvendar os enigmas do STATA.

Aos colegas de mestrado que compartilharam comigo essa fase, em especial, Geraldo, Lucas, Marcella, e Patrícia.

Às secretárias do PPGGE, Teresinha, Risomar e Carol pela ajuda e amizade adquiridas ao longo do curso.

À minha orientadora Liédje Bettizaide Oliveira de Siqueira, que participou junto comigo deste trabalho, me indicando a melhor forma de proceder. Com certeza seus ensinamentos me ajudarão futuramente.

Aos professores, que ampliaram meus conhecimentos e transmitiram ensinamentos que levarei para a vida toda: Ivan Targino, Nelson Rosas, Paulo Amilton, Paulo Fernando, Magno Vamberto e demais professores.

Aos examinadores Paulo Fernando de M. B. Cavalcanti Filho e Monaliza de Oliveira Ferreira, por aceitarem participar desta banca, avaliando este trabalho que representa um período de grande esforço e dedicação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES pela oportunidade de dedicar-me exclusivamente a vida acadêmica.

Por fim, a todos que contribuíram, mesmo que indiretamente, para que eu concluísse mais uma etapa. Muito obrigada!

RESUMO

O objetivo deste trabalho é examinar os fatores que influenciam no desempenho acadêmico dos estudantes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no período de 2000 a 2006. Em particular, é analisado como as características socioeconômicas dos estudantes determinam este desempenho. Para tanto, serão utilizados os dados fornecidos nos questionários socioeconômicos dos estudantes, disponíveis na Comissão Permanente do Concurso Vestibular da UFPB – COPERVE e pelo Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI). Foram consideradas como medidas de desempenho do aluno na UFPB, duas variáveis distintas: o Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE) e a evasão. Tomando estas variáveis como dependentes e as características socioeconômicas e escolares como explicativas, realizaram-se estimações através do modelo *Probit* Ordenado e *Probit*, respectivamente. Os principais resultados mostram que é fraca a relação entre desempenho acadêmico, medido pelo CRE, e as características socioeconômicas dos alunos. Todavia o CRE é diretamente influenciado quando é relacionado ao número de trancamentos e reprovações que aluno teve durante o curso. Com o intuito de verificar se as variáveis explicativas (características socioeconômicas) utilizadas eram realmente consistentes foi feita uma estimação através do modelo *Probit* Ordenado, tendo como variável dependente a média no vestibular obtida pelo estudantes. Os resultados foram satisfatórios mostrando que, em média, estudantes do sexo masculino apresentam melhores resultados do que os de sexo feminino, alunos que cursaram o ensino médio em escola pública têm desempenho pior se comparados aos que vieram de escola privada. Com a relação à renda média familiar, os resultados apontam que quanto maior o valor desta variável maior o desempenho escolar e que quanto maior o grau de escolarização dos pais maior o desempenho dos estudantes e aqueles alunos que não trabalham tendem a apresentar melhores resultados relativamente àqueles que trabalham. Com relação a regressão pelo modelo *Probit* para explicar a evasão, verificou-se que estudantes do sexo masculino têm mais probabilidade de se evadirem dos cursos que as mulheres. Com relação ao estado civil verifica-se que o fato do indivíduo não ser solteiro faz com que ele possua uma chance maior de abandono do curso. No tocante à rede de ensino, estudantes cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas apresentam uma relação positiva com a evasão, ou seja, têm mais chances de evadirem-se do curso. A mesma perspectiva ocorre com alunos que trabalham. No que tange aos trancamentos parciais, totais e reprovações observa-se que os mesmos apresentam uma relação direta com o nível de evasão, isto é, quanto mais trancamentos e reprovações os alunos realizam, mais chances de evadirem do curso os mesmos possuem.

Palavras-chave: Características socioeconômicas. Desempenho acadêmico. Evasão.

ABSTRACT

The objective of this work is to examine the factors that influenced the academic performance of students at the Federal University of Paraiba (UFPB) in the period 2000 to 2006. In particular, we examined how student's socioeconomic characteristics determine their performance. To this end, the data provided will be used are in student's socioeconomic questionnaire available on the Standing Committee of the Competition Vestibular UFPB - COPERVE and the Center for Information Technology (NIT). Were considered as measures of student performance in UFPB two different variables: the coefficient of Educational Achievement (CRE) and evasion. Taking these variables as dependent and socioeconomic and academic characteristics as explanatory, were made estimates by the *Probit* and ordered *probit* model, respectively. The main results shows that the relationship between academic performance, measured by the CRE, and socioeconomic characteristics of students is weak. However, the CRE is directly influenced when it is related to the number of lockups and failures that students had during the academic life. In order to check whether the explanatory variables (characteristics) were actually consistent were used an estimate through the ordered *probit* model, with the dependent variable been the average grade obtained by the students in the entrance examination. The results were satisfactory, showing that on average, male students have better results than those of female students; and who studied the high school in public school have worse performance compared to those who came from private school. With respect to average family income, the results indicate that the higher the value of this variable higher school performance; that higher education level of parents increases the performance of students; and those students who do not work tend to have better results compared than those who work. With respect to the *Probit* regression to explain the evasion, it was found that male students are more likely to evade the university than women. With regard to marital status is verified that the fact of being single does not make the student have a better chance of leaving the university. Concerning the school system, students that studied high school and middle schools in public school have a positive relationship with the escape, or are more likely to evade. The same approach occurs with working students. About the lockups, partial and total failures, they present a direct relationship with the level of evasion, that is, the more failures and lockups students perform, more likely to evade the course they have.

Key-words: Socioeconomic characteristics. Academic performance. Evasion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Valores assumidos da variável dependente (Y_i) de acordo com as faixas do CRE e do número de alunos concluintes presentes em cada intervalo.....	47
Tabela 2. Valores assumidos da variável dependente (Y_i) de acordo com as faixas da média obtida no vestibular e do número de alunos concluintes, entre os anos de 2000 e 2006 em cada intervalo.....	48
Tabela 3. Valores assumidos da variável dependente (Y_i) de acordo com a situação do aluno no curso e o total de aluno em cada escala.....	49
Tabela 4. Características dos estudantes aprovados no PSS 2000 e 2006, por centro de ensino, segundo a instrução dos pais.....	57
Tabela 5. Renda familiar dos estudantes no PSS 2000 e 2006, por centro de ensino.....	67
Tabela 6. Características dos alunos que ingressaram na UFPB no ano de 2000 e 2006.....	70
Tabela 7. Situação dos alunos, por sexo (2000 a 2006).....	72
Tabela 8. Ranking da média do CRE dos alunos que concluíram o curso na UFPB durante o período de 2000 a 2010.....	73
Tabela 9. Índice de conclusão dos cursos da UFPB no de 2000.....	75
Tabela 10. Índice de conclusão dos cursos da UFPB no de 2004.....	76
Tabela 11. Média do CRE obtida de acordo com as características socioeconômicas dos estudantes da UFPB.....	78
Tabela 12. Nota média do CRE e dados referentes ao número de trancamento parciais, totais e reprovações efetuadas estudantes da UFPB durante o intervalo de 2000 a 2010.....	82
Tabela 13. Índice de evasão dos cursos da UFPB no de 2000.....	84
Tabela 14. Índice de evasão dos cursos da UFPB no de 2004.....	86
Tabela 15. Regressão por Método de <i>Probit</i> Ordenado (Variável dependente: CRE dos estudantes que CONCLUÍRAM o curso; variáveis explicativas: Características socioeconômicas dos alunos e média no vestibular.....	87

Tabela 16. Regressão por Método de <i>Probit</i> Ordenado para alunos que CONCLUÍRAM o curso (Variável dependente: MÉDIA dos estudantes; variáveis explicativas: Características socioeconômicas dos alunos e média no vestibular.....	91
Tabela 17. Efeitos marginais: Estimados tendo como base a escala 5.....	94
Tabela 18. Regressão por Método de <i>Probit</i> para analisar a relação de evasão e características socioeconômicas dos estudantes durante o período de 2000 a 2006 (Variável dependente: evasão dos estudantes; variáveis explicativas: Características socioeconômicas dos alunos).....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolução do número cursos superioresna Paraíba (1991 - 2007).....	33
Gráfico 2. Evolução do número de vagas nas IES da Paraíba (1991 - 2007).....	34
Gráfico 3. Evolução do número de matrículas nas IES da Paraíba (1991 – 2007)	35
Gráfico 4. Evolução do número de concluintes nas IES da Paraíba (1991 - 2007).....	36
Gráfico 5. Média do Investimento Público Direto em Educação por Estudante, em nível superior, com valores corrigidos para 2009 pelo IPCA(2000 a 2009).....	38
Gráfico 6. Proporção do Investimento por estudante da Educação Superior sobre o estudante da Educação Básica (2000 a 2009).....	39
Gráfico 7. Média dos Investimentos Públicos Diretos Cumulativos por estudante ao longo da duração teórica dos estudos nos níveis de ensino, com valores corrigidos para 2009 pelo IPCA (2000 – 2009).....	40
Gráfico 8. Custo corrente por aluno da UFPB (2005 a 2010).....	41
Gráfico 9. Concentração do CRE dos alunos que concluíram o curso na UFPB entre os anos de 2000 e 2006.....	46
Gráfico 10. Concentração da Média no vestibular dos alunos que concluíram o curso na UFPB entre os anos de 2000 e 2006.....	48
Gráfico 11. Número de estudantes que ingressaram na UFPB (2000 a 2006).....	52
Gráfico 12. Proporção do número de alunos que ingressaram na UFPB por sexo no ano 2000.....	54
Gráfico 13. Proporção do número de alunos que ingressaram na UFPB por sexo no ano 2006.....	55
Gráfico 14. Proporção do número de estudantes solteiros que ingressaram na UFPB, ano 2000 e 2006.....	56
Gráfico 15. Proporção do número de pais e mães ocupados no ano 2000.....	59
Gráfico 16. Proporção do número de pais e mães ocupados no ano 2006.....	60
Gráfico 17. Proporção do número de estudantes que <i>não</i> trabalham, por centro de ensino, nos anos de 2000 e 2006.....	61
Gráfico 18. Proporção do número de estudantes que ingressaram na UFPB, por centro de ensino, no ano de 2000, de acordo com a rede de ensino que cursaram o <i>Ensino Fundamental</i>	63

Gráfico 19. Proporção do número de estudantes que ingressaram na UFPB, por centro de ensino, no ano de 2006, de acordo com a escola que cursaram o <i>Ensino Fundamental</i>	63
Gráfico 20. Proporção do número de estudantes que ingressaram na UFPB, por centro de ensino, no ano de 2000, de acordo com a escola que cursaram o <i>Ensino Médio</i>	64
Gráfico 21. Proporção do número de estudantes que ingressaram na UFPB, por centro de ensino, no ano de 2006, de acordo com a escola que cursaram o <i>Ensino Médio</i>	65
Gráfico 22. Proporção do número de estudantes que ingressaram na UFPB, por centro de ensino, no ano de 2000, com a acesso a computador e internet.....	66
Gráfico 23. Proporção do número de estudantes que ingressaram na UFPB, por centro de ensino, no ano de 2006, com acesso a computador e internet.....	66

LISTA DE SIGLAS

CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CCJ – Centro de Ciências Jurídicas

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CE - Centro de Educação

CT – Centro de Tecnologia

CCA– Centro de Ciências Agrárias

CCHSA - Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias

COPERVE – Comissão Permanente do Concurso Vestibular

CRE - Coeficiente de Rendimento Escolar

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NTI - Núcleo de Tecnologia da Informação

PSS – Processo Seletivo Seriado

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. OBJETIVOS	17
1.1.1. OBJETIVO GERAL	17
1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
2. REVISÃO DA LITERATURA	18
3. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR	25
3.1. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	25
3.2. EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PARAÍBA	31
3.3. INVESTIMENTO PÚBLICO FEDERAL EM EDUCAÇÃO SUPERIOR	37
4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	43
4.1. BASE DE DADOS	43
4.2. MODELO <i>PROBIT</i> ORDENADO	44
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	51
5.1. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS	51
5.1.1. INGRESSO DE ESTUDANTES	52
5.1.1.1 SEXO	54
5.1.1.2 ESTADO CIVIL	56
5.1.1.3 NÍVEL DE INSTRUÇÃO DOS PAIS	57
5.1.1.4 OCUPAÇÃO DOS PAIS	59
5.1.1.5 OCUPAÇÃO DOS ESTUDANTES	61
5.1.1.6 TIPO DE ESCOLA	62
5.1.1.7 ACESSO A COMPUTADOR E INTERNET	65
5.1.1.8 RENDA FAMILIAR	67
5.1.1.9 PERFIL GERAL DOS ESTUDANTES NOS DE 2000 E 2006	69
5.2. EVIDÊNCIAS DO DESEMPENHO ACADÊMICO	72
5.2. 1 ALUNOS QUE CONCLUÍRAM O CURSO	72
5.2.1.1 MÉDIA DO CRE OBTIDA DE ACORDO COM AS CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS ALUNOS QUE CONCLUÍRAM O CURSO	78
5.2.2 ALUNOS QUE EVADIRAM O CURSO	83
5.3. ESTIMAÇÃO DO MODELO <i>PROBIT</i> ORDENADO	87
5.3.1 PRIMEIRO MOMENTO DA ANÁLISE	87

5.3.2 SEGUNDO MOMENTO DA ANÁLISE	91
5.3.2.1 EFEITO MARGINAL PARA A MÉDIA DO VESTIBULAR	93
5.3.3 TERCEIRO MOMENTO DA ANÁLISE	96
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
APÊNDICE A: Perfis dos estudantes da UFPB em 2000, por Centro de Ensino (Média)	109
APÊNDICE B: Perfis dos estudantes da UFPB em 2001, por Centro de Ensino (Média)	110
APÊNDICE C: Perfis dos estudantes da UFPB em 2002, por Centro de Ensino (Média)	111
APÊNDICE D: Perfis dos estudantes da UFPB em 2003, por Centro de Ensino (Média)	112
APÊNDICE E: Perfis dos estudantes da UFPB em 2004, por Centro de Ensino (Média).....	113
APÊNDICE F: Perfis dos estudantes da UFPB em 2005, por Centro de Ensino (Média).....	114
APÊNDICE G: Perfis dos estudantes da UFPB em 2006, por Centro de Ensino (Média)	115
APÊNDICE H: Valores absolutos da situação dos cursos com relação ao ingresso, conclusão e evasão.....	116
APÊNDICE I: Regressão pelo Método <i>Probit</i> tendo com variável dependente trancamento total e variáveis explicativas as características socioeconômicas dos estudantes	119
APÊNDICE J: Regressão pelo Método <i>Probit</i> tendo com variável dependente trancamento parcial e variáveis explicativas as características socioeconômicas dos estudantes	120
APÊNDICE L: Regressão pelo Método <i>Probit</i> tendo com variável dependente as reprovações dos estudantes e variáveis explicativas as características socioeconômicas dos estudantes	121
APÊNDICE M: Regressão pelo Método <i>Probit</i> Ordenado tendo com variável dependente o CRE dos estudantes e variáveis explicativas as características socioeconômicas dos estudantes e <i>dummies</i> para cada curso	122
APÊNDICE N: Regressão pelo Método <i>Probit</i> Ordenado tendo com variável dependente o CRE dos estudantes e variáveis explicativas as características socioeconômicas dos estudantes e <i>dummies</i> para cada ano	124
APÊNDICE O: Regressão pelo Método <i>Probit</i> tendo com variável dependente a média do CRE dos estudantes e variáveis explicativas as características socioeconômicas dos estudantes ..	126

1 INTRODUÇÃO

Com a crescente necessidade de possuírem maiores habilidades e conhecimentos para satisfazerem a demanda por trabalho que o mercado impõe, o número de indivíduos que realizam processos seletivos para cursar o nível superior de ensino eleva-se em escala geométrica, podendo ser evidenciado no continuado aumento de Instituições de Ensino Superior (IES) em todo Brasil.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgou que, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2000, o Brasil possuía 1.180 Instituições de Ensino Superior (IES), onde 176 eram públicas e 1.004 eram privadas. Já no Censo da Educação Superior de 2009 mostrou que estes números passaram para 2.314 IES, sendo 245 públicas e 2.069 privadas. Isto significa que em nove anos o número de IES privadas aumentou cerca de 16 vezes mais que as instituições públicas, tendo em vista que ao longo desse período as IES públicas aumentaram em 69 o seu número, enquanto que as IES privadas se elevaram em 1.065.

Ainda de acordo com os dados do Censo da Educação Superior, na Paraíba, no ano de 2000, existiam 14 instituições de ensino superior, sendo 03 públicas e 11 privadas. Já no último censo, em 2009, registrou-se o número de 37 instituições de ensino superior, onde 04 são públicas e 33 são privadas.

Percebendo essa modificação no cenário educacional, em especial na Educação Superior, muitos pesquisadores estão focando seus estudos acerca desse tema. De acordo com Trigueiro (2003), “o ensino superior tem ocupado parte importante das análises e preocupações dos estudiosos da educação e dos responsáveis pela formulação de políticas públicas voltadas à área”.

Autores como Schultz (1960), Becker (1964) e Mincer (1974), foram os primeiros a enfatizarem a educação como pré-requisito para o crescimento individual. Afirmaram que quanto maior a qualificação dos indivíduos melhor suas atribuições profissionais e ganhos salariais. Ainda segundo eles, a educação aumenta a habilidade de um indivíduo podendo modificar a trajetória social e econômica do mesmo.

Contudo, apesar do elevado número de estudantes que realizam processos seletivos e que ingressam em instituições de ensino superior, ainda é pouco discutido quais fatores são responsáveis pelo seu sucesso no decorrer do curso que escolheram, isto é, fatores que influenciam no desempenho do aluno durante a realização do curso. Guimarães e Sampaio

(2007) destacaram as características socioeconômicas dos estudantes como sendo fatores determinantes para a obtenção de um desempenho satisfatório nos vestibulares. Este mesmo estudo foi realizado por Oliveira, Silva e Siqueira (2008), considerando os alunos que tentavam ingressar na Universidade Federal da Paraíba, neste estudo evidenciou-se que características como rede de ensino que curso o ensino médio, instrução dos pais e renda familiar eram variáveis que afetavam diretamente o ingresso dos estudantes na UFPB.

Além de seus precedentes socioeconômicos, a manutenção do aluno em um curso superior também depende da garantia de retorno que aquela formação pode proporcionar para sua vida. De acordo com Sampaio *et al.* (2010), "...o aluno continua estudando desde que o valor presente do retorno à educação seja maior ou igual ao custo do investimento que inclui a renda alternativa e os custos de manutenção, assumindo que a educação é gratuita".

Faz-se necessário uma análise mais detalhada de como é o desempenho dos estudantes nos cursos que escolheram ao realizarem o vestibular, para que seja possível identificar os fatores impeditivos para obtenção de sucesso em sua trajetória acadêmica, pois é sabido que no decorrer dessa jornada muitos alunos reprovam nas disciplinas, realizam trancamentos e, até mesmo, evadem da universidade.

Este trabalho pretende seguir esta linha de investigação, ou seja, deseja verificar quais os fatores socioeconômicos dos alunos e características dos cursos que estes estão inseridos são determinantes para o seu sucesso durante a realização do curso superior. Para tanto, a nossa análise será baseada nos estudantes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), isto porque a mesma é considerada a maior do Estado, possuindo cerca de 119 cursos e ofertando mais de 5000 vagas espalhadas pelos seus quatro campi: Campus I, João Pessoa; Campus II, Areia; Campus III, Bananeiras; e Campus IV; Mamanguape e Rio Tinto.

Nesse sentido, para calcular a correlação existente entre as variáveis socioeconômicas e escolares com o desempenho dos estudantes será o utilizado o Modelo *Probit* Ordenado. Este modelo permite fazer uma associação entre as características socioeconômicas e as chances deste indivíduo se encontrar em determinadas faixas de rendimento escolar. Neste caso, como medida de desempenho dos estudantes será utilizado o Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE) como sendo a variável dependente e as características socioeconômicas e escolares como variáveis explicativas. Além da análise supracitada mais outra estimação será utilizada para averiguar se as variáveis explicativas, em especial as características socioeconômicas utilizadas no modelo, são realmente consistentes.

Depois das duas análises realizadas acima, outra estimação será feita, esta terá como variável dependente a evasão dos estudantes e como variáveis explicativas as características

socioeconômicas, para essa análise, em especial foi utilizado o modelo *Probit*, tentando, dessa maneira captar os fatores que impedem a conclusão dos alunos. Em estudos relacionados a este tema estes métodos de estimação são um dos mais eficientes para uma melhor averiguação dos resultados. Neste contexto, tem-se o seguinte questionamento: quais são os determinantes do desempenho dos estudantes nos cursos da UFPB?

Além desta introdução (capítulo 1), o trabalho está estruturado da seguinte forma: no capítulo 2 será apresentada a revisão da literatura; o capítulo 3 mostrará o breve histórico sobre a educação superior no Brasil e na Paraíba; o capítulo 4 mostrará os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho; o capítulo 5 apresentará os resultados e discussões; e por fim, no capítulo 6, serão vislumbradas as considerações finais.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a correlação existente entre as características socioeconômicas e escolares sobre o desempenho dos alunos da UFPB e sobre suas chances de sucesso no curso entre os anos de 2000 e 2010.

1.1.2 Objetivos específicos

- Descrever o perfil do aluno que ingressa na UFPB;
- Descrever o perfil dos alunos, por centros de ensino, da UFPB;
- Identificar quais as variáveis que apresentam maior relevância para o desempenho acadêmico dos estudantes;
- Identificar quais os cursos que apresentam maior índice de conclusão e evasão;
- Relacionar os problemas de evasão com as características do aluno e do curso que este realiza.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A transformação no Ensino Superior do Brasil iniciou-se na década de 1990, tendo como principais características a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a política de privatização do ensino superior do país iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995.

Em decorrência destes e outros fatores, ao longo dos anos, verifica-se que no Brasil muitas pessoas estão recorrendo à educação superior, tendo esta como sendo uma via de mão dupla, pois o investimento que se faz no saber pode trazer retornos positivos que compensam todo tempo despendido para obtê-lo. Schultz (1967) afirmou que, “os valores produtivos da instrução constituem, de imediato, um investimento em futuras capacidades de criar e receber rendimentos”. Assim, ao investir em capital humano o indivíduo está vislumbrando retornos que, geralmente, levam certo tempo para se concretizarem. Essa elevação constante no número de estudantes que estão realizando processos seletivos e vestibulares para ingressarem em uma instituição de ensino superior (IES) pode ser traduzida no aumento de instituições em todo o país. Podendo existir também o efeito inverso, mais instituições significa um número maior de vagas e mais chances de ser aprovado no vestibular.

Rigotto e Souza (2005) realizaram um estudo sobre a evolução da educação no Brasil entre os anos de 1970 e 2003, nesta análise eles afirmaram que “o número de instituições públicas de ensino superior estagnou entre 1970 e 2004, enquanto o número de instituições privadas cresceu 314% nesses 34 anos.”

Vale ressaltar também, que esse aumento de IES e uma maior demanda por qualificação e especialização podem ser reflexos da melhoria do sistema educacional brasileiro como um todo, visto que, para se chegar ao Ensino Superior é necessário ter uma Educação Básica que seja capaz de transmitir conhecimento necessário e de boa qualidade para os alunos. Segundo Pochmann (2004), “durante a década de 1990, o Brasil apresentou uma melhora não desprezível nos seus índices educacionais quantitativos. Reduziu a taxa de analfabetismo e aumentou o nível médio de escolaridade, ainda que a um ritmo menor do que nas décadas anteriores.”

Dito isto, em decorrência do aumento das IES em todo Brasil ocorreu o surgimento de mais cursos e vagas. A elevação no número de instituições privadas e de novos cursos atendeu a demanda crescente por vagas nas universidades, já que foi impossível de ser plenamente atendida pelas universidades públicas, tendo em vista que, deliberadamente, o governo FHC não criou novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). No tocante a Paraíba e suas

instituições públicas, em especial a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que é a que apresenta maior concorrência e é a mais bem conceituada do Estado, existe certa seletividade com relação aos alunos que nela ingressam, isto devido à elevada desigualdade que assola toda sociedade. Queiroz (2003) *apud* Ribeiro (1983) afirmou que:

O sistema educacional brasileiro é um dos mais seletivos do mundo. Estudos têm apontado o aumento da participação de estudantes provenientes de famílias de elevada condição socioeconômica, nos cursos oferecidos pelas instituições públicas de ensino superior, aprofundando a desigualdade de acesso às oportunidades educacionais.

Sendo assim, existe a necessidade de se verificar quais são os determinantes que proporcionam nos alunos das universidades públicas, um desempenho considerado adequado. No entanto, analisar o desempenho dos estudantes e suas chances de sucesso no decorrer do curso que escolheram ao realizarem um vestibular é uma tarefa que exige não apenas identificar se os mesmos possuem um Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE) satisfatório. Além disso, é necessário saber o histórico de sua vida pregressa, isto é, identificar que fatores afetaram, ou ainda afetam, no desempenho destes alunos em uma universidade. “Avaliar, portanto, é mais do que verificar desempenho, pois envolve tomada de decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista a garantia do resultado que está sendo construído”. (CRUZ; CORRAR; SLOMSKI, 2008).

Ao tratar esse tema, verifica-se que no Brasil, especialmente na Paraíba, apresenta carência de estudos que envolvam análises desse tipo. Pesquisas que identifiquem as diversas causas que estão relacionadas com o rendimento dos estudantes em uma IES pública, ainda são pouco realizadas. De acordo com Barros e Mendonça (2000) “o conhecimento desses determinantes é fundamental ao desenho de políticas públicas voltadas para reverter o fraco desempenho educacional que tanto tem limitado o processo de desenvolvimento social brasileiro”.

Diante disto, alguns pesquisadores e estudiosos vêm ao longo do tempo realizando trabalhos que indiquem que fatores podem causar nos estudantes impactos sobre o seu desempenho e rendimento escolar (SILVA e HASENBALG, 2001; GUIMARÃES e SAMPAIO, 2007; MENEZES-FILHO, 2007; SAMPAIO *et al.*, 2010; entre outros). Dentre as principais variáveis esta o *background* familiar, que inclui nível de instrução dos pais, ocupação dos pais e renda familiar, seguido pelo tipo de escola que cursou o ensino médio, estado civil, horas de trabalho, sexo e raça.

Segundo Win e Miller (2005), o *background* familiar e o tipo de escola que os estudantes cursaram são os fatores que se sobressaem sobre o rendimento destes em uma IES. Ainda de acordo com eles, os pontos positivos e negativos que estes alunos possuíam antes de ingressarem em uma universidade, na maioria das vezes, podem perdurar durante toda sua vida acadêmica.

A família é apontada como decisiva na qualidade de aprendizado, e especificamente para o caso brasileiro, essa tem uma influência tão relevante quanto os fatores relacionados à escola na promoção da educação (WINTHER; GOLGHER, 2008 *apud* MENEZES-FILHO, 2007). Assim sendo, a educação dos pais é considerada como sendo uma fonte catalisadora de benefícios que são repassados aos filhos e traduzidos no desempenho deles na universidade. Dessa forma, a educação é o fator de maior peso na transmissão de posições sociais aos filhos e é através dela que também são geradas as melhores oportunidades de mobilidade social (SILVA; HASENBALG, 2001).

De acordo com Riani e Rios-Neto (2008) *apud* Silva e Hasenbalg (2001), existem três dimensões importantes com relação à estrutura familiar que afetam o desempenho do aluno na universidade: o capital econômico, ou seja, os recursos financeiros disponíveis para os gastos educacionais dos filhos; o capital cultural da família ou recursos educacionais, que podem propiciar um ambiente mais adequado ao aprendizado; e a estrutura dos arranjos familiares, que pode facilitar ou prejudicar a ação dos indivíduos dentro da estrutura social.

Sendo assim, estudantes que apresentam uma base familiar mais estruturada possuem maiores condições de obterem êxito nos vestibulares, bem como no decorrer de sua trajetória dentro da universidade. Neste sentido, “pais e mães que concluíram o ensino superior proporcionam aos seus filhos uma taxa mais elevada de aprendizado, e assim, garantem a eles, melhor desempenho nos vestibulares” (OLIVEIRA; BATISTA DA SILVA; SIQUEIRA, 2008).

Outro fator de bastante relevância relacionado aos pais se refere à ocupação dos mesmos. Torna-se evidente que pais que possuem emprego estável podem proporcionar a seus filhos melhores condições de ensino e, conseqüentemente, estes filhos possuem maiores facilidades de terminarem o curso, tendo em vista que não precisarão se preocupar em conseguir trabalho para custear os estudos. Pois, apesar de estudarem em uma instituição pública, os gastos com transporte, alimentação e material didático são demasiadamente elevados.

Da mesma maneira, uma renda média familiar capaz de manter os filhos de maneira satisfatória na universidade promove a obtenção de um rendimento educacional mais elevado,

se comparado aos que não podem usufruir de tal benefício. A tendência é que estudantes que possuem uma base tanto educacional quanto familiar mais sólida atinjam patamares mais elevados de classificação e rendimento no curso. De acordo com Oliveira, Batista da Silva e Siqueira (2008):

Geralmente, os alunos que possuem renda mais elevada alcançam um índice de classificação maior que os demais nos vestibulares, principalmente nos cursos mais elitizados, como Medicina, Direito, Odontologia, Engenharia, etc.

Com um histórico escolar pouco competitivo e o alto grau de concorrência no vestibular, os candidatos com renda inferior, em sua maioria, se direcionam para cursos cuja concorrência é menor.

O tipo de escola que os estudantes cursaram o ensino médio é outro aspecto que ao longo dos anos demanda certa atenção por parte dos estudiosos em virtude da desigualdade que existe entre os ensinos públicos e privados, pois a qualidade do ensino representa hoje o principal elemento para se ter um bom rendimento educacional, bem como profissional. Devido a isto, constantemente é discutida a introdução de cotas para estudantes advindos de escolas públicas, tentando assim, amenizar esse grave problema social. “Um dos maiores problemas que enfrentam os estudantes é a qualidade do ensino público, do qual dependem para prosseguir sua escolaridade”. (ZAGO, 2006).

Quando os estudantes que ingressam em uma IES são casados e trabalham, a dificuldade no andamento do curso se torna maior, isto porque as responsabilidades familiares e o tempo escasso para se dedicarem aos estudos provocam o desestímulo do aluno no curso. No trabalho realizado por Guimarães e Sampaio (2007), eles afirmaram que “cada hora adicional de trabalho, diminui em 3,7% as possibilidades dos estudantes entrarem na universidade”. Aqueles que entram, mas continuam mantendo essa responsabilidade, prejudicam o seu desempenho no curso.

Também há a influência da cor ou raça do indivíduo na estratificação social brasileira. A discriminação racial é apontada como instrumento de desqualificação de grupos raciais e está relacionada ao processo de mobilidade social, caracterizando os negros como sujeitos a um processo de acumulação de desvantagens (BUCHMANN; HANNUM, 2001). Dificuldades de acesso à escola, ao crédito e a conversão de anos de estudo em ascensão social por partes dos negros demonstram o caráter racista de discriminação existente em nosso sistema educacional e mercado de trabalho (WINTHER; GOLGHER, 2008).

Alguns estudiosos, principalmente na área de Psicologia, atribuem o sexo dos indivíduos como sendo uma característica que pode determinar o seu desempenho na universidade. Pinto (2004), em seu estudo sobre as *Diferenças de sexo em provas de memória operatória, memória episódica e teste de símbolos* afirmou que “as diferenças cognitivas entre sexos constituem uma das áreas de investigação mais antigas, com altos e baixos, apelando com frequência à atenção dos investigadores em psicologia”.

Neste estudo, ele utilizou 64 estudantes universitários de ambos os sexos e realizou alguns testes¹. As diferenças observadas entre os grupos masculino e feminino revelaram um desempenho superior para o grupo masculino em três das cinco provas realizadas, isto é, nos testes de memória de curto prazo (MCP), memória operatória (MO) e memória episódica (ME).

Em uma universidade isso significa dizer que, geralmente, estudantes do sexo masculino se direcionam para cursos da área de exatas, como Engenharia, Matemática, Física, Ciências da Computação, etc. As mulheres são em maior quantidade na área de Ciências Humanas e Educação, como Pedagogia, Letras, Psicologia, Educação Artística, entre outros. (OLIVEIRA; BATISTA DA SILVA; SIQUEIRA, 2008)².

Como já é sabido, estudantes que possuem uma renda média familiar e um ensino médio satisfatório são os que ingressam nos cursos mais conceituados e concorridos, pois as classes mais altas direcionam seus filhos para profissões que os habilitem a preservar a riqueza familiar. Os demais se direcionam para cursos de menor concorrência. E são nesses cursos, cuja procura é considerada baixa, ingressam vários indivíduos que não estão satisfeitos com o curso que escolheram, gerando elevados índices de trancamento, reprovação e evasão.

Alguns alunos para se manterem em uma IES têm que trabalhar para continuar estudando. Esses estudantes, em sua maioria, estudam no turno da noite, tendo em vista que uma grande parcela trabalha no período diurno. Exaustos devido ao trabalho, quando chegam na sala de aula pouco conseguem absorver de conhecimento, então, para diminuir a carga de estudos realizam trancamentos parciais, onde não cursam uma ou mais disciplinas durante determinado semestre e, até mesmo, podem realizar trancamentos totais, isto é, não cursam

¹Os testes realizados consistem em tarefas verbais de memória a curto prazo (MCP), memória operatória (MO), memória episódica (ME), memória de reconhecimento verbal (MRV) e no teste de substituição de símbolos por dígitos.

²Neste estudo realizado na UFPB, os autores mostraram que em um total de 3.370 alunos aprovados no Processo Seletivo Seriado de 2006, 54% eram do sexo masculino e 46% do sexo feminino.

nenhuma disciplina durante determinado período. Esses trancamentos provocam graves atrasos no curso, desencadeando em um maior desestímulo nos estudantes.

Além de trancamentos, outro fator decorrente das influências socioeconômicas se refere às reprovações. Leon e Menezes-Filho (2002), numa pesquisa cujo tema foi *Reprovação, avanço e evasão escolar*, afirmaram que:

As variáveis renda e idade se mostraram significativas na explicação da reprovação: estudantes mais pobres e/ou com mais idade apresentam maior chance de reprovação. A diferença de gênero também foi significativa: homens apresentam maior chance de reprovação que as mulheres.

De acordo com especialistas em educação, esta realidade também pode estar relacionada, ao tipo de escola que o estudante cursou no Ensino Médio. Em tese, como o aluno que estudou na rede pública não obteve uma qualidade de ensino capaz de dar suporte quando este ingressa em uma instituição superior, a tendência é que este aluno possua um elevado índice de reprovação no decorrer do curso. Também existe a reprovação por excesso de faltas, este tipo de reprovação pode desembocar em outro fator inerente nas IES que é a evasão.

Esta variável provoca maior preocupação entre aqueles que estudam o efeito da educação como fator decisivo na vida dos jovens. Ela vem sendo um problema recorrente e bastante alarmante para a sociedade como um todo. No tocante a evasão, Sampaio *et al.* (2010) afirmou que:

A evasão escolar pode decorrer de duas causas interrelacionadas: da falta de interesse e da impossibilidade de continuar os estudos. A falta de interesse pode ter vários determinantes, atenuantes e reforçadores. A falta de conhecimento da área de estudos pode levar a muitos estudantes não se identificarem com a mesma.

De acordo com a Pró – Reitoria de Graduação (PRG) da UFPB, verificou-se que a taxa média de evasão é em torno de 35% nos cursos de graduação, embora esse percentual seja bastante diferenciado nas áreas do conhecimento, em que os cursos das áreas de saúde têm uma evasão menor que 10%, os cursos de ciências humanas apresentam índices próximos à média da Instituição e os cursos das áreas de exatas e ciências da natureza são os que apresentam maiores índices de evasão.

Pereira e Lima (2007) realizaram um estudo na Universidade Federal do Maranhão, mais precisamente relacionada ao grande número de evasão existente no curso de Física, onde os mesmos tentaram identificar que fatores, possivelmente, estão associados às altas taxas de evasão no referido curso. Ainda de acordo com estes autores:

A evasão de alunos nas universidades brasileiras vem se confirmando como um fenômeno constante na educação do País, em todos os níveis do ensino. No Ensino Superior, há poucos cursos em que a evasão é desprezível. O Curso de Física é um exemplo de cursos que apresentam um alto índice de evasão. (PEREIRA; LIMA, 2007)

Portanto, verifica-se que um conjunto de fatores que pode provocar a ocorrência de problemas de evasão, reprovação e trancamento dentro de uma IES. Pereira *et al.* (2006) também corrobora com a linha de raciocínio dos autores supracitados. Ele elenca algumas características que podem favorecer o surgimento desses três problemas, são elas: a escolha precipitada da carreira, sem pensar previamente na dedicação necessária; a falta de experiência de como estudar, devido à baixa exigência do Ensino Médio; e a falta de compreensão de alguns pais e de governantes de que é necessário um ensino de qualidade, pois uma grande parcela de pais e mães que não apresentam escolarização acaba repassando para seus filhos essa linhagem de que educação não é necessária, mas se possuir um emprego, mesmo que este só dê para os seus filhos as condições básicas de sobrevivência. No tocante aos governantes, em especial do poder municipal e estadual que são responsáveis, em sua maioria, pela Educação Básica, em algumas localidades, principalmente aquelas distantes da capital do Estado, a educação é bastante precária e não atinge os novos parâmetros educacionais exigidos, apresentando uma falta de preparo de seus professores e uma forma de ensino arcaica se comparada às demais.

3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

3.1 Educação Superior no Brasil

O ensino superior brasileiro ainda é muito pequeno em comparação com o de outros países, inclusive da América Latina. O surgimento da educação superior no Brasil se deu a partir da colonização do país, pois, já com Tomé de Souza, em 1549 houve uma preocupação com a instrução na nova terra. Foi criada, nesta época, em Salvador, uma escola primária que evoluiu no decorrer dos anos, se transformando em colégio, que incluía ensino secundário e disciplinas como letras e ciências (metafísica, lógica, ética, entre outras). Apenas com a permanência da família real portuguesa no Brasil, de 1808 a 1821, houve providências buscando contribuir para o início da educação superior no país, mas com um sentido profissional prático. Cursos como medicina, cirurgia e anatomia visavam formar cirurgiões e médicos para a Marinha e o Exército. Em 1820, é criada o que viria a ser posteriormente a Escola Nacional de Belas Artes. Em 1827, são criados Cursos Jurídicos, que, no período monárquico, abarcavam a maioria de estudantes. (COSTA; BARBOSA;GOTO, 2010)

Em 1889, início da era republicana, já havia Escolas de Direito em São Paulo e Olinda, Escolas de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, e Escolas de Farmácia em Ouro Preto. Em 1920 foi criada a primeira organização de renome caracterizada como universidade, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, englobando a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica. Destaque deve ser dado também à Universidade do Paraná, criada em 1912 pelo governo estadual paranaense, que incluía Direito, Odontologia, Farmácia e Comércio, no entanto, esta instituição só foi de fato reconhecida pelo Governo Federal em 1946, em virtude da sua baixa densidade demográfica. A partir de 1931, foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando o regime universitário para o ensino superior, já que este antes era baseado na agregação de escolas superiores. Surgem, então, posteriormente, as Universidades de São Paulo (1934), e de Porto Alegre (1935). (FILHO; MACHADO, 2006)

No ano de 1946 são criadas as primeiras universidades particulares, a exemplo da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entre outras, quase sempre vinculadas à igreja católica. Entre 1891 e 1937, foram fundados 31 estabelecimentos de ensino superior no país.

A mudança no cenário industrial brasileiro durante a década de 50, em virtude do processo de substituição de importações fez com que houvesse a necessidade de se ter internamente trabalhadores qualificados, já que importar mão-de-obra especializada exigia grandes dispêndios financeiros. É nesse contexto que surge ainda um maior interesse pelo ensino no Brasil, e entre 1948 e 1961 foi discutida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, a ser implantada em 1961. Houve diversificação de cursos, criação de institutos de pesquisa, aumento do alunado e corpo docente. O que se verifica é que, de modo geral, a LDB de 1961 buscou um maior controle do ensino superior, tanto no que diz respeito à sua expansão, quanto ao conteúdo do ensino. Ao Conselho Federal de Educação foi atribuído o mecanismo de controle, juntamente com o Ministério da Educação, e contava também com participantes da esfera pública e privada.(DURHAM, 2003)

Ainda de acordo com o autor supracitado, o golpe militar de 1964 trouxe grandes mudanças no quadro político, social e inclusive no âmbito educacional superior. As universidades públicas, em especial, eram altamente insatisfeitas com o regime, o que gerava expulsões, repressões, prisões, torturas e até morte entre estudantes destas universidades e os segmentos do setor privado que o apoiavam.

Não tendo a LDB de 1961 cumprido seus principais papéis, houve alteração de seus princípios, mas, ainda assim, via-se a necessidade de modificação do sistema de ensino superior vigente. Teve início, então, um estudo da Reforma Universitária, que tinha como foco a eficiência, a modernização, a flexibilidade administrativa e a formação de pessoas que pudessem contribuir com o desenvolvimento do país. (COSTA; BARBOSA; GOTO, 2010).

O governo militar instituiu, então, uma grande reforma do ensino superior, sendo a cátedra substituída por departamentos, onde foi imposto o modelo anunciado de universidade para o trabalho em cultura de formação francesa/europeia voltada à educação. Dentre outros aspectos, foi proposto, um ciclo básico, antecessor à formação profissional, que buscasse oferecer aos estudantes uma formação geral mais sólida, que, no entanto, fracassou. Não houve espaço para a representação de estudantes e de diferentes categorias docentes nas decisões internas. As carreiras continuaram estáticas e o diploma continuou valorizado na medida em que se constituía como condição necessária e suficiente para o exercício profissional. Não houve flexibilização de currículos, definidos de forma rígida pelo Ministério da Educação, através do Conselho Federal de Educação. Também não houve de fato uma verdadeira reforma curricular.

Vale lembrar que, mesmo incompleta, essa tal reforma buscou organizar o sistema de ensino federal em universidades e promover a pesquisa, principalmente em universidades

públicas, no entanto, havia muitos empecilhos para que essa promoção da pesquisa se efetivasse, a exemplo da minoria de pesquisadores qualificados no país. Nessa época, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), bem como o Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq), organizaram, inclusive, programas de bolsas para formação de mestres e doutores para as universidades e seus resultados puderam ser percebidos em longo prazo.(DURHAM, 2003).

Cabe destacar que, à época do regime militar, houve o chamado “milagre brasileiro”, na década de 1970. Esse crescimento econômico favoreceu a classe média, que acabou se expandindo e alimentando a busca por ensino superior. Recursos federais foram aumentados, bem como o orçamento que era destinado à educação. Nesse período, as instituições federais puderam vivenciar uma prosperidade nunca antes experimentada. (COSTA; BARBOSA; GOTO, 2010).

Como no Brasil o regime militar foi apoiado por parcela da classe média, a repressão não impediu o crescimento do ensino superior, público ou privado, mas, na verdade, o promoveu. Isso difere de países como Argentina e Chile, em que regimes autoritários provocaram contração de seus sistemas universitários.

Desde o início do regime militar até o fim da década de 1970, tanto o ensino superior universitário quanto o não universitário se ampliou. A quantidade de matrículas no ensino superior passou de 95.691 em 1960 para 1.345.000 em 1980. Apesar de esse crescimento ter se dado tanto no ensino superior público quanto no privado, há que se considerar que o houve uma expansão mais rápida do setor privado neste sentido, já que, com o crescimento das camadas médias e, em virtude das novas oportunidades de trabalho, o setor público não conseguiu atender essa procura, deixando isto a cargo do setor privado. No entanto, este, se concentrava quase que exclusivamente na oferta de cursos de baixo custo, no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, sem grandes interesses pela pesquisa, ou seja, dispunham de menores exigências acadêmicas e se concentravam mais na sua lucratividade do que na qualidade do ensino.(DURHAM, 2003).

A década de 1980, conhecida como a “década perdida”, diferentemente da anterior, é caracterizada por crises, inflação e mudança de regime político. No ensino superior, o que se verificou foi uma época de estagnação, tanto no setor público quanto privado, sendo este último mais atingido, com redução do número de matrículas. Mas, há que se considerar que a educação superior brasileira sempre foi inferior com relação a outros países da América Latina com nível equivalente de desenvolvimento, já que no Brasil, é histórico o problema do analfabetismo, e isso se reflete na quantidade de ingressos do ensino superior.

Sendo assim, o fato de ter havido uma grande procura por ensino superior na década de 70 pode ser resultado da “demanda reprimida” dos alunos que haviam concluído o ensino médio há muitos anos, ou que tinham cursado o ensino médio nos chamados supletivos, sem idade adequada pra ingresso no ensino superior.

A título de observação, cabe destacar que de 1975 a 1985, eram 20 as universidades privadas no país; houve, porém, um aumento considerável das federações e faculdades integradas. Já entre os anos de 1985 e 1990, já chega a 49 o número de universidades privadas, indicando um aumento de 145%. Esse crescimento também se devia ao fato de o Conselho Federal de Educação (CFE) não ser tão rígido quanto se apregoava, pois, mesmo com a legislação afirmando que as universidades, diferentemente de outros estabelecimentos de ensino, deveriam associar ensino e pesquisa, o CFE não apresentava grandes exigências nesse aspecto. (DURHAM, 2003).

Como reflexo dos vários problemas advindos da década de 1980, e, como já dito anteriormente, houve queda drástica nas matrículas no ensino de graduação. Entre os anos de 1990 e 1995 a expansão foi da ordem de 8,0%. Já nos anos subsequentes, houve crescimento de 35% destas. Esse crescimento esteve relacionado à extinção do Conselho Federal de Educação (CFE), em 1994, e a criação de seu substituto, o Conselho Nacional de Educação (CNE). Diante disto, o MEC conseguiu ter o controle efetivo no que se refere à expansão do ensino superior, em virtude do CNE não ter as prerrogativas deliberativas do CFE.(CORBUCCI, 2007).

Ainda de acordo com Corbucci (2007), os gastos do Ministério da Educação (MEC) com as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), realizados entre os anos de 1995 e 2000, tiveram forte contingenciamento, tanto no que diz respeito à expansão do ensino, quanto à sua manutenção. Uma das críticas centrava-se no fato de haver uma desproporcionalidade entre os gastos *per capita* com o nível superior e o nível básico de educação. Normalmente, gastos em educação superior devem ser maiores que aos gastos com educação básica. No entanto, para o caso do Brasil, como o investimento em educação básica é ínfimo se comparado a outros países, ficava a ideia de que o gasto com educação superior era exorbitante.

Em 1996, foi criada uma nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96, que instituiu algumas mudanças com relação ao financiamento do ensino superior público e privado, cabendo agora à União garantir recursos anuais suficientes para manter e desenvolver instituições de ensino superior. Dentre outras atribuições, esta lei definiu a posição das universidades no sistema de ensino superior, desta vez, exigindo a associação entre ensino e

pesquisa, com produção científica comprovada como condição necessária para seu credenciamento e recredenciamento. Passou a ser exigida também maior qualificação do corpo docente e do regime de trabalho, com o mínimo de um terço do quadro de professores sendo mestres ou doutores, e um terço deles exercendo suas funções em tempo integral. Além disso, seria feito credenciamento periódico das instituições de ensino superior, acompanhadas de um processo de avaliação, bem como a renovação periódica do reconhecimento dos cursos superiores. O título de Universidade foi destinado apenas às instituições que tinham interligação entre ensino, pesquisa e extensão. Caso contrário, o título designado seria Centro Universitário. A nova LDB buscou uma maior qualidade do ensino. (COSTA; BARBOSA; GOTO, 2010).

Além disso, a LDB/96 determinou que fosse encaminhado ao Congresso Nacional pela União o Plano Nacional de Educação (PNE), que continha metas para os dez anos posteriores, de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para todos.

Sancionado em janeiro de 2001 pela Lei nº 10.172, o PNE tinha como base: a) educação como direito de todos; b) educação como desenvolvimento social e econômico do país; e c) educação como instrumento de combate a pobreza e de inclusão social. Em se tratando do ensino superior, dentre as metas estavam: a) fornecer educação superior para no mínimo 30% dos jovens entre 18 a 24 anos até o ano de 2010; b) ampliar a oferta de ensino público; c) firmar um sistema de educação à distancia; d) recredenciamento de instituições, no sentido de garantir qualidade; e) fazer diversificação nos cursos, sendo eles noturnos, modulares e sequenciais. (BRASIL, 2001).

No entanto, como as metas do PNE fugiam à realidade, já que seria necessário um gasto de 10% do PIB (enquanto o investimento à época era de 4%), foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE compreendia quatro focos: educação básica, superior, profissional e alfabetização. Com relação à educação superior, e, atendendo aos princípios pré-estabelecidos pelo Ministério da Educação, quais sejam: expansão de oferta de vagas; garantia de qualidade; inclusão social pela educação; distribuição territorial; e desenvolvimento econômico e social, foram criados ou utilizados programas para atingir estes objetivos. Foram criadas quatorze universidades públicas, houve expansão de novos campi através do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), além de Institutos Federais de Educação Superior (Ifes), expansão do Programa Universidade para Todos (Prouni), entre outros. (PINTO, 2002)

Segundo Corbucci (2007), entre 1990 e 1994, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas aumentaram em 19% o total de matriculados, em oposição a apenas 1% nas

instituições privadas. No entanto, a partir de 1995, o que se verifica é uma mudança nessa trajetória, sendo as IES privadas líderes nesta expansão, fazendo com que houvesse entre 1998 e 2003 crescimentos anuais que ultrapassaram os 11%. Houve, então, ampliação continuada participação do setor privado no total de matrículas em cursos de graduação, de 58,4% em 1994, para 73,2% em 2005. Mesmo com esse tal crescimento das IES privadas, atingindo valores acima de 13% entre 1999 e 2003, há, no entanto, desaceleração em seu ritmo de crescimento em 2004 e 2005, com cerca de 9% desse valor. A queda dessa expansão de matrículas também ocorreu nas instituições públicas, tendo em vista que, nos anos de 2004 e 2005, as taxas de crescimento destas alcançou 3,6% e 1,2%, respectivamente, ao passo que nos anos de 2000 e 2003, foi superior a 6,0%. A explicação para tal queda no setor privado pode estar atrelada a problemas financeiros de seus demandantes. Já no setor público, o que se observa é uma pequena oferta de vagas, que se dá em virtude do baixo investimento público na expansão desse nível de educação.

Entre os anos de 1995 e 2002 o MEC implementou uma política de expansão da educação superior, o que fez com que houvesse aumento na quantidade de universidades e centros universitários privados, verificou-se crescimento da oferta de vagas dessas instituições de cerca de 241% entre 1997 e 2003. Enquanto isso, o crescimento das vagas ofertadas pelas redes públicas ficou em torno de 45%. Há que se destacar que o aumento das vagas ofertadas pelas IES privadas no período compreendido entre 1990 e 2000 foi cinco vezes maior que o das redes públicas. Entretanto, apesar de ter havido ampliação da oferta de vagas no setor privado, não houve o correspondente acompanhamento da demanda. Entre 1990 e 2005, a procura por vagas na esfera pública ultrapassou a do setor privado. A quantidade de estudantes que ingressou em cursos de graduação aumentou mais de 240% entre 1990 e 2005, com diferenças de desempenho entre as redes pública e privada. A taxa de crescimento na rede pública foi menos da metade do que se registrou entre as IES privadas. No entanto, apesar de significativo, o aumento do número de ingressantes no setor privado foi bastante inferior ao crescimento da oferta de vagas. (FRANCO, 2008)

Embora tenha havido esse crescimento de ingressantes, a quantidade de concluintes não acompanhou este crescimento. Enquanto a entrada de novos estudantes aumentou 243%, o total de concluintes cresceu 212%. No entanto, no setor privado, o crescimento do número de novos estudantes foi maior do que o de concluintes, contrariamente ao que se observou entre as IES públicas. (CORBUCCI, 2007).

Como fontes de financiamento estudantil criadas nos últimos anos pelo governo federal, podem ser citados como principais, o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), o Programa Universidade para Todos (Prouni).

O Fies veio substituir o Crédito Educativo (Ceduc), e foi instituído em maio de 1999, com o intuito de atender alunos com menores disponibilidades financeiras, matriculados em instituições de ensino superior privado. Foi feito para se tornar autofinanciável, diferentemente do Ceduc, que tinha altos níveis de inadimplência. Institui-se, então, a pessoa do fiador e a renda mínima, bem como o compartilhamento do risco futuro de inadimplência entre a União, as instituições de ensino e o agente financeiro. O beneficiário deve manter bom desempenho acadêmico, tendo, pelo menos, 75% de aprovação nas disciplinas cursadas. Quando foi criado, o Fies financiava até 70% do valor da mensalidade paga, chegando em 2005, a 50% desse valor. Desde sua criação, até o ano de 2005, foram 372 mil o número de estudantes beneficiados, e a inadimplência atingiu cerca de 10% do total de contratos. (CORBUCCI, 2007).

O Prouni, instituído por meio de uma Medida Provisória em 2004 busca facilitar o acesso à educação superior através de bolsas de estudos (integrais ou não) para aqueles que, normalmente, teriam maiores dificuldades de alcançá-la. Isso se deve ao fato de estudantes entre 18 e 24 encontrarem-se em número muito reduzido matriculados no ensino superior, além disso, como houve uma grande expansão na década de 1990 do ensino de graduação, se percebeu um aumento na oferta de vagas superior à sua demanda.

Dentre os beneficiários do Prouni estão estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, ou em escolas privadas com bolsas integrais, bem como deficientes físicos. Também inclui professores da rede pública que atuem na educação básica, e que estejam matriculados em cursos de licenciatura normal, superior ou pedagogia. Há que se considerar, inclusive, a distribuição de bolsas considerando a composição étnica da Unidade Federada na qual se insere a instituição de ensino, de modo que negros e indígenas sejam beneficiados na proporção de sua participação no conjunto da população. Em 2005, primeiro ano de implantação do Prouni, foram disponibilizadas mais de 112 mil bolsas de estudo, com 64% deste total referentes a bolsas integrais. (CORBUCCI, 2007).

3.2 Educação Superior na Paraíba

Conforme Bezerra (2006), “as primeiras tentativas de implantação do Ensino Superior na Paraíba datam do Império, quando, no âmbito das discussões da Assembleia Geral

Constituinte de 1823, o deputado paraibano Joaquim Manoel Carneiro da Cunha defende que a implantação do Ensino Superior nessa Província era possível, porque a Paraíba oferecia muitas vantagens que não se encontrava em outras províncias”. O deputado paraibano ainda argumentava que “na Paraíba havia estrutura física de qualidade como os conventos do Carmo, São Francisco e São Pedro.”

No período entre 1889 e 1930, ocorreu a tentativa de implantação do Ensino Superior na Paraíba, com a criação da Universidade Popular. No entanto, para Rodrigues (1986) “essa tentativa não passou da realização de algumas conferências, irrealismo do governo do Estado, exagero da imprensa oficial, euforia de uma pequena burguesia liberal etc., sendo visto como um grande e desastroso equívoco”. Dessa maneira essa ação foi vista como exagero de alguns segmentos e de ideias fora da realidade local, devido à falta de estrutura em todos os aspectos, pois para quem necessitava de instrução pública básica (ensino fundamental e médio), o Ensino Superior na Paraíba figurava mais como uma conquista política das elites e do poder local do que como necessidade surgida da demanda por instrução de mais alto nível.

Dessa maneira a primeira escola de nível superior da Paraíba foi criada em 1934, sendo a Escola de Agronomia do Nordeste, situada na cidade de Areia, exatamente quando as tendências profissionais estavam voltadas para Medicina e Advocacia, carreiras tradicionais entre famílias da classe dominante rural e da classe média da população. A Escola de Agronomia do Nordeste abre a perspectiva de criação de outras escolas isoladas, o que, no entanto, só acontece a partir de 1947, com a fundação da Faculdade de Ciências Econômicas, em João Pessoa. Desde então, a Paraíba vem sofrendo grandes alterações e surgimento de novas faculdades de Ensino Superior.

Assim, como já mencionado no capítulo 1, ao longo dos anos a Paraíba vem apresentando um crescente aumento de IES, em especial particulares, mostrando que a procura dos estudantes por maiores qualificações está crescendo. O ingresso no ensino superior é visto, por muitos jovens, como a garantia de um futuro promissor, que proporcionará melhores condições de emprego. Para tanto, muitos se empenham e estudam arduamente para entrarem na universidade, mas como já é sabido, nem todos os alunos que pretendem entrar em uma instituição de ensino superior, têm condições financeiras para se preparar para o vestibular.

Esta elevação no número de instituições privadas e de novos cursos atendeu a demanda crescente por vagas nas universidades, já que foi impossível de ser plenamente atendida pelas universidades públicas. No entanto, esse volume considerável de instituições nos remete a uma indagação: Isto indica que um número maior de profissionais qualificados

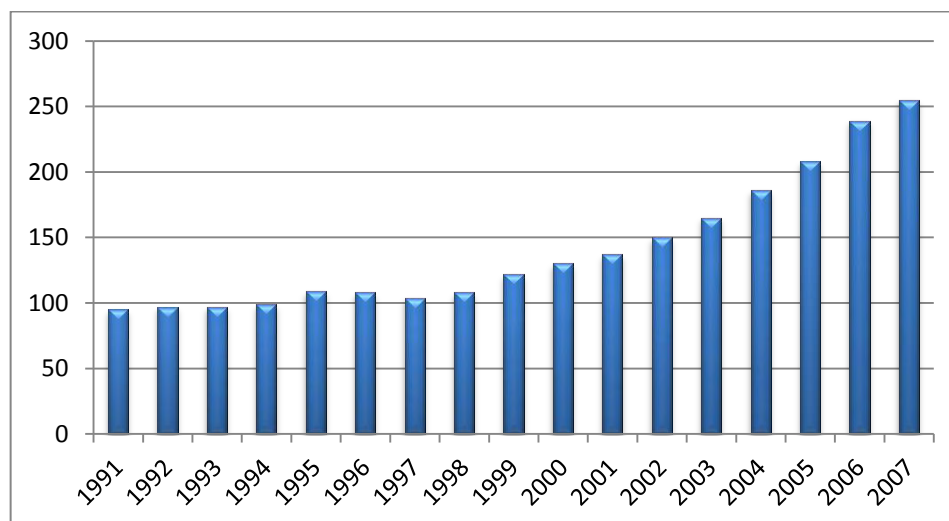
está indo para o mercado ou indica apenas quantidade? Muita discussão em torno desse tema pode ser observada, como mencionado por Oliveira, Batista da Silva e Siqueira (2008):

Tentando suprir a enorme quantidade de estudantes que desejam ingressar em uma instituição de ensino superior, constantemente eleva-se o número de IES particulares, que, em sua maioria, não proporcionam aos alunos um ensino de qualidade.

Diante deste fato, o que se verifica é um descompasso entre educação e trabalho, pois à medida que novas IES estão sendo implantadas, muitas delas não apresentam a estrutura necessária para um ensino qualificado, provocando uma não aceitação por parte das empresas com relação aos alunos que se formaram, deixando o mercado de trabalho abarrotado de indivíduos com diploma, mas desempregados.

O gráfico 1 abaixo expressa a evolução de cursos superiores na Paraíba entre os anos de 1991 e 2007. Pode-se observar que a partir do final dos anos 90 começa um comportamento ascendente no número de cursos superiores. Apesar de na Paraíba está ocorrendo uma expansão das universidades públicas, com a abertura de novos campi, durante este período o aumento se deu, principalmente, pela abertura de instituições privadas, que acabam suprimindo a demanda que não conseguiu ingressar nas instituições públicas. Conforme Mathias (2006), “a principal consequência das referidas transformações foi um crescimento acentuado no número de cursos superiores (notadamente aqueles relacionados às instituições privadas) e de alunos matriculados. Como decorrência foram criados mecanismos de avaliação de desempenho das instituições e de seus alunos”.

Gráfico 1: Evolução do número de cursos superiores na Paraíba (1991 - 2007).



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP/MEC.

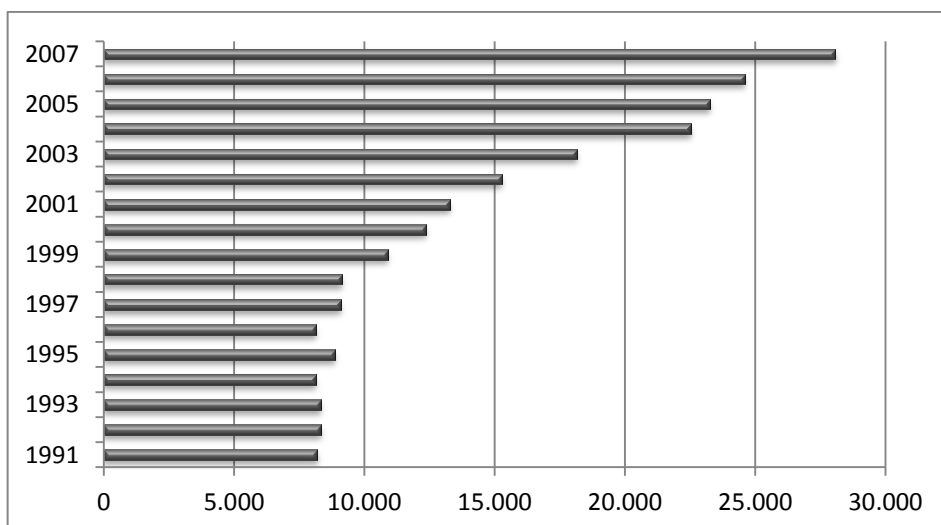
Vale destacar que além dos cursos presenciais, foi implantada uma nova modalidade de ensino superior que é a Educação à Distância, como é o caso da UFPB Virtual que em 2007 começou a viabilizar para o ensino para os indivíduos que já lecionam e que moram em áreas de difícil acesso a oportunidade de aumentarem seu nível de instrução.

A expansão quantitativa do ensino superior pode ser sintetizada da seguinte forma, conforme Castro (1999):

A reorganização do sistema de ensino superior (Decreto nº. 2.306/97), baseada nos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando, entre outras, as seguintes mudanças: diversificação institucional, criando novas modalidades jurídicas dos Centros Universitários e das Faculdades Integradas; estímulo à expansão de vagas, conferindo maior liberdade para a criação de novos cursos por instituições não universitárias que se destaquem pela qualidade do ensino medida em avaliações periódicas; garantia dos direitos dos alunos de se informarem sobre as condições e o desempenho das instituições, tornando obrigatória a publicação do relatório anual sobre os cursos oferecidos, perfil do corpo docente e infraestrutura disponível (laboratórios, bibliotecas, etc.).

No gráfico a seguir pode-se complementar o que foi vislumbrado no gráfico 1, pois apresenta a evolução do número de vagas nas IES. Como o número de cursos se elevou é natural que o número de vagas tenha seguido a mesma tendência ascendente.

Gráfico 2: Evolução do número de vagas nas IES da Paraíba (1991 - 2007)

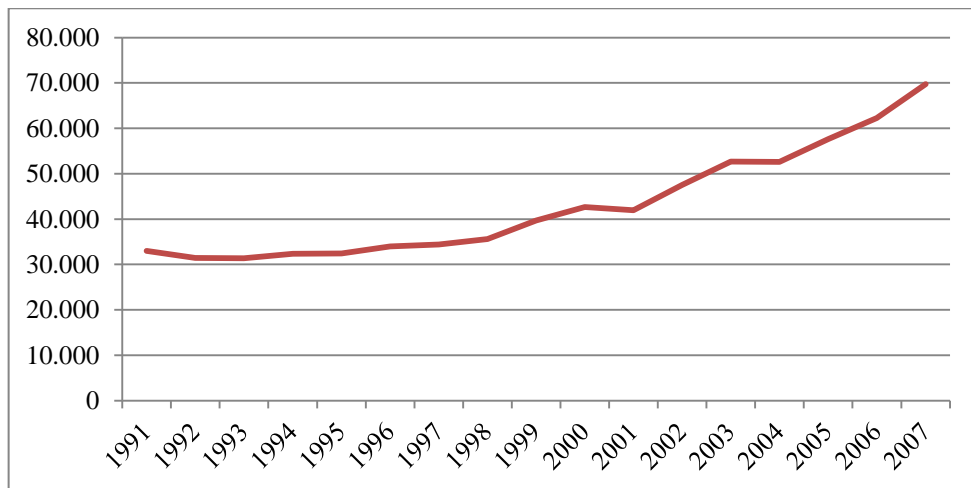


Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP/MEC.

Como pode ser observada, entre 1991 e 1998 a oferta de vagas não chegava aos 10 mil, não ocorreram grandes avanços e percebe-se certa “homogeneidade” entre esses anos. A partir de 1999 mudanças significativas aconteceram, pois o número de vagas foi aumentando gradativamente chegando em 2007 a mais de 25 mil vagas oferecidas.

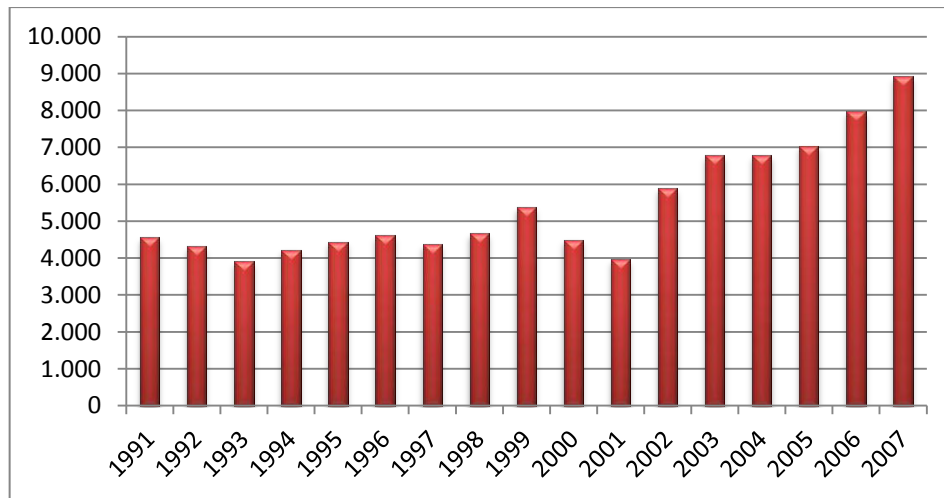
Corroborando com o que já foi mencionado e ilustrado anteriormente, o gráfico 3 esboça a evolução do número de matrículas no ensino superior na Paraíba. Comprova-se que é partir de 1999 que as alterações começam a surgir. De certa forma, alguns dos objetivos da política da educação superior implementada a partir do governo FHC foram cumpridos, notoriamente aqueles associados às metas quantitativas.

Gráfico 3: Evolução do número de matrículas nas IES da Paraíba (1991 – 2007).



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP/MEC.

O gráfico 4 apresenta o total de concluintes dos cursos de graduação e indica que no período de 1991 a 2007 houve um crescimento expressivo. No entanto nos anos de 2000 e 2001 ocorreu uma queda, voltando a crescer no ano seguinte. Quando se compara 2007 que obteve um total de 8.919 alunos a 1991 que apresentou 4.564, chama a atenção o fato de o número de concluintes ter sido quase o dobro, ou seja, 4.355 a mais.

Gráfico 4: Evolução do número de concluintes nas IES da Paraíba (1991 - 2007).

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP/MEC.

Portanto, verifica-se um aumento significativo do peso das instituições privadas no ensino superior nos últimos anos, particularmente a partir de 1999, quando boa parte da política educacional do governo FHC foi implementada. Segundo Mathias (2006), “do ponto de vista quantitativo houve, sem dúvida, uma grande expansão do número de vagas e de alunos matriculados”. Com efeito, em parte o objetivo de “democratizar” o ensino superior foi cumprido, mas à custa de um amplo processo de privatização do ensino superior. Sobre a privatização da educação superior, dizem Pacheco e Ristoff (2004):

A privatização do sistema brasileiro, apesar de sua anomalia no contexto mundial, é uma realidade que precisa ser considerada (...) É igualmente notório que a educação superior privada tornou-se, no Brasil, um negócio de 12 bilhões de reais ao ano, situando duas IES privadas entre os três maiores anunciantes do Brasil, só superadas em seus gastos com publicidade pela Mc Donald’s.

Do ponto de vista qualitativo, a questão é mais complexa, devendo levar-se em conta diversas variáveis como, por exemplo, os resultados das avaliações das condições de oferta das instituições de ensino superior e dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Anterior ao Enade existia o Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como “Provão” realizado

entre 1996 e 2003. É preciso avaliar a evolução ano após ano para se verificar, no caso das instituições mal avaliadas, se foram envidados esforços com objetivo de corrigir as falhas apontadas pelas comissões de avaliação (corpo docente, projeto pedagógico e instalações).

De acordo com o Índice Geral de Cursos (IGC)³ onde foi observado o triênio 2006, 2007 e 2008, foram analisadas na Paraíba as três universidades públicas: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que obteve IGC igual a 4, a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ambas com IGC igual a 3. Com relação aos Centros Universitários foram analisados o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET) com IGC igual a 4 e o Centro Universitário de João Pessoa (Unipê), instituição privada que obteve IGC igual a 3. As outras Instituições de Ensino Superior ficaram com IGC entre 2 e 3. Vale salientar que algumas IES não foram analisadas.

De maneira geral o último IGC de 2008 verificou duas mil IES, referentes a todas as universidades, centros universitários e faculdades do país. A maioria – 884 – obteve nota 3, numa escala de 1 a 5, onde 3 é considerado satisfatório. Entre as 206 instituições públicas, 151 tiveram notas iguais ou superiores a 3. Desse modo observa-se que a UFPB se manteve acima da média nacional, o que representa um resultado positivo para esta Instituição, foco da análise do trabalho em questão.

3.3 Investimento Público Federal em Educação Superior

A educação, como se sabe, é o grande pilar para o desenvolvimento de toda e qualquer sociedade. É preciso levar em consideração que a dotação de capital humano, observado pelo viés da educação, aumenta a capacitação dos trabalhadores, e, por consequência, sua produtividade, gerando, assim, mais riqueza para os países.

Além disso, tem-se que a educação e as possibilidades que ela é capaz de propiciar a todos os cidadãos, permite uma melhora no problema da desigualdade social, já que ascensão e mobilidade sociais tornam-se cada vez mais possíveis.

De acordo com Schwartzman (2004), a educação, ao mesmo tempo em que possibilita a propagação de valores de convivência social e ética de comportamento, acaba gerando confiança no que diz respeito às transações econômicas. Isso permite um maior atrativo para

³IGC é um indicador utilizado pelo INEP para medir a qualidade das instituições de educação superior e considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). O resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5).

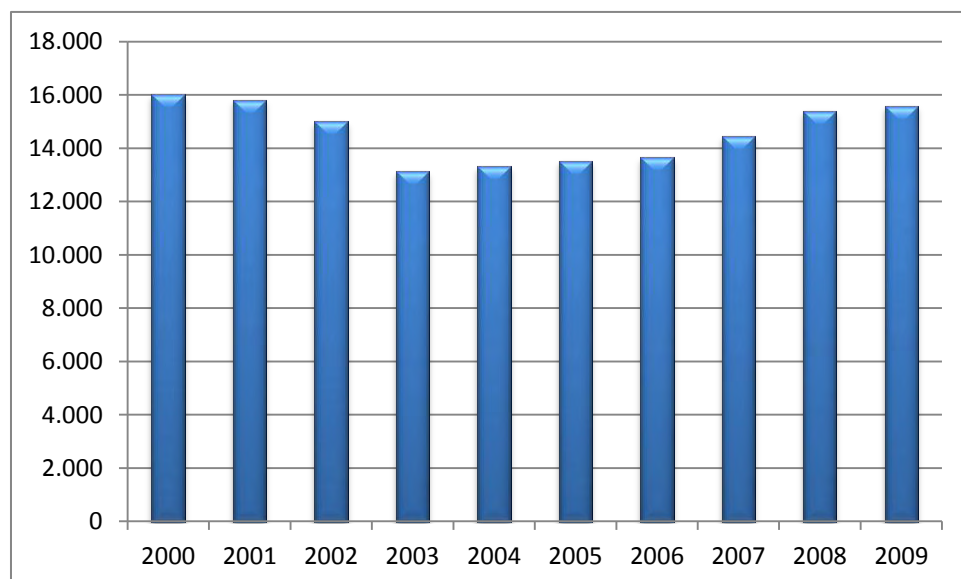
investimentos, cria uma situação favorável e permite a obtenção de resultados positivos por parte dos países no que se refere à sua credibilidade e ao seu grau de desenvolvimento econômico.

No Brasil, é consenso que a educação passa por sérios dramas que comprometem o desenvolvimento de seus cidadãos desde conhecimentos primários, expostos através da educação básica até a de nível superior. Porém, deve-se levar em conta também que o governo tem, nos últimos anos, destinados bastantes recursos para a educação, no entanto, é preciso fiscalizar o seu uso e cobrar o retorno do valor investido em termos de qualidade da educação ofertada nas instituições. Dessa maneira, pode-se solucionar um dos grandes gargalos pelos quais a população brasileira passa que é a falta de estrutura para uma educação de qualidade.

Diante disto, e buscando ilustrar de que forma vêm sendo distribuídos pelo Governo Federal recursos destinados à educação, em especial a superior, estão listados alguns gráficos abaixo.

No gráfico 5, observam-se as médias do investimento público direto em educação por estudante, considerando o ensino superior. Verifica-se que o maior investimento seu deu no ano 2000, quando atingiu, em média, cerca de R\$ 16.000,00 por estudante. Diferentemente, o menor valor observado se deu no ano de 2003, quando atingiu cerca de R\$ 13.137,00 por estudante. A partir daí, mantém-se uma tendência ascendente, sendo gasto no ano de 2009 cerca de R\$ 15.582,00 por estudante, em média.

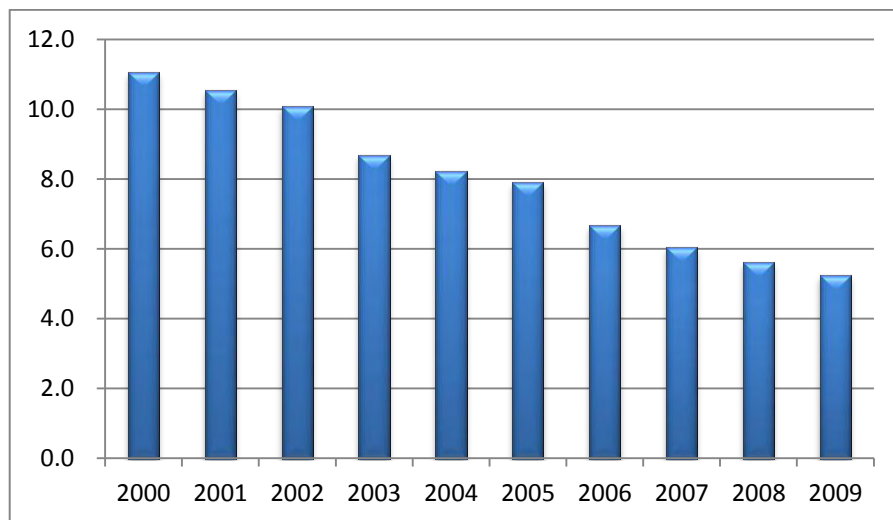
Gráfico 5: Média do Investimento Público Direto em Educação por Estudante, em nível superior, com valores corrigidos para 2009 pelo IPCA(2000 a 2009).



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP.

No gráfico 6, tem-se a proporção do investimento por estudante considerando a educação superior sobre a educação básica no Brasil nos anos de 2000 a 2009. É possível perceber claramente uma tendência descendente no decorrer do período, partindo-se de cerca de 11,1% em 2000 para 5,2% em 2009, o que indica que houve um incremento no investimento por estudante destinado à educação básica se comparado à educação superior.

Gráfico 6: Proporção do Investimento por estudante da Educação Superior sobre o estudante da Educação Básica (2000 a 2009).



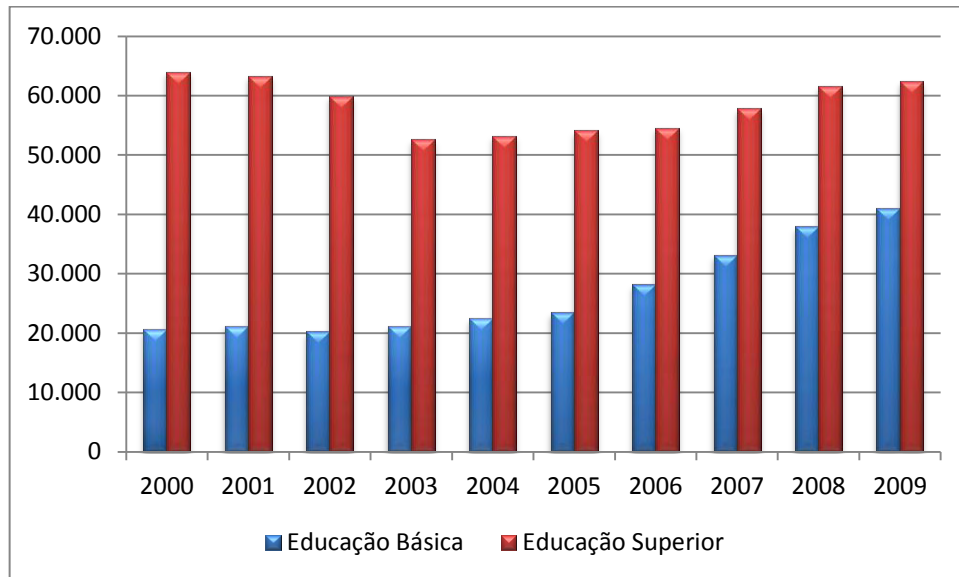
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP.

No gráfico 7, a seguir, é possível observar a média dos investimentos públicos cumulativos por estudante para os anos de 2000 a 2009, levando-se em consideração o período necessário para a conclusão do ensino básico e do ensino superior. Tendo em mente que o primeiro compreende teoricamente 14 anos, já que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e que o ensino superior dura em geral cerca de 4 anos, totalizando 18 anos, vê-se que os investimentos por estudante no ensino superior sempre superaram o investimento feito em educação básica, apesar de o período de conclusão da educação básica ser bem maior.

Em se tratando da educação básica, percebe-se ao longo dos anos um aumento no investimento cumulativo por estudante, partindo-se de cerca de R\$ 21.000,00 em 2000, para cerca de R\$ 40.946,00 por estudante no ano de 2009, sendo este o maior valor alcançado. Já no que diz respeito à educação superior, tal investimento sempre se manteve elevado, partindo de cerca de R\$ 64.000,00 em 2000, quando atingiu seu maior valor, para cerca de R\$ 62.000,00 em 2009. Tais valores comprovam o que foi dito anteriormente a respeito de ter

havido, no decorrer dos anos, um incremento do investimento em educação básica se comparado à educação superior no Brasil.

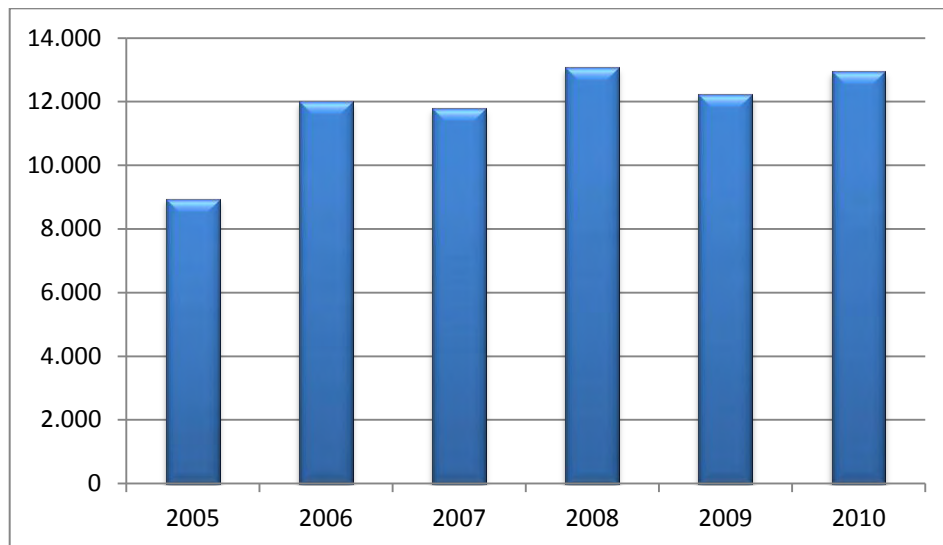
Gráfico 7: Média dos Investimentos Públicos Diretos Cumulativos por estudante ao longo da duração teórica dos estudos nos níveis de ensino, com valores corrigidos para 2009 pelo IPCA (2000 – 2009).



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP.

No gráfico 8, e agora considerando não mais o Brasil como um todo, mas exclusivamente a Universidade Federal da Paraíba, ilustram-se os custos correntes por aluno, através de dados disponibilizados pela Pró-reitoria de Pós Graduação (PRPG) para os anos de 2005 a 2010. Verifica-se uma tendência ascendente no decorrer do período, partindo-se de um gasto por aluno em torno de R\$ 8.942, 00 em 2005 para R\$ 12.945, 00 em 2010, o que demonstra o aumento do dispêndio por aluno nesta instituição. Isto evidencia o que vem sendo discutido na literatura acerca do tema, onde se observa que cada vez mais é necessário e indispensável o investimento em educação superior, especialmente na área de pesquisa e desenvolvimento, não desmerecendo, é claro, o investimento que deve ser feito na educação básica, de extrema importância para o desenvolvimento de toda e qualquer sociedade, tendo em vista que é a partir de uma base educacional qualificada que ingressam na UFPB estudantes mais capacitados. Infelizmente, esta base qualificada, referente a Educação Básica ainda é melhor nas escolas da rede privada, gerando uma certa desigualdade na entrada de estudantes em Instituições de Ensino Superior públicas devido a grande concorrência existente nos seus vestibulares.

Gráfico 8: Custo corrente por aluno da UFPB (2005 a 2010), calculados seguindo a DECISÃO TCU N° 408/2002-PLENÁRIA.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da PRPG/UFPB

Apesar do aumento em investimentos em educação tanto básica quanto superior, verifica-se que a realidade brasileira no que se refere ao atraso educacional não é de hoje, ocorrendo tanto em períodos de crescimento que o país viveu entre 1950 e 1980 quanto em período de lenta expansão da renda per capita. Uma diferença notável entre o Brasil e outros países que já passaram por períodos alto crescimento, como Estados Unidos e Coréia do Sul, está a partir da década de 1950, é que esses investiram pesadamente em educação, por meio de políticas educacionais fundamentadas no objetivo de garantir oportunidades iguais as crianças e jovens. (GIAMBIAGI, 2005).

A motivação e a racionalidade para os investimentos em capital educacional são os impactos que incrementos no capital educacional têm sobre os diversos aspectos do desenvolvimento socioeconômico do país. Esses impactos, juntamente com os custos desse investimento, definem a sua taxa de retorno e, portanto, se existe sub ou sobreinvestimento deste tipo de capital. Apesar da crença de que existe um sistemático subinvestimento em educação no Brasil, poucas têm sido as tentativas de se avaliarem de forma abrangente os impactos da educação no país.

No entanto, o grande problema das políticas econômicas do Brasil é que não planejam seus benefícios em longo prazo, a maioria das políticas adotadas só são utilizadas em um curto período de tempo, sendo logo descartadas por outras. Esse é um ponto que causa entrave ao desenvolvimento, pois o Estado ao investir em educação só colherá frutos no futuro, o

governo parece que esquece que o desenvolvimento é um desafio permanente, não se pode ficar parado, novos problemas surgem e as políticas devem se adequar àquele problema. O Estado tem de entender as prioridades dos investimentos, canalizando de maneira correta os recursos e lubrificando o funcionamento dos mercados, antecipando os momentos mais prósperos da sua economia.

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

4.1 Base de dados

A base de dados utilizada para essa pesquisa foi fornecida pela Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE) e pelo Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da UFPB. No tocante a COPERVE, foram fornecidas variáveis quantitativas e qualitativas referentes aos questionários socioeconômicos entre os anos de 2000 e 2006. O referido questionário é preenchido por cada aluno quando este faz sua inscrição no Processo Seletivo Seriado (PSS) e o mesmo traz informações sobre sexo, raça, tipo de escola que cursou o ensino médio, instrução e ocupação dos pais, acesso a computador e internet, renda familiar, entre outras. Já o NTI disponibilizou dados referentes ao desempenho acadêmico do aluno na UFPB durante o período de 2000 a 2010, estes dados contêm informações como: ano de ingresso, curso, evasão, tipo de evasão, número de trancamentos totais, número de trancamentos parciais, número de reprovações, ano de conclusão, CRE.

A junção entre estes dois bancos de dados da COPERVE e do NIT permitirá traçar um perfil socioeconômico do aluno e verificar se o comportamento deste durante a realização do curso está relacionada ao seu estado social e econômico informado ao prestar vestibular na instituição. Esta ligação das variáveis se dará pelo número de inscrição obtido pelo aluno quando este realizou o vestibular da UFPB pela COPERVE e que servirá como ponte para os dados fornecidos pelo NTI, o qual mostra toda a sua trajetória dentro da academia.

O Coeficiente de Rendimento Escolar foi utilizado como variável *proxy* de desempenho do aluno durante o curso. De acordo com a Resolução 47/99 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB, o CRE é medido da seguinte maneira:

$$CRE = \frac{(\sum M_i D_i)}{C_h}$$

Onde: M_i = média final da i -ésima disciplina cursada ou dispensada;

D_i = número de horas-aula correspondente à i -ésima disciplina cursada ou dispensada;

C_h = número total de horas-aula solicitado, incluindo as horas-aula correspondentes às disciplinas dispensadas e excluindo aquelas correspondentes às disciplinas trancadas.

Uma outra variável *proxy* utilizada para mensurar o desempenho dos alunos e os fatores que afetam sua não conclusão será a evasão. Neste caso, o estudo se dará sobre os evadidos, observando como as características socioeconômicas dos mesmos podem estar relacionadas com suas desistências.

Vale ressaltar que outra averiguação será realizada, esta é referente a nota de entrada (média) dos estudantes obtidas no vestibular. Esta análise servirá para dar embasamento ao estudo feito, com o intuito de se observar se as características socioeconômicas, utilizadas como variáveis explicativas tanto para explicar o CRE como a evasão apresentam realmente consistência.

4.2 Modelo *Probit* Ordenado

O modelo *Probit* representa uma abordagem mais satisfatória dos modelos em que a variável dependente é dicotômica e que pressupõe que a variável Y , é apenas a manifestação observável de uma variável não observável Y^* . Estas variáveis são qualitativas e não podem ser expressas em certas unidades de medida. Assim, assume-se que a variável dependente é uma *dummy*, então, tem-se que o valor 1 (um) ocorre quando a característica especificamente trabalhada estiver presente na amostra e 0 (zero) quando não estiver presente. (GUJARATI, 2000).

Neste trabalho será utilizado o Modelo *Probit* Ordenado. Com este modelo é possível ordenar o Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE) dos estudantes, fazendo com isso uma associação entre o CRE dos alunos, suas características sociais, escolares e seu desempenho no curso. De acordo com Greene (2003), o modelo *Probit* Ordenado possui uma utilização bastante ampla quando se pretende fazer análises dessa natureza. Isto porque apresenta maior robustez em estudos em que as variáveis explicativas são discretas e passíveis de *ranqueamento*. O CRE obtido pelos alunos no decorrer do curso será utilizado para fazer a correlação entre as características pessoais do aluno e seu desempenho no curso.

A construção do modelo *probit* ordenado é expressa através da seguinte forma:

$$Y^* = x'\beta + \varepsilon$$

Onde: Y^* = variável não diretamente observada e que será prevista;

$x'\beta$ = conjunto de características que determinam Y ;

ε = componente aleatório.

Isto pode ser observado da seguinte forma:

$$\begin{aligned}
 y &= 0, \text{ se } y^* \leq 0 \\
 y &= 1, \text{ se } 0 \leq y^* \leq \mu_1 \\
 y &= 2, \text{ se } \mu_1 \leq y^* \leq \mu_2 \\
 &\vdots \\
 y &= j, \text{ se } \mu_{j-1} \leq y^*
 \end{aligned}$$

Os μ_s são parâmetros desconhecidos para ser estimados juntamente com os valores dos β . Assume-se então que ε é normalmente distribuído na amostra, e ao padronizar a distribuição para média zero e variância um, temos as seguintes probabilidades:

$$\begin{aligned}
 Prob(y = 0|x) &= \Phi(-x'\beta) \\
 Prob(y = 1|x) &= \Phi(\mu_1 - x'\beta) - \Phi(-x'\beta) \\
 Prob(y = 2|x) &= \Phi(\mu_2 - x'\beta) - \Phi(\mu_1 - x'\beta) \\
 &\vdots \\
 Prob(y = J|x) &= 1 - \Phi(\mu_{j-1} - x'\beta)
 \end{aligned}$$

Pode-se calcular os efeitos que as mudanças nos regressores ocasionam sobre a variável dependente por meio de derivadas parciais. Estas fornecem, portanto, os efeitos marginais, dados por:

$$\begin{aligned}
 \frac{\partial Prob(y = 0|x)}{\partial x} &= \Phi(-x'\beta) \\
 \frac{\partial Prob(y = 1|x)}{\partial x} &= \Phi(\mu_1 - x'\beta) - \Phi(-x'\beta) \\
 \frac{\partial Prob(y = 2|x)}{\partial x} &= \Phi(\mu_2 - x'\beta) - \Phi(\mu_1 - x'\beta) \\
 &\vdots \\
 \frac{\partial Prob(y = J|x)}{\partial x} &= 1 - \Phi(\mu_{j-1} - x'\beta)
 \end{aligned}$$

Greene (2003) chama atenção na dificuldade de interpretação do sinal destes efeitos, uma vez que probabilidades para os $(0 < y < J-1)$ depende dos μ_s estimados e dos limites que estes assumem e isto pode levar a sinais ambíguos. Segundo ele, de forma geral, com relação

aos coeficientes, somente os sinais de $Prob(y = 0 | x)$ e $Prob(y = J | x)$ de mudanças nas probabilidades não apresentam ambiguidade.

Uma forma mais fácil de interpretar os efeitos marginais aplicados para o caso de variáveis discretas é dada por:

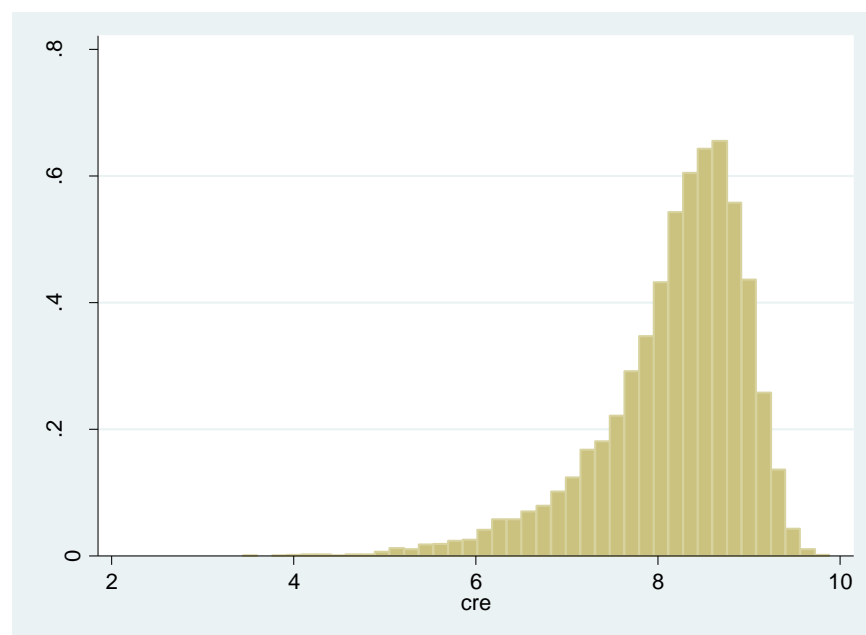
$$EfeitoMarginal = Prob(Y = 1|x(d), d = 1) - Prob(Y = 1|x(d), d = 0)$$

Como o modelo estudado faz uso de variáveis binárias, então esta forma será muito útil. Pode-se captar o acréscimo na probabilidade de um aluno migrar de uma escala do CRE para outra quando se muda o estado da variável *dummy*, considerando as demais variáveis como constantes.

Para o estudo aqui realizado, a análise será efetuada em três momentos. Em um primeiro momento a variável dependente para o *Probit* Ordenado será o CRE dos estudantes podendo refletir o desempenho do aluno no decorrer de sua trajetória na UFPB. Para isso, esta variável poderá assumir 03(três) valores distintos.

A construção dessas três faixas (que podem ser observadas na tabela 1) se deve a uma análise feita *a priori*, cujo objetivo foi verificar o intervalo em que se concentravam os Coeficientes de Rendimento Escolar dos alunos que concluíram o curso nesta Instituição de Ensino Superior. O gráfico 9 expressa de maneira clara que a maior concentração se dá entre as médias 7,0 e 8,5.

Gráfico 9: Concentração do CRE dos alunos que concluíram o curso na UFPB entre os anos de 2000 e 2006.



Fonte: Elaboração própria com dados do NTI

Na tabela 1 está exposta a ordenação realizada para que se possa definir em que faixa se encontra os alunos que concluíram seu curso na UFPB. O CRE, por sua vez, poderá indicar um conjunto de características socioeconômicas, de modo que, por exemplo, um aluno que possua um CRE entre 5 e 7 indica que o mesmo está na faixa de estudantes que apresentam um desempenho inferior em relação aos demais concluintes.

Tabela 1: Valores assumidos da variável dependente (Y_i) de acordo com as faixas do CRE e número de alunos concluintes presentes em cada intervalo.

Escala	CRE	Número de alunos concluintes por faixas de CRE
Y = 1	$5 \geq \text{CRE} < 7$	895
Y = 2	$7 \geq \text{CRE} < 8,5$	5.314
Y = 3	$8,5 \geq \text{CRE} \leq 10$	4.178

Fonte: Elaboração própria com dados do NTI

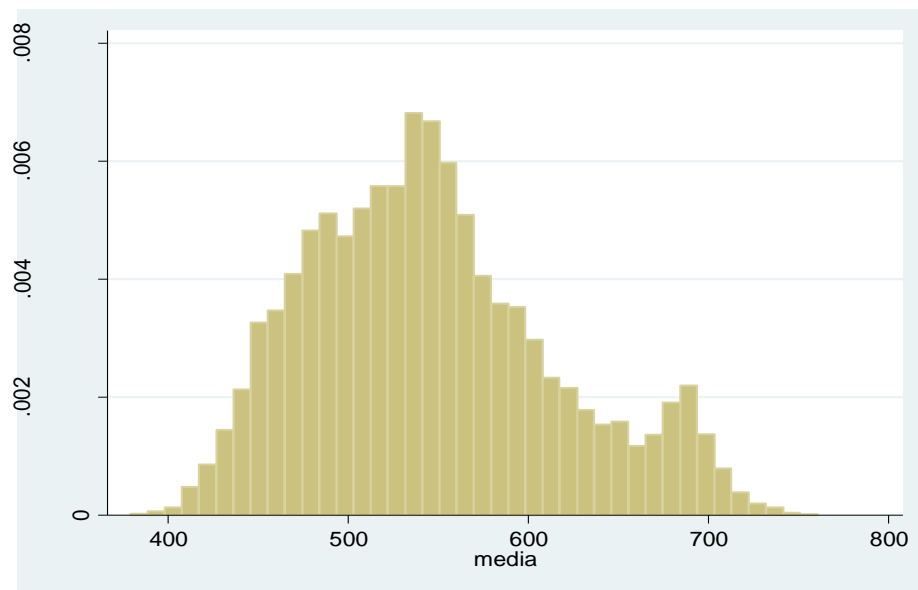
Dessa forma, pode-se considerar o seguinte: alunos que possuem CRE entre 7 e 8,5 estão em uma situação onde se encontram a maior parcela de estudantes que concluem os cursos; e aqueles que apresentam CRE acima de 8,5 e 10 apresentaram ótimo desempenho e, conseqüentemente, são considerados como os mais bem sucedidos academicamente.

Em um segundo momento, a variável dependente para o *Probit* Ordenado será a média que os estudantes obtiveram no vestibular. Para isto, a mesma poderá assumir 05 (cinco) valores distintos⁴. Esta análise, diferentemente da primeira, não será feita para medir o desempenho dos alunos da UFPB, isto porque essas médias foram obtidas antes deles ingressarem nesta Instituição, logo, não seria coerente mensurar o desempenho dos mesmos tendo como variável *proxy* uma nota obtida antes deles iniciarem sua vida acadêmica.

Esta análise servirá para averiguar se as variáveis explicativas, isto é, características socioeconômicas, apresentam coerência e consistência quando são estimadas. Esta análise feita com relação a média obtida no vestibular pelos estudantes se deve também ao fato de que o preenchimento do questionário socioeconômico é feito pelos alunos antes destes ingressarem na UFPB, assim fazemos uma relação entre variáveis de ingresso, o que é de bastante relevância, pois mostra a influência que as características socioeconômicas possuem sobre o ingresso dos alunos nesta Instituição.

⁴A utilização de uma escala com cinco valores distintos deve-se a uma análise feita anteriormente onde a pontuação obtida pelos estudantes variava entre 300 e 800.

Gráfico 10: Concentração da Média no vestibular dos alunos que concluíram o curso na UFPB entre os anos de 2000 e 2006.



Fonte: Elaboração própria com dados do NTI

Seguindo o mesmo critério observado para a primeira análise, nesse segundo momento também se observou qual foi a concentração da média no vestibular dos estudantes que concluíram o curso na UFPB.

Tabela 2: Valores assumidos da variável dependente (Y_i) de acordo com as faixas da média obtida no vestibular do número de alunos concluintes, entre os anos de 2000 e 2006 em cada intervalo.

Escala	Média no Vestibular (μ)	Número de alunos concluintes por faixas de média obtida no vestibular
Y = 1	$300 \geq \mu < 400$	11
Y = 2	$400 \geq \mu < 500$	2.877
Y = 3	$500 \geq \mu < 600$	5.381
Y = 4	$600 \geq \mu < 700$	1.942
Y = 5	$700 \geq \mu \leq 800$	207

Fonte: Elaboração própria com dados do NTI.

Do número total de concluintes, a maior parte destes, 5.381, obtiveram nota no vestibular entre $500 \geq \mu < 600$, situando-se assim na faixa 3, dentro da escala estabelecida no estudo. Apenas 11 concluintes tiveram notas no vestibular entre os valores $300 \geq \mu < 400$, o menor valor da escala. E ainda, dos alunos concluintes, somente 207 apresentam notas no limite mais alto, escala 5, entre $700 \geq \mu \leq 800$. Vale ressaltar que de acordo com a COPERVE

são poucos os alunos que ingressam na UFPB com médias tão elevadas, no entanto, apesar de ser em pequeno número, a grande maioria deles concluem o curso.

A análise também apresenta um terceiro momento. No estudo foi feito ainda a relação entre os alunos evadidos e as características socioeconômicas destes. O objetivo é encontrar quais as características socioeconômicas podem estar relacionadas as maiores chances do indivíduo não concluir o seu curso. Nesse caso será utilizado o modelo *Probit*, a variável dependente assumirá o valor de um, $Y = 1$, quando o aluno for considerado desistente do curso e zero, $Y = 0$, no caso contrário, ou seja, alunos que já concluíram ou que estão com o curso em andamento.

Tabela 3: Valores assumidos da variável dependente (Y_i) de acordo com a situação do aluno no curso e o total de aluno em cada escala.

Escala	Número de alunos evadidos
Y = 1	8.160
Y = 0	13.443

Fonte: Elaboração própria com dados do NTI.

As variáveis explicativas estão relacionadas às características sociais e escolares dos estudantes, cujos dados foram obtidos pela COPERVE antes dos alunos ingressarem na UFPB e pelas variáveis obtidas pelo NTI quando estes já se encontravam cursando na UFPB. No tocante às variáveis relacionadas com as características socioeconômicas serão analisados: sexo, estado civil, instrução dos pais, ocupação dos pais, renda familiar, tipo de escola que cursou o ensino fundamental e médio, curso pré-vestibular, acesso a computador, acesso à internet, horas de trabalho e se o aluno reside em zona urbana ou rural. As variáveis que representam a trajetória do aluno no curso se referem ao número de trancamentos (totais ou parciais) e reprovações.

Este banco de dados e a utilização do modelo *Probit* ordenado e *Probit*, nos permitirá fazer inúmeras análises acerca do desempenho dos alunos que cursam na UFPB, isto em virtude de sua riqueza de informações. Sendo assim, será possível verificar se estudantes do sexo masculino apresentam melhores resultados do que os de sexo feminino, se alunos que cursaram o ensino médio em escola pública têm desempenho inferior se comparados aos que vieram de escola privada, se estudantes que têm acesso a computador e internet apresentam rendimento superior aos que não possuem. Com relação à renda familiar, poderão ser encontrados resultados que apontem a divergência existente entre os cursos da UFPB, tendo

em vista que, segundo a literatura, quanto maior o valor desta variável maior o desempenho escolar. Poderá ser verificado também se os estudantes que não possuem pais empregados e que apresentam um grau de escolarização baixo são afetados negativamente no decorrer do curso e quais os cursos que isto apresenta maior incidência. Outra avaliação que pode ser feita é se aqueles estudantes que não trabalham tendem a apresentar melhores resultados relativamente àqueles que trabalham.

Assim, a partir dessas análises será possível medir e visualizar quais os cursos que necessitam de maior atenção, permitindo que se possa ser vislumbrado que políticas deverão ser adotadas para dar maior assistência àquela parcela da população acadêmica que apresenta maior dificuldade de conclusão do curso.

E ainda, com o uso do *Probit* ordenado pode-se obter a probabilidade de um indivíduo base (agente representativo) estar em uma dada escala de desempenho quando determinadas características forem alteradas, ou seja, mudando o estado da *dummy* de zero para 1. Assim, procura-se obter o efeito marginal sobre o desempenho escolar a partir das diferenças de *background* familiar e características do curso. Por exemplo, ao mudar a cor do indivíduo, de branco para negro, isto faz diferença significativa sobre a probabilidade de se encontrar em um dos *ranks* estabelecidos do CRE ou da média do vestibular? E a escolaridade dos pais? O tipo de escola que o aluno veio, privada ou pública, tem influência sobre o desempenho alcançado durante o curso?

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Estatísticas descritivas

As informações estatísticas apresentadas a seguir são de grande relevância para a análise que se pretende fazer acerca do desempenho dos estudantes na Universidade Federal da Paraíba, isto porque elas irão mostrar como está o panorama desta Instituição, bem como as variáveis que afetam de maneira mais impactante o comportamento dos discentes que nela cursam.

Vale salientar que, de 2000 a 2004 o Processo Seletivo Seriado (PSS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) era vinculado ao da UFPB, com isso a COPERVE realizava as provas para ambas as instituições. A partir de 2005 ocorreu a separação das duas e o vestibular da UFCG começou a ser realizado pela Comissão de Processos Vestibulares (COMPROV). Com essa divisão, a UFPB ficou responsável pelos Campi de João Pessoa, Areia, Bananeiras, Mamanguape e Rio Tinto. Já a UFCG abrange os Campi de Campina Grande, Patos, Sousa, Cajazeiras e Cuité. Nesse sentido, faz-se necessário reforçar que os dados aqui analisados são referentes apenas a UFPB, tendo em vista a dificuldade de obtenção dos dados da UFCG.

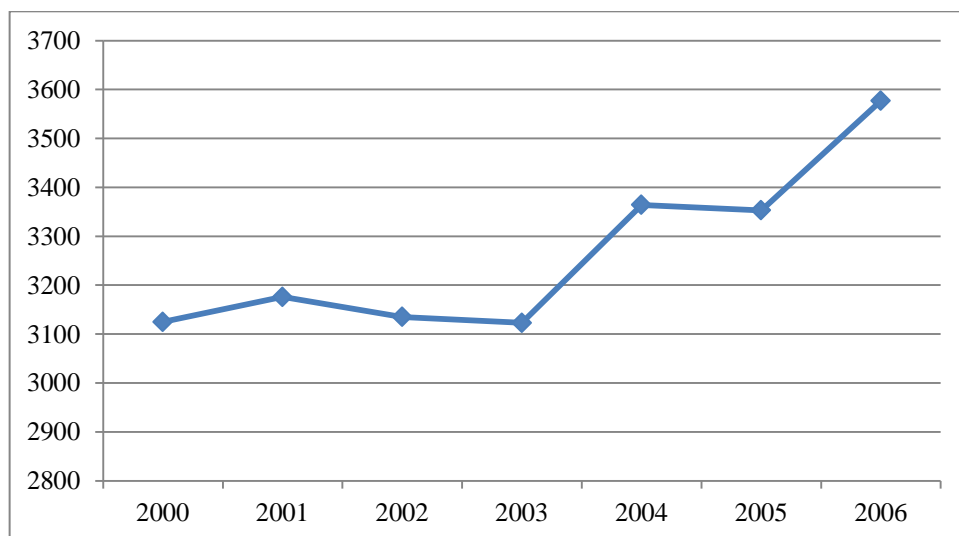
Para que a análise apresente uma coerência temporal, isto é, seja apresentada cronologicamente, de modo que se tenha maior discernimento do que está sendo estudado, esta análise estática-descritiva está dividida em duas fases. A primeira fase se refere ao ingresso dos estudantes na UFPB entre os anos de 2000 e 2006, mostrando dessa maneira que fatores influenciaram esses estudantes em sua entrada nesta Instituição. A segunda fase relacionada com a situação desses estudantes após determinado período de tempo, ou seja, serão observados trancamentos, reprovações, evasões e conclusões, bem como, os Centros de Ensino e cursos que apresentam as maiores incidências dessas variáveis. Em seguida, será de verificado estatisticamente o comportamento das variáveis socioeconômicas dos estudantes com relação aos seus Coeficientes de Rendimento Escolar (CRE), condicionando essas variáveis em grupos.

5.1.1 Ingresso de estudantes

Vários são os aspectos que determinam uma boa ou má formação entre os estudantes, separando, a partir de uma desigualdade social alarmante existente no Brasil, àqueles que são capacitados para ingressarem na universidade e no mercado de trabalho daqueles que não possuem as condições necessárias para obterem as mesmas oportunidades. As características mais latentes envolvendo o desempenho dos estudantes são: sexo, estado civil, nível de instrução e ocupação dos pais, horas de trabalho, rede de ensino que frequentou no ensino fundamental e médio e, principalmente, renda média familiar.

Primeiro é necessário observar os dados referentes ao número de ingressantes na UFPB durante o período analisado, 2000 a 2006. O gráfico 11 mostra a evolução do número de entrantes na UFPB no período citado.

Gráfico 11: Número de estudantes que ingressaram na UFPB.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTI.

Verifica-se que no ano 2000 ingressaram na UFPB 3.125 estudantes, esse número teve uma elevação em 2001 passando para cerca de 3.200 entrantes. No entanto, nos anos subsequentes, 2002 e 2003, esse número sofreu decréscimos. A peculiaridade se dá no ano de 2003, em que o número de alunos que entraram na UFPB quase se equiparou aos entrantes do ano 2000, chegando a 3.123 alunos. Essa redução pode ser explicada pela diminuição na oferta de vagas durante esse período ou pela não completude das vagas, isto é, algumas vagas remanescentes que não foram preenchidas.

A partir de 2004 a entrada de estudantes apresentou um salto se comparada aos anos anteriores, apresentando 3.364 alunos e manteve-se crescente até o ano de 2006 quando atingiu 3.577 discentes. Isto se deve a criação de novos cursos e vagas, acarretando em novas oportunidades de ingresso no ensino superior para a sociedade.

Para aprofundar a análise a cerca dessa abordagem, faz-se necessário fragmentar o estudo a partir dos Centros de Ensino existentes na UFPB. Para tanto, foram utilizados os Campi I, II e III para fazer as comparações pertinentes, o Campus I era o que concentra a maioria dos cursos ofertados, sendo composto por sete Centros de Ensino no ano de 2006. O Campus IV que faz parte das cidades de Mamanguape e Rio Tinto não será utilizado na pesquisa porque foi criado após o período analisado. A seguir serão apresentados os referidos centros juntamente com os cursos que os compõem.

Campus I: João Pessoa

- Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN): Ciências da Computação, Matemática, Estatística, Física, Química, Ciências Biológicas e Geografia;
- Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA): Comunicação Social (Jornalismo, Relações Públicas e Radialismo), História, Letras, Música, Psicologia, Serviço Social, Filosofia, Ciências Sociais, Turismo e Educação Artística;
- Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA): Administração, Biblioteconomia, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas;
- Centro de Educação (CE): Pedagogia
- Centro de Tecnologia (CT): Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção Mecânica, Engenharia Mecânica e Química Industrial;
- Centro de Ciências da Saúde (CCS): Medicina, Farmácia, Odontologia, Enfermagem, Educação Física, Nutrição e Fisioterapia;
- Centro de Ciências Jurídicas (CCJ): Direito.

Campus II: Areia

- Centro de Ciências Agrárias (CCA): Agronomia e Zootecnia.

Campus III: Bananeiras

- Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA): Agroindústria, Ciências Agrárias e Administração.

A fim de se fazer uma análise mais acurada sobre as mudanças no comportamento dessas variáveis foram considerados os anos polares, 2000 e 2006⁵.

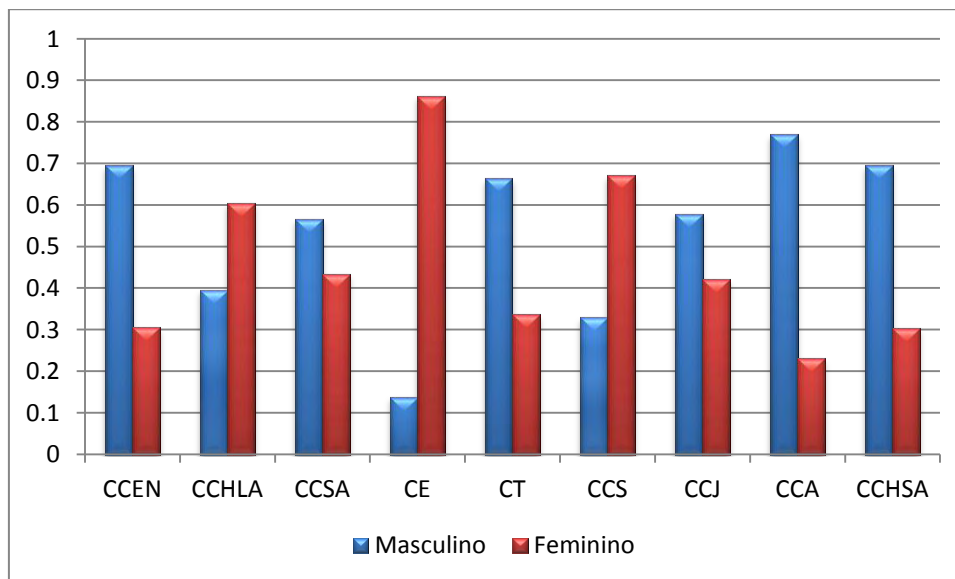
Como já mencionado anteriormente as informações disponíveis dos alunos egressos da UFPB são: sexo, estado civil, tipo de escola, trabalho, renda familiar, instrução do pai e da mãe, ocupação dos pais, acesso a computador e internet, curso pré-vestibular e local de origem (zona urbana ou rural).

Com o intuito de tornar a análise visualmente mais interessante e de fácil entendimento, será observado o comportamento das variáveis citadas acima, observando as modificações que as mesmas sofreram no decorrer do período estudado, no ano de 2000 e 2006, por Centro de Ensino.

5.1.1.1 Sexo

De acordo com a gráfico 12, referente ao ano 2000, verifica-se que, em média, no CCEN, CCSA, CT, CCJ, CCA e CCHSA a predominância dos alunos aprovados é do sexo masculino, com cerca de 70%, 57%, 66%, 58%, 77% e 70%, respectivamente. Nos demais, as mulheres são em maior número, 86% no CE, 61% no CCHLA e 67% no CCS.

Gráfico 12: Proporção do número de alunos que ingressaram na UFPB por sexo no ano 2000.

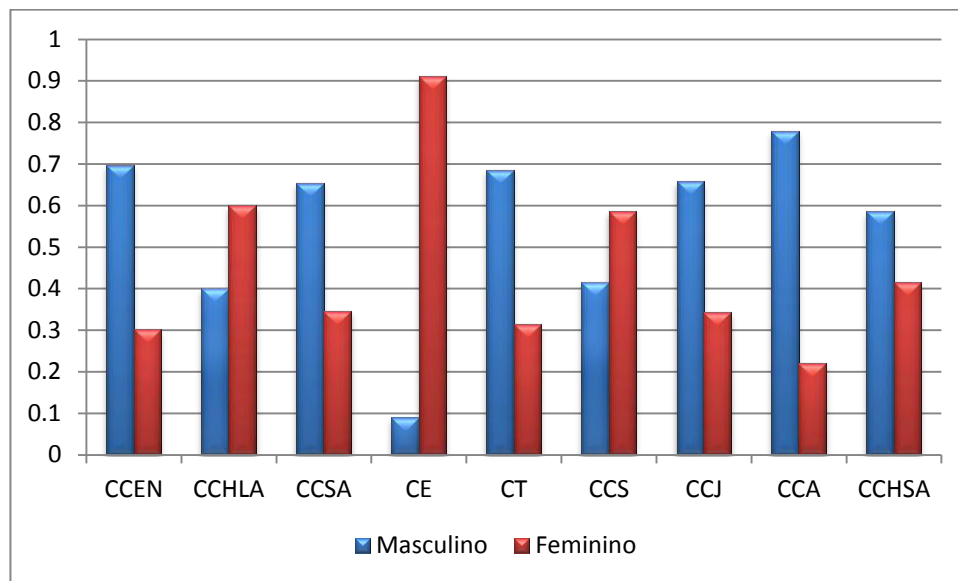


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTI.

⁵ Nos anexos A,B, C,D,E, F e G são apresentadas as tabelas com o perfis dos alunos de cada Centro de Ensino, representando os anos de 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006, respectivamente.

Observando o gráfico 13, comparativamente, verifica-se que, da mesma maneira que no ano de 2000, a maioria dos centros de ensino tem predominância masculina, como é o caso do CCEN, CCSA, CT, CCJ, CCA e CCHSA, como cerca de 70%, 65%, 69%, 66%, 78% e 59%, respectivamente. Os cursos do CCHLA, CE e CCS são os que apresentam uma proporção maior de estudantes do sexo feminino, 60%, 91% e 59%, respectivamente.

Gráfico 13: Proporção do número de alunos que ingressaram na UFPB por sexo no ano 2006.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTI.

Observando os gráficos 12 e 13 verifica-se que existem cursos em que a presença maior é de alunos do sexo masculino, geralmente são cursos da área de exatas, como Engenharia (Civil e Mecânica), Matemática, Física, Ciências da Computação, etc. As mulheres são em maior quantidade na área de Ciências Humanas e Educação, como Pedagogia, Letras, Psicologia, Educação Artística, entre outros. Estes resultados vão de encontro com o que já foi estudado na literatura. Segundo Flores-Mendonza (2000), “os homens conseguem melhores pontuações em tarefas de informação geral, de raciocínio aritmético e de aptidão espacial, enquanto que as mulheres obtêm melhores pontuações em funções verbais como tarefas de soletração, uso gramatical da linguagem, utilização da memória e de percepção de detalhes.”

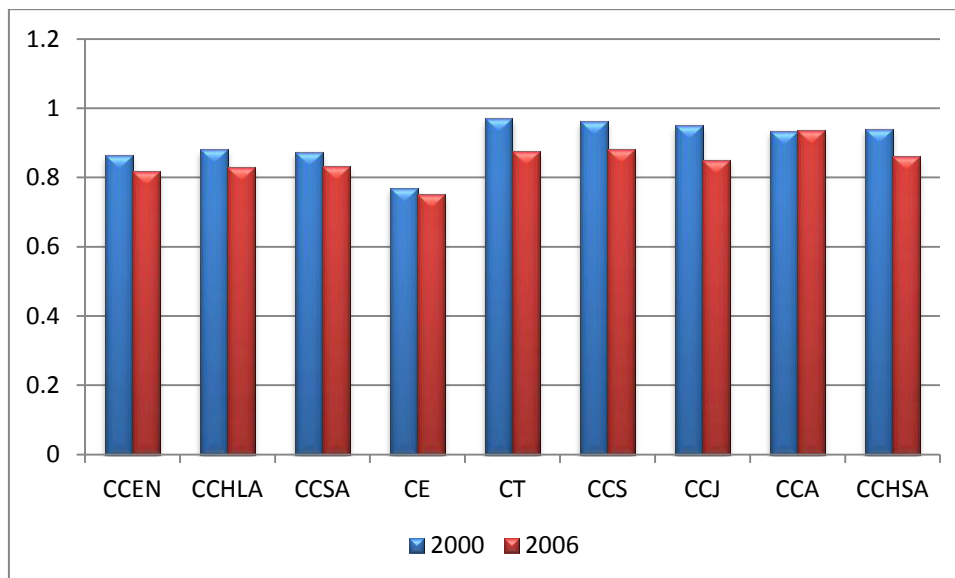
Ainda predomina na sociedade brasileira, em especial a paraibana, a diferença entre os sexos. Muitos veem os homens como únicos capazes de realizar determinadas tarefas. No entanto, essa realidade está mudando, pois cada vez mais as mulheres estão trabalhando em

posições que são tradicionalmente masculinas. Na universidade não é diferente, apesar de no PSS do ano de 2000 e 2006 da UFPB, os homens apresentarem maior aprovação, verifica-se que em determinados centros as mulheres estão obtendo espaço, ainda que pequeno, em cursos onde antigamente só existiam homens.

5.1.1.2 Estado Civil

O estado civil dos estudantes também parece influenciar no desempenho acadêmico. A maioria dos estudantes que foram aprovados no PSS do ano de 2000 e 2006 é solteira, isto talvez ocorra devido a disponibilidade de tempo para se dedicarem aos estudos, podendo fazer cursos pré-vestibulares e/ou de língua estrangeira. Estudantes casados possuem chances menores de ingressarem no ensino superior, as responsabilidades com a família não possibilitam uma preparação adequada e existem muitos alunos que casam quando ainda estão cursando o ensino médio e, na maioria dos casos, não chegam a concluí-lo.

Gráfico 14: Proporção do número de estudantes solteiros que ingressaram na UFPB, ano 2000 e 2006.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTI.

O gráfico acima apresenta esta realidade em todos os centros de ensino, a grande maioria dos estudantes é solteira. No entanto, ao se comparar os dois anos, observa-se que em 2006 o número de alunos solteiros sofreu uma diminuição. No ano 2000, a proporção de estudantes solteiros era de aproximadamente 87% no CCEN, 88% no CCHLA, 87% no

CCSA, 77% no CE, 97% no CT, 96% no CCS, 94% no CCJ, 93% no CCA e 94% no CCHSA. Já em 2006, o CCEN, CCHLA, CCSA, CE, CT, CCS, CCJ, CCA e CCHSA apresentaram as seguintes porcentagens 82%, 83%, 83%, 75%, 88%, 88%, 85%, 94% e 86%, respectivamente.

5.1.1.3 Nível de instrução dos pais

O papel familiar é fundamental no desempenho escolar dos estudantes. Se os pais são pessoas instruídas e conscientes do papel da educação formal na sociedade os seus filhos terão maiores chances de obterem uma educação de qualidade e assim darem continuidade a seus estudos e ingressarem em uma instituição de ensino superior. A instrução dos pais é passada para os filhos e afeta diretamente no desempenho deles nas provas dos vestibulares.(OLIVEIRA; BATISTA DA SILVA; SIQUEIRA, 2008).

Tabela 4: Características dos estudantes aprovados no PSS 2000 e 2006, por centro de ensino, segundo a instrução dos pais.

2000									
	CCEN	CCHLA	CCSA	CE	CT	CCS	CCJ	CCA	CCHSA
Instrução do Pai									
Não Frequentou	0,029	0,032	0,014	0,098	0,005	0,009	0	0,065	0,075
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,167	0,202	0,175	0,315	0,097	0,101	0,058	0,296	0,272
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,126	0,117	0,126	0,144	0,107	0,099	0,042	0,142	0,060
Ensino Médio	0,225	0,205	0,267	0,184	0,242	0,216	0,176	0,186	0,242
Ensino Superior	0,351	0,346	0,344	0,164	0,544	0,472	0,588	0,285	0,242
Pós-Graduação	0,073	0,064	0,048	0,032	0,076	0,074	0,109	0,021	0,090
Instrução da Mãe									
Não Frequentou	0,020	0,024	0,010	0,046	0	0,003	0	0,010	0,030
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,155	0,155	0,142	0,309	0,053	0,061	0,016	0,296	0,212
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,117	0,130	0,135	0,210	0,107	0,093	0,033	0,076	0,136
Ensino Médio	0,258	0,265	0,310	0,184	0,286	0,286	0,176	0,285	0,196
Ensino Superior	0,363	0,351	0,348	0,203	0,483	0,487	0,638	0,263	0,318
Pós-Graduação	0,067	0,049	0,034	0,019	0,056	0,049	0,109	0,032	0,090
2006									
	CCEN	CCHLA	CCSA	CE	CT	CCS	CCJ	CCA	CCHSA
Instrução do Pai									
Não Frequentou	0,030	0,018	0,020	0,022	0,007	0,006	0,008	0,018	0,085
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,107	0,102	0,110	0,196	0,065	0,059	0,033	0,229	0,335
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,110	0,098	0,117	0,162	0,065	0,098	0,016	0,073	0,125
Ensino Médio	0,291	0,265	0,302	0,303	0,240	0,248	0,092	0,238	0,195
Ensino Superior	0,295	0,353	0,297	0,179	0,417	0,424	0,579	0,284	0,156
Pós-Graduação	0,197	0,164	0,154	0,138	0,206	0,165	0,272	0,158	0,104

Continuação da Tabela 4: Características dos estudantes aprovados no PSS 2000 e 2006, por centro de ensino, segundo a instrução dos pais

Instrução da Mãe									
Não Frequentou	0,011	0,009	0,012	0,016	0,005	0,006	0,016	0	0,039
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,098	0,086	0,082	0,162	0,040	0,023	0,008	0,137	0,265
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,098	0,092	0,091	0,134	0,055	0,059	0	0,119	0,140
Ensino Médio	0,293	0,290	0,308	0,331	0,250	0,269	0,117	0,311	0,273
Ensino Superior	0,354	0,349	0,339	0,213	0,467	0,468	0,630	0,348	0,179
Pós-Graduação	0,146	0,174	0,168	0,144	0,183	0,175	0,229	0,085	0,107

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTI.

De acordo com a tabela 4 apresentada acima, a maioria dos centros de ensino apresentaram estudantes que possuíam pais e mães com Ensino Superior tanto para o ano 2000 quanto em 2006. No tocante ao ano 2000, ao se analisar o nível de instrução dos pais os dados mostram que a maioria dos estudantes que ingressaram no CE, CCA e CCHSA, apresentaram pais com apenas a 1ª fase do ensino fundamental completa (1ª a 4ª série), com 32%, 30% e 27%, respectivamente. Com relação ao mesmo ano, quando se analisa o nível de instrução das mães, verifica-se que apenas o CE e o CCA possuíam mães com a 1ª fase do ensino fundamental, 31% e 30%, respectivamente. Com relação aos demais centros as mães possuíam curso superior.

No ano de 2006, a realidade é praticamente a mesma vislumbrada no ano 2000. Ao que se refere a instrução dos pais, na maioria dos centros a grande parcela possui curso superior. O que difere com o ano de 2000 é que somente dois centros não apresentam pais com ensino superior, o CE e o CCHSA. Com relação ao CE a maior parcela de estudantes apresenta pais com ensino médio, cerca de 30%. Os pais dos alunos do CCHSA que permaneceram no mesmo nível de instrução do ano 2000, com 34% dos pais com a 1ª fase do ensino fundamental, isto é, 7% a mais que em 2000.

Tendo agora como foco o nível de instrução das mães que apenas o CE e o CCHSA não possuem curso superior, no entanto, diferentemente do que ocorreu em 2000, o CCA que tinha 30% das mães com a 1ª fase do ensino fundamental, em 2006 passou a ter 35% das mães com ensino superior. O CE passou a ter 33% das mães com ensino médio. Deve-se ressaltar que esta mudança no perfil de escolaridade dos pais dos alunos deste centro. Em 2006, houve um claro aumento de escolaridade dos pais com aproximadamente 31% destes com curso superior ou pós-graduação. O único declínio foi com relação com o CCHSA que em 2000 apresentou 32% das mães com ensino superior e em 2006 passou para 18%, a maioria concentrando-se no ensino médio, 27%.

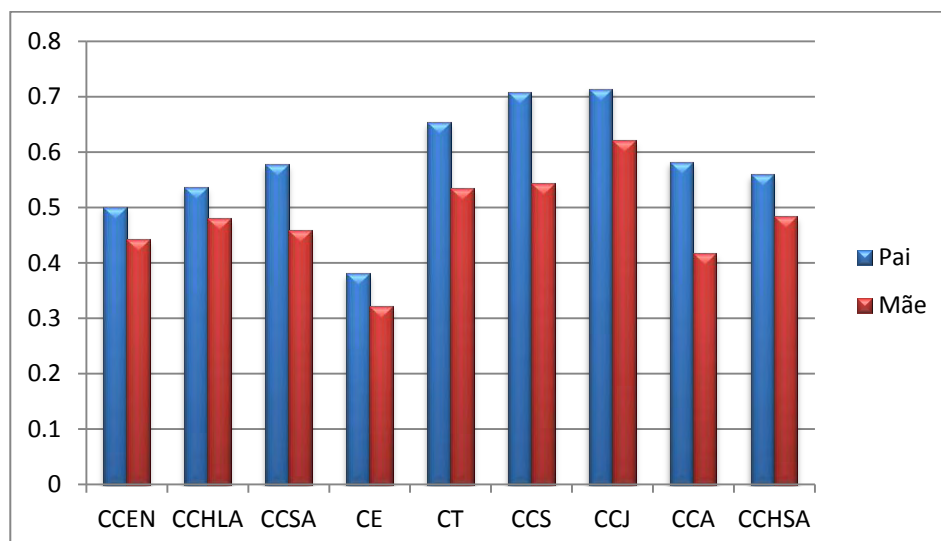
Percebe-se que a maioria dos alunos que foram aprovados na UFPB possuía pais e mães com ensino superior completo, pois estes podem proporcionar uma transmissão de conhecimentos ampla e assim fazer com que seus filhos almejem um horizonte maior de oportunidades. Indivíduos com pais mais escolarizados têm um nível médio de escolaridade bem superior ao dos trabalhadores com pais pouco educados, indicando uma limitada mobilidade educacional (FERREIRA; VELOSO, 2003).

5.1.1.4 Ocupação dos pais

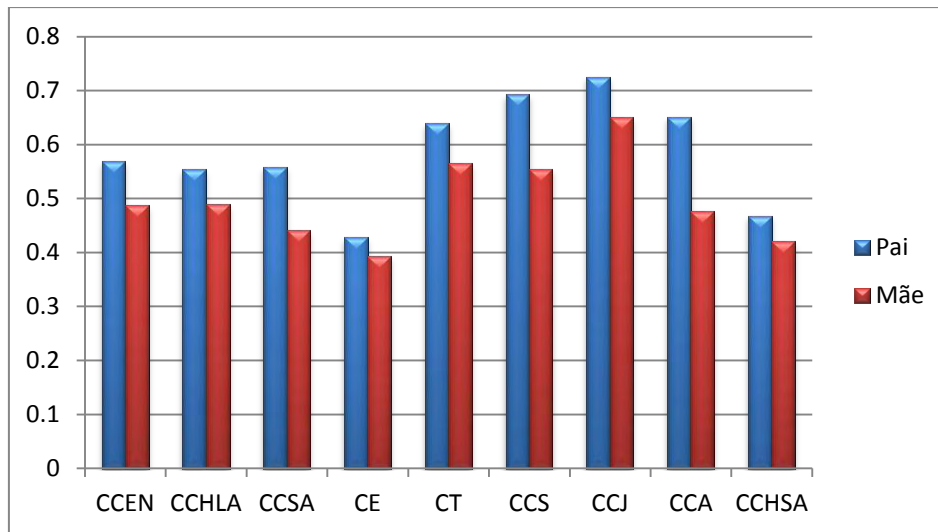
O fato dos pais estarem trabalhando ou não pode provocar nos estudantes impactos significativos à sua educação. Alunos que possuem pai e mãe trabalhando, em vários casos, podem adquirir um melhor ensino ou ainda melhores condições financeiras que possibilitem a realização de cursos destinados à preparação para o vestibular. O contrário acontece com os estudantes que têm pais desempregados, pois as oportunidades de uma boa educação diminuem e, várias vezes, estes estudantes trabalham para ajudar no sustento da família.

Os gráficos 15 e 16 mostram, respectivamente, a proporção de pais e mães ocupados, nos anos de 2000 e 2006, por Centro de Ensino.

Gráfico 15: Proporção do número de pais e mães ocupados no ano 2000.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTL.

Gráfico 16: Proporção do número de pais e mães ocupados no ano 2006.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTI.

Observando os gráficos 15 e 16 relacionados à ocupação dos pais e das mães, verificou-se que em quase todos os centros, mais da metade dos alunos têm mais de 50% dos pais trabalhando, exceto no CE onde apenas 38% trabalha,. Já com relação às mães a realidade é um pouco diferente, apenas os alunos pertencentes ao CCJ, CCS e CT possuem mais de 50% das mães trabalhando. Nos demais centros, as mães estão abaixo dos 50%. No ano 2000, o CCEN, CCHLA, CCSA, CE, CCA e CCHSA apresentaram 44%, 48%, 46%, 32%, 42% e 48%, respectivamente. Em 2006 a realidade é a mesma, o CCEN passou para 48%, o CCHLA para 49%, CCSA para 44%, CE para 39%, CCA para 48% e CCHSA para 42%. Percebe-se que apesar desses centros ainda permanecerem com as mães empregadas abaixo de 50%, se comparadas ao ano de 2000 o único centro que reduziu o número de mães empregadas foi o CCHSA.

Como vislumbrado no tópico 6.1.1.4, de forma geral, sobre o perfil dos pais dos discentes da UFPB, chama a atenção o fato de que o CE (curso de Pedagogia), o CCA e o CCHSA, estes dois últimos localizados em Areia e Bananeiras, respectivamente, foram onde se verificou a menor escolaridade dos pais. Por outro lado, o CCJ (curso de Direito), se destaca como o centro com o maior nível de escolaridade dos pais, com 80% dos pais graduados ou pós-graduados. O CCS e o CT aparecem com 70% dos pais com este nível de qualificação educacional.

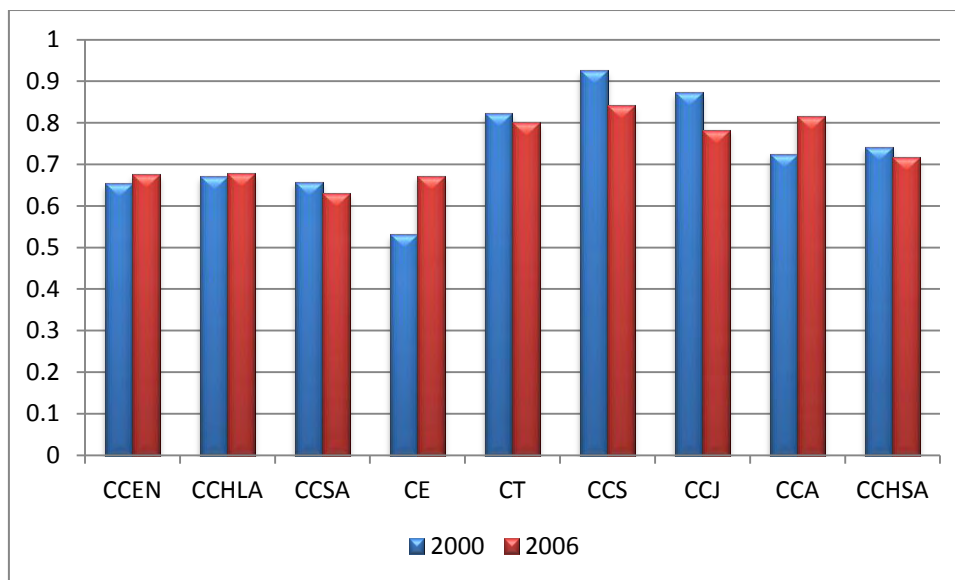
Dessa maneira, percebe-se que o grau de instrução dos pais reflete diretamente sobre a ocupação dos pais no mercado de trabalho. Assim, no CE, onde a escolaridade dos pais é

menor também onde se tem o maior número de pais ou mães não ocupados, com cerca de 60%.

5.1.1.5 Ocupação dos estudantes

De acordo com o gráfico 17 esboça a proporção de estudantes que não trabalhavam durante os anos de 2000 e 2006, observa-se que em todos os centros de ensino a maioria dos estudantes não trabalham. Em 2003, Stinebrickner e Stinebrickner, fizeram uma pesquisa focando a influência que o trabalho causa no desempenho acadêmico dos estudantes, cujo título era *Working during school academic performance*. Através de uma regressão simples de Mínimos Quadrados Ordinários em que se pode analisar estatisticamente os efeitos dessa variável sobre o desempenho dos estudantes, os autores chegaram a conclusão que cada hora adicional de trabalho durante a escola provoca resultados negativos e, conseqüentemente, os alunos não se saem bem nas provas dos vestibulares.

Gráfico 17: Proporção do número de estudantes que *não* trabalham, por centro de ensino, nos anos de 2000 e 2006.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTI.

No trabalho realizado por Guimarães e Sampaio (2007), eles afirmaram que “cada hora adicional de trabalho, diminui em 3,7% as possibilidades dos estudantes entrarem na universidade.”

Dessa forma, observa-se que nos anos de 2000 e 2006, uma parcela relativamente grande dos estudantes que ingressaram na UFPB não apresenta nenhum trabalho remunerado. Em 2000, 93% dos estudantes que ingressaram nos cursos do CCS não trabalhavam, sendo o número maior se comparado aos demais centros. Já o CE é o que possuía menos alunos que não trabalhavam, totalizando 53%. Novamente no ano de 2006 o CCS abarcou a maior parcela de alunos que não trabalha com 84%, no entanto, esse número se reduziu em 9%. Já o CE continuou sendo o centro que possui menos alunos que não trabalham, mas passou de 53% em 2000 para 63% em 2006, significando um aumento de 10% no número de estudantes que não trabalham.

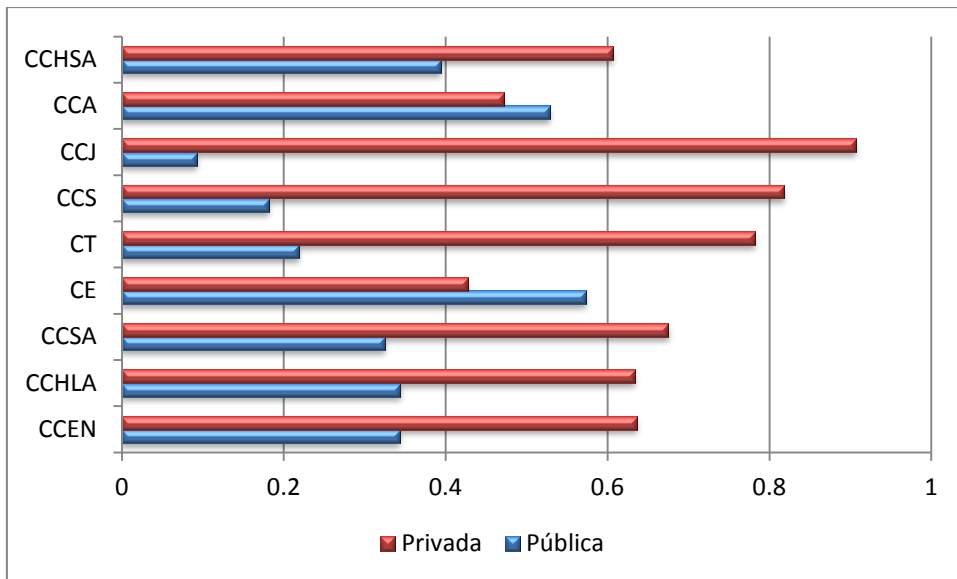
Esta realidade visualizada no CE está intrinsecamente relacionada com as características dos pais e das mães no que diz respeito a baixa escolaridade e maior número de desempregados. Sendo assim, muitos alunos deste centro têm que trabalhar para ajudar na renda familiar e poder manter seus estudos.

5.1.1.6 Tipo de escola

a) Ensino Fundamental

A seguir, no gráfico 18, está ilustrada, em termos proporcionais, a quantidade de estudantes que ingressou na UFPB, por centro de ensino, de acordo com o tipo de escola em que havia cursado o ensino fundamental. Percebe-se que a grande maioria de estudantes vem escolas de ensino privado, merecendo destaque, aqueles que ingressam no CCJ, com cerca de 91%; sendo seguido pelo CCS, com cerca de 82% dos estudantes e o CT, com 78%. Contrariamente, os centros que detiveram maior quantidade de estudantes provenientes de ensino fundamental cursado em escolas públicas são o CE, com cerca de 57%, seguido pelo CCA, com cerca de 53%.

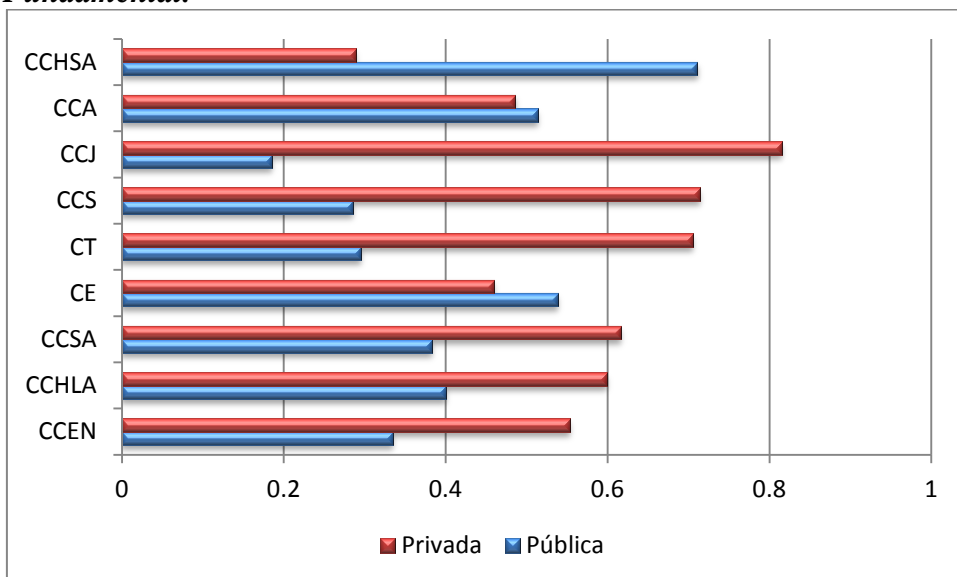
Gráfico 18: Proporção do número de estudantes que ingressaram na UFPB, por centro de ensino, no ano de 2000, de acordo com a rede de ensino que cursaram o *Ensino Fundamental*.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTI.

Em se tratando dos estudantes que ingressaram na UFPB em 2006 e, levando-se em consideração o tipo de escola que haviam cursado o ensino fundamental, como pode ser observado pelo gráfico 19, a seguir, verifica-se que, apesar de umas poucas alterações, é mantida a mesma tendência do ano 2000.

Gráfico 19: Proporção do número de estudantes que ingressaram na UFPB, por centro de ensino, no ano de 2006, de acordo com a escola que cursaram o *Ensino Fundamental*.



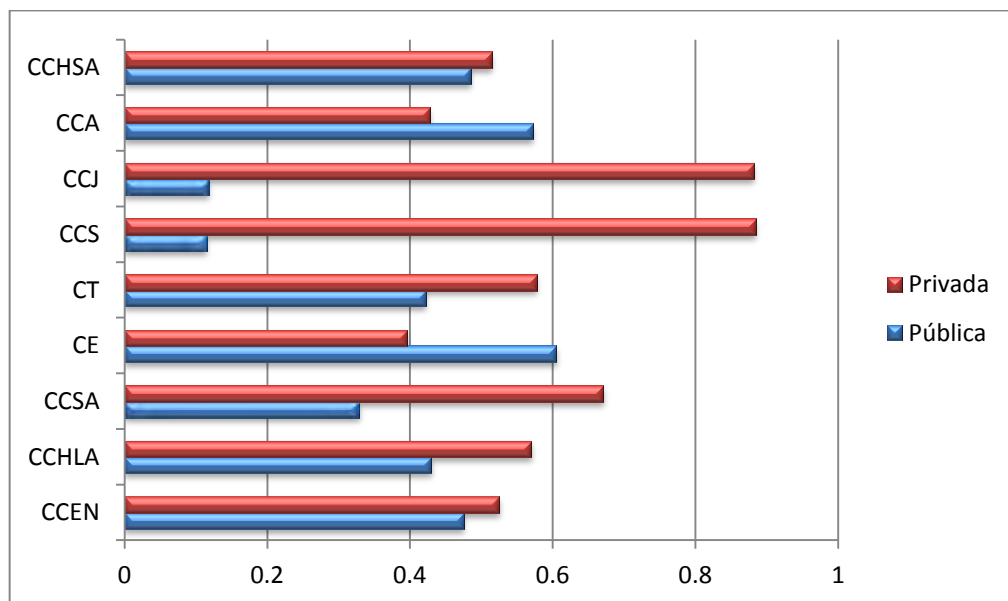
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTI.

Vê-se que a maioria dos estudantes que ingressaram na UFPB eram provenientes de escolas privadas, sendo esta maioria, mais uma vez, abarcada pelo CCJ, CCS e CT, com cerca de 81%, 71% e 71% do seu alunado, respectivamente. Com relação aos estudantes provenientes de um ensino fundamental de nível público, são o CE, o CCA, e agora com CCHSA, com cerca de 54%, 51% e 71% dos estudantes, respectivamente, que detêm as maiores parcelas.

b) Ensino Médio

Partindo agora para a observação dos alunos que ingressaram na UFPB no ano de 2000, mas levando-se em consideração o tipo de escola que cursaram o ensino médio, vê-se que são o CCJ, CCS e CT que permanecem com as primeiras posições no ranking dos centros com maioria de alunos provenientes de escolas privadas, com 89%, 89% e 58%, respectivamente. Em se tratando de ensino médio cursado em escola pública, se sobressaem novamente, CE, CCA e CCHSA, com 61%, 57% e 49%, respectivamente. Tais informações podem ser verificadas no gráfico 20, a seguir.

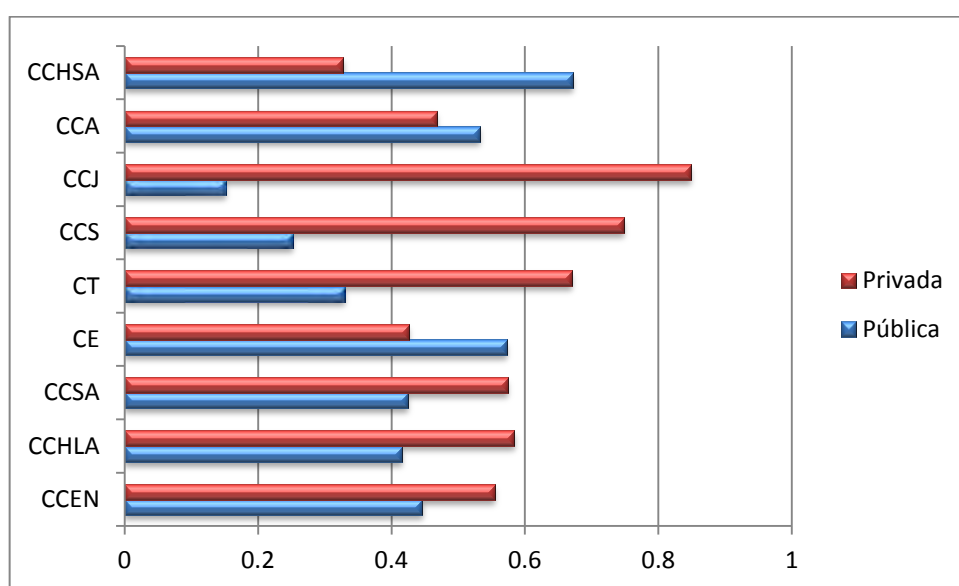
Gráfico 20: Proporção do número de estudantes que ingressaram na UFPB, por centro de ensino, no ano de 2000, de acordo com a escola que cursaram o Ensino Médio.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTI.

No gráfico 21 abaixo, relativo ao ano de 2006, nota-se a mesma tendência observada para o ano de 2000, isto é, os destaques do CCJ, CCS e CT, com 85%, 75% e 67%, respectivamente, dos seus alunos oriundos de escolas privadas. Com relação àqueles alunos que cursaram ensino médio em escolas públicas, tem-se uma pequena modificação do que o observado no ano 2000. Dessa vez, é o CCHSA que se sobressai, com cerca de 67%, ao passo que o CE atingiu 57% e o CCA, 53% de participação.

Gráfico 21: Proporção do número de estudantes que ingressaram na UFPB, por centro de ensino, no ano de 2006, de acordo com a escola que cursaram o *Ensino Médio*.



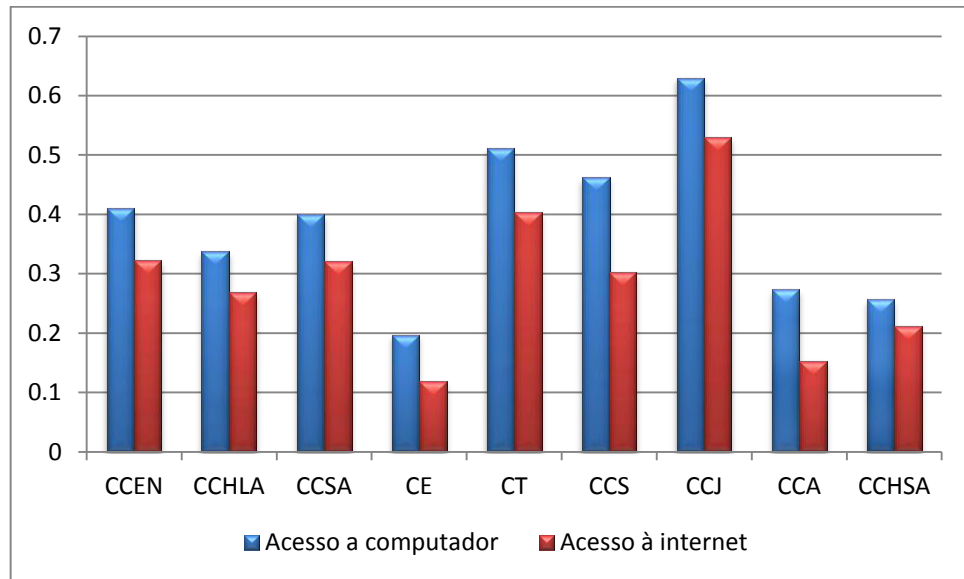
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTL.

5.1.1.7 Acesso a computador e internet

No gráfico 22, abaixo, estão dispostos, por centro, quais alunos no ano 2000 dispunham de computador e de acesso à internet, fatores importantíssimos quando se pensa na realização de pesquisas, trabalhos, projetos e outras diversas atividades de cunho acadêmico.

No ano 2000, em todos os centros, nota-se que os estudantes tinham mais acesso aos computadores do que à internet. O CCJ, CT e CCS eram os centros que mais se destacavam neste aspecto, tendo, respectivamente 63%, 51% e 46% dos seus alunos com acesso à computadores; seguidos por 53%, 40% e 30% deles com acesso à internet. Os menores valores estavam para o CE, CCHSA e CCA, com 18%, 26% e 27% dos seus estudantes com acesso a computadores e respectivamente 12%, 21% e 15% com acesso à internet.

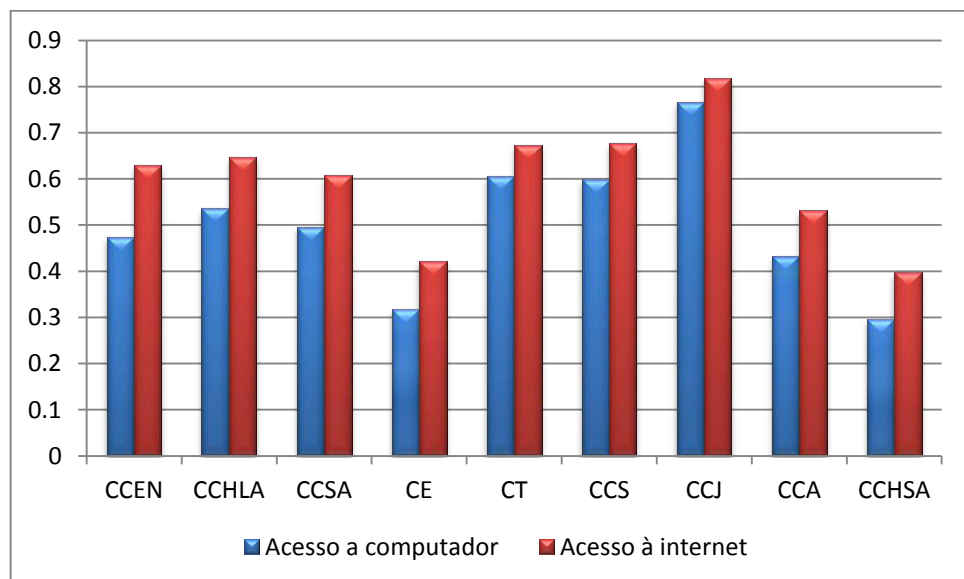
Gráfico 22: Proporção do número de estudantes que ingressaram na UFPB, por centro de ensino, no ano de 2000, com a acesso a computador e internet.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTI.

Em 2006, há uma inversão do que se observa no ano 2000, dessa vez, a grande maioria de estudantes tem acesso à internet, em virtude da disponibilidade de *lan houses* e, até mesmo, na própria Instituição, há laboratórios de informática e locais de xérox que possibilitam tanto o acesso à computadores quanto à internet, como pode ser visto no gráfico 23.

Gráfico 23: Proporção do número de estudantes que ingressaram na UFPB, por centro de ensino, no ano de 2006, com acesso a computador e internet.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTI.

Apesar de serem os estudantes do CCJ, CT e CCS que se destacam com relação ao acesso a esse tipo de tecnologia, há um considerável incremento em outros centros, principalmente no que diz respeito ao acesso à internet para o CCEN, CCHLA, CCSA, CE, CCA, CCHSA.

5.1.1.8 Renda familiar

De acordo com várias pesquisas realizadas (GUIMARÃES e SAMPAIO, 2007; OLIVEIRA, SILVA e SIQUEIRA, 2008, SAMPAIO *et al.*, 2010; entre outros), constatou-se que a renda familiar tem influência direta no acesso dos estudantes a Instituições de Ensino Superior. Na UFPB esta realidade não é diferente, principalmente quando se analisa os cursos de maior *status*, como é o caso, por exemplo, do curso de Direito. Analisando a UFPB como um todo, entre os alunos que ingressaram de 2000 a 2006, os estudantes apresentaram, em média, uma faixa de renda entre cinco a dez salários mínimos, significando um total de 4.385 alunos, ou seja, cerca de 22% do alunado. A tabela 5 apresenta dados da renda familiar dos ingressantes na UFPB, nos anos de 2000 e 2006, por Centro de Ensino.

Tabela 5: Renda familiar dos estudantes no PSS 2000 e 2006, por centro de ensino.

2000									
	CCEN	CCHLA	CCSA	CE	CT	CCS	CCJ	CCA	CCHSA
Menos de 1 salário mínimo	0,015	0,026	0,020	0,006	0,005	0,007	--	0,132	0,123
$01 \leq SM < 02$	0,113	0,117	0,075	0,253	0,081	0,059	0,017	0,209	0,185
$02 \leq SM < 03$	0,116	0,155	0,108	0,200	0,110	0,068	0,026	0,099	0,092
$03 \leq SM < 05$	0,186	0,158	0,187	0,160	0,123	0,136	0,060	0,187	0,138
$05 \leq SM < 10$	0,244	0,230	0,255	0,213	0,238	0,229	0,154	0,176	0,185
$10 \leq SM < 20$	0,149	0,183	0,158	0,113	0,201	0,244	0,265	0,110	0,077
Mais que 20 salários mínimos	0,177	0,131	0,198	0,053	0,243	0,256	0,479	0,088	0,200
2006									
	CCEN	CCHLA	CCSA	CE	CT	CCS	CCJ	CCA	CCHSA
Menos de 1 salário mínimo	0,053	0,041	0,029	0,093	0,023	0,210	0,010	0,069	0,171
$01 \leq SM < 02$	0,249	0,184	0,253	0,354	0,125	0,103	--	0,284	0,376
$02 \leq SM < 03$	0,170	0,158	0,148	0,173	0,137	0,123	0,029	0,206	0,214
$03 \leq SM < 05$	0,207	0,198	0,165	0,186	0,202	0,253	0,105	0,127	0,085
$05 \leq SM < 10$	0,186	0,218	0,222	0,155	0,228	0,228	0,248	0,176	0,120
$10 \leq SM < 20$	0,119	0,152	0,111	0,025	0,185	0,174	0,362	0,098	0,034
Mais que 20 salários mínimos	0,027	0,050	0,072	0,012	0,100	0,098	0,248	0,040	--

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTI.

Analisando a tabela 5 acima, pode-se verificar a disparidade de renda existente entre os centros de ensino da UFPB. No ano de 2000, os centros que apresentaram alunos com maior renda familiar foram o CT, CCS, CCJ e o CCHSA, com 24%, 26%, 48% e 20%, respectivamente, possuindo mais de vinte salários mínimos. No outro extremo, os centros que possuíam menor renda foram o CE com 25% e CCA com 21%, estes possuíam renda entre um e dois salários mínimos, verificando que estes centros abarcava a população mais carente que ingressava na UFPB. Ainda focando o ano de 2000, observa-se que o CCEN, CCHLA e CCSA foram os únicos que se encontram dentro da faixa de renda que representa a média geral, isto é, de cinco a dez salários mínimos, com 24%, 23% e 26%, respectivamente.

Tomando agora para análise o ano de 2006 e comparando com o ano de 2000 observa-se que grandes diferenças podem ser vislumbradas. Verificou-se que o centro que possuía maior renda foi o CCJ, onde 36% alunos apresentava renda entre dez e vinte salários mínimos, evidenciando uma queda se comparado ao ano 2000, onde quase a metade dos estudantes deste centro possuía mais de vinte salários mínimos. O CT e o CCS que em 2000 tinha a maior parcela de seus estudantes com uma renda superior a vinte salários mínimos, em 2006 sofreu forte alteração passando ambos para a faixa de renda geral que é de cinco a dez salários mínimos, abrangendo cerca de 23% dos seus alunos. O CCHLA se manteve na mesma faixa de renda se comparado ao ano 2000, mas com um pequeno decréscimo, cerca de 22%.

O CE e o CCA mantiveram-se na mesma faixa de renda que no ano 2000 esta de um a dois salários mínimos. No entanto, apesar de continuarem na mesma faixa, os dois sofreram acréscimo, o CE passou a ter 35% dos estudantes nesta faixa e o CCA passou a ter 28%.

No ano de 2006, o destaque se dá no CCEN, CCSA e CCHSA. No ano de 2000 o CCEN e CCSA estavam na faixa de renda média geral, ou seja, possuíam de cinco a dez salários mínimos. No entanto, em 2006, eles passaram para uma faixa de renda mais baixa, com renda entre um e dois salários mínimos. O CCEN e CCSA passaram a ter cerca de 25% dos estudantes dentro desta faixa de renda.

A peculiaridade maior que se observa quando se compara os centros de ensino no ano 2000 e 2006 é observado no CCHSA. Em 2000, cerca de 20% dos estudantes deste centro estavam numa faixa de renda com mais de 20 salários mínimos. Já no ano de 2006 a queda pode ser considerada bastante elevada, pois a maioria dos estudantes, 38%, passou a possuir renda de um a dois salários mínimos.

Dessa forma, pode-se dizer que, de modo geral, apenas o CCHLA, CE e CCA se mantiveram na faixa de renda visualidade em 2000, os demais centros sofreram queda,

passando para faixas de renda inferiores. Isto pode significar que estudantes que apresentam menor renda estão obtendo maiores chances de ingresso na UFPB. E ainda, a diminuição de renda da classe média, medida em termos dos salários mínimos.

5.1.1.9 Perfil geral dos estudantes nos anos de 2000 e 2006

Buscando observar de uma maneira mais generalizada como se deu o comportamento dos estudantes que ingressaram na UFPB, a tabela 6 irá traçar o perfil dos alunos que entraram na UFPB no ano de 2000 e 2006, não sendo assim analisados por Centro de Ensino, mas a universidade como um todo.

Comparando os dois anos, a primeira observação que se faz é com relação ao sexo, no ano 2000 a maioria dos estudantes que ingressaram foi do sexo feminino com 50,64% de participação, já os estudantes do sexo masculino totalizavam 49,36%. Em 2006 esta realidade apresenta-se divergente com o ano 2000, onde a maioria de ingressantes passa a ser masculina, com 53,24% e as mulheres possuíam uma porcentagem de 46,76%.

Com relação ao estado civil, nos dois anos analisados, observa-se que a grande maioria dos alunos é solteira, apresentando 91,73% em 2000 e 94,51% em 2006, mostrando um pequeno acréscimo em 2006.

A rede de ensino que o aluno foi proveniente também sofreu alterações se comparado os dois anos. É fato que tanto em 2000 quanto em 2006, os alunos que entraram na UFPB eram, sua maioria de escolas privadas. Havendo uma redução no incremento de alunos advindos de escolas públicas de ensino médio entre esses anos, passando de 33,22% em 2000 para 29,58% em 2006.

No tocante ao nível de instrução do pai e da mãe, verifica-se que em 2006, ingressaram na UFPB aqueles estudantes cujos pais e mães apresentaram um grau de instrução maior. Em 2000, 10,46% dos pais e 7,25% das mães não apresentam nenhuma escolarização. Já em 2006 esse percentual reduziu para 1,95% e 1,07%, respectivamente. Contrariamente, o número de pais e mães com pós-graduação aumentou de 2000 para 2006. No ano 2000, 2,49% dos pais e 1,41% das mães eram pós graduados. No ano de 2006 ocorreu uma elevação na parcela de pais e mães com esse nível de escolarização, onde os pais passaram a abarcar 5,13% do total e as mães 5,19%. No entanto, nos dois anos, o nível instrução predominante entre os pais e mães dos estudantes é referente ao Ensino Superior.

Tabela 6: Características dos alunos que ingressaram na UFPB no ano de 2000 e 2006.

Variáveis	2000		2006	
	Número de estudantes	%	Número de estudantes	%
Sexo				
• Masculino	1.505	49,36	1744	53,24
• Feminino	1.544	50,64	1.532	46,76
Estado Civil				
• Solteiro	2.797	91,73	3.096	94,51
• Outros	252	8,27	180	5,49
Ensino Fundamental				
• Particular	2.155	70,68	2.338	71,37
• Pública	894	29,32	938	28,63
Ensino Médio				
• Particular	2.036	66,78	2.307	70,42
• Pública	1.013	33,22	969	29,58
Instrução do Pai				
• Não frequentou escola	319	10,46	64	1,95
• 1ª fase do Ensino Fundamental	406	13,32	356	10,87
• 2ª fase do Ensino Fundamental	273	8,95	327	9,98
• Ensino Médio	779	25,55	853	26,04
• Ensino Superior	1.196	39,23	1.508	46,03
• Pós-graduação	76	2,49	168	5,13
Instrução da mãe				
• Não frequentou escola	221	7,25	35	1,07
• 1ª fase do Ensino Fundamental	388	12,73	265	8,09
• 2ª fase do Ensino Fundamental	307	10,07	276	8,42
• Ensino Médio	866	28,40	922	28,14
• Ensino Superior	1.224	40,14	1.608	49,09
• Pós-graduação	43	1,41	170	5,19
Curso Pré-vestibular				
• Frequentou	1.797	58,94	1.847	56,38
• Não Frequentou	1.252	41,06	1.429	43,29
Zona em que reside				
• Urbana	2.994	98,20	3.192	97,44
• Rural	55	1,80	84	2,56
Possui computador				
• Sim	1.275	41,82	2.059	62,85
• Não	1.774	58,18	1.217	37,15
Tem acesso a internet				
• Sim	983	32,24	2.394	73,08
• Não	2.066	67,76	882	26,92
Trabalha				
• Sim	748	24,53	551	16,82
• Não	2.301	75,47	2.725	83,18

Continuação da Tabela 6: Características dos alunos que ingressaram na UFPB no ano de 2000 e 2006

Pai trabalhando				
• Sim	2.891	94,82	3.109	94,90
• Não	158	5,18	167	5,10
Mãe trabalhando				
• Sim	2.937	96,33	3.086	94,20
• Não	112	3,67	190	5,80
Renda Familiar				
• Menos de 1 salário mínimo	60	1,97	125	3,82
• $01 \leq SM < 02$	295	9,68	572	17,46
• $02 \leq SM < 03$	335	10,99	433	13,22
• $03 \leq SM < 05$	458	15,02	559	17,06
• $05 \leq SM < 10$	746	24,46	974	29,73
• $10 \leq SM < 20$	553	18,14	416	12,70
• Mais que 20 salários mínimos	602	19,74	197	6,01

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da COPERVE e NTI.

No que se refere ao curso pré-vestibular, a maioria dos entrantes realizaram este curso preparatório em ambos os anos. Aqueles que residem na zona urbana também são maioria nos dois anos.

Com relação ao acesso a computador e internet, verifica-se que ocorreu uma inversão entre os anos de 2000 e 2006. No ano de 2000, 41,82% e 32,24% dos estudantes possuíam computador e internet, respectivamente. Já em 2006, esta realidade se modifica, 62,85% passaram a ter acesso a computador e 73,08% passaram a ter acesso a internet, representando um aumento considerável no acesso a esse meio de comunicação.

No tocante a ocupação do pai, da mãe e dos estudantes, observou-se que tanto em 2000 quanto em 2006, a grande parcela dos pais e das mães estava trabalhando. Já relacionado à ocupação dos estudantes, verifica-se que a maioria que ingressa não trabalha.

Um ponto importante se refere a renda familiar, na tabela, pode-se observar que em 2006 a entrada de estudantes com uma faixa de renda mais baixa se elevou, ou seja, abaixo de cinco salários mínimos. Estudantes cuja renda estava entre cinco e dez salários mínimos obtiveram um aumento, passando de 24,46% em 2000 para 29,73% em 2006. Aqueles que possuíam renda maior que dez salários mínimos tiveram uma redução no ingresso da UFPB.

5.2 Evidências do desempenho acadêmico⁶

Ao se tratar do desempenho acadêmico dentro da UFPB, o foco da análise está voltado para o índice de evasão e conclusão dos estudantes. Uma primeira diferenciação que se apresenta é a existente entre os sexos. Conforme ilustrado nos gráficos 12 e 13 foi mostrado que a grande parcela de estudantes que ingressam na UFPB, na maioria dos centros de ensino, é do sexo masculino. No entanto, como mostra a tabela 7, em todos os anos, a maioria dos concluintes é do sexo feminino. Vale salientar que no ano de 2006 o total de alunos que concluíram é menor do que aqueles que estão localizados em “outros casos”, devido ao fato de que uma grande parcela de estudantes ainda está com o curso em andamento. No entanto, apesar dessa peculiaridade, o número de mulheres concluintes ainda é mais elevado que os homens.

Tabela 7: Situação dos alunos, por sexo (2000 a 2006)

Ano de ingresso	Conclusão		Evasão		Outros casos*	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
2000	1027	758	432	626	115	167
2001	1066	774	398	630	129	179
2002	1015	731	427	631	109	202
2003	982	710	420	638	147	226
2004	999	739	417	604	260	345
2005	821	553	433	611	403	531
2006	363	281	386	633	914	1000

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do NTI.* Outros casos se refere a todas as demais situações que não sejam conclusão ou evasão, como: cancelamento, transferência, andamento do curso, falecimento, etc.

5.2.1 Alunos que concluíram o curso

A priori serão verificados dados dos alunos que concluíram o curso, esta análise será efetuada com base nos alunos que ingressaram na UFPB de 2000 a 2006. Além disso, está levando-se em consideração o período mínimo de conclusão de cada curso que variam entre 3,5 e 6 anos, sendo que a grande maioria dos cursos demoram quatro anos para conclusão. Dessa forma, alunos que ingressaram em 2006 podem ter concluído seu curso em 2010.

⁶ No apêndice H estão contidos os *valores absolutos* da situação dos cursos com relação ao ingresso, conclusão e evasão (2000-2006).

Evidentemente que cursos como, por exemplo, Medicina que possui uma duração maior para sua conclusão, vai possuir uma grande parcela de estudantes com o curso em andamento.

A tabela 8 abaixo apresenta a média do CRE dos alunos que concluíram o curso na UFPB. Percebe-se que o curso que apresenta uma média mais elevada é o de Licenciatura em Música com uma média de 9,29. Em último lugar está curso de Licenciatura em Química com uma média igual a 7,03 (diurno) e 6,82 (noturno).

Tabela 8: Lista dos cursos e as médias do CRE dos alunos que concluíram o curso na UFPB durante o período de 2000 a 2006.

Descrição dos cursos	Médias do CRE	
	Diurno	Noturno
Administração	8,19	7,84
Administração - BN	7,85	7,83
Agroindústria - BN	8,11	----
Agronomia - AR	7,30	----
Arquitetura e Urbanismo	7,88	----
Biblioteconomia	8,30	8,07
Ciências Agrárias - BN	8,27	----
Ciências Biológicas (Bacharelado)	8,08	----
Ciências Biológicas (Licenciatura)	7,83	7,38
Ciências Contábeis	8,21	7,94
Ciências da Computação	8,03	----
Ciências Econômicas	7,55	7,21
Ciências Sociais	7,85	----
Comunicação Social (Jornalismo)	8,64	----
Comunicação Social (Radialismo)	8,24	----
Comunicação Social (Relações Públicas)	----	8,18
Direito	8,79	8,51
Educação Artística	8,43	8,45
Educação Física	8,04	----
Enfermagem	8,74	----
Engenharia Civil	7,36	----
Engenharia de Alimentos	7,47	----
Engenharia de Produção Mecânica	7,31	----
Engenharia Mecânica	7,03	----
Estatística	7,33	----
Farmácia	8,06	----
Filosofia	----	8,13
Física (Bacharelado)	7,83	----
Física (Licenciatura)	7,43	7,05
Fisioterapia	8,48	----

Geografia (Bacharelado)	7,81	7,56
Geografia (Licenciatura)	7,84	8,10
História	8,63	8,54
Letras	8,27	8,17
Matemática (Bacharelado)	8,56	----
Matemática (Licenciatura)	7,43	7,00
Medicina	8,35	----
Música (Bacharelado)	8,34	----
Música (Licenciatura)	9,29	----
Nutrição	8,43	----
Odontologia	8,25	----
Pedagogia	8,44	8,35
Psicologia	8,64	----
Química (Bacharelado)	8,11	7,86
Química (Licenciatura)	7,03	6,82
Química Industrial	7,25	----
Serviço Social	8,53	8,50
Técnicas Agropecuárias - BN	8,20	----
Turismo	----	8,57
Zootecnia - AR	7,37	----

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do NTI.

Ainda com relação à tabela acima, percebe-se que, de maneira geral os estudantes que concluem seus cursos na UFPB apresentam um CRE, em média, relativamente satisfatório, pois como pôde ser observado, o menor CRE é de 7,03, que está acima da média que é de 7,0.

Para dar maior embasamento a análise de conclusão dos cursos da UFPB foi criado um índice de conclusão (IC)⁷, que é calculado como se segue:

$$IC = \frac{\text{número de estudantes que concluíram o curso no ano } t}{\text{número de estudantes que ingressaram no curso no ano } t}$$

Entre 2000 e 2006 ingressaram na UFPB 21.603 estudantes, deste total 10.418 concluíram o curso, o que equivale a cerca de 48% do alunado. As tabelas 9 e 10 mostram para os anos de 2000 e 2004, respectivamente, o índice de conclusão dos cursos em ordem

⁷ Na criação do Índice de Conclusão e Evasão houve uma junção de cursos, por exemplo, em Matemática está contido o bacharelado e a licenciatura. Foi realizada a tentativa de destrinchar cada curso, mas o cálculo é bastante complexo. De acordo com o NTI o cálculo deve verificar se dos alunos que ingressaram no curso X, qual o seu status depois do tempo mínimo de integralização, ou seja, O aluno diplomou? Evadiu? Ou está retido? Além disso, para o cálculo da evasão, considera-se todas as formas de desligamento do aluno do curso. Isto é, se o aluno mudou de turno, também foi é considerado evasão. Isto porque, o aluno sai do curso de química diurno para o química noturno é considerado uma evasão para a instituição.

decrecente, de modo que seja possível fazer o *ranking* dos mesmos. A escolha destes dois anos se deu para que fosse possível uma comparação entre os cursos da UFPB, tendo em vista que os alunos que ingressaram em 2000 e 2004 possuem maior probabilidade de conclusão no período considerado, tendo em vista a disparidade que existe entre os anos de conclusão dos cursos.

De acordo com a tabela 9, o curso que apresentou o maior índice de conclusão no ano de 2000 foi o de Direito, com 87,39%, seguido pelo curso de Medicina com 86,27%. Com relação ao curso de Ciências Econômicas apenas 22,94% concluíram. Destaca-se o curso de Pedagogia que, apesar de apresentar os piores indicadores socioeconômicos se comparados aos demais cursos, ficou na 10ª posição com um IC de 74,34%, a frente do curso de Engenharia Civil. O curso que obteve o IC mais baixo foi o curso de Estatística apresentando um IC de 21,05%.

Tabela 9: Índice de conclusão dos cursos da UFPB no de 2000.

Posição	Cursos	Ingressantes no curso	Concluintes do curso	Índice de Conclusão (%)
1º	Direito	119	104	87,39
2º	Medicina	102	88	86,27
3º	Enfermagem	98	84	85,71
4º	Odontologia	78	65	83,33
5º	Farmácia	102	81	79,41
6º	Serviço Social	80	61	76,25
7º	Arquitetura e Urbanismo	61	46	75,41
8º	Ciências Agrárias - BN	4	3	75,00
9º	Turismo	60	45	75,00
10º	Pedagogia	152	113	74,34
11º	Engenharia Civil	88	65	73,86
12º	Educação Artística	72	51	70,83
13º	Nutrição	71	49	69,01
14º	Fisioterapia	54	36	66,67
15º	Agronomia - AR	54	35	64,81
16º	Comunicação Social (Relações Públicas)	58	36	62,07
17º	Comunicação Social (Jornalismo)	57	35	61,40
18º	Ciências Biológicas	67	41	61,19
19º	Ciências Contábeis	163	99	60,74
20º	Psicologia	91	55	60,44
21º	Ciências da Computação	60	36	60,00
22º	História	75	42	56,00
23º	Química	39	21	53,85

24°	Letras	110	58	52,73
25°	Engenharia de Produção Mecânica	40	21	52,50
26°	Zootecnia – AR	37	19	51,35
27°	Geografia	78	39	50,00
28°	Música	14	7	50,00
29°	Técnicas Agropecuárias - BN	4	2	50,00
30°	Administração	161	71	44,10
31°	Ciências Sociais	40	17	42,50
32°	Educação Física	96	40	41,67
33°	Matemática	39	16	41,03
34°	Biblioteconomia	60	24	40,00
35°	Comunicação Social (Radialismo)	58	23	39,66
36°	Física	39	15	38,46
37°	Engenharia de Alimentos	57	19	33,33
38°	Filosofia	40	13	32,50
39°	Engenharia Mecânica	86	22	25,58
40°	Ciências Econômicas	170	39	22,94
41°	Administração - BN	58	13	22,41
42°	Química Industrial	59	13	22,03
43°	Estatística	19	4	21,05
44°	Agroindústria – BN*	0	0	0,00

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do NTI.

Vale ressaltar que o curso de Agroindústria situado no campus III de Bananeiras ainda não havia sido criado no ano de 2000, no lugar dele existia o curso de Técnicas Agropecuárias, que nesse período ocupou a 29° posição com um Índice de Conclusão igual a 50%.

No ano de 2004 houve alterações bastante pertinentes no que tange ao IC dos cursos. O Curso de Medicina que em 2000 ocupou a 2ª posição em 2004 passou para o 1º lugar atingindo um IC igual a 92,93%, seguido pelo curso de Farmácia (84%) e Serviço Social (83,33%). O curso de Direito que em 2000 ficou na 1ª posição em 2004 passou para 6ª posição, possuindo um IC equivalente a 72,88%. O curso de Agroindústria (antigo Técnicas Agropecuárias) ficou em 8º lugar com IC igual a 66,67%. Em 2004 o curso de Pedagogia caiu 10 posições, ficando na 20ª posição com IC de 54,98%, uma queda de 19,36%.

Tabela 10: Índice de Conclusão dos cursos da UFPB no de 2004.

Posição	Cursos	Ingressantes no curso	Concluintes do curso	Índice de Conclusão (%)
1°	Medicina	99	92	92,93
2°	Farmácia	100	84	84,00

3°	Serviço Social	90	75	83,33
4°	Enfermagem	100	78	78,00
5°	Odontologia	80	61	76,25
6°	Direito	118	86	72,88
7°	Educação Artística	78	53	67,95
8°	Agroindústria - BN	18	12	66,67
9°	Música	30	20	66,67
10°	Nutrição	70	46	65,71
11°	Comunicação Social (Jornalismo)	58	37	63,79
12°	Fisioterapia	51	32	62,75
13°	Ciências Biológicas	74	46	62,16
14°	Educação Física	107	66	61,68
15°	Agronomia - AR	71	41	57,75
16°	Ciências da Computação	59	34	57,63
17°	Zootecnia – AR	40	23	57,50
18°	Ciências Contábeis	155	87	56,13
19°	Psicologia	91	51	56,04
20°	Pedagogia	211	116	54,98
21°	Arquitetura e Urbanismo	59	32	54,24
22°	Comunicação Social (Radialismo)	59	32	54,24
23°	Letras	130	70	53,85
24°	Comunicação Social (Relações Públicas)	60	32	53,33
25°	Geografia	81	40	49,38
26°	Administração - BN	58	28	48,28
27°	Turismo	60	28	46,67
28°	Biblioteconomia	60	25	41,67
29°	Química	54	22	40,74
30°	Administração	161	64	39,75
31°	Engenharia Civil	89	33	37,08
32°	História	75	25	33,33
33°	Engenharia de Produção Mecânica	40	13	32,50
34°	Química Industrial	59	17	28,81
35°	Filosofia	40	11	27,50
36°	Ciências Agrárias - BN	8	2	25,00
37°	Engenharia de Alimentos	59	14	23,73
38°	Engenharia Mecânica	88	20	22,73
39°	Ciências Sociais	40	8	20,00
40°	Ciências Econômicas	178	32	17,98
41°	Estatística	17	3	17,65
42°	Matemática	42	7	16,67
43°	Física	81	13	16,05
44°	Técnicas Agropecuárias – BN*	0	0	0,00

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do NTI.

O curso de Ciências Econômicas manteve-se na mesma posição (40°), no entanto o Índice de Conclusão apresentou decréscimo. Passando de 22,94% em 2000 para 17,98% em 2004.

5.2.1.1 Média obtida de acordo com o CRE e características socioeconômicas dos alunos que concluíram

Com o intuito de verificar estatisticamente o comportamento das variáveis socioeconômicas dos estudantes com relação ao Coeficiente de Rendimento Escolar, foi realizado o condicionamento dessas variáveis em grupos. No entanto, para que a análise tivesse coerência nos seus resultados, foram observados apenas os estudantes que concluíram seus cursos na UFPB, fazendo com que assim, houvesse uma “padronização” dos mesmos, supondo, dessa maneira, que os que concluíram o curso estão no mesmo nível perante esta Instituição de Ensino. Sendo assim, foram retirados da amostra aqueles que abandonaram, se transferiram ou que ainda estão em fase de conclusão. Realizando esse corte, a amostra passou a conter 10.418 estudantes. A tabela a seguir representa o número de observações de cada variável, bem como a média das mesmas quando comparadas ao CRE e, conseqüentemente, a influência que possuem para conclusão do curso.

Tabela 11: Média obtida de acordo com o CRE e características socioeconômicas dos alunos que concluíram o curso

Variáveis	Número de observações	Média (CRE)
Sexo		
• Masculino	4.357	7,914
• Feminino	6.061	8,361
Estado Civil		
• Solteiro	9.059	8,166
• Outros	1.359	8,231
Ensino Fundamental		
• Particular	6.899	8,190
• Pública	3.519	8,143
Ensino Médio		
• Particular	6.391	8,198
• Pública	4.027	8,136
Instrução do Pai		
• Não frequentou escola	381	8,065

• 1ª fase do Ensino Fundamental	1.522	8,159
• 2ª fase do Ensino Fundamental	1.031	8,161
• Ensino Médio	2.484	8,143
• Ensino Superior	3.755	8,192
• Pós-graduação	0	0
Instrução da mãe		
• Não frequentou escola	546	8,213
• 1ª fase do Ensino Fundamental	1.127	8,121
• 2ª fase do Ensino Fundamental	994	8,102
• Ensino Médio	2.778	8,175
• Ensino Superior	3.852	8,176
• Pós-graduação	0	0
Curso Pré-vestibular		
• Frequentou	5.583	8,190
• Não Frequentou	4.835	8,155
Zona em que reside		
• Urbana	9.473	8,167
• Rural	945	8,246
Possui computador		
• Sim	4.791	8,209
• Não	5.627	8,144
Tem acesso a internet		
• Sim	4.766	8,202
• Não	5.652	8,150
Pai trabalhando		
• Sim	6.012	8,178
• Não	4.208	8,167
Mãe trabalhando		
• Sim	5.228	8,190
• Não	5.190	8,159
Renda Familiar		
• Menos de 1 salário mínimo	490	8,163
• $01 \leq SM < 02$	1.169	8,139
• $02 \leq SM < 03$	1.328	8,174
• $03 \leq SM < 05$	1.730	8,140
• $05 \leq SM < 10$	2.175	8,149
• $10 \leq SM < 20$	1.643	8,187
• Mais que 20 salários mínimos	1.200	8,216
Faixas de média do Vestibular		
• $300 \geq \mu < 400$	11	7,748
• $400 \geq \mu < 500$	2.877	7,964
• $500 \geq \mu < 600$	5.381	8,170
• $600 \geq \mu < 700$	1.942	8,447
• $700 \geq \mu \leq 800$	207	8,648

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do NTI e COPERVE.

Percebe-se que, como já mencionado anteriormente, o número de estudantes do sexo feminino que concluem o curso superior é maior que o número de estudantes do sexo masculino, a relação ingresso/conclusão de estudantes quando relacionados ao sexo mostra-se inversamente proporcional, tendo em vista que no ingresso a grande maioria de alunos é do sexo masculino e na conclusão é do sexo feminino. As mulheres concluem com CRE maior que os homens, sendo em média de 8,4 e 7,9, respectivamente.

No que se refere ao estado civil, a grande maioria é solteira, totalizando 9.059 estudantes. No tópico referente a “outros” estão inclusos os casados, viúvos e separados, estes representam 1.359 dos estudantes. Ou seja, o número de estudantes solteiros que concluem o curso é aproximadamente sete vezes maior que os demais. No entanto, diferentemente do que se esperava, a média dos estudantes solteiros é um pouco inferior que a dos “outros”; como apresentado na tabela, tem-se 8,166 para os solteiros e 8,231 para os “outros”.

Uma variável de grande relevância se refere ao tipo de escola que o aluno cursou o ensino fundamental e médio. De acordo com a literatura e estudos empíricos já realizados, tem-se como condição prévia de que a grande maioria das escolas públicas brasileiras não oferece ao seu alunado um ensino de qualidade, tanto no que tange a parte estrutural (estrutura física da escola) quanto na qualificação dos profissionais de ensino (professores, supervisores, coordenadores), observa-se que o ingresso e conclusão dos alunos é composto, em sua maioria, por estudantes provenientes de escolas particulares que, na teoria, apresentam-se em condições melhores de ensino. Verifica-se na tabela 11 que com relação ao número de observações tanto aqueles que fizeram o ensino fundamental e médio em escolas particulares se sobressaem em quantidade quando comparados aos provenientes de escolas públicas. Mas, ao verificar a média destes com relação ao CRE, observa-se que a diferença entre escola pública e privada não se apresenta tão distante como se esperava. Isto porque a tabela 11 mostra que os alunos de escolas públicas apresentam em média CRE igual a 8,143 e 8,136, sendo a primeira referente ao ensino fundamental e a segunda ao ensino médio.

Fazendo a comparação com os estudantes que vieram de escolas particulares a diferença apresenta-se bastante pequena. Com relação ao ensino fundamental os estudantes obtiveram uma média de 8,190 e no ensino médio foi igual a 8,198. Pode-se observar que a diferença entre escola pública e privada é ínfima. Para dar maior embasamento a essa conclusão verificou-se que a diferença na média dos estudantes no tocante ao ensino fundamental foi de 0,047 e com relação ao ensino médio foi de 0,062. Com esse resultado, pode-se chegar a uma conclusão prévia de que ao entrar na UFPB, os alunos se equiparam e a

diferença de tipo de escola não afeta tão fortemente o desempenho destes no decorrer do seu curso.

Pais e mães que apresentam um nível de instrução mais elevado, teoricamente, proporcionam para os seus filhos condições melhores de ensino, pois o incentivam a estudar e assim mostram a necessidade de se ter uma melhor qualificação para a obtenção de um futuro emprego. Na tabela verifica-se que a grande maioria dos estudantes apresenta pais e mães com ensino superior, 3.755 e 3.852, respectivamente.

Todavia, ao serem visualizadas as médias com relação aos seis níveis de ensino apresentados na tabela tanto para a instrução dos pais quanto das mães, verificou-se que as médias estão quase equiparadas, significando que ao entrarem na universidade o nível de instrução do pai e da mãe não se apresenta tão significativo quanto é esperado. Um resultado que corrobora com essa afirmação e que foi mostrado na tabela é que filhos que possuem mães que não frequentaram a escola apresentam CRE com média maior que os demais.

O fato de possuírem computador e acesso à internet também não tem impacto significativo quando analisadas as médias dos estudantes, elas praticamente se equiparam.

Com relação à empregabilidade do pai e da mãe verifica-se que a maioria dos estudantes tem pai e mãe trabalhando, sendo que os pais que se sobressaem com relação as mães nesse quesito, tendo em vista que o número de pais trabalhando é de 6.012 e de mães é 5.228. Observando apenas as mães, verifica-se que a diferença entre as empregadas e desempregadas de apenas 38 mães empregadas.

Geralmente estudantes cuja renda familiar é mais elevada apresentam condições maiores de ingresso na UFPB. Como observado na tabela a maioria dos estudantes que concluíram o curso superior possuíam renda maior ou igual a cinco salários mínimos e menor que 10 salários ($05 \leq SM < 10$). No entanto, observando a média, o CRE dos alunos são praticamente iguais se comparadas todas as faixas de renda.

Com relação as faixas de média no vestibular verifica-se que as médias acima de 500 apresentam um CRE acima de 8,0, mostrando que aqueles alunos que obtiveram uma média mais elevada no vestibular podem, conseqüentemente, ter um desempenho melhor no curso.

Percebe-se com isso que, as variáveis socioeconômicas dos estudantes não têm valor significativo depois que estes ingressam na UFPB é como se houvesse uma equiparação desses alunos depois que entram na universidade e para que estes obtenham resultado positivo depende da dedicação e do desempenho dos mesmos ao longo do curso.

A tabela 12 seguinte, mostra o CRE sendo relacionado a variáveis consideradas internas à UFPB, possibilitando perceber de que maneira elas afetam o desempenho

acadêmico dos estudantes, visto que, trancamentos sejam eles parciais ou totais, bem como reprovações provocam certo atraso no ciclo estudantil, ou seja, faz com que os estudantes não concluam o curso no período mínimo já pré-determinado pela Instituição.

Tabela 12: Nota média do CRE e dados referentes ao número de trancamento parciais, totais e reprovações efetuadas estudantes da UFPB durante o intervalo de 2000 a 2010

Variáveis	Número de observações	Média
Trancamentos parciais		
• Sim	6.659	8,009
• Não	3.759	8,466
Trancamentos totais		
• Sim	1.151	7,811
• Não	9.267	8,219
Reprovações		
• Sim	4.022	7,510
• Não	6.396	8,592

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do NTI.

Diferentemente do que foi observado a cerca das características socioeconômicas dos estudantes, as características internas apresentam significância quando comparadas com o CRE dos estudantes. Na tabela 12 apresentada acima, evidenciou-se que a maioria dos estudantes que concluíram seus cursos realizou pelo menos um (01) trancamento parcial em determinado período do curso. Ao ser analisada a média observa-se que estudantes que trancaram alguma disciplina no decorrer do curso apresentam CRE menor se comparados com aqueles que não realizaram trancamento, cerca de 8,0 e 8,5, respectivamente.

Relacionado ao trancamento total, ou seja, quando o estudante deixa de cursar um período ou mais por completo, foi verificado que o número de estudantes que não realizaram trancamento total é aproximadamente oito vezes maior do que aqueles que trancaram totalmente. Quando compara esse resultado a partir da média é evidenciado como esse trancamento total afeta o CRE dos estudantes, visto que os que não trancaram tem média igual a 8,2 e os que trancaram têm média equivalente a 7,8.

O mesmo raciocínio se segue para aqueles estudantes que sofreram reprovação ao longo do curso. Na amostra, verificou-se que 4.022 foram reprovados em pelo menos uma disciplina no decorrer no curso, isso consequentemente provocou um declínio no CRE desses estudantes, como observado na tabela 8 a média para aqueles que foram reprovadas é de 7,5. Já aqueles estudantes que não foram reprovados em nenhum momento do curso, um total de

6.396 alunos, apresentaram em média um CRE de 8,6. Fazendo o comparativo entre o CRE dos reprovados e não reprovados, verifica-se a diferença de 1,1 de um para o outro.

Dessa maneira, a partir da tabela 11 e 12, pode-se concluir que aparentemente as variáveis que impactam de forma mais incidente sobre o CRE dos alunos na UFPB são aquelas relacionadas as características internas, demonstrando novamente que a partir do momento que os alunos ao ingressarem na universidade eles se equiparam, pois o seu desempenho irá depender mais da sua dedicação no curso do que seu *background* familiar.

5.2.2 Alunos que evadiram o curso

De acordo com estudos relacionados a evasão no Ensino Superior, observa-se que uma das maiores dificuldades para a expansão do mesmo no Brasil é a cobertura dada a Educação Básica brasileira, em especial, aquela voltada para o Ensino Médio público. Segundo Plano Nacional de Educação (PNE), nos dias de hoje, metade dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos não estão cursando o Ensino Médio.

Essa deficiência do ensino básico, acaba trazendo consequências negativas para os estudantes que ingressam nas universidades e que são advindos de escolas públicas.

Ainda segundo o PNE é necessário ampliação da taxa de matrículas no ensino superior. A meta para esse ponto determina o aumento das matrículas no ensino superior para uma cobertura de 33% entre aqueles com 18 a 24 anos. Hoje, esse percentual é, segundo o Ministério da Educação(MEC), de 17% - enquanto a Turquia tem 21,1%; o Chile, 28,3%; e a Hungria, 29%. A Coréia que é referência em desenvolvimento tecnológico possui cerca de 57% de seus jovens cursando o Ensino Superior.

Não obstante ao empecilho causado por uma baixa cobertura do ensino médio, o crescimento do ensino superior no Brasil também tem enfrentado um aumento considerável na taxa de evasão dos alunos que conseguem chegar à universidade.

De acordo com o MEC, a taxa de evasão no ensino superior no país foi de cerca de 12% em 2007 para mais de 15% em 2010. Se for visto apenas o ensino superior privado - que, com programas como o ProUni e o Fies, é responsável por cerca de 75% das matrículas no nível superior, a evasão cresceu de cerca de 14% para quase 20%. O Brasil convive com o problema crônico da evasão escolar no ensino básico e se depara, também, com a crescente evasão de alunos no ensino superior.

Tendo como foco de nossa análise o Ensino Superior, em especial, a UFPB, da mesma maneira que foi criado um índice de conclusão, também será calculado o índice de evasão (IE).

$$IE = \frac{\text{número de estudantes que evadiram do curso}}{\text{número de estudantes que ingressaram no curso no ano } t}$$

De 2000 a 2006, 8.159 estudantes abandonaram o curso na UFPB, isso é equivalente a cerca de 38% dos alunos. Essa porcentagem é considerada alta, pois, como citado acima, no Brasil, em 2010 a evasão foi de 15%, ou seja, a taxa de evasão da UFPB é 2,53 vezes maior que a nacional.

As tabelas 13 e 14 apresentadas abaixo mostram o índice de evasão dos estudantes que ingressaram na UFPB durante os anos de 2000 e 2004. Verifica-se que no ano de 2000 o curso que apresenta maior evasão é o de Estatística, com índice de evasão de 78,95%, seguido pelo curso de Administração de Bananeiras (77,59%) e Ciências Econômicas (77,06%). O curso que obteve menor evasão foi o de Direito com IE de 12,61%.

Tabela 13: Índice de Evasão dos cursos da UFPB no de 2000.

Posição	Cursos	Ingressantes no curso	Evadidos do curso	Índice de Evasão (%)
1º	Estatística	19	15	78,95
2º	Administração - BN	58	45	77,59
3º	Ciências Econômicas	170	131	77,06
4º	Química Industrial	59	43	72,88
5º	Engenharia Mecânica	86	61	70,93
6º	Filosofia	40	26	65,00
7º	Engenharia de Alimentos	57	36	63,16
8º	Física	39	24	61,54
9º	Biblioteconomia	60	36	60,00
10º	Matemática	39	23	58,97
11º	Comunicação Social (Radialismo)	58	34	58,62
12º	Educação Física	96	56	58,33
13º	Ciências Sociais	40	22	55,00
14º	Administração	161	81	50,31
15º	Música	14	7	50,00
16º	Técnicas Agropecuárias – BN*	4	2	50,00
17º	Geografia	78	38	48,72
18º	Zootecnia – AR	37	18	48,65

Ranking	Curso	Evadidos	Matrículas	Índice de Evasão (%)
19°	Engenharia de Produção Mecânica	40	19	47,50
20°	Química	39	18	46,15
21°	Letras	110	50	45,45
22°	Educação Artística	75	31	41,33
23°	História	75	31	41,33
24°	Ciências da Computação	60	24	40,00
25°	Psicologia	91	36	39,56
26°	Ciências Biológicas	67	26	38,81
27°	Ciências Contábeis	163	63	38,65
28°	Comunicação Social (Jornalismo)	57	22	38,60
29°	Comunicação Social (Relações Públicas)	58	22	37,93
30°	Fisioterapia	54	18	33,33
31°	Agronomia - AR	54	17	31,48
32°	Nutrição	71	21	29,58
33°	Ciências Agrárias - BN	4	1	25,00
34°	Engenharia Civil	88	22	25,00
35°	Turismo	60	15	25,00
36°	Arquitetura e Urbanismo	61	15	24,59
37°	Serviço Social	80	19	23,75
38°	Pedagogia	152	36	23,68
39°	Farmácia	102	21	20,59
40°	Odontologia	78	13	16,67
41°	Enfermagem	98	14	14,29
42°	Medicina	102	14	13,73
43°	Direito	119	15	12,61
44°	Agroindústria - BN	0	0	0,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do NTI .

A tabela 14 mostra que no ano de 2004, o curso de Estatística permaneceu na mesma posição que o ano 2000, o ocupando o 1º lugar com *IE* igual a 76,47%, um pouco inferior que em 2000. Em segundo lugar ficou o curso de Ciências Agrárias de Bananeiras com índice de 75%, representando um grande aumento de evasão, tendo em vista que em 2000 o curso ficou na 33º posição com índice de 25%. Outro curso que vale ser ressaltado é o de Educação Artística, em 2000 ele esteve na 22º posição, passando em 2004 para o 3º lugar com *IE* de 71,79%. O curso de Ciências Econômicas diminuiu o número de evadidos passando de 3º lugar em 2000 para a 9º posição em 2004 com índice de 53,93%.

Tabela 14: Índice de Evasão dos cursos da UFPB no de 2004.

Posição	Cursos	Ingressantes no curso	Evadidos do curso	Índice de Evasão (%)
1°	Estatística	17	13	76,47
2°	Ciências Agrárias - BN	8	6	75,00
3°	Educação Artística	78	56	71,79
4°	Filosofia	40	28	70,00
5°	Física	81	56	69,14
6°	Matemática	42	28	66,67
7°	Química Industrial	59	34	57,63
8°	Ciências Sociais	40	23	57,50
9°	Ciências Econômicas	178	96	53,93
10°	Química	54	26	48,15
11°	Engenharia de Alimentos	59	28	47,46
12°	História	75	35	46,67
13°	Engenharia Mecânica	88	41	46,59
14°	Administração - BN	58	27	46,55
15°	Engenharia Civil	89	38	42,70
16°	Geografia	81	33	40,74
17°	Administração	161	65	40,37
18°	Turismo	60	23	38,33
19°	Letras	130	49	37,69
20°	Fisioterapia	51	19	37,25
21°	Engenharia de Produção Mecânica	40	14	35,00
22°	Psicologia	91	31	34,07
23°	Ciências da Computação	59	20	33,90
24°	Comunicação Social (Radialismo)	59	19	32,20
25°	Comunicação Social (Jornalismo)	58	18	31,03
26°	Ciências Contábeis	155	47	30,32
27°	Música	30	9	30,00
28°	Nutrição	70	21	30,00
29°	Educação Física	107	32	29,91
30°	Agronomia - AR	71	21	29,58
31°	Arquitetura e Urbanismo	59	17	28,81
32°	Biblioteconomia	60	16	26,67
33°	Comunicação Social (Relações Públicas)	60	16	26,67
34°	Ciências Biológicas	74	19	25,68
35°	Agroindústria - BN	18	4	22,22
36°	Pedagogia	211	46	21,80
37°	Odontologia	80	17	21,25
38°	Enfermagem	100	20	20,00
39°	Zootecnia – AR	40	8	20,00
40°	Direito	118	20	16,95
41°	Farmácia	100	15	15,00

Continuação da Tabela 14: Índice de Evasão dos cursos da UFPB no de 2004.

42°	Serviço Social	90	12	13,33
43°	Medicina	99	7	7,07
44°	Técnicas Agropecuárias – BN*	0	0	0,00

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do NTI .

O curso que apresentou menor Índice de Evasão foi o de Medicina, com 7,07%, o curso de Direito ficou na 40ª posição com um índice de 16,95%.

5.3 Estimação do modelo *Probit* Ordenado

5.3.1 Primeiro momento da análise

A tabela 15 que se segue mostra a regressão pelo modelo *Probit* Ordenado. A mesma tem o intuito de vislumbrar a influência das características socioeconômicas e internas dos estudantes que concluíram o curso na UFPB para que assim seja possível fazer a análise dos fatores que agem sobre o CRE dos alunos, de modo que se possa observar como se comportaram os estudantes (desempenho bom ou ruim) e que terminam o curso nesta Instituição de Ensino Superior.

Tabela 15: Regressão por Método de *Probit* Ordenado (Variável dependente: CRE dos estudantes que CONCLUÍRAM o curso; variáveis explicativas: Características socioeconômicas dos alunos e média no vestibular.

Variáveis	Coefficiente	P> z
Sexo		
• Masculino	Base	
• Feminino	0,600	0,000
Estado Civil		
• Solteiro	Base	
• Outros	-0,256	0,000
Ensino Fundamental		
• Particular	Base	
• Pública	0,031	0,368
Ensino Médio		
• Particular	Base	
• Pública	0,010	0,751

Continuação da Tabela 15: Regressão por Método de *Probit* Ordenado (Variável dependente: CRE dos estudantes que CONCLUÍRAM o curso; variáveis explicativas: Características socioeconômicas dos alunos e média no vestibular.

Instrução do Pai		
• Não frequentou escola	0,020	0,771
• 1ª fase do Ensino Fundamental	0,086	0,052
• 2ª fase do Ensino Fundamental	0,083	0,063
• Ensino Médio	-0,032	0,317
• Ensino Superior	Base	
• Pós-graduação	-0,075	0,196
Instrução da mãe		
• Não frequentou escola	0,188	0,009
• 1ª fase do Ensino Fundamental	0,046	0,356
• 2ª fase do Ensino Fundamental	-0,023	0,604
• Ensino Médio	0,026	0,394
• Ensino Superior	Base	
• Pós-graduação	0,086	0,175
Curso Pré-vestibular		
• Frequentou	Base	
• Não Frequentou	0,098	0,000
Zona em que reside		
• Urbana	Base	
• Rural	-0,208	0,008
Trabalha		
• Sim	-0,046	0,101
• Não	Base	
Renda Familiar		
• Menos de 1 salário mínimo	0,004	0,946
• $01 \leq SM < 02$	0,077	0,096
• $02 \leq SM < 03$	0,106	0,011
• $03 \leq SM < 05$	-0,021	0,566
• $05 \leq SM < 10$	Base	
• $10 \leq SM < 20$	-0,070	0,058
• Mais que 20 salários mínimos	-0,180	0,000
Média no Vestibular		
	0,005	0,000
Trancamentos Parciais		
• Sim	-0,379	0,000
• Não	Base	
Trancamentos Totais		
• Sim	-0,105	0,007
• Não	Base	
Reprovações		
• Sim	-1,684	0,000
• Não	Base	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do NTI e COPERVE.

De acordo com a tabela 15 as variáveis que apresentaram certa coerência (coeficientes e p satisfatórios) foram sexo, estado civil, se o aluno trabalha, zona onde o aluno reside, ocupação do pai e média no vestibular. Estudantes do sexo feminino aparentam possuir um maior rendimento medido em CRE do que os estudantes do sexo masculino.

Com relação a variável referente ao estado civil verificou-se que não ser solteiro possui um efeito negativo sobre o desempenho acadêmicos dos alunos analisados. Ter realizado um curso pré-vestibular parece não ter um efeito positivo sobre o CRE dos alunos da UFPB. Uma variável de relevância está relacionada com a ocupação do aluno, pode-se observar que o fato deste trabalhar reduz suas chances de obter um melhor desempenho. Da mesma forma, alunos da zona rural apresentam desvantagens em relação àqueles de zona urbana. Da mesma maneira, a média no vestibular aparentemente possui uma relação positiva com o CRE, de modo que alunos com bom desempenho no exame de admissão continuam apresentando uma performance satisfatória.

Esta tentativa de analisar o modelo apenas com estudantes que concluíram foi com o intuito de homogeneizar o modelo, pois se tinha a percepção de que aqueles que concluíram o curso estavam no mesmo patamar e dessa maneira o modelo poderia apresentar uma maior significância e consistência. Tendo em vista que, anterior a esta análise realizada apenas com os estudantes que concluíram o curso foi feita outra regressão com todos os alunos que ingressaram na UFPB entre os anos de 2000 a 2006, no entanto, as variáveis possuíram resultados piores que os da tabela acima.

No entanto, o que se observa é que as variáveis que apresentam de formas mais consistentes nos modelos testados, não são àquelas relativas ao aluno, mas as que são internas da UFPB..

Evidenciou-se, portanto, que o método *Probit* Ordenado tendo variável dependente CRE dos estudantes que concluíram o curso e como variáveis explicativas as suas características socioeconômicas mostrou-se um modelo pouco explicativo, onde as variáveis mais relevantes como renda familiar e instrução dos pais não apresentaram significância.

Para tentar detectar esse problema optou-se por colocar as variáveis de trancamento total, parcial e de reprovação como dependentes e as características socioeconômicas como variáveis explicativas. Para tal análise foi utilizado o modelo *Probit* tendo em vista que as variáveis dependentes são binárias. No entanto, a tentativa não surtiu efeito, o modelo foi inconsistente e sem significância.(VER ANEXO I, J, L)

Outra tentativa de resolver o problema do modelo foi criar *dummies* para cada curso, com isso se tinha um curso base, que no caso foi o curso de música que possuiu a maior

média de CRE. No entanto, mais uma vez o modelo se apresentou não significativo.(VER ANEXO M) Criar *dummies* para cada ano também foi outra tentativa com o intuito de resolver o problema do modelo, no entanto, o problema persistiu. (VER ANEXO N)

Mais uma tentativa realizada foi criar uma variável *dummy* para aqueles alunos que apresentassem CRE superior ao CRE médio do seu curso. O objetivo era captar alguma relação do *status* socioeconômico com o desempenho daqueles que se mostraram melhores entre seus pares. Porém, como por der visto no Anexo O, corroborando com os resultados anteriores, o modelo apresentou-se com a maioria das variáveis explicativas não consistentes.

Devido às diversas tentativas de analisar o desempenho dos alunos tendo como variável dependente o CRE, chegou-se a conclusão de como o Questionário Socioeconômico é aplicado antes do aluno entrar na UFPB, pode acontecer que ao longo de sua vida acadêmica aquelas características mencionadas por eles possam ter se modificado, de modo a não interferir no CRE. Ou ainda, o desempenho satisfatório do aluno durante o curso vai depender do interesse que aluno tem com relação ao curso. Sampaio, et al (2010) Em seu estudo intitulado “*Desempenho no vestibular, background familiar e evasão*”, deu ênfase a falta de interesse dos estudantes no desempenho dos cursos. Ele afirma que:

A falta de conhecimento da área de estudos pode levar a muitos estudantes não se identificarem com a mesma; o desinteresse pelo estudo pode decorrer também da falta de perspectiva sobre os ganhos advindos com o aumento da escolaridade e obtenção de diplomas.

O que ocorre é que muitas vezes os alunos escolhem um curso só porque ele apresenta uma concorrência menor no vestibular, quando ingressam na universidade vislumbram outra realidade e acabam desistindo. Dessa maneira, percebe-se que se aluno não observa no curso uma perspectiva de retorno futuro, principalmente voltado para o mercado de trabalho, ele pode concluir o curso, mas como baixo desempenho (baixo CRE) ou então pode abandoná-lo. Esse resultado obtido com a regressão apresentada na tabela 15, já poderia ser previsto na tabela 11, quando se calculou Média obtida de acordo com o CRE e características socioeconômicas dos alunos que concluíram o curso, pois percebe-se que a diferença de CRE entre eles é bastante pequena, indicando que as características socioeconômicas não afetam diretamente o desempenho destes estudantes depois que eles ingressam na UFPB, mas sim a valorização e a dedicação com que estes tem em relação ao curso que escolheram.

5.3.2 Segundo momento da análise

Como a alternativa de utilizar o CRE para medir desempenho dos estudantes no decorrer de sua jornada acadêmica tendo como variáveis explicativas as características socioeconômicas, optou-se por utilizar outra variável como dependente, no caso, a média dos estudantes nos vestibulares de 2000 a 2006, para saber se o problema de o CRE não explicar o desempenho estava relacionado com variáveis explicativas não consistentes. Isto pode ser visualizado na tabela 16.

Tabela 16: Regressão por Método de *Probit* Ordenado para alunos que CONCLUÍRAM o curso (Variável dependente: MÉDIA obtida no vestibular dos estudantes; variáveis explicativas: Características socioeconômicas dos alunos e média no vestibular

Variáveis	Coefficiente	P> z
Sexo		
• Masculino	Base	
• Feminino	-0,410	0,000
Estado Civil		
• Solteiro	Base	
• Outros	-0,281	0,000
Ensino Fundamental		
• Particular	Base	
• Pública	-0,167	0,000
Ensino Médio		
• Particular	Base	
• Pública	-0,229	0,000
Instrução do Pai		
• Não frequentou escola	-0,426	0,000
• 1ª fase do Ensino Fundamental	-0,175	0,000
• 2ª fase do Ensino Fundamental	-0,137	0,002
• Ensino Médio	-0,068	0,028
• Ensino Superior	Base	
• Pós-graduação	0,014	0,000
Instrução da mãe		
• Não frequentou escola	0,008	0,000
• 1ª fase do Ensino Fundamental	-0,191	0,000
• 2ª fase do Ensino Fundamental	-0,039	0,174
• Ensino Médio	-0,064	0,030
• Ensino Superior	Base	
• Pós-graduação	0,051	0,000

Continuação da Tabela 16: Regressão por Método de *Probit* Ordenado para alunos que CONCLUÍRAM o curso (Variável dependente: MÉDIA obtida no vestibular dos estudantes; variáveis explicativas: Características socioeconômicas dos alunos e média no vestibular

Curso Pré-vestibular		
• Frequentou	Base	
• Não Frequentou	-0,221	0,000
Zona em que reside		
• Urbana	Base	
• Rural	0,0534	0,502
Possui computador		
• Sim	Base	
• Não	-0,133	0,000
Trabalha		
• Sim	-0,243	0,000
• Não	Base	
Tem acesso a internet		
• Sim	Base	
• Não	-0,162	0,000
Pai trabalhando		
• Sim	Base	
• Não	-0,011	0,000
Mãe trabalhando		
• Sim	Base	
• Não	-0,019	0,000
Renda Familiar		
• Menos de 1 salário mínimo	0,058	0,428
• $01 \leq SM < 02$	-0,211	0,000
• $02 \leq SM < 03$	-0,087	0,035
• $03 \leq SM < 05$	0,030	0,404
• $05 \leq SM < 10$	Base	
• $10 \leq SM < 20$	0,296	0,000
• Mais que 20 salários mínimos	0,624	0,000

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do NTI e COPERVE.

Analisando a regressão verificou-se que, diferentemente como ocorreu com o CRE, a maioria das variáveis são significativas. Estudantes do sexo feminino têm um rendimento 41% menor do que os estudantes do sexo masculino, isso evidencia que apesar da maioria dos estudantes que concluem o curso seja do sexo feminino, os alunos que concluem com o CRE mais elevado são do sexo masculino.

Pais e mães que concluíram o ensino superior proporcionam aos seus filhos uma taxa mais elevada de aprendizado, e assim, garantem a eles, melhor desempenho no decorrer da jornada acadêmica. Isso acontece também com os estudantes que têm acesso à internet,

computador e que realizaram cursos pré-vestibulares. Em média, os alunos que possuem computador e têm acesso à internet, aumentam em 13% e 16%, respectivamente, suas chances de obterem bom rendimento no curso e assim alcançarem patamares maiores de CRE. Candidatos que não realizaram cursos pré-vestibulares diminuem em 22% sua relação com o CRE.

Alunos que fizeram o ensino fundamental e médio em escola pública têm pontos negativos, estes se apresentam nas faixas mais baixas do CRE e diminuem cerca de 17% e 23% seu rendimento acadêmico se comparados com os de escolas particulares. Isto ocorre porque, geralmente, as escolas públicas não oferecem o mesmo nível de preparação que as particulares. Estudantes que não trabalham se saem melhor que os demais, aumentando em 24% seu índice de conclusão.

Alunos cujos pais e as mães estão trabalhando, de acordo com a regressão, apresentam rendimento satisfatório, se comparados a aqueles que possuem pais e mães desempregados. Outra variável de grande relevância é a renda familiar, alunos que cuja renda familiar é acima de cinco salários mínimos são influenciados positivamente, com isso a probabilidade de apresentarem um maior desempenho se eleva.

Esses resultados comprovam que alunos com um fundo familiar mais sólido, cuja renda é mais elevada, apresentam melhores resultados que os demais, pois os pais podem permitir aos filhos condições melhores de estudo e assim aumentar as chances deles concluírem o curso em uma instituição superior conceituada, onde a concorrência nos processos seletivos é alta, principalmente em cursos que apresentam uma valorização social e econômica maior.

5.3.2.1 Efeito Marginal para a média no vestibular

Quando a variável é discreta (uma *dummy* para sexo, por exemplo), o efeito marginal mede a diferença entre a probabilidade do indivíduo ter uma ou outra característica. Já quando a variável é contínua, o efeito marginal mede em quanto muda a probabilidade quando há um aumento de uma unidade desta característica, como, por exemplo, um ano a mais de estudo. No caso aqui estudado estão sendo utilizadas variáveis discretas para a explicação do modelo.

Na tabela apresentada a seguir, toma-se o cuidado de analisar os efeitos marginais ao invés dos coeficientes de forma a tornar a interpretação dos resultados mais direta.

Para esta análise está usando o modelo *Probit* Ordenado cuja variável dependente é a média dos estudantes no vestibular, tendo em vista que este segundo modelo é mais

significativo do que quando a variável dependente é o CRE. Esta análise tem como base a escala 5 da tabela 2, pois é a mais alta e com isso o efeito marginal irá proporcionar a visualização da probabilidade de um indivíduo se encontra na faixa mais alta.

Tabela 17: Efeitos marginais: Estimados tendo como base a escala 5

Variáveis	Coefficiente	P> z
Sexo		
• Masculino	Base	
• Feminino	-0,016	0,000
Estado Civil		
• Solteiro	Base	
• Outros	-0,011	0,000
Ensino Fundamental		
• Particular	Base	
• Pública	-0,007	0,000
Ensino Médio		
• Particular	Base	
• Pública	-0,009	0,000
Instrução do Pai		
• Não frequentou escola	-0,017	0,000
• 1ª fase do Ensino Fundamental	-0,007	0,000
• 2ª fase do Ensino Fundamental	-0,005	0,002
• Ensino Médio	-0,003	0,024
• Ensino Superior	Base	
• Pós-graduação	0,001	0,010
Instrução da mãe		
• Não frequentou escola	0,001	0,933
• 1ª fase do Ensino Fundamental	-0,007	0,000
• 2ª fase do Ensino Fundamental	-0,002	0,000
• Ensino Médio	-0,003	0,038
• Ensino Superior	Base	
• Pós-graduação	0,002	0,021
Curso Pré-vestibular		
• Frequentou	Base	
• Não Frequentou	-0,008	0,000
Zona em que reside		
• Urbana	Base	
• Rural	0,002	0,511
Possui computador		
• Sim	Base	
• Não	-0,005	0,000

Continuação da Tabela 17: Efeitos marginais: Estimados tendo como base a escala 5

Trabalha		
• Sim	-0,010	0,000
• Não	Base	
Tem acesso a internet		
• Sim	Base	
• Não	-0,006	0,000
Pai trabalhando		
• Sim	Base	
• Não	-0,004	0,823
Mãe trabalhando		
• Sim	Base	
• Não	-0,001	0,801
Renda Familiar		
• Menos de 1 salário mínimo	0,003	0,382
• $01 \leq SM < 02$	-0,009	0,000
• $02 \leq SM < 03$	-0,004	0,024
• $03 \leq SM < 05$	0,001	0,463
• $05 \leq SM < 10$	Base	
• $10 \leq SM < 20$	0,012	0,000
• Mais que 20 salários mínimos	0,025	0,000

Com relação ao sexo, dado o coeficiente negativo e significativo, verifica-se que as mulheres que entraram na UFPB têm probabilidade 1,6% menor que os homens de obterem um desempenho acadêmico satisfatório. O mesmo ocorre com os estudantes não solteiros, eles apresentam 1,1% de chances de obterem médias mais elevadas e, conseqüentemente, seu desempenho no curso sofre declínio.

Com relação ao tipo de escola que o aluno estudou no ensino fundamental e médio, observa-se que ambos apresentam coeficiente negativo e significativo, demonstrando que alunos provenientes de escolas públicas apresentam desempenho menor se comparados a aqueles que vieram de escolas particulares.

Com relação às variáveis referentes a educação dos pais e das mães, verifica-se que os estudantes que possuem pais e mães com nível de instrução inferior ao Ensino Superior apresentam um desempenho menor que os demais.

O fato do aluno ter frequentado curso pré-vestibular interfere de maneira positiva no desempenho acadêmico do mesmo, até porque àqueles que fazem esses tipos de cursos são os que possuem uma renda familiar mais elevada, onde os pais podem prepará-los para entrada na UFPB, conseqüentemente, esse conhecimento adicional poderá trazer benefícios para os mesmos no decorrer da vida acadêmica.

O aluno que não possui computador nem internet diminui em 0,5% e 0,6%, respectivamente a probabilidade de ter um maior desempenho no curso. Da mesma maneira, o aluno que trabalha também reduz seu rendimento, ou seja, diminui em 1% a possibilidade de esta na escala de média mais alta.

Com relação a renda familiar, os estudantes que possuem renda superior a cinco salários mínimos apresentam um desempenho melhor no decorrer do curso. Aqueles que apresentaram boas médias no vestibular têm 1,2% de probabilidade de estarem nas faixas mais altas de média do vestibular.

5.3.3 Terceiro momento da análise

O objetivo desta análise é verificar a relação entre os alunos evadidos e as características socioeconômicas destes, com o intuito de encontrar quais as características individuais podem estar relacionadas as maiores chances do indivíduo não concluir o seu curso.

Nesse caso será utilizado o modelo *Probit*, a variável dependente assumirá o valor de um, $Y = 1$, quando o aluno for considerado desistente do curso e zero, $Y = 0$, no caso contrário, ou seja, alunos que já concluíram ou que estão com o curso em andamento.

Tabela 18: Regressão pelo Método *Probit* para analisar a relação de evasão e características socioeconômicas dos estudantes durante o período de 2000 a 2006 (Variável dependente: Evasão dos estudantes; variáveis explicativas: Características socioeconômicas dos alunos)

Variáveis	Coefficiente	P> z
Sexo		
• Masculino	Base	
• Feminino	-0,230	0,000
Estado Civil		
• Solteiro	Base	
• Outros	0,035	0,000
Ensino Fundamental		
• Particular	Base	
• Pública	0,073	0,014
Ensino Médio		
• Particular	Base	
• Pública	0,045	0,093

Continuação da Tabela 18: Regressão pelo Método *Probit* para analisar a relação de evasão e características socioeconômicas dos estudantes durante o período de 2000 a 2006 (Variável dependente: Evasão dos estudantes; variáveis explicativas: Características socioeconômicas dos alunos)

Instrução do Pai		
• Não frequentou escola	-0,019	0,755
• 1ª fase do Ensino Fundamental	-0,004	0,908
• 2ª fase do Ensino Fundamental	-0,023	0,546
• Ensino Médio	0,003	0,960
• Ensino Superior	Base	
• Pós-graduação	-0,097	0,051
Instrução da mãe		
• Não frequentou escola	-0,102	0,124
• 1ª fase do Ensino Fundamental	-0,072	0,098
• 2ª fase do Ensino Fundamental	0,014	0,714
• Ensino Médio	-0,028	0,274
• Ensino Superior	Base	
• Pós-graduação	-0,091	0,077
Curso Pré-vestibular		
• Frequentou	Base	
• Não Frequentou	-0,093	0,000
Zona em que reside		
• Urbana	Base	
• Rural	-0,025	0,721
Trabalha		
• Sim	0,105	0,000
• Não	Base	
Renda Familiar		
• Menos de 1 salário mínimo	-0,052	0,411
• $01 \leq SM < 02$	-0,022	0,558
• $02 \leq SM < 03$	-0,060	0,095
• $03 \leq SM < 05$	-0,014	0,646
• $05 \leq SM < 10$	Base	
• $10 \leq SM < 20$	0,083	0,008
• Mais que 20 salários mínimos	0,180	0,000
Trancamentos Parciais		
• Sim	0,786	0,000
• Não	Base	
Trancamentos Totais		
• Sim	1.244	0,000
• Não	Base	
Reprovações		
• Sim	0,853	0,000
• Não	Base	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do NTI e COPERVE.

De acordo com a regressão acima, pode-se verificar que estudantes do sexo masculinos estão mais propensos a se evadirem do curso que as mulheres, essas possuem 23% de chances a menos de abandonar o curso. Com relação ao estado civil verifica-se que o fato do indivíduo não ser solteiro faz com que ele possua uma chance maior de abandono, isto é, 3,5%.

No tocante a rede de ensino que o aluno cursou o ensino fundamental e médio verificou-se que o fato dele ter vindo de uma escola pública proporciona uma relação positiva com a evasão, como mostra a tabela 17, estudantes que cursaram o ensino fundamental e médio na rede pública aumentam em 7,3% e 4,5%, respectivamente, a possibilidade de não concluírem o curso.

Com relação a instrução do pai os dados se mostraram não significativos, apenas pai com pós-graduação que apresentou significância, indicando que o aluno que possui pai com pós graduado tem uma relação negativa com a evasão, ou seja, reduz em 9,7% as chances do aluno desistir do curso. O mesmo acontece com a instrução da mãe com pós-graduação, diminuindo em 9,1% a possibilidade de evasão por parte dos estudantes.

O aluno que frequentou curso pré-vestibular também apresenta uma relação inversa com a evasão, reduzindo em 9,3% a possibilidade de abandono. Alunos que trabalham aumentam em 10,5% as chances de evasão.

Com relação da renda familiar verificou-se que os salários mínimos abaixo de cinco apresentaram-se não significativos. Já aqueles que estão acima de cinco salários mínimos apresentaram significativos e, ao mesmo tempo, fogem do que se espera da realidade. De acordo com os coeficientes, indivíduos cuja renda familiar está entre dez e vinte salários mínimos e mais de vinte salários mínimos apresentaram uma relação positiva no que tange a evasão. Estudantes que possuem entre dez e vinte salários mínimos têm 8,3% de chances de evadirem-se do curso, o mesmo ocorre com aqueles que possuem mais de vinte salários, onde suas chances de evasão são de 18%. Isso significa dizer que estes estudantes por possuírem uma renda mais elevada têm a possibilidade de se evadirem de um curso que não gostam e tentar novos vestibulares, tendo em vista que possuem renda para pagar cursos preparatórios para o vestibular. Entretanto, deve-se ressaltar que essas chances são dadas em relação a categoria de base, ou seja, entre cinco e dez salários mínimos.

No que tange aos trancamentos parciais, totais e reprovações observa-se que os mesmos apresentam uma relação direta com o nível de evasão, apresentando 78,6%, 124,4% e 85,3%, respectivamente. Ou seja, quanto mais trancamentos e reprovações os alunos realizam, mais chances de evadirem do curso os mesmos possuem.

Desta forma, uma política educacional direta que desestimule os trancamentos pode surtir efeitos sobre o número de evadidos nos cursos. Esta solução foi adotada em algumas universidades, pode-se, por exemplo, citar a Universidade Federal do Ceará, de acordo com Resolução nº 12/CEPE, de 19 de junho de 2008, o estudante de graduação que contrair duas reprovações por frequência na mesma disciplina ou atingir um total de quatro reprovações por frequência em disciplinas do curso terá sua matrícula do semestre subsequente bloqueada. O desbloqueio só poderá ser feito após assinatura de Termo de Compromisso no qual o estudante atestará que está ciente de que qualquer outra reprovação por frequência causará o cancelamento definitivo de sua matrícula. Essa regra leva em consideração, entre outros fatores, o compromisso social com a Instituição de aumentar o número de concluintes dentro do tempo padrão, estabelecido para conclusão dos diferentes cursos e a meta institucional de reduzir a evasão escolar e aumentar o percentual de formandos, em relação ao número de ingressantes nos diversos cursos de graduação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal analisar as influências das características socioeconômicas sobre o desempenho dos estudantes da Universidade Federal da Paraíba durante o período de 2000 a 2006, tendo como medidas de desempenho dentro da Instituição o Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE) e a evasão. Para tanto, foram utilizadas como variáveis explicativas: sexo, tipo de escola de ensino fundamental e médio, ocupação dos pais, renda média familiar, instrução dos pais, ocupação dos estudantes, entre outros.

Inicialmente foi possível constatar que ao longo dos anos o número de estudantes que realizam o vestibular da UFPB está se elevando, pois a mesma dispõe de uma maior oferta de cursos, além de possuir ensino de melhor qualidade, superando o índice de alunos que realizam provas para as demais instituições paraibanas.

Comparando o perfil dos estudantes por Centro de Ensino da UFPB, ficou visível que a desigualdade existente entre eles é evidente. Dos nove centros analisados, os alunos aprovados que possuem maior renda média familiar são os do Centro de Ciências Jurídicas, Centro de Ciências da Saúde e Centro de Tecnologia se comparado aos demais. A maioria destes estudantes fez o ensino médio em escolas particulares, isto mostra que a junção renda e escola privada são os requisitos principais para que os alunos possam ingressar em cursos mais concorridos e assim ter melhor desempenho acadêmico. Do outro lado, existe o Centro de Educação e o Centro de Ciências Agrárias, cuja maioria dos alunos é proveniente de escolas públicas, refletindo o seu baixo nível de renda, que corresponde ao menor dentre os centros da UFPB.

Quando passa-se a observar ingresso de estudantes de uma maneira mais generalizada, sem ser por Centro de Ensino, percebe-se que a renda familiar é uma variável que afeta com amplitude o desempenho dos candidatos nas provas do vestibular e, conseqüentemente, o ingresso dos mesmos na UFPB. Considerando o desempenho dos candidatos por tipo de escola de ensino fundamental e médio que foi proveniente, verificou-se que a grande maioria que ingressa na UFPB é de escola privada, cerca de 70,68% em 2000 e 71,37% em 2006 para o Ensino Fundamental e 66,78% em 2000 e 70,42% em 2006 para o Ensino Médio. O tipo de escola que cursou é tido como fator de peso para que se possa obter êxito no desempenho acadêmico, principalmente quando se pretende ingressar em cursos tipicamente vistos como sendo mais elitizados, a exemplo dos cursos de Direito, Medicina, Odontologia, Engenharia Civil, entre outros. Outro fator verificado é que a maioria dos alunos que ingressam na UFPB tem pais e mães com Ensino Superior. Uma estrutura familiar cujos pais estão empregados e

apresentam maior escolarização afeta positivamente na entrada dos estudantes na UFPB porque estes pais possuem maiores condições de proporcionar aos filhos uma melhor qualidade educacional.

Foram feitos Índices de Conclusão e Evasão dos cursos nos anos de 2000 e 2004. Com relação àqueles que apresentam maior índice de conclusão, destacam-se Direito, Medicina, Enfermagem, Farmácia, Odontologia, sempre se mantendo entre os dez primeiros. No que se refere a evasão destacam-se os cursos de Estatística, Ciências Econômicas, Química, Matemática, Física, e Educação Artística.

Com a regressão através do Método *Probit* Ordenado, tendo o CRE como variável dependente e as características socioeconômicas como variáveis explicativas, não foi possível quantificar a porcentagem que as variáveis estudadas podem influenciar no CRE dos estudantes tendo em vista que o modelo apresentou grande parte das suas variáveis como não significativas ou com mudanças de sinais, apresentando uma certa incoerência dos resultados. Várias tentativas foram realizadas com o intuito de corrigir esse problema, mas não surtiram efeito. Com isso foi chegada à conclusão de que quando os alunos ingressam na UFPB eles ficam no mesmo patamar e o seu bom ou mau desempenho vai depender de seu esforço no curso e de seu interesse no mesmo. No entanto, as variáveis pertencentes à UFPB, como é o caso dos trancamentos e reprovações, tiveram uma relação coerente no que diz respeito ao CRE e se mostraram significativas, isto é, aqueles alunos que realizam trancamentos parciais, totais ou são reprovados provocam uma redução em seu rendimento acadêmico.

Em um segundo momento, foi utilizado o Método *Probit* Ordenado, tendo como variável dependente a média do vestibular obtida pelos estudantes. Esta segunda análise teve como objetivo verificar se as variáveis explicativas estudadas eram realmente consistentes. Diante disto, o modelo se mostrou significativo, isto é, as variáveis socioeconômicas conseguiram explicar a variável dependente, mostrando que têm influência sobre as mesmas. Tal situação corrobora com a conclusão de que, quando o aluno ingressa na UFPB suas características socioeconômicas não afetam totalmente o CRE, tendo em vista que algumas características que ele possuía quando ingressou na UFPB podem ter sido modificadas ao longo do período que estava estudando na mesma.

Ao calcular o efeito marginal das características socioeconômicas sobre a probabilidade de o aluno se encontrar na maior faixa de média do vestibular evidenciou-se que com relação a renda familiar, os estudantes que possuem renda superior a cinco salários mínimos apresentam um desempenho melhor no decorrer do curso. Aqueles que apresentaram boas médias no vestibular têm 1,2% de probabilidade de estarem nas faixas mais altas de

desempenho. No tocante as variáveis referentes à educação dos pais e das mães, verificou-se que, de modo geral, os estudantes que possuem pais e mães com nível de instrução inferior ao Ensino Superior apresentam um desempenho menor que os demais, encontrando-se nas faixas mais baixas de rendimento com relação a média obtida no vestibular.

Em um terceiro momento, foi utilizado o modelo *Probit*, com ele foi analisado a relação que as características socioeconômicas têm sobre o nível de evasão. Com isso verificou-se que estudantes que cursaram o ensino fundamental e médio na rede pública aumentam em 7,3% e 4,5%, respectivamente, a possibilidade de não concluírem o curso. Estudantes do sexo masculino estão mais propensos a se evadirem do curso que as mulheres e alunos com renda familiar acima de cinco salários mínimos possuem maiores possibilidades de evadirem, em relação àqueles com nível de renda entre cinco e dez salários mínimos. Já que isto pode estar relacionado ao fato de que estes estudantes possuem condições financeiras para fazer novos vestibulares e assim se preparar para o curso que realmente almejam.

Percebeu-se que é fundamental para o estudante possuir uma base familiar capaz de oferecer os recursos necessários para que o mesmo agregue mais conhecimentos e, assim, possa garantir seu melhor desempenho em uma instituição de ensino superior, possibilitando no futuro melhores condições de acesso ao mercado de trabalho.

Por outro lado, a Instituição em questão, poderia adotar políticas de maneira que a evasão pudesse ser controlada, como por exemplo, mudanças no regimento interno sobre trancamentos e reprovações, um acompanhamento mais efetivo por parte da coordenação dos cursos de modo que conscientizem os alunos para o término do curso em tempo hábil, etc.

Sendo assim, apesar das limitações ressaltadas na metodologia, este trabalho pode ser estendido. Novas comparações podem ser realizadas utilizando outra variável dependente para mensurar o desempenho dos estudantes, uma sugestão pode ser os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o quanto o curso agrega de conhecimento ao aluno, além de indicadores de corpo docente, infraestrutura e organização didático-pedagógica. Para este trabalho, a princípio esta não foi a opção escolhida, dado ao interesse restrito ao alunos pertencentes à UFPB. Além do que, o ENADE traz dados amostrais por cursos e estes são avaliados em diferentes anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane. **Uma análise dos determinantes do desempenho educacional no Brasil**. Brasília: Projeto Nordeste, 2000.

BECKER, G. S. **Human capital**. New York: Columbia University Press, 1964.

BEZERRA, Francisco Chaves. **História, cultura e ensino superior na Paraíba: implantação, estabilização e federalização**. Saeculum, Revista de História [15], João Pessoa, jul./dez, 2006.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BUCHMANN, C., HANNUM, E. Education and stratification in developing countries: a review of theories and research. **Annual Review of Sociology**, v.27, p.77-102, 2001.

CASTRO, M. H. G. **Educação para o Século XXI: O desafio da qualidade e da equidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 1999.

CORBUCCI, Paulo R. **Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil**. Texto para discussão nº 1287. Brasília, 2007.

COSTA, Danilo de M; BARBOSA, Francisco V; GOTO, Melissa M. M. **O novo fenômeno da expansão da educação superior no Brasil**. X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América del Sur. Dezembro de 2010.

CRUZ, Cássia Vanessa; CORRAR, Luiz João; SLOMSKI, Valmor. **A docência e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. Revista de Contabilidade, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 15-37, out./dez. 2008.

DURHAM, Eunice R. **Educação Superior, Pública e Privada**. Seminário sobre educação no Brasil. Org. pelo Centro de Estudos Brasileiros e pelo Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford, 2003.

FERREIRA, Sérgio Guimarães; VELOSO, Fernando A. **Mobilidade intergeracional de educação no Brasil**. Rio de Janeiro: BNDES, 2003. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2003/artigos/F25.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2008.

FILHO, Armando Terribili; MACHADO, Lourdes Marcelino. **Educação Superior**: o setor público e o privado no Brasil e Argentina. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 5, n. 1, jun. 2006.

FLORES-MENDONZA, Carmem. **Diferenças intelectuais entre homens e mulheres**: uma breve revisão da literatura. São Paulo: Psicólogo Informação, 2000.

FRANCO, Alexandre de P. **Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições**. Jornal de Políticas Educacionais, nº 4. Dez. 2008.

GIAMBIAGI, Fábio. et al. **Economia brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

GREENE, W. H. - **Econometric analysis**. 5 ed. Prentice-Hall, 2003

GUIMARÃES, Juliana; SAMPAIO, Breno. The influence of family background and individual characteristics on entrance tests scores of Brazilian university students. In: **XII Encontro Regional de Economia**, 2007, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: BNB, 2007.

GUJARATI, Damodar N. **Econometria Básica**. 3 ed. São Paulo: Makron Books do Brasil Editora Ltda, 2000.

INEP. **Censo da Educação Superior**. 2000. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 05 ago. 2011.

INEP. **Censo da Educação Superior**. 2008. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 05 ago. 2011.

LEON, Fernanda L. L.; MENEZES-FILHO, N. **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil**. Pesquisa e planejamento econômico(PPE),v.32 , n.3, dez. 2002. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/138/73>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

MATHIAS, João Felipe Cury Marinho. **Breves Considerações sobre a Evolução do Ensino Superior do Brasil no período recente**. UFRJ, 2006.

MENEZES-FILHO, N. **Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil**. Texto para Discussão. Instituto Futuro Brasil. Disponível em: <http://www.eg.fjp.mg.gov.br/seminarioiv/download/menezes_filho.pdf>. Acesso em 25 jul. 2010.

MINCER, J. **Schooling, experience, and earnings**. New York: Columbia University Press, 1974.

OLIVEIRA, Ionara S. V.; BATISTA DA SILVA, Magno Vamberto.; SIQUEIRA, L. B. O. **Determinantes do desempenho dos estudantes no vestibular da Universidade Federal da Paraíba**. Economia e Desenvolvimento (Recife). , v.07, p.102 - 120, 2008.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. I. **Educação Superior: democratizando o acesso**. Brasília, MEC, INEP, 2004.

PEREIRA, Luzyanne de J. M.; LIMA, Maria C. A. Evasão no curso de Física da UFMA nos primeiros períodos do curso. In: **XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 2007. São Luís, 2007.

PEREIRA, Mauro Conti, *et al.* Evitando evasão em cursos de Engenharia: um estudo de caso. In: **Anais do XXXIV COBENGE**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

PINTO, Amâncio da Costa. **Diferenças de sexo em provas de memória operatória, Memória episódica e teste de símbolos**. Universidade do Porto, Portugal, 2004. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/20_diferencas_de_sexo.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2010.

PINTO, J. M. R. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995- 2002)**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, 2002.

POCHMANN, Márcio. **Educação e trabalho: Como desenvolver uma relação virtuosa?** Educação Social, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 maio 2010.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdade no ensino superior: cor, status e desempenho. In: **26ª Reunião Anual da ANPED**. Novo Governo. Novas Políticas?, 2003. Poços de Caldas, 2003.

RIANI, Juliana de L. R.; RIOS-NETO, Eduardo L. G. **Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?** Revista brasileira de Estudos Populacionais, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 251-269, jul./dez, 2008.

RIGOTTO, Maria Elisa; SOUZA, Nali de Jesus de. Evolução da Educação no Brasil: 1970 a 2003. **Análise**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, ago./dez. 2005.

RODRIGUES, Cláudio José Lopes. **Sociedade e Universidade**: um estudo de caso. João Pessoa: SEC-PB, 1986.

SAMPAIO, Breno; *et al.* Desempenho no vestibular, *background* familiar e evasão: Evidências da Universidade Federal de Pernambuco. In.: **Anais XV Encontro Regional de Economia**, 2010. Ceará, 2010.

SCHULTZ, Theodore W. **Capital Formation by Education**, Journal of Political Economy, University of Chicago Press, vol. 68, pages 571, 1960.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHWARTZMAN, S. **As Causas da Pobreza**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

SILVA, N. V., HASENBALG, C. **Recursos familiares e transições educacionais**. Associação Brasileira de Estudos Populacionais, ABEP, Salvador, Bahia, 2001.

STINEBRICKNER, Ralph; STINEBRICKNER, Todd R. Working during school and academic performance. **Journal of Labor Economics**, 21, n.2, 2003.

TRIGUEIRO, M. G. S. Governo e gestão da educação superior. In: Maria Susana Arrosa Soares. (Org.). **A educação superior no Brasil**. 1 ed. Brasília: CAPES/GEU/UNESCO, 2003, v. 01, p. 121-143.

WIN, R., MILLER, P. The effects of individual and school factors on university students academic performance. **The Australian Economic Review**, 38, n.1, 2005.

WINTHER, Juliana M.; GOLGHER, André Braz. A política de cotas nas universidades: uma investigação de sua aplicação na UFMG. In.: **Anais do VI Associação de Estudos Regionais e Urbanos (ENABER)**, 2008. Aracaju, 2008.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior:** percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação* v. 11, n. 32, maio/ago, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Perfis dos estudantes da UFPB em 2000, por Centro de Ensino (Média)

	CCEN	CCHLA	CCSA	CE	CT	CCS	CCJ	CCA	CCHSA
Masculino	0,695	0,395	0,566	0,138	0,664	0,329	0,579	0,769	0,696
Solteiro	0,865	0,880	0,873	0,769	0,971	0,961	0,949	0,934	0,939
Ensino Fundamental – Pública	0,343	0,344	0,325	0,573	0,218	0,182	0,093	0,528	0,394
Ensino Fundamental - Privada	0,636	0,634	0,675	0,427	0,782	0,818	0,907	0,472	0,606
Escola de Ensino Médio - Pública	0,475	0,430	0,329	0,605	0,422	0,115	0,118	0,572	0,485
Escola de Ensino Médio - Privada	0,525	0,570	0,671	0,395	0,578	0,885	0,882	0,428	0,515
Curso pré-vestibular	0,507	0,479	0,554	0,427	0,613	0,755	0,722	0,351	0,409
Não trabalha	0,653	0,671	0,658	0,532	0,823	0,925	0,873	0,725	0,742
Zona Urbana	0,964	0,957	0,976	0,980	0,984	0,975	0,991	0,912	0,893
Acesso à computador	0,410	0,337	0,400	0,197	0,511	0,462	0,630	0,274	0,257
Acesso à internet	0,322	0,268	0,321	0,118	0,404	0,302	0,529	0,153	0,212
Pai trabalhando	0,501	0,536	0,577	0,381	0,654	0,707	0,714	0,582	0,560
Mãe trabalhando	0,442	0,480	0,458	0,322	0,534	0,544	0,621	0,417	0,484
Instrução do Pai									
Não Frequentou	0,029	0,032	0,014	0,098	0,005	0,009	0	0,065	0,075
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,167	0,202	0,175	0,315	0,097	0,101	0,058	0,296	0,272
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,126	0,117	0,126	0,144	0,107	0,099	0,042	0,142	0,060
Ensino Médio	0,225	0,205	0,267	0,184	0,242	0,216	0,176	0,186	0,242
Ensino Superior	0,351	0,346	0,344	0,164	0,544	0,472	0,588	0,285	0,242
Pós-Graduação	0,073	0,064	0,048	0,032	0,076	0,074	0,109	0,021	0,090
Instrução da Mãe									
Não Frequentou	0,020	0,024	0,010	0,046	0	0,003	0	0,010	0,030
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,155	0,155	0,142	0,309	0,053	0,061	0,016	0,296	0,212
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,117	0,130	0,135	0,210	0,107	0,093	0,033	0,076	0,136
Ensino Médio	0,258	0,265	0,310	0,184	0,286	0,286	0,176	0,285	0,196
Ensino Superior	0,363	0,351	0,348	0,203	0,483	0,487	0,638	0,263	0,318
Pós-Graduação	0,067	0,049	0,034	0,019	0,056	0,049	0,109	0,032	0,090
Renda familiar*	5 a 10 SM	5 a 10 SM	5 a 10 SM	5 a 10 SM	20 SM ou mais	20 SM ou mais	20 SM ou mais	1 a 2 SM	20 SM ou mais

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da COPERVE.

APÊNDICE B: Perfis dos estudantes da UFPB em 2001, por Centro de Ensino (Média)

	CCEN	CCHLA	CCSA	CE	CT	CCS	CCJ	CCA	CCHSA
Masculino	0,728	0,419	0,564	0,120	0,671	0,363	0,484	0,764	0,525
Solteiro	0,836	0,890	0,863	0,747	0,931	0,942	0,918	0,900	0,825
Ensino Fundamental – Pública	0,340	0,282	0,324	0,560	0,181	0,154	0,074	0,509	0,625
Ensino Fundamental - Privada	0,620	0,685	0,647	0,420	0,796	0,821	0,910	0,464	0,363
Escola de Ensino Médio - Pública	0,467	0,350	0,393	0,600	0,434	0,835	0,172	0,518	0,625
Escola de Ensino Médio - Privada	0,482	0,589	0,572	0,340	0,538	0,125	0,828	0,427	0,350
Curso pré-vestibular	0,399	0,485	0,477	0,327	0,512	0,707	0,664	0,291	0,262
Não trabalha	0,567	0,632	0,634	0,520	0,786	0,893	0,795	0,663	0,613
Zona Urbana	0,958	0,976	0,984	0,973	0,980	0,980	0,100	0,900	0,962
Acesso à computador	0,499	0,440	0,422	0,220	0,513	0,523	0,869	0,236	0,250
Acesso à internet	0,533	0,448	0,459	0,133	0,546	0,452	0,795	0,282	0,238
Pai trabalhando	0,530	0,607	0,631	0,500	0,704	0,676	0,705	0,555	0,563
Mãe trabalhando	0,422	0,508	0,470	0,373	0,548	0,598	0,664	0,509	0,488
Instrução do Pai									
Não Frequentou	0,040	0,029	0,023	0,018	0,015	0,005	0,016	0,018	0,050
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,170	0,143	0,163	0,400	0,107	0,112	0,041	0,309	0,413
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,105	0,101	0,108	0,160	0,097	0,101	0,066	0,100	0,163
Ensino Médio	0,204	0,252	0,271	0,187	0,224	0,239	0,074	0,182	0,138
Ensino Superior	0,405	0,371	0,378	0,207	0,464	0,456	0,648	0,364	0,200
Pós-Graduação	0,034	0,067	0,040	0,007	0,059	0,067	0,123	0,018	0,025
Instrução da Mãe									
Não Frequentou	0,034	0,017	0,007	0,027	0,005	0,002	-	0,027	0,013
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,156	0,107	0,122	0,300	0,056	0,056	0,025	0,209	0,287
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,110	0,119	0,177	0,153	0,094	0,092	0,082	0,155	0,113
Ensino Médio	0,266	0,265	0,294	0,287	0,237	0,266	0,164	0,182	0,238
Ensino Superior	0,351	0,414	0,327	0,213	0,533	0,488	0,623	0,355	0,313
Pós-Graduação	0,042	0,055	0,044	0,006	0,046	0,076	0,098	0,045	0,013
Renda Familiar									
Menos de 1 salário mínimo	0,020	0,005	0,008	0,026	0,010	0,009	-	0,027	0,075
$01 \leq SM < 02$	0,088	0,093	0,095	0,227	0,064	0,058	0,016	0,291	0,325
$02 \leq SM < 03$	0,127	0,108	0,121	0,207	0,092	0,087	0,065	0,118	0,113
$03 \leq SM < 05$	0,178	0,188	0,170	0,193	0,148	0,132	0,033	0,164	0,200
$05 \leq SM < 10$	0,269	0,250	0,261	0,220	0,258	0,253	0,188	0,191	0,175
$10 \leq SM < 20$	0,178	0,205	0,150	0,933	0,260	0,217	0,369	0,100	0,050
Mais que 20 salários mínimos	0,102	0,112	0,174	0,033	0,151	0,219	0,320	0,073	0,063

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da COPERVE.

APÊNDICE C: Perfis dos estudantes da UFPB em 2002, por Centro de Ensino (Média)

	CCEN	CCHLA	CCSA	CE	CT	CCS	CCJ	CCA	CCHSA
Masculino	0,749	0,393	0,602	0,083	0,651	0,351	0,533	0,632	0,576
Solteiro	0,868	0,872	0,883	0,796	0,966	0,962	0,908	0,921	0,932
Ensino Fundamental – Pública	0,362	0,319	0,301	0,599	0,215	0,168	0,075	0,513	0,610
Ensino Fundamental - Privada	0,599	0,650	0,663	0,363	0,765	0,798	0,908	0,487	0,373
Escola de Ensino Médio - Pública	0,532	0,411	0,405	0,694	0,419	0,158	0,175	0,539	0,763
Escola de Ensino Médio - Privada	0,426	0,539	0,551	0,236	0,564	0,817	0,800	0,434	0,220
Curso pré-vestibular	0,444	0,472	0,449	0,274	0,508	0,719	0,583	0,434	0,220
Não trabalha	0,628	0,647	0,617	0,541	0,768	0,894	0,800	0,776	0,695
Zona Urbana	0,953	0,964	0,956	0,981	0,978	0,966	0,996	0,842	0,966
Acesso à computador	0,426	0,455	0,473	0,242	0,556	0,541	0,725	0,316	0,203
Acesso à internet	0,512	0,482	0,496	0,223	0,559	0,541	0,767	0,237	0,203
Pai trabalhando	0,571	0,603	0,595	0,414	0,698	0,683	0,667	0,605	0,458
Mãe trabalhando	0,465	0,515	0,449	0,369	0,589	0,558	0,583	0,329	0,458
Instrução do Pai									
Não Frequentou	0,039	0,022	0,030	0,070	0,008	0,010	-	0,079	0,085
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,196	0,179	0,174	0,369	0,095	0,092	0,075	0,289	0,220
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,140	0,098	0,095	0,146	0,126	0,080	0,075	0,171	0,102
Ensino Médio	0,163	0,250	0,269	0,217	0,243	0,252	0,158	0,197	0,288
Ensino Superior	0,385	0,358	0,366	0,134	0,458	0,467	0,600	0,237	0,271
Pós-Graduação	0,044	0,048	0,028	0,019	0,047	0,070	0,075	0,013	0,017
Instrução da Mãe									
Não Frequentou	0,023	0,010	0,015	0,057	0,008	0,002	-	0,026	0,034
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,175	0,137	0,127	0,293	0,056	0,058	0,033	0,303	0,203
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,142	0,118	0,110	0,178	0,095	0,086	0,050	0,105	0,153
Ensino Médio	0,199	0,300	0,277	0,293	0,291	0,257	0,183	0,342	0,271
Ensino Superior	0,377	0,354	0,384	0,146	0,472	0,517	0,667	0,184	0,271
Pós-Graduação	0,044	0,058	0,042	0,006	0,056	0,055	0,050	0,039	0,034
Renda Familiar									
Menos de 1 salário mínimo	0,020	0,021	0,005	0,012	0,005	0,007	-	0,053	0,050
01 ≤ SM < 02	0,132	0,139	0,104	0,293	0,075	0,051	0,033	0,289	0,288
02 ≤ SM < 03	0,173	0,145	0,155	0,210	0,106	0,110	0,033	0,171	0,220
03 ≤ SM < 05	0,163	0,178	0,218	0,261	0,176	0,151	0,125	0,132	0,152
05 ≤ SM < 10	0,256	0,215	0,214	0,140	0,268	0,259	0,175	0,184	0,169
10 ≤ SM < 20	0,140	0,154	0,184	0,064	0,218	0,241	0,317	0,118	0,051
Mais que 20 salários mínimos	0,078	0,115	0,085	0,006	0,131	0,159	0,296	0,039	0,034

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da COPERVE.

APÊNDICE D: Perfis dos estudantes da UFPB em 2003, por Centro de Ensino (Média)

	CCEN	CCHLA	CCSA	CE	CT	CCS	CCJ	CCA	CCHSA
Masculino	0,686	0,390	0,604	0,110	0,650	0,356	0,574	0,740	0,625
Solteiro	0,912	0,873	0,897	0,728	0,972	0,908	0,852	0,904	0,929
Ensino Fundamental – Pública	0,293	0,340	0,328	0,294	0,203	0,154	0,391	0,507	0,250
Ensino Fundamental - Privada	0,697	0,632	0,642	0,588	0,780	0,793	0,600	0,452	0,750
Escola de Ensino Médio - Pública	0,404	0,412	0,358	0,397	0,303	0,140	0,461	0,521	0,286
Escola de Ensino Médio - Privada	0,590	0,550	0,610	0,485	0,686	0,819	0,504	0,438	0,696
Curso pré-vestibular	0,481	0,493	0,561	0,456	0,617	0,667	0,470	0,342	0,625
Não trabalha	0,734	0,605	0,686	0,618	0,806	0,846	0,722	0,644	0,768
Zona Urbana	0,968	0,942	0,970	0,860	0,964	0,919	0,957	0,904	0,982
Acesso à computador	0,569	0,444	0,477	0,368	0,578	0,557	0,496	0,260	0,500
Acesso à internet	0,612	0,521	0,509	0,441	0,558	0,548	0,583	0,274	0,554
Pai trabalhando	0,590	0,593	0,564	0,522	0,706	0,674	0,496	0,521	0,571
Mãe trabalhando	0,582	0,472	0,469	0,390	0,575	0,600	0,470	0,479	0,429
Instrução do Pai									
Não Frequentou	0,019	0,030	0,028	0,022	0,033	0,007	0,035	0,014	0,036
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,122	0,215	0,170	0,162	0,100	0,107	0,200	0,370	0,268
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,117	0,132	0,106	0,125	0,080	0,113	0,139	0,096	0,089
Ensino Médio	0,229	0,225	0,277	0,265	0,219	0,227	0,165	0,137	0,214
Ensino Superior	0,426	0,318	0,339	0,250	0,478	0,412	0,391	0,274	0,321
Pós-Graduação	0,064	0,047	0,045	0,044	0,072	0,074	0,052	0,055	0,071
Instrução da Mãe									
Não Frequentou	0,024	0,028	0,021	0,007	0,019	0,027	0,009	0,027	-
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,090	0,145	0,117	0,125	0,069	0,055	0,139	0,219	0,214
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,101	0,123	0,129	0,140	0,094	0,074	0,209	0,110	0,125
Ensino Médio	0,261	0,285	0,292	0,294	0,239	0,250	0,209	0,233	0,304
Ensino Superior	0,439	0,332	0,379	0,294	0,483	0,464	0,383	0,315	0,250
Pós-Graduação	0,066	0,047	0,032	0,022	0,067	0,080	0,035	0,027	0,107
Renda Familiar									
Menos de 1 salário mínimo	0,016	0,036	0,017	0,022	0,008	0,037	0,009	0,068	0,054
01 ≤ SM < 02	0,112	0,152	0,116	0,162	0,108	0,060	0,217	0,260	0,179
02 ≤ SM < 03	0,125	0,165	0,155	0,235	0,092	0,100	0,183	0,137	0,143
03 ≤ SM < 05	0,183	0,219	0,184	0,191	0,164	0,143	0,113	0,137	0,179
05 ≤ SM < 10	0,213	0,198	0,223	0,140	0,239	0,253	0,226	0,151	0,125
10 ≤ SM < 20	0,218	0,125	0,163	0,059	0,169	0,166	0,165	0,137	0,143
Mais que 20 salários mínimos	0,106	0,073	0,117	0,059	0,203	0,189	0,061	0,055	0,179

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da COPERVE.

APÊNDICE E: Perfis dos estudantes da UFPB em 2004, por Centro de Ensino (Média)

	CCEN	CCHLA	CCSA	CE	CT	CCS	CCJ	CCA	CCHSA
Masculino	0,684	0,382	0,599	0,133	0,657	0,389	0,534	0,730	0,524
Solteiro	0,701	0,772	0,756	0,678	0,848	0,830	0,703	0,847	0,833
Ensino Fundamental – Pública	0,311	0,249	0,274	0,422	0,208	0,147	0,076	0,423	0,524
Ensino Fundamental - Privada	0,532	0,603	0,597	0,417	0,673	0,733	0,788	0,450	0,381
Escola de Ensino Médio - Pública	0,392	0,313	0,348	0,507	0,277	0,161	0,135	0,495	0,571
Escola de Ensino Médio - Privada	0,458	0,560	0,538	0,332	0,612	0,723	0,737	0,405	0,333
Curso pré-vestibular	0,333	0,382	0,408	0,299	0,411	0,613	0,475	0,324	0,238
Não trabalha	0,407	0,478	0,408	0,412	0,505	0,671	0,568	0,559	0,488
Zona Urbana	0,743	0,771	0,780	0,758	0,784	0,802	0,712	0,829	0,810
Acesso à computador	0,422	0,479	0,469	0,223	0,553	0,522	0,737	0,261	0,179
Acesso à internet	0,458	0,444	0,448	0,242	0,472	0,516	0,644	0,252	0,262
Pai trabalhando	0,431	0,477	0,466	0,423	0,548	0,605	0,576	0,514	0,393
Mãe trabalhando	0,458	0,490	0,462	0,374	0,513	0,554	0,551	0,414	0,476
Instrução do Pai									
Não Frequentou	0,027	0,017	0,016	0,024	-	0,018	-	0,036	0,048
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,162	0,105	0,117	0,218	0,112	0,072	0,025	0,180	0,333
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,105	0,096	0,103	0,147	0,086	0,099	0,025	0,117	0,143
Ensino Médio	0,225	0,273	0,260	0,265	0,211	0,244	0,169	0,324	0,226
Ensino Superior	0,272	0,318	0,323	0,175	0,401	0,366	0,542	0,216	0,119
Pós-Graduação	0,044	0,044	0,038	0,019	0,058	0,058	0,085	0,027	-
Instrução da Mãe									
Não Frequentou	0,167	0,182	0,177	0,156	0,231	0,100	0,127	0,243	0,214
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,100	0,067	0,095	0,171	0,065	0,041	0,008	0,135	0,214
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,093	0,082	0,099	0,128	0,063	0,053	0,034	0,108	0,119
Ensino Médio	0,209	0,227	0,220	0,199	0,195	0,236	0,169	0,207	0,083
Ensino Superior	0,230	0,256	0,240	0,171	0,284	0,392	0,457	0,180	0,226
Pós-Graduação	0,042	0,037	0,032	0,019	0,028	0,043	0,059	0,027	0,024
Renda Familiar									
Menos de 1 salário mínimo	0,157	0,186	0,181	0,194	0,226	0,107	0,110	0,270	0,238
$01 \leq SM < 02$	0,140	0,114	0,106	0,242	0,094	0,064	0,008	0,198	0,310
$02 \leq SM < 03$	0,137	0,132	0,116	0,156	0,066	0,099	0,042	0,144	0,083
$03 \leq SM < 05$	0,145	0,128	0,155	0,137	0,147	0,188	0,119	0,090	0,095
$05 \leq SM < 10$	0,127	0,146	0,155	0,047	0,152	0,199	0,136	0,090	0,083
$10 \leq SM < 20$	0,081	0,085	0,085	0,014	0,119	0,133	0,271	0,036	0,060
Mais que 20 salários mínimos	0,029	0,059	0,061	0,019	0,073	0,077	0,178	0,036	0,036

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da COPERVE.

APÊNDICE F: Perfis dos estudantes da UFPB em 2005, por Centro de Ensino (Média)

	CCEN	CCHLA	CCSA	CE	CT	CCS	CCJ	CCA	CCHSA
Masculino	0,755	0,365	0,582	0,149	0,653	0,410	0,486	0,644	0,664
Solteiro	0,755	0,789	0,728	0,679	0,673	0,878	0,822	0,822	0,794
Ensino Fundamental – Pública	0,329	0,265	0,274	0,476	0,171	0,185	0,065	0,388	0,551
Ensino Fundamental - Privada	0,493	0,574	0,535	0,351	0,529	0,707	0,794	0,444	0,299
Escola de Ensino Médio - Pública	0,376	0,325	0,315	0,613	0,208	0,166	0,140	0,400	0,551
Escola de Ensino Médio - Privada	0,440	0,514	0,494	0,220	0,497	0,722	0,720	0,433	0,299
Curso pré-vestibular	0,408	0,458	0,457	0,363	0,413	0,664	0,570	0,444	0,252
Não trabalha	0,563	0,573	0,547	0,536	0,616	0,798	0,757	0,711	0,561
Zona Urbana	0,808	0,825	0,802	0,827	0,688	0,877	0,841	0,756	0,776
Acesso à computador	0,446	0,482	0,442	0,220	0,468	0,559	0,692	0,422	0,280
Acesso à internet	0,528	0,579	0,547	0,369	0,543	0,640	0,738	0,478	0,318
Pai trabalhando	0,510	0,513	0,496	0,405	0,526	0,634	0,598	0,533	0,439
Mãe trabalhando	0,399	0,459	0,405	0,280	0,454	0,541	0,589	0,489	0,402
Instrução do Pai									
Não Frequentou	0,020	0,012	0,029	0,036	0,003	0,013	0,018	0,033	0,047
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,131	0,118	0,136	0,268	0,058	0,090	0,037	0,189	0,243
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,117	0,103	0,088	0,107	0,075	0,071	0,018	0,111	0,131
Ensino Médio	0,221	0,216	0,241	0,256	0,182	0,247	0,178	0,122	0,243
Ensino Superior	0,282	0,331	0,257	0,149	0,332	0,428	0,533	0,322	0,196
Pós-Graduação	0,049	0,22	0,249	0,184	0,35	0,151	0,216	0,223	0,14
Instrução da Mãe									
Não Frequentou	0,009	0,009	0,008	0,012	0,003	0,004	0,009	-	0,009
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,116	0,081	0,108	0,256	0,035	0,040	0,009	0,156	0,187
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,087	0,099	0,082	0,143	0,058	0,055	0,037	0,067	0,140
Ensino Médio	0,265	0,243	0,274	0,250	0,234	0,291	0,168	0,278	0,252
Ensino Superior	0,297	0,348	0,288	0,161	0,327	0,439	0,523	0,267	0,215
Pós-Graduação	0,126	0,22	0,24	0,178	0,343	0,171	0,254	0,232	0,197
Renda Familiar									
Menos de 1 salário mínimo	0,032	0,016	0,014	0,042	0,023	0,007	-	0,033	0,093
$01 \leq SM < 02$	0,137	0,121	0,088	0,238	0,075	0,095	0,019	0,178	0,327
$02 \leq SM < 03$	0,160	0,146	0,158	0,244	0,101	0,095	0,047	0,211	0,168
$03 \leq SM < 05$	0,163	0,177	0,169	0,185	0,127	0,199	0,121	0,122	0,103
$05 \leq SM < 10$	0,198	0,184	0,183	0,065	0,168	0,208	0,140	0,100	0,093
$10 \leq SM < 20$	0,076	0,125	0,117	0,036	0,104	0,152	0,262	0,122	0,056
Mais que 20 salários mínimos	0,049	0,069	0,078	0,024	0,104	0,104	0,262	0,055	0,009

Fonte: Elaboração Própria a partir da COPERVE.

APÊNDICE G: Perfis dos estudantes da UFPB em 2006, por Centro de Ensino (Média)

	CCEN	CCHLA	CCSA	CE	CT	CCS	CCJ	CCA	CCHSA
Masculino	0,698	0,400	0,654	0,089	0,685	0,415	0,658	0,779	0,585
Solteiro	0,818	0,829	0,832	0,750	0,875	0,882	0,850	0,935	0,859
Ensino Fundamental – Pública	0,335	0,400	0,383	0,539	0,295	0,285	0,185	0,514	0,711
Ensino Fundamental - Privada	0,553	0,599	0,616	0,460	0,705	0,714	0,815	0,486	0,289
Escola de Ensino Médio - Pública	0,446	0,416	0,425	0,573	0,330	0,252	0,151	0,532	0,672
Escola de Ensino Médio - Privada	0,554	0,584	0,574	0,426	0,670	0,748	0,849	0,468	0,328
Curso pré-vestibular	0,438	0,435	0,445	0,344	0,395	0,588	0,525	0,422	0,203
Não trabalha	0,676	0,678	0,629	0,672	0,800	0,842	0,783	0,816	0,718
Zona Urbana	0,854	0,875	0,884	0,904	0,865	0,884	0,890	0,825	0,742
Acesso à computador	0,474	0,536	0,496	0,317	0,605	0,598	0,767	0,431	0,296
Acesso à internet	0,63	0,647	0,607	0,422	0,673	0,676	0,817	0,532	0,398
Pai trabalhando	0,569	0,554	0,559	0,428	0,640	0,693	0,725	0,651	0,468
Mãe trabalhando	0,487	0,489	0,441	0,394	0,565	0,555	0,65	0,477	0,421
Instrução do Pai									
Não Frequentou	0,030	0,018	0,020	0,022	0,007	0,006	0,008	0,018	0,085
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,107	0,102	0,110	0,196	0,065	0,059	0,033	0,229	0,335
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,110	0,098	0,117	0,162	0,065	0,098	0,016	0,073	0,125
Ensino Médio	0,291	0,265	0,302	0,303	0,240	0,248	0,092	0,238	0,195
Ensino Superior	0,295	0,353	0,297	0,179	0,417	0,424	0,579	0,284	0,156
Pós-Graduação	0,197	0,164	0,154	0,138	0,206	0,165	0,272	0,158	0,104
Instrução da Mãe									
Não Frequentou	0,011	0,009	0,012	0,016	0,005	0,006	0,016	0	0,039
1ª Fase Fundamental (1ª a 4ª)	0,098	0,086	0,082	0,162	0,040	0,023	0,008	0,137	0,265
2ª Fase Fundamental (5ª a 8ª)	0,098	0,092	0,091	0,134	0,055	0,059	0	0,119	0,140
Ensino Médio	0,293	0,290	0,308	0,331	0,250	0,269	0,117	0,311	0,273
Ensino Superior	0,354	0,349	0,339	0,213	0,467	0,468	0,630	0,348	0,179
Pós-Graduação	0,146	0,174	0,168	0,144	0,183	0,175	0,229	0,085	0,107
Renda familiar*	5 a 10 SM	5 a 10 SM	5 a 10 SM	1 a 2 SM	3 a 5 SM	3 a 5 SM	10 a 20 SM	1 a 2 SM	1 a 2 SM

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da COPERVE.

APÊNDICE H: Valores absolutos da situação dos cursos com relação ao ingresso, conclusão e evasão (2000-2006)

	2000			2002			2004			2006		
	Ingresso	Conclusão	Evasão	Ingresso	Conclusão	Evasão	Ingresso	Conclusão	Evasão	Ingresso	Conclusão	Evasão
CCEN												
C. da Computação	60	36	24	59	38	20	59	34	20	60	24	26
C. Biológicas	67	41	26	71	46	25	74	46	19	111	37	40
Estatística	19	4	15	18	3	15	17	3	13	18	3	10
Física	39	15	24	75	16	57	81	13	56	77	14	41
Geografia	78	39	38	76	50	23	81	40	33	77	11	20
Matemática	39	16	23	40	15	23	42	7	28	49	12	24
Química	39	21	18	48	21	26	54	22	26	49	10	22
CCHLA												
Jornalismo	57	35	22	60	40	20	58	37	18	59	22	11
Relações Públicas	58	36	22	54	29	23	60	32	16	58	11	21
Radialismo	58	23	34	60	33	26	59	32	19	58	16	18
Ciências Sociais	40	17	22	39	16	23	40	8	23	40	6	23
Educação Artística	51	72	75	47	97	43	78	113	56	49	50	56
Filosofia	40	13	26	35	12	18	40	11	28	40	3	24
História	75	42	31	73	34	30	75	25	35	75	8	29
Letras	110	58	50	101	47	51	130	70	49	107	17	65
Música	14	7	7	19	14	5	30	20	9	42	26	10
Psicologia	91	55	36	89	55	31	91	51	31	88	7	28
Serviço Social	80	61	19	89	68	21	90	75	12	89	36	13
Turismo	60	45	15	57	33	23	60	28	23	59	4	26

APÊNDICE H: Valores absolutos da situação dos cursos com relação ao ingresso, conclusão e evasão (2000-2006) - Continuação

117

	2000			2002			2004			2006		
	Ingresso	Conclusão	Evasão	Ingresso	Conclusão	Evasão	Ingresso	Conclusão	Evasão	Ingresso	Conclusão	Evasão
CCSA												
Administração	161	71	81	155	67	75	161	64	65	158	20	59
Biblioteconomia	60	24	36	59	36	18	60	25	16	59	1	18
Ciências Contábeis	163	99	63	157	96	60	155	87	47	155	35	57
Ciências Econômicas	170	39	131	157	32	120	178	32	96	173	12	81
CE												
Pedagogia	152	113	36	157	106	47	211	116	46	178	10	38
CT												
Arquitetura e Urbanismo	61	46	15	60	39	21	59	32	17	60	8	22
Eng. de Alimentos	57	19	36	51	11	34	59	14	28	60	2	17
Eng. de Produção	40	21	19	38	11	20	40	13	14	40	0	18
Engenharia Civil	88	65	22	81	42	32	89	33	38	90	11	21
Engenharia Mecânica	86	22	61	76	23	45	40	20	41	90	8	37
Química Industrial	59	13	43	52	9	39	59	17	34	60	7	33
CCS												
Educação Física	96	40	56	99	66	27	107	66	32	100	37	23
Enfermagem	98	84	14	94	70	23	100	78	20	97	25	31
Farmácia	102	81	21	102	84	18	100	84	15	99	63	30
Fisioterapia	54	36	18	52	36	16	51	32	19	51	1	19
Medicina	102	88	14	94	87	6	99	92	7	95	2	4
Nutrição	71	49	21	67	55	12	70	46	21	70	41	12
Odontologia	78	65	13	76	54	22	80	61	17	79	26	15

APÊNDICE H: Valores absolutos da situação dos cursos com relação ao ingresso, conclusão e evasão (2000-2006) - Continuação

	2000			2002			2004			2006		
	Ingresso	Conclusão	Evasão	Ingresso	Conclusão	Evasão	Ingresso	Conclusão	Evasão	Ingresso	Conclusão	Evasão
CCJ												
Direito	119	104	15	120	97	21	118	86	20	119	12	9
CCA - AR												
Agronomia	54	35	17	53	34	16	71	41	21	69	0	20
Zootecnia	37	19	18	23	4	19	40	23	8	40	0	15
CCHSA - BN												
Administração	58	13	45	57	23	34	58	28	27	80	19	37
Agroindústria	0	0	0	0	0	0	18	12	4	21	0	11
Ciências Agrárias	4	3	1	2	2	0	8	2	6	27	8	14
Técnicas Agropecuárias	4	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do NTI.

APÊNDICE I: Regressão pelo Método *Probit* tendo com variável dependente trancamento total e variáveis explicativas as características socioeconômicas dos estudantes

Variáveis	Coefficiente	P> z
Sexo		
• Masculino	Base	-
• Feminino	-0,518	0,120
Estado Civil		
• Solteiro	Base	-
• Outros	0,138	0,038
Ensino Fundamental		
• Particular	Base	-
• Pública	-0,071	0,146
Ensino Médio		
• Particular	Base	-
• Pública	0,172	0,000
Instrução do Pai		
• Não frequentou escola	0,192	0,043
• 1ª fase do Ensino Fundamental	0,078	0,201
• 2ª fase do Ensino Fundamental	-0,011	0,857
• Ensino Médio	0,041	0,365
• Ensino Superior	Base	-
• Pós-graduação	-0,063	0,461
Instrução da mãe		
• Não frequentou escola	0,087	0,382
• 1ª fase do Ensino Fundamental	0,165	0,014
• 2ª fase do Ensino Fundamental	0,026	0,684
• Ensino Médio	0,036	0,403
• Ensino Superior	Base	-
• Pós-graduação	0,065	0,466
Curso Pré-vestibular		
• Frequentou	Base	-
• Não Frequentou	0,099	0,004
Zona em que reside		
• Urbana	Base	-
• Rural	-0,006	0,951
Trabalha		
• Sim	0,135	0,002
• Não	Base	-
Renda Familiar		
• Menos de 1 salário mínimo	-0,216	0,034
• $01 \leq SM < 02$	-0,171	0,009
• $02 \leq SM < 03$	-0,136	0,022
• $03 \leq SM < 05$	-0,078	0,132
• $05 \leq SM < 10$	Base	-
• $10 \leq SM < 20$	0,034	0,508
• Mais que 20 salários mínimos	0,024	0,680

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do NTI e COPERVE.

APÊNDICE J: Regressão pelo Método *Probit* tendo com variável dependente trancamento parcial e variáveis explicativas as características socioeconômicas dos estudantes

Variáveis	Coefficiente	P> z
Sexo		
• Masculino	Base	-
• Feminino	-0,081	0,001
Estado Civil		
• Solteiro	Base	-
• Outros	-0,072	0,188
Ensino Fundamental		
• Particular	Base	-
• Pública	-0,056	0,134
Ensino Médio		
• Particular	Base	
• Pública	0,108	0,002
Instrução do Pai		
• Não frequentou escola	0,069	0,369
• 1ª fase do Ensino Fundamental	0,021	0,659
• 2ª fase do Ensino Fundamental	0,049	0,310
• Ensino Médio	0,001	0,963
• Ensino Superior	Base	-
• Pós-graduação	0,129	0,043
Instrução da mãe		
• Não frequentou escola	-0,115	0,139
• 1ª fase do Ensino Fundamental	0,005	0,915
• 2ª fase do Ensino Fundamental	0,012	0,796
• Ensino Médio	0,065	0,050
• Ensino Superior	Base	-
• Pós-graduação	0,032	0,633
Curso Pré-vestibular		
• Frequentou	Base	-
• Não Frequentou	-0,004	0,857
Zona em que reside		
• Urbana	Base	-
• Rural	0,028	0,743
Trabalha		
• Sim	-0,037	0,271
• Não	Base	-
Renda Familiar		
• Menos de 1 salário mínimo	0,154	0,052
• $01 \leq SM < 02$	-0,033	0,507
• $02 \leq SM < 03$	0,029	0,517
• $03 \leq SM < 05$	0,017	0,663
• $05 \leq SM < 10$	Base	-
• $10 \leq SM < 20$	-0,008	0,839
• Mais que 20 salários mínimos	-0,110	0,014

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do NTI e COPERVE.

APÊNDICE L: Regressão pelo Método *Probit* tendo com variável dependente reprovações dos estudantes e variáveis explicativas as características socioeconômicas dos estudantes

Variáveis	Coefficiente	P> z
Sexo		
• Masculino	Base	-
• Feminino	-0,415	0,000
Estado Civil		
• Solteiro	Base	-
• Outros	-0,053	0,337
Ensino Fundamental		
• Particular	Base	-
• Pública	0,017	0,633
Ensino Médio		
• Particular	Base	-
• Pública	0,096	0,005
Instrução do Pai		
• Não frequentou escola	0,180	0,018
• 1ª fase do Ensino Fundamental	-0,055	0,245
• 2ª fase do Ensino Fundamental	-0,009	0,845
• Ensino Médio	0,001	0,969
• Ensino Superior	Base	-
• Pós-graduação	0,066	0,301
Instrução da mãe		
• Não frequentou escola	-0,208	0,008
• 1ª fase do Ensino Fundamental	-0,040	0,456
• 2ª fase do Ensino Fundamental	0,022	0,657
• Ensino Médio	-0,021	0,524
• Ensino Superior	Base	-
• Pós-graduação	-0,138	0,053
Curso Pré-vestibular		
• Frequentou	Base	-
• Não Frequentou	0,088	0,001
Zona em que reside		
• Urbana	Base	-
• Rural	0,089	0,307
Trabalha		
• Sim	0,173	0,000
• Não	Base	-
Renda Familiar		
• Menos de 1 salário mínimo	0,077	0,323
• $01 \leq SM < 02$	-0,029	0,551
• $02 \leq SM < 03$	-0,048	0,282
• $03 \leq SM < 05$	-0,020	0,616
• $05 \leq SM < 10$	Base	-
• $10 \leq SM < 20$	-0,098	0,015
• Mais que 20 salários mínimos	-0,223	0,000

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do NTI e COPERVE.

APÊNDICE M: Regressão pelo Método Probit Ordenado tendo com variável dependente o CRE dos estudantes e variáveis explicativas as características socioeconômicas dos estudantes e *dummies* para cada curso

Variáveis	Coefficiente	P> z
Sexo		
• Masculino	Base	-
• Feminino	0,343	0,000
Estado Civil		
• Solteiro	Base	-
• Outros	0,120	0,045
Ensino Fundamental		
• Particular	Base	-
• Pública	-0,031	0,426
Ensino Médio		
• Particular	Base	-
• Pública	0,032	0,370
Instrução do Pai		
• Não frequentou escola	-0,111	0,156
• 1ª fase do Ensino Fundamental	-0,017	0,719
• 2ª fase do Ensino Fundamental	0,029	0,548
• Ensino Médio	-0,097	0,006
• Ensino Superior	Base	-
• Pós-graduação	-0,050	0,433
Instrução da mãe		
• Não frequentou escola	0,113	0,178
• 1ª fase do Ensino Fundamental	-0,087	0,114
• 2ª fase do Ensino Fundamental	-0,078	0,128
• Ensino Médio	-0,044	0,196
• Ensino Superior	Base	-
• Pós-graduação	0,061	0,392
Curso Pré-vestibular		
• Frequentou	Base	-
• Não Frequentou	0,075	0,008
Zona em que reside		
• Urbana	Base	-
• Rural	-0,093	0,289
Trabalha		
• Sim	-0,133	0,000
• Não	Base	-
Renda Familiar		
• Menos de 1 salário mínimo	0,107	0,206
• $01 \leq SM < 02$	-0,040	0,428
• $02 \leq SM < 03$	0,038	0,411
• $03 \leq SM < 05$	-0,038	0,352
• $05 \leq SM < 10$	Base	-
• $10 \leq SM < 20$	-0,039	0,340
• Mais que 20 salários mínimos	-0,101	0,032

<i>Dummies de Cursos</i>		
• ADMINISTRACAO	-0,737	0,000
• ADMINISTRACAO - BN	-1.055	0,000
• AGROINDUSTRIA - BN	-0,446	0,139
• AGRONOMIA - AR	-1.685	0,000
• ARQUITETURA E URBANISMO	-1.052	0,000
• BIBLIOTECONOMIA	-0,798	0,000
• CIENCIA DA COMPUTACAO	-0,754	0,000
• CIENCIAS AGRARIAS - BN	-0,627	0,010
• CIENCIAS BIOLOGICAS	-110.274	0,000
• CIENCIAS CONTABEIS	-0,714	0,000
• CIENCIAS ECONOMICAS	-1.484	0,000
• CIENCIAS SOCIAIS	-0,472	0,010
• COMUNICACAO SOCIAL (JORNALISMO)	0,110	0,434
• COMUNICACAO SOCIAL (RADIALISMO)	-0,517	0,000
• COMUNICACAO SOCIAL (RELACOES PUBLICAS)	-0,658	0,000
• DIREITO	-0,047	0,685
• EDUCACAO ARTISTICA	-0,178	0,208
• EDUCACAO FISICA	-0,903	0,000
• ENFERMAGEM GERAL	0,091	0,449
• ENGENHARIA CIVIL	-1.358	0,000
• ENGENHARIA DE ALIMENTOS	-1.331	0,000
• ENGENHARIA DE PRODUCAO MECANICA	-1.238	0,000
• ENGENHARIA MECANICA	-1.570	0,000
• ESTATISTICA	-1.479	0,000
• FARMACIA	-1.145	0,000
• FILOSOFIA	-0,273	0,200
• FISICA	-1.196	0,000
• FISIOTERAPIA	-0,368	0,007
• GEOGRAFIA	-1.027	0,000
• HISTORIA	0,251	0,084
• LETRAS	-0,199	0,110
• MATEMATICA	-1.295	0,000
• MEDICINA	-0,714	0,000
• MUSICA	Base	-
• NUTRICAO	-0,367	0,003
• ODONTOLOGIA	-111.963	0,000
• PEDAGOGIA	-0,112	0,334
• PSICOLOGIA	0,148	0,264
• QUIMICA	-1.669	0,000
• QUIMICA INDUSTRIAL	-0,544	0,272
• SERVICO SOCIAL	-0,186	0,123
• TECNICAS AGROPECUARIAS - BN	-2.405	0,000
• TURISMO	-0,213	0,206
• ZOOTECNIA - AR	-1.476	0,000

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do NTI e COPERVE.

APÊNDICE N: Regressão pelo Método *Probit* Ordenado tendo com variável dependente o CRE dos estudantes e variáveis explicativas as características socioeconômicas dos estudantes e *dummies* para cada ano

Variáveis	Coefficiente	P> z
Sexo		
• Masculino	Base	-
• Feminino	0,533	0,000
Estado Civil		
• Solteiro	Base	-
• Outros	0,217	0,000
Ensino Fundamental		
• Particular	Base	-
• Pública	-0,030	0,414
Ensino Médio		
• Particular	Base	
• Pública	0,025	0,446
Instrução do Pai		
• Não frequentou escola	0,036	0,632
• 1ª fase do Ensino Fundamental	0,009	0,844
• 2ª fase do Ensino Fundamental	0,051	0,284
• Ensino Médio	-0,072	0,032
• Ensino Superior	Base	-
• Pós-graduação	-0,017	0,788
Instrução da mãe		
• Não frequentou escola	0,126	0,118
• 1ª fase do Ensino Fundamental	-0,021	0,680
• 2ª fase do Ensino Fundamental	-0,043	0,383
• Ensino Médio	0,000	0,981
• Ensino Superior	Base	-
• Pós-graduação	0,046	0,507
Curso Pré-vestibular		
• Frequentou	Base	-
• Não Frequentou	0,096	0,000
Zona em que reside		
• Urbana	Base	-
• Rural	-0,216	0,007
Trabalha		
• Sim	-0,044	0,184
• Não	Base	-
Renda Familiar		
• Menos de 1 salário mínimo	-0,055	0,487
• $01 \leq SM < 02$	-0,098	0,047
• $02 \leq SM < 03$	0,015	0,724
• $03 \leq SM < 05$	-0,079	0,046
• $05 \leq SM < 10$	Base	-

• $10 \leq SM < 20$	0,020	0,595
• Mais que 20 salários mínimos	-0,030	0,495
Dummies de anos		
• 2000	Base	-
• 2001	0,087	0,040
• 2002	0,136	0,002
• 2003	0,239	0,000
• 2004	0,330	0,000
• 2005	0,454	0,000
• 2006	0,378	0,000

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da COPERVE e NTI.

APÊNDICE O: Regressão pelo Método *Probit* tendo com variável dependente a média do CRE dos estudantes e variáveis explicativas as características socioeconômicas dos estudantes

Variáveis	Coefficiente	P> z
Sexo		
• Masculino	Base	-
• Feminino	0,246	0,000
Estado Civil		
• Solteiro	Base	-
• Outros	-0,005	0,932
Ensino Fundamental		
• Particular	Base	-
• Pública	-0,054	0,177
Ensino Médio		
• Particular	Base	-
• Pública	0,148	0,000
Instrução do Pai		
• Não frequentou escola	0,031	0,705
• 1ª fase do Ensino Fundamental	-0,026	0,608
• 2ª fase do Ensino Fundamental	-0,004	0,924
• Ensino Médio	-0,110	0,003
• Ensino Superior	Base	-
• Pós-graduação	-0,050	0,453
Instrução da mãe		
• Não frequentou escola	0,138	0,109
• 1ª fase do Ensino Fundamental	0,004	0,943
• 2ª fase do Ensino Fundamental	0,018	0,723
• Ensino Médio	0,037	0,294
• Ensino Superior	Base	-
• Pós-graduação	0,045	0,545
Curso Pré-vestibular		
• Frequentou	Base	-
• Não Frequentou	0,179	0,000
Zona em que reside		
• Urbana	Base	-
• Rural	0,017	0,853
Trabalha		
• Sim	0,028	0,427
• Não	Base	-
Renda Familiar		
• Menos de 1 salário mínimo	-0,081	0,330
• $01 \leq SM < 02$	-0,069	0,188
• $02 \leq SM < 03$	-0,036	0,448
• $03 \leq SM < 05$	-0,076	0,074
• $05 \leq SM < 10$	Base	-
• $10 \leq SM < 20$	-0,046	0,278
• Mais que 20 salários mínimos	-0,133	0,005

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da COPERVE e NTI.