

NORMA DA LUZ FERRARINI ZANDONÁ

**O ESPAÇO DO CONTRAPODER: O ACESSO À UNIVERSIDADE
PÚBLICA E O PERFIL SOCIOECONÔMICO EDUCACIONAL DOS
CANDIDATOS AO VESTIBULAR DA UFPR**

**Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Paraná.**

Orientador: Prof. Dr. José Henrique de Faria

CURITIBA

2005

TERMO DE APROVAÇÃO

NORMA DA LUZ FERRARINI ZANDONÁ

O ESPAÇO DO CONTRAPODER: O ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA
E O PERFIL SOCIOECONÔMICO EDUCACIONAL DOS CANDIDATOS AO
VESTIBULAR DA UFPR

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em
Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade
Federal do Paraná, pela comissão formada pelos professores:

Orientador: Prof. Dr. José Henrique de Faria
Universidade Federal do Paraná

Co-orientador: Prof. Dr. Pedro José Steiner Neto
Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Acacia Zeneida Kuenzer
Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Maria Dativa de Salles Gonçalves
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Dartagnan Baggio Emerenciano
Universidade Federal do Paraná

Curitiba, 28 de fevereiro de 2005

*À minha mãe, Catharina,
e ao meu pai, Professor Sebastião Ferrarini,
grandes mestres na arte de educar para a vida.*

*À Universidade Federal do Paraná,
uma paixão.*

*Aos fiéis e verdadeiros defensores
da Universidade pública.*

*À vida.
Mágica incessante de se ser e de acreditar.*

AGRADECIMENTOS

Aos colegas, alunos e professores

Ao Professor Doutor José Henrique de Faria,
orientador e parceiro deste trabalho,
que desde o início acreditou que eu poderia alçar vôos mais altos,
e com quem quero compartilhar o respeito pela Universidade pública.

Ao Professor Doutor Pedro José Steiner Neto,
que, com seu entusiasmo e dedicação,
orientou-me no tratamento e na análise estatística dos dados,
sem o qual não seria possível este trabalho.
Pedro, muito obrigada.

Às Professoras Doutoradas Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Dativa de Salles Gonçalves,
que, como verdadeiras e perspicazes mestras,
trouxeram contribuições importantes, tornando o desafio ainda maior.

Ao Professor Doutor Dartagnan Baggio Emerenciano,
que, ainda como presidente da comissão do vestibular da UFPR,
gentilmente apoiou a pesquisa e cedeu todos os dados necessários,
e com quem tenho a satisfação de discutir um tema que lhe é tão precioso.

Aos Professores Doutores Maria Tarcisa Silva Bega,
Sílvia Maria Pereira de Araújo e Osvaldo Keller da Silva,
do Departamento de Ciências Sociais da UFPR,
que compuseram o Painel de Especialistas, assessorando-me
na reconstrução das alternativas do questionário original.

À Maria Cleusa Henklein,
funcionária do Núcleo de Concursos da UFPR,
que foi sempre, além de eficiente, atenciosa e prestativa.

Aos professores, técnico-administrativos e colegas
do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR,
com quem tive o prazer de conviver durante estes quatro anos.
Que este tempo se prolongue através da amizade e do trabalho.

Aos colegas e alunos do Departamento de Psicologia da UFPR,
que compreenderam a importância, para a Psicologia e para a Universidade,
de me dedicar ao Doutorado em Educação.

Agradeço, em especial, às colegas
Denise de Camargo, Luciana Valore, Miriam Pan e Yara Bulgacov.

À Estelita Sandra de Matias e à Léia Rachel Castellar que,
com refinado profissionalismo, fizeram a revisão e a editoração do trabalho.

Aos familiares

Ao meu esposo, Adyr,
companheiro de muitas partilhas e que,
não podendo ser diferente,
em muito contribuiu para que eu aqui chegasse.

Ao nosso filho Bernardo,
que, próximo de fazer a escolha profissional,
faz com que a paixão pela educação
tenha um significado ainda maior.

Ao meu irmão Luiz e às minhas irmãs Irene, Rosi e Célia,
que sempre me apoiaram, me incentivaram e me respeitaram
ao sabor do doce amor fraternal.

À minha irmã Rosi,
com quem partilhei minhas primeiras inquietações
a respeito de temáticas sociais
e com quem pude aprofundar momentos de reflexões
enquanto elaborávamos nossas teses.

*Só da serenidade podem nascer grandes e belas ações.
Esta é a terra sobre a qual amadurecem os belos frutos.
Se nos enganarmos sobre os nossos dons da escolha da nossa carreira,
este erro recairá sobre nós mesmos,
e a sanção suscitará em nós mais sofrimento
do que todas as censuras do universo.*

Marx e Engels

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	xi
LISTA DE GRÁFICOS	xiv
LISTA DE SIGLAS	xvi
RESUMO	xviii
ABSTRACT	xix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - GLOBALIZAÇÃO: A EVOLUÇÃO RECENTE DO CAPITALISMO	32
CAPÍTULO 2 - CLASSE SOCIAL, TRABALHO E RENDA	58
2.1 ALGUMAS ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE CLASSE SOCIAL	59
2.2 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR DE ACORDO COM A PRINCIPAL OCUPAÇÃO DO PAI	89
2.3 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR DE ACORDO COM A RENDA FAMILIAR MENSAL	92
2.3.1 Dados Gerais da UFPR sobre a Renda Familiar Mensal – Vestibulares de 1994 a 2004	92
2.3.2 Renda Familiar Mensal e Curso Escolhido – Vestibulares de 2002 e 2003	96
2.3.2.1 Diferença de nível de renda entre os aprovados e os não aprovados	106
2.3.2.2 Renda familiar estimada entre os candidatos aprovados e os não aprovados	107
2.3.2.3 Análise da distribuição acumulada da renda dos candidatos aprovados nos vestibulares de 2002 e 2003 segundo setores da UFPR	126
CAPÍTULO 3 - A ECONOMIA POLÍTICA E O MUNDO DO TRABALHO	140
3.1 O HOMEM E O TRABALHO	140
3.2 O MUNDO DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE	146
3.3 O GLOBALISMO E O PROCESSO DA RECONFIGURAÇÃO DAS PROFISSÕES	158
3.4 IDADE COM QUE OS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR COMEÇARAM A EXERCER ATIVIDADE REMUNERADA	165
3.5 A OBRIGATORIEDADE DOS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR DE TRABALHAR DURANTE O CURSO UNIVERSITÁRIO	171

3.6	TURNO EM QUE FOI CURSADO O ENSINO MÉDIO PELOS CANDIDATOS DO PROCESSO SELETIVO DA UFPR	174
CAPÍTULO 4 - UNIVERSIDADE PÚBLICA, POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E		
	RELAÇÕES DE TRABALHO	181
4.1	A UNIVERSIDADE NO BRASIL	185
4.2	PERSPECTIVA HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	187
4.3	A HISTÓRIA DO VESTIBULAR	194
4.4	O IDEÁRIO NEOLIBERAL DO CAPITALISMO GLOBALIZADO E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR	205
4.5	AS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS E AS IMPLICAÇÕES PARA A UNIVERSIDADE PÚBLICA	213
4.6	OS REFLEXOS DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	229
4.7	ANÁLISE DE ALGUMAS PROPOSTAS E AÇÕES CONCERNENTES AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE.....	237
4.8	O VESTIBULAR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	242
4.9	UM RETRATO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	247
4.10	O PAPEL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	258
	CAPÍTULO 5 - A EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES SOCIAIS	265
5.1	EDUCAÇÃO: REPRODUÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO?	265
5.2	A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE REPRODUÇÃO E CONSERVAÇÃO SOCIAL	276
5.3	AS IMPLICAÇÕES DAS MUDANÇAS DO MUNDO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO	284
5.4	ANÁLISE DO NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI DOS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR.....	292
5.5	ANÁLISE DO NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE DOS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR.....	299
5.6	ANÁLISE DA CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES EM QUE OS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR CURSARAM O ENSINO FUNDAMENTAL.....	306

5.7 ANÁLISE DA CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES EM QUE OS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR CURSARAM O ENSINO MÉDIO.....	312
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	319
REFERÊNCIAS.....	359

VOLUME ANEXO

ANEXO 1 - SOBRE A METODOLOGIA.....	1
ANEXO 2 - TURNOS DOS CURSOS E NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 NA UFPR.....	21
ANEXO 3 - NÚMERO DE INSCRITOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E 2003 DA UFPR E A RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE CANDIDATOS INSCRITOS E O NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS	23
ANEXO 4 - PRINCIPAL OCUPAÇÃO DO PAI - 2002	27
ANEXO 5 - PRINCIPAL OCUPAÇÃO DO PAI - 2003	32
ANEXO 6 - RENDA FAMILIAR MENSAL - 2002	37
ANEXO 7 - RENDA FAMILIAR MENSAL - 2003	42
ANEXO 8 - IDADE COM QUE COMEÇOU A EXERCER ATIVIDADE REMUNERADA - 2002	47
ANEXO 9 - IDADE COM QUE COMEÇOU A EXERCER ATIVIDADE REMUNERADA - 2003	52
ANEXO 10 - OBRIGATORIEDADE DE TRABALHAR DURANTE O CURSO - 2002	57
ANEXO 11 - OBRIGATORIEDADE DE TRABALHAR DURANTE O CURSO - 2003	62
ANEXO 12 - TURNO DO ENSINO MÉDIO - CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 DA UFPR.....	67
ANEXO 13 - TURNO DO ENSINO MÉDIO - CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2003 DA UFPR.....	72
ANEXO 14 - NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI - 2002	77
ANEXO 15 - NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI - 2003	82
ANEXO 16 - NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE - 2002	87

ANEXO 17 - NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE - 2003	92
ANEXO 18 - COMO FEZ O ENSINO FUNDAMENTAL - CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 DA UFPR	97
ANEXO 19 - COMO FEZ O ENSINO FUNDAMENTAL - CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2003 DA UFPR	102
ANEXO 20 - COMO FEZ O ENSINO MÉDIO - CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 DA UFPR.....	107
ANEXO 21 - COMO FEZ O ENSINO MÉDIO - CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2003 DA UFPR.....	112

LISTA DE QUADROS

1	ENUNCIADO DAS QUESTÕES E CLASSIFICAÇÃO POR DIMENSÃO	14
2	CURSOS E NÚMERO DE CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E 2003 DA UFPR COM RENDA FAMILIAR MENSAL INFERIOR A R\$ 500,00	71
3	PRINCIPAL OCUPAÇÃO DOS PAIS DOS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES DE 1997 A 2004 DA UFPR.....	79
4	PRINCIPAL OCUPAÇÃO DOS PAIS DOS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 1997 A 2004 DA UFPR.....	79
5	RENDA TOTAL MENSAL DA FAMÍLIA APRESENTADA PELOS CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 1994 A 1996 DA UFPR.....	92
6	RENDA TOTAL MENSAL DA FAMÍLIA APRESENTADA PELOS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES DE 1997 A 2004 DA UFPR.....	93
7	RENDA TOTAL MENSAL DA FAMÍLIA APRESENTADA PELOS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 1997 A 2004 DA UFPR.....	94
8	CURSOS E RENDA TOTAL MENSAL DA FAMÍLIA DOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR.....	101
9	RELAÇÃO ENTRE O CURSO E A FAIXA DE RENDA FAMILIAR MENSAL MAIS FREQUENTE APRESENTADA PELOS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E 2003 DA UFPR	104
10	CURSOS EM QUE NÃO HÁ DIFERENÇA QUANTO AO PERFIL DA RENDA FAMILIAR ENTRE INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR	106
11	DIFERENÇA DA MÉDIA DE RENDA FAMILIAR ESTIMADA DOS APROVADOS SOBRE OS NÃO APROVADOS NO VESTIBULAR DE 2002 DA UFPR (ORDENAÇÃO DECRESCENTE).....	107
12	DIFERENÇA DA MÉDIA DE RENDA FAMILIAR ESTIMADA DOS APROVADOS SOBRE OS NÃO APROVADOS NO VESTIBULAR DE 2003 DA UFPR (ORDENAÇÃO DECRESCENTE).....	109
13	IDADE COM QUE OS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES DE 1997 A 2004 DA UFPR INICIARAM ATIVIDADE REMUNERADA	165
14	IDADE COM QUE OS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 1997 A 2004 DA UFPR INICIARAM ATIVIDADE REMUNERADA.....	165
15	PORCENTAGENS DE RESPOSTA DOS CANDIDATOS AOS VESTIBULARES DE 2002 E 2003 DA UFPR QUE NUNCA TRABALHARAM, CONFORME O CURSO EM QUE FORAM APROVADOS.....	166
16	OBRIGATORIEDADE DOS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES DE 1994 A 2004 DA UFPR DE TRABALHAR DURANTE O CURSO UNIVERSITÁRIO.....	172

17	OBRIGATORIEDADE DOS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 1994 A 2004 DA UFPR DE TRABALHAR DURANTE O CURSO UNIVERSITÁRIO.....	172
18	PORCENTAGENS DE RESPOSTA CONFORME O CURSO EM QUE FORAM APROVADOS OS CANDIDATOS AOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR QUE CURSARAM TODO O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DIURNO.....	176
19	CURSOS E PROVAS DE HABILIDADES ESPECÍFICAS PARA O VESTIBULAR DE 2005 DA UFPR	244
20	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	249
21	MATRÍCULA NO ENSINO SUPERIOR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BRASIL - 1994-1998	250
22	TOTAL DE MATRICULADOS NO ENSINO SUPERIOR, POR REGIÃO - BRASIL - 2001....	251
23	NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR - BRASIL - 1992, 1998 E 2002	251
24	ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - 1999-2002	251
25	ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, POR MODALIDADES DE INSTITUIÇÕES - 1999-2003.....	252
26	ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, POR ABRANGÊNCIA GEOGRÁFICA - 1999-2002.....	252
27	ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR (UNIVERSIDADES) NO BRASIL, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - 1999-2002.....	252
28	CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL, POR ABRANGÊNCIA GEOGRÁFICA - 1999-2002.....	252
29	NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - BRASIL - 2000-2002.....	253
30	EVOLUÇÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL - 1984/1999	256
31	EVOLUÇÃO DOS GASTOS PÚBLICOS COM AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL - 1994-1999.....	256
32	NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI DOS CANDIDATOS INSCRITOS NO PROCESSO SELETIVO DA UFPR - 1994-2004.....	292
33	NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI DOS CANDIDATOS APROVADOS NO PROCESSO SELETIVO DA UFPR - 1994-2004	292
34	RELAÇÃO ENTRE PAIS QUE POSSUEM CURSO SUPERIOR COMPLETO E O CURSO ESCOLHIDO PELOS CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR.....	294
35	NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE DOS CANDIDATOS INSCRITOS NO PROCESSO SELETIVO DA UFPR - 1994-2004	299

36	NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE DOS CANDIDATOS APROVADOS NO PROCESSO SELETIVO DA UFPR - 1994-2004.....	300
37	RELAÇÃO ENTRE MÃES QUE POSSUEM CURSO SUPERIOR COMPLETO E O CURSO ESCOLHIDO PELOS CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR.....	302
38	CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES ONDE OS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES DE 1994 A 2004 DA UFPR CURSARAM O ENSINO FUNDAMENTAL.....	307
39	CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES ONDE OS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 1994 A 2004 DA UFPR CURSARAM O ENSINO FUNDAMENTAL.....	307
40	CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA INSTITUIÇÃO ONDE OS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 NA UFPR CURSARAM O ENSINO FUNDAMENTAL.....	308
41	CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES ONDE OS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES DE 1994 A 2004 DA UFPR CURSARAM O ENSINO MÉDIO.....	312
42	CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES ONDE OS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 1994 A 2004 DA UFPR CURSARAM O ENSINO MÉDIO.....	313
43	CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA INSTITUIÇÃO ONDE OS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 NA UFPR CURSARAM O ENSINO MÉDIO.....	314

LISTA DE GRÁFICOS

1	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETORES DA UFPR	112
2	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETORES DA UFPR	112
3	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS.....	113
4	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS.....	113
5	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE TECNOLOGIA.....	114
6	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE TECNOLOGIA.....	114
7	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS	115
8	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS	115
9	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA	116
10	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA	116
11	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	117
12	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	117
13	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE.....	118
14	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE.....	118
15	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS.....	119
16	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS.....	119
17	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES I	120
18	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES II	120

19	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES III	121
20	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES I	121
21	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES II	122
22	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES III	122
23	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS JURÍDICAS	123
24	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS JURÍDICAS	123
25	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE EDUCAÇÃO.....	124
26	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE EDUCAÇÃO.....	124
27	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - ESCOLA TÉCNICA DA UFPR.....	125
28	DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - ESCOLA TÉCNICA DA UFPR.....	125

LISTA DE SIGLAS

ABMES	- Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior
AID	- Associação Internacional de Desenvolvimento
AMGI	- Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
ANDES-SN	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APUFPR	- Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
C/V	- Candidato/Vaga (relação entre o número de candidatos e o número de vagas)
CBO	- Classificação Brasileira de Ocupações
CEFET-PR	- Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	- Constituição Federal
CFI	- Corporação Financeira Internacional
CIADI	- Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
COFINS	- Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
COUN	- Conselho Universitário
DIEESE	- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ETUFPR	- Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
FIES	- Financiamento Estudantil
FIPE	- Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FMI	- Fundo Monetário Internacional
GEF	- Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GERES	- Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituição de Ensino Superior
IFES	- Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSS	- Instituto Nacional do Seguro Social
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRPJ	- Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	- Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	- Ministério da Educação

OECD	- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OMC	- Organização Mundial do Comércio
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONGs	- Organizações Não-Governamentais
P&D	- Pesquisa e Desenvolvimento
PIS	- Contribuição para o Programa de Integração Social
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESU	- Secretaria do Ensino Superior
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SM	- Salário Mínimo
SPSS	- Statistical Package for the Social Sciences
TCU	- Tribunal de Contas da União
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Esta tese trata da análise do perfil socioeconômico educacional dos candidatos inscritos e aprovados nos diferentes cursos ofertados nos vestibulares de 2002 e de 2003 na Universidade Federal do Paraná, sob o enfoque do materialismo histórico dialético, confrontado com o processo de globalização e reestruturação produtiva que caracteriza a lógica sociometabólica do atual estágio do capitalismo. Utilizando os dados secundários fornecidos pelo Questionário Socioeducacional, respondido pelos candidatos por ocasião da inscrição, foram selecionadas nove questões, agrupadas em três categorias: "situação socioeconômica" (principal ocupação do pai e renda familiar mensal), "inserção no mundo do trabalho" (idade com que o candidato começou a exercer atividade remunerada, obrigatoriedade de trabalhar durante o curso e turno em que cursou o ensino médio) e "condição escolar" (nível de instrução do pai, nível de instrução da mãe, como o candidato fez o ensino fundamental e o ensino médio). Os dados foram apresentados através de quadros, de gráficos e do mapa cromográfico. Além da análise quantitativa, foi feita uma análise interpretativa dos dados. O desempenho no vestibular e a escolha do curso estão associados às condições socioeconômicas e educacionais do candidato, comprovando uma pré-seleção anterior ao próprio vestibular, sendo que a população mais pobre sequer se inscreve no processo seletivo. Nos cursos mais concorridos, inscrevem-se e são aprovados em maior proporção candidatos que cursaram o ensino fundamental e o médio em escola particular; pai e mãe possuem formação superior; contam com uma elevada renda familiar; cursaram todo o ensino médio no período diurno; não estão inseridos no mercado de trabalho e tampouco necessitam trabalhar durante o curso universitário; e a principal ocupação dos pais é a de sócio ou proprietário. Alunos com este perfil predominam nos cursos de Medicina, Direito/Diurno, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Arquitetura, Medicina Veterinária/Curitiba e Administração/Diurno. Em menor proporção, em Engenharia Mecânica, Odontologia, Música/Produção Sonora, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda e Comunicação Social/Jornalismo. Nos cursos menos concorridos e nos cursos noturnos predominam candidatos cujos pais e mães não possuem o ensino fundamental completo; pais que trabalham em casa, ou que não trabalham ou que não têm atividade remunerada; alunos que estudaram em escola pública no ensino fundamental e médio; que cursaram o ensino médio no período noturno; que possuem uma renda familiar mensal não superior a R\$ 1.500,00; que já trabalham ou trabalharam e que necessitam trabalhar enquanto cursam a graduação. Alunos com este perfil predominam nos cursos de Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas/Noturno, Português, Inglês, Pedagogia/Noturno, Filosofia/Noturno e Tecnologia em Informática/Noturno. Entre os aprovados: i) 45% dos pais são assalariados, 22% se encontram em uma situação mais precária de trabalho e 19% são sócios ou proprietários; ii) quanto à renda familiar, 11% têm renda inferior a R\$ 500,00; 31% entre R\$ 500,00 e R\$ 1.500,00; 31% entre 1.500,00 e R\$ 3.000,00; e 8,7% acima de R\$ 5.000,00; iii) 46% trabalham ou já trabalharam e 44,3% necessitam trabalhar durante o curso universitário; iv) 23,7% não cursaram todo o ensino médio no período diurno; v) 42% dos pais e 36,5% das mães possuem o ensino superior completo e 27% dos pais e das mães não possuem nível de instrução acima do médio incompleto; vi) 32,5% fizeram todo o ensino fundamental na rede pública e 34,2% cursaram todo o ensino médio na rede pública. O modelo de sociedade de concentração de renda favorece o ingresso da classe privilegiada. Porém, a pesquisa mostra que na Universidade Federal do Paraná predominam alunos com um perfil socioeconômico educacional mediano, também estando presentes alunos oriundos de uma condição de classe desfavorável. A concepção de que a universidade pública é elitista, acaba sendo estigmatizada, na medida que coloca sobre esta a responsabilidade de um fenômeno que se dá nas relações sociais, da qual a universidade é parte constitutiva. Assim, como nas relações sociais, na universidade também se manifesta um espaço de contradição, de contrapoder e de resistência à reprodução sociometabólica do capitalismo.

Palavras-chave: Perfil socioeconômico educacional; Universidade Federal do Paraná; Vestibular; Universidade pública.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the Federal University of Parana freshman students' socioeconomical and educacional profile. They were candidates who had been approved in the entrance examination of the Federal University of Parana in 2002 and in 2003. The study was under the materialistic dialectical historical approach and the productive restructure which characterizes the socialmetabolic logic of present capitalism. By using secondary data from the socialeducational questionnaire, answered by candidates when they applied for a student vacancy at the Federal University of Parana. Nine questions from the questionnaire were selected and grouped into three categories: socioeconomical (father's main occupation and family monthly income), working world insertion (age at which the candidate started to earn any kind of wage, whether or not the candidate would have to work while taking the course) and schooling condition (parents' school degree, where and how the candidate took Primary School and High School). Data were presented by means of tables, graphics and comographic mapping. Besides the quantitative analysis, an interpretative analysis of data was done. It was realized that candidates' performances in the University entrance examination and their course choice is related to their social economical and educational conditions which reveals a disposition which comes before their University Entrance Examination. Candidates, who managed to pass the entrance examinations and applied for very competitive courses, had always studied in private schools and their parents had a University degree, high family income, and they had studied during the day all their schooling lifetime, these students did not need to work, and they would not need to work while taking their University course, their parents were entrepreneurs. Such candidates would study Medicine, Law (morning classes), Bioprocess Engineering, Biotechnology, Architecture, Veterinary Medicine (Curitiba campus) or Management (morning classes). Fewer candidates in the previously mentioned profile would study Mechanical Engineering, Dentistry, Music-Sound Production, Social Communication (Publicity and Journalism). Candidates who chose less competitive courses and evening courses were the ones whose parents had quit their Primary school, parents who either worked at home or did not work at all; these candidates had studied in public schools all their schooling lifetime, and several of them had had evening classes in High School, their family monthly income was less than R\$1,500.00; those candidates either had a job already or they would have to work while taking their University studies. Students who chose less competitive University courses would study Physics (evening classes), Statistics, Mathematics (evening classes), Geography (evening classes), Accounting, Economics (evening classes), Portuguese (evening classes), English (evening classes), Education (evening classes), Philosophy (evening classes), Data Processing (evening classes). The following is the data about the approved candidates which was found out from the questionnaires: i) 45% parents earn minimum wages, 22% have a very poor working condition, 19% are partners or entrepreneurs ; ii) about family wage: 11% earn less than R\$500,00, 31% earn from R\$ 500,00 and R\$ 1,500.00; and 8.7% earn more than R\$5,000.00; iii) 46% work or has already worked and 44,3% need to work while they are taking their University course; iv) 23,7% did not take evening classes while are High School; v) 42% of parents have majored in something, 27% of parents have only taken High School courses, 27% of parents have never finished their studies in High School; 32% attended public schools while at primary school and 34% attended public schools while at High School. On the one hand, this paper reveals that wealthy People's society model favors privileged classes University entrance. On the other hand, this research also shows that some socially excluded less privileged people manage to pass the University entrance exam and take undergraduate courses. The idea that the public university is elitist, makes it stigmatized, as the university is blamed as responsible for a phenomenon which takes places in social relationships, and in which it is one of the constituent parts. As a conclusion, as in social relationship, the University is the place where contradiction, counter-power and resistance to reproductive sociometabolic capitalism get together.

Key words: Socioeconomical educational profile; Federal University of Parana; University Entrance Examination; Public University.

INTRODUÇÃO

O sentido etimológico do termo *Universidade*, "*universitas*", apresenta uma dupla significação: a de *unidade* e a de *universalidade*. *Unidade*, no sentido de que os seus membros componentes possuem um objetivo comum: o de cultivar, produzir e transmitir o conhecimento. *Universalidade* porque esse saber é bem comum e patrimônio universal da humanidade.

A mais digna missão da universidade é a de ampliar as possibilidades do seu caráter "*universitas*" para não ser submissa aos conhecimentos e ideologias que ela também produz. Esse caráter de autotranscendência só é possível em uma universidade que preserve a sua autonomia soberanamente. É o espaço da autonomia que permitirá o prazer da criação e do desenvolvimento, em lugar da importação e da reprodução de métodos e modelos. "É por serem autônomas que as universidades se enfrentam e se renovam, que se estabelecem dinamicamente, que jamais estão prontas, pois se trata, essencialmente, de construções históricas e sociais." (FARIA, 1997a, p.1).

As universidades são das mais antigas instituições em que se manifestou um sentimento autônomo e de auto-organização. Nas suas atividades básicas – ensino, pesquisa e extensão – a universidade expressa uma identidade própria ao assumir o papel que lhe compete de se adequar e atender às necessidades sociais visando ao desenvolvimento e à autonomia das sociedades humanas. Para cumprir tal finalidade é imprescindível garantir a pluralidade nos limites de uma prática baseada na democracia, na justiça e nos direitos da condição humana. Como afirma Zancan, ex-presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC): "Não existe possibilidade de sobrevivência no mundo globalizado sem uma universidade forte e inovadora. Isso porque ela é a cabeça do sistema educacional e do processo de inovação tecnológica. Assim, está na base do desenvolvimento social e econômico das nações." (ZANCAN, 2001, p.17).

É, sobretudo, no espaço privilegiado da universidade que se ampliam os conhecimentos, se produzem novos saberes, se desenvolvem tecnologias, não se

balizando por verdades dogmáticas, mas pelo exercício da reflexão e da força dialética existente no livre debate. É nesse terreno intelectual fecundo que se compreende a ciência como um processo dinâmico, aberto e inacabado do saber e do fazer, em contínua transformação em um mundo também em mutação. A não subjugação a políticas ideológicas e financeiras é fator crucial para existir esse espírito de liberdade e de crescimento – fator existente na universidade pública e gratuita, enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão (ZANDONÁ, 1998a; ZANDONÁ e OLIVEIRA, 1996).

Sob esta perspectiva parece que a universidade carrega no seu âmago a possibilidade de promover transformações sociais, seja a partir do estímulo à reflexão e à postura crítica enquanto instituição educadora "visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", conforme o artigo 205¹ da Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, fomentando a autonomia dos indivíduos, seja a partir do seu compromisso social com a sociedade no sentido da produção e da difusão do conhecimento.

Mas, de acordo com Valdemar Sguissardi (2001, p.9), não é isso o que tem se verificado no Brasil, e sim:

uma política de educação superior subsumida por uma política de gastos, de redução do déficit público, de destinação do fundo público para benefício prioritário do capital, em detrimento do trabalho e dos serviços sociais do Estado. Diante da subjugação do educacional pelo econômico, pelo mercado, é hora de reafirmar que já não se trata de política educacional, mas de política genuinamente econômica, em que o econômico se sobrepõe ao político e ao social, e a universidade vê-se violentada em sua natureza mais específica e essencial, perdendo sua face e identidade históricas e correndo risco iminente, como indícios claros já o indicam, de se transformar numa "fábrica de profissões exitosas ou em uma nova empresa de consultorias e serviços", conforme alertava o reitor J. Lavrados M., da Universidade do Chile (SGUISSARDI, 2001, p.9).

¹"Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 2002).

Esta concepção de universidade torna-a alheia aos problemas sociais que afligem o país e mantenedora do *status quo*, cuja finalidade, quase que exclusiva, seria a da diplomação de profissionais. Uma formação questionável, tanto por ofertar um ensino desatrelado da pesquisa e da extensão e, assim, desvinculado da realidade concreta, como por oferecer oportunidades diferenciadas às pessoas pertencentes aos distintos segmentos sociais, alimentando a exclusão social ao preparar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho conforme a origem social e amplificando a deficitária distribuição de renda, não interrompendo, desta forma, o circuito dos interesses elitistas.

Mesmo sabendo que a cultura erudita brasileira vem servindo mais às classes dominantes, legitimando o poder hegemônico, há necessidade de conclamar a universidade para optar e lutar por alternativas melhores a serviço de uma sociedade solidária, o que pode ser feito a partir da socialização do saber. Conforme Acacia Kuenzer (1988, p.26):

O impedimento do acesso ao saber enquanto totalidade é uma estratégia, por um lado, inerente ao próprio desenvolvimento da ciência no capitalismo, com a metodologia que lhe é peculiar, e por outro, uma estratégia de manutenção da hegemonia do capital. O domínio do saber científico e tecnológico e da informação são estratégias vitais para a manutenção do domínio do capital e de sua reprodução ampliada.

Segundo a autora, a origem de classe determina o tipo e quantidade de saber a que cada um tem direito, determinando ou fortalecendo a divisão social do trabalho. Para Kuenzer (1988), a luta política da escola – e acrescente-se da universidade – é a de negar a "sua função de referendadora das desigualdades" e tornar-se acessível a toda a população. "O acesso para todos, a toda a forma de educação que desejar, é direito do cidadão e *dever do Estado* [grifo da autora]." (KUENZER, 1988, p.23).

Percebe-se que a universidade pode colaborar na manutenção e, ao mesmo tempo, na transformação da sociedade. Entende-se que a universidade pública pode atuar tanto no sentido de servir à manutenção do sistema dominante, uma vez que entre seus alunos podem predominar aqueles oriundos da classe social mais alta, quanto no sentido de atuar como um espaço de contrapoder a este

sistema, ao oportunizar o ingresso de pessoas provenientes de uma situação socioeconômica menos favorável.

É pensamento comum que a grande maioria dos alunos que estudam na universidade pública é de uma condição social bastante privilegiada. Seriam alunos predominantemente ricos, ou com uma situação social abastada, que, em geral, não precisariam trabalhar e poderiam até mesmo pagar uma mensalidade. E que, ao contrário, nas instituições particulares e filantrópicas há um grande contingente de alunos oriundos de uma classe social menos privilegiada. Assim, é de longa data que se utilizam argumentos como estes para convencer a sociedade sobre a necessidade e a possibilidade de se instituir taxas e mensalidades nas instituições públicas de ensino superior e, ao mesmo tempo, oferecer bolsas, isenções de impostos e outras concessões para as instituições privadas atenderem à população mais pobre.

É tomado como evidente que são os candidatos com melhor situação socioeconômica e educacional os aprovados nos cursos universitários mais concorridos e naqueles tradicionalmente considerados como dirigidos aos mais ricos, tais como Medicina, Direito e algumas das engenharias. Será que entre os candidatos aprovados nestes cursos há algum, ou alguns, que contradizem esta tese? Qual será a representatividade de alunos oriundos de uma condição de classe mais desfavorável nos cursos mais concorridos e considerados elitistas? Será que se evidencia uma distinção de classe já por ocasião da escolha do curso de graduação e, conseqüentemente, da atividade profissional a ser exercida, o que significaria a manutenção de um sistema tradicional de divisão social do trabalho através da formação profissional e das possibilidades de trabalho?

Afinal, quem tem acesso a uma instituição pública de ensino superior?

No presente trabalho não se compartilha da hipótese de que na universidade pública encontram-se, sobretudo, alunos das classes alta e média alta. Acredita-se que um número significativo de alunos da classe média e da classe baixa, entre eles alunos trabalhadores, estudem na universidade pública.

Pensa-se que o vestibular, enquanto processo de acesso ao ensino superior, possa fornecer subsídios para essas questões.

O ponto de partida é questionar "o pensamento comum", para usar as palavras de Karel Kosík (2002), de que na universidade pública estudam alunos, sobretudo, de uma condição de classe abastada.

Kosík (2002) concebe o pensamento comum como sendo a forma ideológica do agir humano de todos os dias, a práxis fetichizada e fragmentária que capta o aspecto superficial das coisas, impedindo a compreensão da realidade.

A realidade não se apresenta à primeira vista porque a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente fazem com que o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano, com sua regularidade, imediatismo, evidência e obviedade, assumam um aspecto independente e natural, constituindo o que Kosík (2002) denomina "mundo da pseudoconcreticidade". O pensamento dialético efetua a destruição da pseudoconcreticidade, não negando a existência dos fenômenos construídos pela práxis fetichizada imediata, mas destruindo a sua pretensa independência e mostrando-os "como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade" (KOSÍK, 2002, p.21).

Acredita-se que um estudo aprofundado sobre o perfil socioeconômico educacional dos candidatos que se inscrevem e dos que são aprovados no vestibular de uma instituição pública de ensino superior pode apreender contradições na totalidade das relações entre a universidade e alguns processos sociais.

No presente trabalho a tentativa para evidenciar tais contradições se faz no sentido de se analisar o espaço do contrapoder, da contra-hegemonia, da resistência à reprodução sociometabólica do capital na universidade pública.

No contexto desta pesquisa o contrapoder é trabalhado, a todo momento, concreta e empiricamente pelas categorias aqui utilizadas. O contrapoder é identificado através da aprovação de candidatos com perfil socioeconômico educacional mediano ou menos favorecido, conforme a hierarquização aqui adotada, sobretudo em cursos bastante concorridos ou naqueles em que tradicionalmente predominam alunos oriundos de uma condição de classe privilegiada.

Mas, antes, torna-se imperativo situar o campo empírico da Universidade Federal do Paraná no contexto da totalidade da condição socioeconômica e educacional que caracteriza o Brasil.

A Síntese de Indicadores Sociais 2002² lançada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) confirma ser a desigualdade o traço marcante da sociedade brasileira, conforme se pode observar:

- a) Em 2001, o 1% mais rico da população brasileira concentrava 13,3% do rendimento total do país, quase o equivalente ao percentual dos 50% mais pobres (14,3%).
- b) Os 10% mais ricos da população ganhavam cerca de 18,31 vezes mais que os 40% mais pobres, o que significa R\$ 2.744,30 contra R\$ 149,85.
- c) Metade da população ocupada do Brasil tinha rendimento (médio mensal de todos os trabalhos) de $\frac{1}{2}$ a 2 salários mínimos.
- d) Em 2001, 22,9% das famílias brasileiras possuíam um rendimento mensal *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo.
- e) Quanto ao rendimento médio mensal familiar *per capita*, entre aqueles que recebiam até $\frac{1}{2}$ salário tem-se os seguintes dados: 34,1% trabalhavam por conta própria; 31,2% eram empregados sem carteira de trabalho assinada; 17,5% eram empregados com carteira de trabalho assinada; e 14% eram trabalhadores domésticos.
- f) Já na população ocupada com rendimento médio familiar *per capita* de mais de 2 salários mínimos, os dados são os seguintes: 65,5% eram empregadores; 52,7% eram militares e estatutários; 38,3% eram empregados com carteira de trabalho assinada; 21% trabalhavam por conta própria; 13,6% eram empregados sem carteira de trabalho assinada; e 2,3% eram trabalhadores domésticos.

²IBGE, 2004a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 14 out. 2004.

- g) Em 2001, o rendimento médio dos ocupados com remuneração era de R\$ 595,40. Entre os militares e os estatutários, R\$ 1.936,10; entre os empregadores, R\$ 1.044,60; entre os trabalhadores domésticos, R\$ 272,60; e entre os empregados sem carteira de trabalho assinada o rendimento médio era de R\$ 149,85.
- h) Em 2001, a renda média familiar *per capita* das famílias que se encontravam entre os 10% mais ricos era em torno de R\$ 1.770,00 (ou 13,4 salários mínimos), sendo esta 22 vezes maior do que a renda dos 40% de famílias mais pobres, cujo rendimento médio *per capita* era de aproximadamente R\$ 80,00 (ou 0,45 salário mínimo).
- i) A pesquisa revela que a desigualdade de rendimentos no Brasil não apresentou sinais de melhora nos últimos vinte anos.
- j) Quanto à escolarização, a média de anos de estudo em 2001 no país era de apenas 6,7 anos.
- k) Somente 34,9% das crianças de 0 a 6 anos freqüentavam escola ou creche, sendo que o benefício era maior nas populações de melhor condição social.
- l) Apenas 34% dos jovens entre 18 e 24 anos freqüentavam a escola, sendo que desta população apenas $\frac{1}{4}$ estava no ensino superior, enquanto outro $\frac{1}{4}$ cursava o ensino fundamental e 42,5% o ensino médio.
- m) Já no ensino superior, apenas $\frac{1}{3}$ dos alunos estudava em escolas públicas, sendo que 60% pertenciam ao 20% da população que conta com rendimento familiar *per capita* mais elevado.

Conforme dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2000), apenas 1% da população brasileira freqüenta o ensino superior. Somente 7,7% da população entre 20 e 24 anos freqüenta o ensino superior, sendo esta uma das taxas mais baixas do mundo.

De acordo com o Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (BRASIL, 2004a)³ em 2003, no Brasil havia 3,9 milhões de estudantes na graduação, sendo que 1.137.119 matriculados em instituições públicas e 2.750.652 em instituições privadas.

Dos 16.453 cursos de graduação ofertados no Brasil, 5.662 são oferecidos pela rede pública de ensino superior e 10.791 pela rede privada.

Dentre as 1.859 instituições de ensino superior existentes no país, 207 são públicas e 1.652 são privadas, sendo que nestas últimas 42,2% das vagas em 2003 eram ociosas.⁴

Diante desse cenário preocupante no que diz respeito à renda média da família brasileira e às características do ensino superior brasileiro, é mister conhecer o perfil socioeconômico educacional dos candidatos inscritos e daqueles aprovados no vestibular de uma universidade pública.

Buscou-se, na literatura comum, pesquisas realizadas sobre o problema levantado, sendo que algumas merecem ser citadas.

Conforme Heraldo Vianna (1980, p.33), "o sistema educacional integra um macrossistema que se acharia subordinado à pressão de forças econômicas que seriam as reais determinantes do acesso ao ensino em qualquer de seus níveis".

No que diz respeito ao vestibular, este tem se constituído em um dos principais focos de críticas nas análises sobre o ensino superior brasileiro, seja pelo questionamento de sua eficiência quanto à aferição da aprendizagem, seja pelo caráter elitista que ele próprio denuncia, ou ainda pela concepção a ele atrelada da necessidade de preencher determinados requisitos de talento e educação. Neste sentido o vestibular figuraria como um mecanismo discriminatório, mantenedor e

³BRASIL, 2004a. **Educação superior tem 3,9 milhões de estudantes na graduação.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news04_05_imp.htm>. Acesso em: 13 out. 2004.

⁴No capítulo 4 deste estudo, "Universidade Pública, Políticas de Educação e Relações de Trabalho", são fornecidos outros dados complementares sobre o ensino superior no Brasil.

reprodutor das diferenças impostas pela origem social dos indivíduos (LIGUORI, 1980, p.3). Por outro lado, a realidade do vestibular espelha a conjuntura socioeconômica de nossa sociedade e a carência de recursos destinados ao sistema público de ensino. Um exame sobre as dimensões do problema de acesso à educação superior pode repercutir sobre o sistema educacional como um todo.

Segundo José Camilo Santos Filho (1980, p.45), "o modelo de sociedade define o modelo de universidade, e em conseqüência, possivelmente, um modelo de seleção, de acesso, etc.". O processo de seleção ao ensino superior estaria condicionado pela estrutura social, vindo a gerar uma estratificação social das carreiras e das instituições de ensino. Parece evidente que o vestibular é conseqüência de fatores inadequados do sistema de ensino consolidados no decorrer da história educacional. Compreende-se que a complexidade da concepção de democratização do ensino superior não se resume à igualdade de oportunidade de acesso. Santos Filho (1980) declara que:

As possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil dependem da supressão das barreiras sociais que provêm, sobretudo, das estruturas econômicas dominantes no país. Estas engendram o sistema educacional que tem exercido mais um papel de marginalização de vastas camadas da população do que de integração social. (...) o processo de marginalização cultural de enormes segmentos da população brasileira constitui o grande desafio a uma autêntica democratização do ensino, sobretudo nos seus níveis mais altos. (...) A ampliação das oportunidades educacionais no ensino superior para os membros das classes sociais menos favorecidas não é simplesmente um imperativo de justiça social como também um alto investimento social (SANTOS FILHO, 1980, p.17-19).

A pesquisa sobre *A Divisão Interna da Universidade: posição social das carreiras*", realizada por Sergio Ribeiro e Ruben Klein (1980), demonstra como a Lei n.º 5.540/68 propiciou, no início da década de 70, uma expansão do sistema universitário principalmente através do sistema privado de ensino e de escolas isoladas, descaracterizando o que predominava no ensino superior brasileiro até então, havendo "alterações de tipo de clientela que tem acesso à universidade, embora dentro de um mesmo estrato [ocorrendo] uma reelitização interna por carreira e por instituição [vindo a provocar], por uma compensação social, uma

reestruturação socialmente elitizante entre as carreiras e instituições de ensino superior" (RIBEIRO e KLEIN, 1980, p.118-119). Nas palavras dos pesquisadores:

Por ocasião da expansão de vagas no início da década de setenta, era cada vez mais difundida a idéia de que a abertura da universidade seria um dos caminhos para a democratização da sociedade. O que na realidade ocorreu foi uma redução da variância social no interior das carreiras por tipo de instituição e um aumento da variância entre carreiras e tipos de instituições. Em outras palavras, as carreiras e instituições de maior prestígio selecionam candidatos cada vez mais homogêneos em termos sócio-econômicos, ao passo que os candidatos de carreira e instituições de menor prestígio se distanciam cada vez mais das características dos primeiros.

O vestibular atualmente realiza sua seleção na realidade em duas etapas. A primeira pode ser identificada com a pré-seleção (escolha da carreira por ocasião da inscrição no vestibular). Numa segunda etapa os exames do vestibular realizam uma seleção já dentro de um universo pré-selecionado.

Os dois mecanismos da seleção, isto é, a pré-seleção e o exame de vestibular, estão fortemente contaminados por fatores sócio-econômicos.

(...) Poder-se-ia, a título de exemplo, mostrar como a segunda etapa (exame vestibular) seleciona os candidatos para alguns grupos de carreiras, distribuídas ao longo da escala de prestígio social (RIBEIRO e KLEIN, 1980, p.124-125).

Por meio da análise dos dados dos vestibulares de 1978, 1979 e 1980 os autores demonstram que, devido à retração geral do mercado de trabalho e ao excesso de profissionais como consequência da expansão universitária, os candidatos de mais baixo nível socioeconômico deixaram de procurar carreiras de alto prestígio que garantiriam ganhos imediatos após a formação e passaram a optar por cursos universitários vistos como menos exigentes, como Letras e Educação, os quais também os credenciariam para o mercado de trabalho. Os autores destacam que, com esse processo de reelitização interna do sistema de ensino superior, carreiras tradicionais do sistema universitário, como Letras e Pedagogia, passaram a ocupar a base, enquanto as carreiras de Medicina, Engenharia e Direito continuam no topo desta classificação. Segundo os autores, o aumento do ingresso de alunos de substratos de nível socioeconômico mais baixo em cursos com menor demanda no vestibular, como o caso da Pedagogia, resulta em que pessoas de menor desempenho são selecionadas para trabalhar no ensino fundamental, trazendo importantes implicações para a totalidade do sistema educacional.

Florestan Fernandes (1975, p.133-137), compreendendo que a distribuição de oportunidades educacionais no ensino superior em um regime de classes é

condicionada pela situação econômica, social e política das famílias dos estudantes, apresentou dados de duas pesquisas comprovando a extrema concentração das oportunidades de ensino universitário nos estratos superiores das classes médias e altas. A primeira pesquisa⁵, realizada em 1955 com os discentes da Universidade de São Paulo, mostra que 74,7% dos estudantes pertenciam aos estratos *superiores* das classes médias e altas, enquanto 9,2% pertenciam ao estrato da classe baixa, sendo que, destes, 1,2% eram de condição realmente modesta. A segunda pesquisa⁶ a que o autor se refere foi realizada em 1965 com universitários de primeiro ano de todo o Brasil, revelando os seguintes dados: 60,92% dos estudantes pertenciam aos estratos *superiores* das classes médias e altas e 8,52% pertenciam a estratos da classe baixa, sendo que, destes, apenas 1,77% eram de condição bastante modesta.

Em 1968, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (hoje INEP/MEC) publica a pesquisa *Caracterização Sócio-Econômica do Estudante Universitário* (BRASIL, 1968) com o intuito de fornecer subsídios para uma reelaboração da política educacional universitária. Os itens pesquisados foram agrupados nas seguintes categorias: o estudante, a família, a vida escolar e a situação econômica do estudante e de sua família. Seguem-se os resultados apontados:

- a) Estudante: 2/3 eram do sexo masculino; 90,69% eram solteiros; 64,74% tinham entre 18 e 22 anos e 26,27% entre 17 e 19 anos; 95,20% eram brasileiros e naturais do próprio estado onde estudavam; 88,50% eram provenientes da zona urbana.

⁵HUTCHINSON, B. (Org.). **Mobilidade e trabalho**: um estudo na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960. p.10-11.

⁶CASTRO, C. L. M. et al. **Caracterização econômica do estudante universitário**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1968. p.44.

- b) Família: 63,25% das famílias tinham de três a seis integrantes; 80,54% dos estudantes moravam com os pais; 1/3 dos pais não ultrapassara a escola elementar e 22,62% possuíam o nível superior completo.
- c) Vida escolar: menos de 47,79% ingressaram no curso superior imediatamente após o ensino médio; 65,71% prestaram curso pré-vestibular; 62,59% prestaram o vestibular pela primeira vez; 74,74% freqüentavam o curso diurno.
- d) Situação econômica do estudante e da família: 80,87% das famílias tinham de 1 a 3 integrantes com renda; em 77,91% das famílias o nível de ocupação do pai correspondia a inspeção, supervisão, ocupações não-manuais de baixo padrão, profissionais liberais e administradores; a ocupação da mãe em 80,48% era a do lar; 44,11% dos irmãos com mais de 18 anos trabalhavam; 44,12% dos estudantes não trabalhavam.

A pesquisa mostra que há falta de continuidade entre escola média e superior, constatando-se que o diploma do curso colegial não abre as portas da Faculdade, devendo o aluno se submeter ao exame de seleção. Para tanto, o próprio conteúdo aprendido no ensino médio não é suficiente e surge a necessidade de treinamento específico em curso preparatório. Duas conseqüências importantes deste fato são: a) ocorre atraso no ingresso ao ensino superior, bem como na diplomação; b) advêm as implicações econômicas, em razão de a família ter que arcar com a mensalidade cobrada nos cursos preparatórios para o vestibular. A pesquisa conclui que o retardamento no início do ensino superior contribui para o agravamento do privilégio econômico da clientela universitária, e que a dificuldade de ingresso representada pelo vestibular ocasiona a prestação de exames em cursos diferentes daqueles pretendidos, mas que apresentam maior possibilidade de aprovação.

Os dados da pesquisa *Perfil Socioeconômico e Cultural do Estudante de Graduação da Universidade Federal do Paraná* (CAMARGO e SANTOS, 1997) demonstram que 27,49% dos alunos encontram-se nas categorias C, D e E,

oriundos de famílias com *status* socioeconômico de baixo padrão de poder de consumo. Um índice de 52,52% pertence à categoria B, que corresponde à classe média, e apenas 18,00% são oriundos da categoria A, que corresponde à classe mais favorecida. Há um percentual maior de alunos no início do curso, que diminui no final do mesmo; fato que não ocorre na classe E, permanecendo constante em qualquer momento do curso. Quanto ao trabalho remunerado, 43,60% dos alunos da UFPR trabalhavam, sendo que 25,23% eram da classe A, 43,24% da B, 46,80% da C, 55,56% da D e 66,67% da classe E. Quanto à instrução dos pais, 38,23% dos pais e 29,73% das mães tinham instrução universitária. O 2.º Grau foi cursado em escolas particulares por 54,92% dos alunos da UFPR, e 45,43% vieram de escolas públicas. A pesquisa conclui que, analisando-se os dados através da estratificação social, fica clara a desigualdade entre os segmentos. A categoria A, de maior poder aquisitivo, é menor do que se esperava, e a categoria B, em que aparece a maior concentração de estudantes (52,52%), pode ser constituída por estudantes de uma ampla classe média, abrangendo famílias de baixo, médio e alto padrões quanto à aquisição de bens de consumo. As categorias C, D e E, nas quais se encontram os estudantes de baixo poder aquisitivo, também se evidenciaram expressivas (CAMARGO e SANTOS, 1997, p.54).

Fernando Lang da Silveira e Jussara Reis Prá (1999) realizaram uma pesquisa a partir dos dados coletados por meio do questionário respondido pelos candidatos inscritos no vestibular de 1998 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, correlacionando esses dados com o desempenho desses candidatos fornecido pelo escore total obtido pela soma dos escores brutos (número de acertos nas nove provas realizadas, com exceção da prova de redação, porque somente foram avaliadas as redações dos candidatos não eliminados nas outras provas) no referido vestibular.

Foram selecionadas dezesseis questões do questionário respondido pelos candidatos no ato da inscrição para o vestibular, tendo sido as mesmas subdivididas pelos autores da pesquisa, em cinco dimensões, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 1 - ENUNCIADO DAS QUESTÕES E CLASSIFICAÇÃO POR DIMENSÃO

DIMENSÃO	QUESTÃO
Idade	1. Qual é a sua idade?
Sexo	2. Qual é o seu sexo?
Socioeconômica	3. Qual é a sua renda familiar? 4. Qual é a ocupação principal de seu pai? 5. Qual é a ocupação principal de sua mãe? 6. Qual é o nível de instrução de seu pai? 7. Qual é o nível de instrução de sua mãe? 8. Você trabalha?
Escolaridade do candidato	9. Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou a maior parte do primeiro grau? 10. Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou a maior parte do segundo grau? 11. Qual tipo de segundo grau que você concluiu ou concluirá? 12. Em que turno você realizou a maior parte do segundo grau? 13. Qual é o nome da escola onde você concluiu ou concluirá o segundo grau? 14. Você já iniciou algum curso superior? 15. Você freqüentou ou freqüenta curso pré-vestibular?
Vestibular anterior	16. Você já prestou concurso vestibular anteriormente?

FONTE: Silveira e Prá (1999, p.115)

A pesquisa teve por objetivo determinar o poder explicativo que cada uma das variáveis independentes (correspondentes às questões acima relacionadas), grupos de variáveis (que os autores chamam de "dimensões") e todas em conjunto tiveram sobre os escores de desempenho (variável dependente).

As respostas predominantes foram:

1. Idade: 53,1% até 19 anos.
2. Sexo: 53,8% do sexo feminino e 46,2% do sexo masculino.
3. Renda mensal da família: 1,6% até 1 SM; 23,4% de 1 a 5 SM; 54% de 5 a 20 SM; e 21% mais de 20 SM.
4. Ocupação principal do pai: 16% têm profissões liberais; 41% dedicam-se a profissões de menor prestígio (trabalhador manual, técnico de nível médio, comerciante, etc.); e 15% são empresários.
5. Ocupação da mãe: 16,5% são professoras; 7,4% são profissionais liberais; 15% têm profissões de menor prestígio; e 37,7% têm atividades do lar.

De acordo com os autores, as variáveis "ocupação do pai" e "ocupação da mãe" indicam que um número considerável de candidatos inscritos

no vestibular de 1998 da UFRGS pertence a famílias que não podem ser tomadas como privilegiadas em termos sociais.

6. Instrução do pai: 34,5% possuem curso superior completo.
7. Instrução da mãe: 29,9% possuem curso superior completo.
8. Situação ocupacional dos vestibulandos: 16,3% trabalham em tempo integral; 18,5% trabalham em tempo parcial ou eventualmente; e 65,5% não trabalham.

Os autores acreditam que este alto índice de candidatos que não trabalham decorre do fato de que mais de 50% da população-alvo tem até 19 anos de idade.

9. Dependência administrativa da escola freqüentada durante a realização do ensino fundamental: 52,2% predominantemente em escolas particulares; 47% predominantemente em escolas públicas; e 0,8% em curso supletivo.
10. Dependência administrativa da escola freqüentada durante a realização do ensino médio: 50,2% predominantemente em escolas particulares; 44,3% predominantemente em escolas públicas; e 6,6% em curso supletivo.
11. Quanto ao tipo de ensino médio: 71,2% curso regular; 14,4% curso técnico; 14,4% magistério ou supletivo.
12. Turno do ensino médio: 84,7% diurno e 15,3% noturno.
13. Os autores apresentam uma tabela com o código das 10 escolas cujos candidatos tiveram a melhor média no vestibular, bem como das 10 escolas cujos estudantes tiveram a menor média.
14. Entre os candidatos, 19,2% já iniciaram algum curso superior, enquanto 80,8% não o fizeram.
15. Fizeram curso pré-vestibular 61,6% dos candidatos inscritos.
16. Fazem o vestibular pela primeira vez 55% dos candidatos, enquanto 45% já realizaram algum vestibular anteriormente.

Através de procedimentos estatísticos os autores concluem que a maioria das variáveis da dimensão "escolaridade" possui maior poder explicativo do que as variáveis da dimensão "socioeconômica". A variável "nome da escola", seguida da "frequência ao curso pré-vestibular", é que têm maior poder explicativo sobre o desempenho do candidato no vestibular. A variável "sexo" é a única cujo poder explicativo aumenta, apresentando, em média, uma vantagem de 22 pontos no escore total padronizado dos homens em relação às mulheres.

Os autores chegam à seguinte conclusão:

Fica assim estabelecida a primazia da Escolaridade sobre a dimensão Socioeconômica na explicação do escore padronizado. (...).

Dentre as 16 variáveis, destacam-se aquelas relativas à dimensão Escolaridade do candidato, que explicam 34,8% da variância do escore padronizado. As variáveis da dimensão Socioeconômica explicaram *apenas* 16,5% da variância. (...).

A importância desta pesquisa – além de mostrar que a Escolaridade do Candidato explicou mais o desempenho dos candidatos ao concurso vestibular da UFRGS de 1998 do que a dimensão Socioeconômica – é *se constituir em evidência empírica contra posicionamentos teóricos, deterministas e reducionistas, que atribuem a alguma particular dimensão, em especial à Socioeconômica, um peso que na verdade ela não teve* [grifos dos autores] (SILVEIRA e PRÁ, 1991, p.131-133).

Considera-se de capital importância a concepção teórica e ideológica que norteia uma pesquisa e todos os procedimentos nela envolvidos. No caso relatado, os autores não consideram o estreito vínculo existente entre as dimensões "escolaridade" e "socioeconômica". Ao contrário, na presente tese considera-se que as oportunidades e modalidades de escolaridade estão profundamente relacionadas à situação socioeconômica do indivíduo, seja em termos de qualidade do ensino ofertado pela instituição, seja por modalidades de escolarização e de oportunidades educacionais e culturais paralelas, seja devido à possibilidade de dedicação aos estudos, ao fato de ter que trabalhar em alguma atividade profissional ou mesmo em atividades do lar, ou ainda de ter condições biopsicossociais que permitam um processo de aprendizagem satisfatório. Enfim, não é possível visualizar essas duas dimensões de forma independente. Afinal, do que se trata a dimensão "escolaridade" pura e simplesmente?

Silveira e Prá (1999) consideraram as variáveis "instrução do pai" e "instrução da mãe" como indicadores da dimensão socioeconômica. Esta escolha, embora correta, é imprecisa. Assim, neste trabalho optou-se por considerar os elementos constitutivos do campo empírico fornecidos pelas questões referentes ao "nível de instrução do pai" e "nível de instrução da mãe" como indicadores da categoria "condição escolar", por se entender que o nível cultural dos pais permeia o ambiente de convivência familiar do candidato, influenciando nas suas oportunidades e possibilidades de escolaridade. A concepção teórica que fundamenta a presente pesquisa não considera adequada a desvinculação das categorias "situação socioeconômica" e "condição escolar" e sendo, assim, questiona a conclusão da pesquisa supracitada.

Também fica demonstrado que o emprego dos elementos constitutivos do campo empírico na construção das categorias de análise podem variar não somente de acordo com o enfoque teórico adotado, mas também conforme o objetivo proposto. Com isso se quer dizer que o agrupamento de determinadas questões do Questionário Socioeducacional para compor determinadas categorias aqui utilizadas – conforme será exposto adiante, e também no Anexo 1, "Sobre a Metodologia" – foi um dos procedimentos possíveis, sendo viáveis outras formas de construção do instrumento de pesquisa para análise dos dados em questão.

Neste trabalho, entende-se serem componentes de uma mesma dimensão a situação socioeconômica e o histórico da escolaridade, este último, aliás, não só do candidato ao vestibular mas também dos seus pais, uma vez que este contexto compõe a tessitura do ambiente em que o sujeito vive, experimenta, age, pensa, sente e é dinamizado pelas vivências e ações.

Feita a apresentação de algumas pesquisas, realizadas em diferentes períodos e instituições, que investigam o perfil socioeconômico e educacional dos candidatos ao vestibular, cabe elucidar o objetivo aqui pretendido.

Por meio das três categorias de análise aqui estudadas – "situação socioeconômica", "inserção no mundo do trabalho" e "condição escolar" – pretende-se

analisar o perfil socioeconômico educacional dos candidatos que se inscrevem e dos que são aprovados nos diferentes cursos de graduação ofertados pela Universidade Federal do Paraná através do exame vestibular.

No contexto do atual momento histórico do capitalismo, delineado pelo processo de globalização e da reestruturação produtiva, que vem impondo novas propostas de gestão e de relações de trabalho (FARIA, 2004a, b, c), esta pesquisa tem por objetivo analisar de que maneira o processo de ingresso na universidade pública, tido como sistema democrático, relaciona-se com o sociometabolismo do capital no que se refere à hierarquização social.

A partir deste problema central procurou-se refletir sobre os seguintes aspectos:

- a) O processo seletivo para o ingresso no ensino universitário público traduz no interior da universidade a lógica da desigualdade social, reforçando o modelo hegemônico sociometabólico do capital, ou de fato é democrático e estabelece algum sistema de justiça no ingresso?
- b) Como o mundo do trabalho entra na universidade para se qualificar? Quem é esse do mundo do trabalho que entra na universidade para se qualificar e para qualificar o próprio mundo do trabalho? As relações entre a universidade e o mundo do trabalho podem ser investigadas a partir da análise da real possibilidade de acesso de indivíduos de diferentes situações sociais nos diferentes cursos de graduação oferecidos. O mundo do trabalho é aqui caracterizado pela atividade profissional desenvolvida pelos pais dos candidatos e pela necessidade de trabalhar dos próprios candidatos enquanto cursam a universidade.
- c) Quais são algumas das implicações das atuais políticas de educação sobre a universidade pública brasileira?

Foram pesquisados os dados secundários fornecidos pelo Questionário Socioeducacional⁷ que os candidatos respondem no ato da inscrição no vestibular da Universidade Federal do Paraná. No caso presente, foram analisados os processos seletivos ocorridos nos anos de 2002 e de 2003.⁸

O campo empírico é a Universidade Federal do Paraná, por ser esta a instituição onde se realiza o Doutorado em Educação – na área temática Educação, Cultura e Tecnologia, na área de concentração Educação e Trabalho e na linha de pesquisa Economia Política da Educação – cujo produto é a pesquisa em questão, e por ser a autora do presente trabalho professora do Departamento de Psicologia da UFPR, tendo, por isso, mais de um motivo para estudar a Universidade Federal do Paraná.

A abordagem dialética, além de proporcionar a historicidade do fenômeno em estudo, trata de suas relações em um nível mais amplo, situando-o dentro de um contexto complexo e, ao mesmo tempo, tratando-o de forma específica ao estabelecer as contradições possíveis existentes entre os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo. A fundamentação teórica teve como objetivo enriquecer as perspectivas sobre os conceitos básicos da teoria aqui adotada, permitindo compreender, explicar e dar significado aos fatos estudados.

Convém assinalar que na trajetória da pesquisa bibliográfica constatou-se a existência de estudos sobre o perfil socioeconômico e educacional de candidatos a concursos vestibulares, analisando unicamente os dados gerais e não especificamente

⁷Questionário Socioeducacional é o nome original do instrumento que a UFPR utiliza para analisar o perfil dos candidatos ao concurso vestibular daquela instituição. Na presente tese, a partir desse instrumento construiu-se um outro que atendesse aos objetivos aqui pretendidos, cujo procedimento está explicitado no Anexo 1, "Sobre a Metodologia", o qual se refere não só ao perfil socioeducacional mas também ao perfil socioeconômico educacional dos candidatos.

⁸Não foi possível analisar os dados dos vestibulares anteriores a 2002 devido às características do programa de computação em que foram gerados aqueles dados. O concurso vestibular de 2002 foi realizado em dezembro de 2001 e o concurso vestibular de 2003 ocorreu em dezembro de 2002.

por cursos. Há alguns trabalhos que examinam o perfil socioeconômico e educacional de candidatos a vestibulares de forma correlacionada a determinados cursos apenas, e não ao conjunto de cursos ofertados pela instituição pesquisada.

De acordo com a classificação de Augusto Triviños (1987), a pesquisa em tela constitui um estudo descritivo sobre o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao processo seletivo da Universidade Federal do Paraná; é um estudo descritivo e correlacional porque visa a estabelecer relações entre o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da UFPR e a escolha do curso universitário; é um estudo de caso, porque fornece um conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada, no caso a UFPR; e ainda, caracteriza-se como um estudo descritivo por utilizar a análise documental.

A análise interpretativa apóia-se nos resultados fornecidos pelo Questionário Socioeducacional⁹, nas idéias trazidas pelos documentos e no manejo de conceitos-chaves das teorias e de outros pontos de vista oferecidos pela fundamentação teórica.

O trabalho é composto da pesquisa bibliográfica e documental referente a temáticas relacionadas às categorias utilizadas e da pesquisa empírica realizada a partir dos dados secundários coletados pelo Núcleo de Concursos da Universidade Federal do Paraná através do Questionário Socioeducacional, o qual é preenchido pelos candidatos no ato da inscrição.¹⁰

O conteúdo da pesquisa bibliográfica e documental tem por objetivo contextualizar o universo microsocial do perfil socioeconômico educacional dos candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 da UFPR – objeto de estudo da presente tese – em um contexto macrossocial mais amplo configurado pelas dimensões histórica, política, econômica e social.

⁹O Questionário Socioeducacional é respondido pelos candidatos ao se inscreverem no processo seletivo da UFPR.

¹⁰Adiante, nesta Introdução, serão apresentadas as questões do Questionário Socioeducacional utilizadas para se traçar o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao processo seletivo da UFPR. As demais questões do referido questionário serão apresentadas no Anexo 1.

No mesmo sentido, com a intenção de compreender a dinâmica da totalidade dessa realidade histórica, são utilizados dados sobre o perfil socioeconômico educacional dos candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares da UFPR entre os anos de 1994 e 2004, permitindo, assim, referenciar os dados dos períodos em questão (2002 e 2003) em um período de tempo mais amplo, dentro do contexto da própria UFPR, para melhor visualização e definição do perfil socioeconômico educacional dessa população.

Cabe destacar que, enquanto no período compreendido entre 1994 e 2004 serão analisados os dados gerais dos candidatos inscritos e aprovados fornecidos pelo Questionário Socioeducacional independentemente do curso escolhido, nos vestibulares de 2002 e de 2003 os mesmos dados serão analisados de acordo com cada curso ofertado pela UFPR, de forma a evidenciar o perfil socioeconômico educacional dos candidatos inscritos e aprovados no processo seletivo da UFPR e a sua relação com o curso escolhido.

Convém esclarecer que, enquanto o Núcleo de Concursos da UFPR denomina "Questionário Socioeducacional" o questionário preenchido pelos candidatos por ocasião da inscrição para o vestibular, no presente trabalho faz-se referência à denominação "perfil socioeconômico educacional" por se entender ser importante a ênfase à dimensão econômica, procurando, assim, elucidar a situação social desses candidatos e a relação com a carreira profissional pretendida.

Além de fazer uma análise quantitativa dos dados, a presente pesquisa traz uma análise qualitativa sob a perspectiva sócio-histórica, a qual pode ser sumariamente apresentada a partir do trabalho de Maria Teresa Freitas (2003, p.26-38), onde a autora elucida alguns aspectos desta perspectiva de pesquisa:

- ao procurar compreender os fenômenos em toda a sua completude e em seu acontecer histórico. No caso, a escolha da carreira profissional balizada pela origem de classe do candidato e contextualizada no atual estágio do capitalismo demarcado pela reestruturação produtiva;

- não se limita à descrição dos dados ao enfatizar a compreensão dos mesmos de forma orientada pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos dados investigados através da integração do individual com o social. A pesquisa em questão não se limita a correlacionar estatisticamente o perfil socioeconômico educacional do candidato e o curso escolhido de forma puramente quantitativa. Numa tentativa de analisar o todo, busca-se refletir, apreender e ressignificar a infindável quantidade de dados de forma articulada com a perspectiva teórica sócio-histórica para se compreender a influência do contexto socioeconômico educacional sobre as possibilidades de escolha da carreira profissional.
- ao focalizar o particular enquanto instância de uma totalidade social, sendo que, ao se procurar compreender os sujeitos envolvidos na investigação (no caso, os candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003) compreende-se também o seu contexto – a realidade socioeconômica educacional dos candidatos que se inscrevem e daqueles que são aprovados em determinados cursos da UFPR –, podendo-se inferir sobre a proximidade dos fatos analisados com os de outras universidades federais brasileiras.

Considerada a complexidade do conceito de *classe social*, conforme discutido no capítulo 2, "Classe Social, Trabalho e Renda", somada a ela a dificuldade de se estabelecer ou utilizar um critério de análise que defina e hierarquize as condições socioeconômicas e educacionais características dos diferentes níveis sociais típicos da sociedade brasileira, no presente trabalho decidiu-se não utilizar a hierarquização clássica habitualmente empregada nas pesquisas socioeconômicas (classe alta, classe média alta, classe média, classe média baixa, classe baixa; ou classes A, B, C, D, E), e também por entender, conforme as teorias aqui apresentadas, que, na verdade, as pessoas que chegam a ter a oportunidade de prestar um vestibular vêm de uma

população já previamente selecionada por mecanismos socioeconômicos e educacionais condizentes com as suas condições de vida. Assim, não sendo essa população representativa da sociedade como um todo, entende-se não ser adequado utilizar os critérios de hierarquização das classes sociais empregados em uma análise macrossocial. Outra justificativa deve-se ao fato de os órgãos oficiais de pesquisa, tais como o IBGE, o Dieese, a Fipe, também não utilizarem a referida classificação. Tais órgãos utilizam indicadores sociais para visualizarem a situação socioeconômica e, conseqüentemente, a condição de classe da população investigada.

Optou-se por criar uma hierarquia socioeconômica educacional a partir das questões do Questionário Socioeducacional da Universidade Federal do Paraná, o qual, como foi dito, é preenchido por todos os candidatos ao se inscreverem no concurso vestibular.

Das 33 questões que compõem o referido questionário foram selecionadas dezesseis para a construção do instrumento de análise do perfil socioeconômico educacional dos candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 da UFPR.

Uma análise de correlação entre variáveis foi realizada para verificar quais questões, entre as dezesseis selecionadas, eram adequadas para examinar o perfil socioeconômico educacional. A análise de correlação entre variáveis é apropriada quando se trata de variáveis intervalares ou ordinais. Nem todas as variáveis que compõem a presente pesquisa são intervalares ou ordinais, predominando variáveis nominais. Devido à amostra ser muito grande (total de 104.525 candidatos inscritos nos vestibulares de 2002 e de 2003), utilizou-se o método de correlação de Pearson.

A análise de correlação entre variáveis demonstrou que nove das dezesseis questões selecionadas do Questionário Socioeducacional da UFPR eram bastante apropriadas para averiguar o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular, a saber: "nível de instrução do pai", "nível de instrução da mãe", "ocupação do pai", "renda familiar", "idade em que iniciou atividade remunerada", "obrigatoriedade

de trabalhar durante o curso universitário", "como fez o ensino fundamental", "como fez o ensino médio" e "turno do ensino médio".

As questões que não apresentaram uma correlação significativa no conjunto das dezesseis perguntas anteriormente selecionadas – "situação de moradia", "ocupação da mãe", "número de pessoas que contribuem com a renda familiar", "número de pessoas sustentadas com a renda familiar", "ano de conclusão do ensino médio", "motivo da escolha do curso" e "o que espera do curso universitário" – não foram analisadas.

Como a "renda familiar" é a que melhor reflete o perfil socioeconômico dos candidatos e a que apresenta uma correlação altamente significativa com as demais variáveis (com exceção do "ano de conclusão do ensino médio", "ocupação da mãe" e "número de pessoas que contribuem com a renda familiar"), uma análise mais aprofundada dessa questão será apresentada. Além do mapa cromográfico e de quadros indicativos de faixas de renda, outros recursos estatísticos foram empregados, tais como:

- diferença do perfil da renda familiar entre os candidatos inscritos e os aprovados nos respectivos cursos;
- distribuição acumulada da renda familiar dos aprovados em 2002 e em 2003 por cursos e setores da UFPR;
- média da faixa salarial dos candidatos inscritos, aprovados e não aprovados conforme o curso escolhido.

Um outro passo foi agrupar as questões selecionadas em categorias de análise.

As categorias são "formas de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, da sociedade e do pensamento", refletindo "as propriedades e os aspectos universais da realidade objetiva" (...); "se formam no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social (...) como resultado da unidade do histórico e do lógico, 'e movimento do abstrato ao concreto, do

exterior ao interior, do fenômeno à essência"¹¹ (apud TRIVIÑOS, 1987, p.55-56). Os sistemas socialmente organizados são considerados formas fundamentais da matéria, sendo que, na esfera social, as formas de movimento da matéria incluem diferentes modos de atividades conscientes do ser humano que vêm a transformar a realidade. A consciência é resultado desse longo processo de mudança da matéria, sendo ela a mais altamente organizada propriedade da matéria que existe. A grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva, surgindo, assim, as sensações, as percepções, representações, conceitos, juízos, sendo todos esses reflexões adequadas e verdadeiras da realidade objetiva, mas todos eles imagens, produtos ideais.

Compreendendo a prática social como toda atividade material orientada a transformar a natureza e a vida social, para o materialismo dialético é através da prática cotidiana que o homem enfrenta a realidade objetiva e que as teorias e os conceitos são elaborados:

A teoria e a prática são categorias filosóficas que designam os aspectos espiritual e material da atividade objetiva sócio-histórica dos homens: conhecimento e transformação da natureza e da sociedade. A teoria é resultado da produção espiritual e social que forma os fins da atividade e determina os meios de sua consecução e que existe como noções em desenvolvimento sobre os objetos da atividade humana. Diferente dos pontos de vista empírico e positivista, a filosofia marxista não enfoca a prática como experiência sensorial e subjetiva do indivíduo, como experimento do científico etc., mas como atividade e, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social prática que conduzem à mudança do mundo (ENGELS¹², apud TRIVIÑOS, 1987, p.63-64).

Para a análise do perfil socioeconômico educacional dos candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 da Universidade Federal do Paraná, as questões selecionadas do Questionário Socioeducacional foram agrupadas em três categorias:

¹¹Academia de Ciências de la URSS. **Diccionario de filosofia**. Moscou: Editorial Progreso, 1984.

¹²ENGELS. Quota-parte do trabalho na hominização do macaco. In: MARX & ENGELS. **Obras escolhidas**. Moscou: Editorial Progreso, 1985. Tomo III.

A primeira categoria de análise refere-se à "situação socioeconômica" dos candidatos ao processo seletivo da UFPR, a qual é discutida no capítulo 2 deste estudo, "Classe Social, Trabalho e Renda", através das seguintes questões do Questionário Socioeducacional:

- *Qual a principal ocupação de seu pai?*
- *Em que faixa situa-se a renda total mensal de sua família?*

A segunda categoria de análise é a "inserção no mundo do trabalho". Diz respeito às relações familiares de acordo com a situação de dependência/independência econômica do candidato em relação aos pais e se ele já está inserido no mercado de trabalho ou tem essa necessidade para continuar o estudo universitário. Essa categoria é discutida no capítulo 3, "A Economia Política e o Mundo do Trabalho". As questões do Questionário Socioeducacional da UFPR selecionadas para avaliar esta categoria são as seguintes:

- *Com que idade você começou a exercer atividade remunerada?*
- *Durante o curso você terá obrigatoriamente que trabalhar?*
- *Em que turno você fez o curso de ensino médio (2.º Grau)?* – questão que, apesar de corresponder ao critério sobre a escolaridade do candidato, é também esclarecedora sobre a situação econômica do aluno, uma vez que, em geral, os estudantes que freqüentam o curso noturno no ensino médio o fazem pela necessidade de trabalhar.

A terceira categoria de análise trata da "condição escolar" dos candidatos e esclarece a natureza pública ou privada da escola freqüentada pelo candidato, além da sua condição financeira. É discutida no capítulo 5, "A Educação e as Relações Sociais". As questões do Questionário Socioeducacional da UFPR selecionadas para avaliar esta categoria são as que se seguem:

- *Qual o nível de instrução de seu pai?*
- *Qual o nível de instrução de sua mãe?*
- *Como fez seus estudos do ensino fundamental (1.º Grau)?*
- *Como fez seus estudos do ensino médio?*

Além de serem apresentados quadros, foi construído um instrumento de análise denominado mapa cromográfico, o qual encontra-se no capítulo 2, "Classe Social, Trabalho e Renda", para facilitar a análise e a visualização do perfil socioeconômico educacional dos candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares de 2002 e 2003. Este procedimento exigiu a reconstrução do Questionário Socioeducacional original.

De fato, as alternativas originais apresentadas pelas questões do Questionário Socioeducacional foram reagrupadas em cinco novas opções, de forma a construir uma hierarquia decrescente dessas opções e sendo elas equivalentes a um determinado nível socioeconômico educacional. Ou seja, as alternativas (A) significam a melhor situação socioeconômica educacional, enquanto as alternativas (E), ao contrário, indicam a situação socioeconômica educacional mais desfavorável. Desta forma, as opções referentes à letra (A) indicam uma situação equivalente a um elevado nível socioeconômico educacional, correspondendo à mais privilegiada classe social; a letra (B) aponta também uma situação privilegiada, porém um pouco abaixo daquela referente à letra (A); a letra (C) corresponde a uma situação socioeconômica educacional mediana; a letra (D) mostra uma situação pouco abaixo da média; e a letra (E) corresponde à situação socioeconômica educacional mais desfavorável. Para a construção deste instrumento de análise utilizou-se a metodologia do Painel de Especialistas, em que três sociólogos opinaram sobre a adequação do agrupamento das alternativas e a sua hierarquização.¹³

O mapa cromográfico foi um dos instrumentos de análise aqui utilizados para pesquisar o perfil socioeconômico educacional dos candidatos inscritos e dos aprovados nos concursos vestibulares de 2002 e de 2003 da UFPR. Conforme se explicou, esse instrumento foi construído a partir de modificações das alternativas

¹³Participaram do Painel de Especialistas os Professores Doutores Maria Tarcisa Silva Bega, Sílvia Maria Pereira de Araújo e Osvaldo Keller da Silva, do Departamento de Ciências Sociais da UFPR.

originais do Questionário Socioeducacional, as quais foram reordenadas mediante uma nova proposta, constituindo um instrumento em que todas as questões apresentam cinco alternativas, sendo as mesmas hierarquizadas no sentido de a opção (A) representar a melhor situação socioeconômica educacional, e a opção (E) a situação socioeconômica menos favorável.

O mapa cromográfico utiliza várias tonalidades de cores para representar diferentes situações socioeconômicas hierarquizadas de maneira decrescente, de forma a facilitar a visualização, a apreensão e a compreensão dos dados analisados. O azul mais escuro representa a melhor situação socioeconômica educacional e corresponde ao nível A da hierarquia social aqui utilizada e construída a partir dos dados secundários fornecidos por algumas das questões do Questionário Socioeducacional da UFPR, questões estas denominadas elementos constitutivos do campo empírico. O azul médio representa o nível B da hierarquia socioeconômica educacional aqui adotada. O azul mais claro representa o nível C e indica um nível intermediário da hierarquia aqui concebida. O alaranjado, o nível D. E, por fim, o amarelo representa o nível E, o qual corresponde à situação socioeconômica educacional mais desfavorável de acordo com os elementos constitutivos do campo empírico aqui analisados.

No Anexo 1, "Sobre a Metodologia", será apresentada uma análise sobre cada questão, aqui considerada como um dos elementos constitutivos do campo empírico, e a adequação dos mesmos elementos para a análise do perfil socioeconômico educacional do candidato e a sua relação com o curso escolhido.

O primeiro capítulo, intitulado "Globalização: a Evolução Recente do Capitalismo", apresenta uma reflexão sobre o estágio atual do sistema capitalista e suas implicações no mundo do trabalho a partir da análise de alguns autores sobre o fenômeno da globalização e do desenvolvimento da tecnologia.

No segundo capítulo, sob o título "Classe Social, Trabalho e Renda", propõe-se refletir sobre a complexidade de se ter um conceito conclusivo sobre *classe social*, compreendendo-a como uma categoria existente nas relações sociais, aqui denominada "situação socioeconômica".

Uma vez que o presente trabalho desenvolve uma pesquisa na linha da Economia Política da Educação, no terceiro capítulo, "A Economia Política e o Mundo do Trabalho", parte-se de uma enunciação às origens da Economia Política para situar o materialismo histórico e dialético como referencial teórico, que embasa o presente trabalho e possibilita pensar o homem enquanto sujeito ativo, social e histórico, o qual, através do seu trabalho, compreendido como atividade essencial na formação do ser humano, pode participar ativamente do processo de ação, de conscientização e de transformação sobre a realidade. Este capítulo discute a categoria de análise "inserção no mundo do trabalho", a qual diz respeito às relações familiares de acordo com a situação de dependência/independência econômica do candidato em relação aos pais e se ele já está inserido no mercado de trabalho ou tem essa necessidade para continuar os seus estudos universitários.

O tema sobre a universidade será desenvolvido no capítulo 4, "Universidade Pública, Políticas de Educação e Relações de Trabalho", o qual faz uma breve retrospectiva histórica sobre a criação da universidade e sobre a universidade brasileira, e expõe alguns fatos sobre a história da Universidade Federal do Paraná. Traz ainda um breve histórico sobre o vestibular no Brasil, além de fazer menção a algumas propostas e ações que têm sido desenvolvidas atualmente no que diz respeito ao processo de ingresso na universidade. Um retrato das instituições de ensino superior no Brasil a partir de dados comparativos entre instituições públicas e privadas em momentos históricos distintos vem ilustrar o atual cenário em que se encontra o ensino superior brasileiro. No capítulo são analisados alguns documentos e leis sobre políticas de educação de forma relacionada com o atual estágio do sistema capitalista e suas implicações para a universidade pública.

O quinto capítulo, "A Educação e as Relações Sociais", trata da influência do mundo do trabalho demarcado pela reestruturação produtiva no âmbito educacional e a formação/qualificação/inserção no mercado de trabalho conforme a origem de classe do indivíduo. Aqui é abordada a categoria de análise "condição escolar" com o objetivo de verificar a relação entre a formação pré-universitária e o curso de graduação pretendido.

Em anexo são encontrados os seguintes documentos:

- Anexo 1: Sobre a metodologia.
- Anexo 2: Turnos dos cursos e número de vagas ofertadas nos vestibulares de 2002 e de 2003 na UFPR.
- Anexo 3:
O Anexo 3A apresenta os cursos, em ordem decrescente, de acordo com a relação entre o número de candidatos inscritos e o número de vagas nos vestibulares de 2002 e de 2003 da UFPR. Indica quais são os cursos mais concorridos.
Já o Anexo 3B apresenta os cursos, em ordem decrescente, de acordo com o número de candidatos inscritos nos respectivos cursos, independentemente do número de vagas oferecidas. Ou seja, indica quais são os cursos mais procurados.
- As tabelas referentes às categorias e elementos do campo empírico aqui considerados contendo na íntegra os dados dos vestibulares de 2002 e de 2003 da UFPR, tanto dos candidatos inscritos quanto dos aprovados, de acordo com o curso escolhido¹⁴.

¹⁴Anexo 4: Principal ocupação do pai/vestibular de 2002.

Anexo 5: Principal ocupação do pai/vestibular de 2003.

Anexo 6: Renda familiar mensal/vestibular de 2002.

Anexo 7: Renda familiar mensal/vestibular de 2003.

Anexo 8: Idade com que começou a exercer atividade remunerada/vestibular de 2002.

Anexo 9: Idade com que começou a exercer atividade remunerada/vestibular de 2003.

Anexo 10: Obrigatoriedade de trabalhar durante o curso/vestibular de 2002.

Anexo 11: Obrigatoriedade de trabalhar durante o curso/vestibular de 2003.

Anexo 12: Turno em que fez o ensino médio/vestibular de 2002.

Anexo 13: Turno em que fez o ensino médio/vestibular de 2003.

Anexo 14: Nível de instrução do pai/vestibular de 2002.

Anexo 15: Nível de instrução do pai/vestibular de 2003.

Anexo 16: Nível de instrução da mãe/vestibular de 2002.

Anexo 17: Nível de instrução da mãe/vestibular de 2003.

Anexo 18: Como fez o ensino fundamental/vestibular de 2002.

Anexo 19: Como fez o ensino fundamental/vestibular de 2003.

Anexo 20: Como fez o ensino médio/vestibular de 2002.

Anexo 21: Como fez o ensino médio/vestibular de 2003.

A importância do trabalho reside em vários aspectos, como na atualidade da discussão sobre políticas ditas afirmativas com o objetivo de permitir o ingresso de estudantes tradicionalmente excluídos do acesso ao ensino superior, a exemplo das pessoas de raça negra, parda ou indígena e aquelas dos estratos sociais mais baixos, e, ainda, os candidatos provenientes do setor público de educação. Entretanto, não é o objetivo, aqui, fazer uma discussão sobre essas políticas de cotas e políticas afirmativas, mas analisar a relação entre o curso escolhido e o perfil socioeconômico educacional dos alunos que se inscrevem e daqueles que são aprovados no concurso vestibular da Universidade Federal do Paraná, tentando esclarecer se, de fato, em uma universidade pública federal, há predominância acentuada de alunos dos estratos sociais mais elevados.

Além disso, o estudo oportuniza uma reflexão sobre o concurso do vestibular e faz emergir questões que ultrapassam o processo em si e que permitem vislumbrar não só a instituição universitária, mas o sistema educacional como um todo.

Um outro aspecto reside no momento histórico que se está vivendo com respeito à reforma universitária, assunto da agenda do Ministério da Educação e do governo federal como um todo, o que requer uma discussão em conjunto com a comunidade acadêmica e a sociedade, sendo da maior importância pesquisas relacionadas às questões universitárias que propiciem uma visão crítica do contexto que alicerça as diferentes propostas de universidade.

CAPÍTULO 1

GLOBALIZAÇÃO: A EVOLUÇÃO RECENTE DO CAPITALISMO

Vivemos uma era marcada por mudanças sem precedentes na estrutura da ordem mundial, implicando importantes realinhamentos econômicos, políticos e sociais, os quais vêm desafiando as formas tradicionais de pensamento e de ação. De acordo com Manuel Castells (1999), no centro desse realinhamento uma Revolução Tecnológica¹⁵ concentrada nas tecnologias de base microeletrônica e nas tecnologias da informação vem contribuindo para remodelar a base material da sociedade, introduzindo uma nova forma de relação entre a economia, o Estado e a sociedade. Estamos vivendo um intervalo da história caracterizado por um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da Tecnologia da Informação e que tem como traço principal a penetrabilidade em todos os domínios humanos, consolidando-se como o tecido em que a atividade humana é exercida.

Castells (1999) entende que as Revoluções Industriais foram "revoluções" no sentido de que promoveram um grande aumento repentino e inesperado de aplicações tecnológicas nos processos de produção e de distribuição de novos produtos, na organização do trabalho, e alteraram significativamente a localização das riquezas e do poder no mundo conforme o domínio das tecnologias. Enquanto o industrialismo voltou-se para o crescimento da economia, ou seja, para a maximização da produção, o

¹⁵Castells (1999) distingue três revoluções assentadas no avanço tecnológico: duas revoluções industriais e a revolução tecnológica atual. A primeira revolução industrial, ocorrida no século XVIII, antes de 1850, caracterizou-se pela substituição de ferramentas manuais por máquinas, tais como a máquina a vapor e o tear mecânico. A segunda revolução industrial, demarcada como ocorrendo após 1850, tem a ciência como decisiva para promover a inovação e o desenvolvimento tecnológico; caracteriza-se pelo uso da eletricidade, do motor de combustão interna, de produtos químicos, fundição do aço e pelo início do desenvolvimento de tecnologias de comunicação (telégrafo, telefone). A atual revolução tecnológica tem sua origem na década de 70 e é denominada Tecnologia da Informação, definindo-se como um conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (*hardware* e *software*), telecomunicações, radiodifusão, optoeletrônica, engenharia genética (decodificação, manipulação e reprogramação dos códigos de informação da matéria viva).

informacionalismo, além de induzir novos produtos, volta-se para o processo de produção, visando ao desenvolvimento tecnológico, à acumulação de conhecimentos e a maiores níveis de complexidade de processamento da informação.

Segundo Don Tapscott e Art Caston (1995), a idade da informação estaria passando por sua primeira mudança de paradigma, a qual ocorre de forma paralela a outras mudanças, como a reestruturação global do capitalismo, os novos sistemas de comunicação, as novas modalidades e relações de trabalho. O principal modelo desse paradigma é a organização e a sociedade estruturadas em rede, e que vem redefinindo os processos de trabalho, o emprego, a estrutura ocupacional, a concepção de liderança, a utilização de tecnologia, os empreendimentos e investimentos. Caracteriza-se pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo.

Os aspectos centrais do paradigma da tecnologia da informação, que no conjunto representam a base material da sociedade da informação, podem ser assim descritos, segundo Castells (1999):

- a) A informação é a sua matéria-prima. Se a Revolução Industrial necessita de informação para agir sobre a tecnologia, a Revolução Tecnológica necessita de tecnologias para agir sobre a informação.
- b) Penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias em todos os processos da atividade e da existência humana.
- c) Lógica de redes. "A morfologia da rede está adaptada à crescente complexidade de interação e aos modelos imprevisíveis do desenvolvimento derivado do poder criativo dessa interação." (CASTELLS, 1999, p.78).
- d) Flexibilidade e capacidade de reconfiguração, reprogramação e reaparelhamento da base material das organizações e das instituições.

Esses aspectos exercem uma influência sobre a escolha do curso universitário porque tal escolha depende do maior ou menor acesso às informações

sobre as exigências do mundo do trabalho, sobre conhecimentos, tecnologias e inovações que permitem cada vez mais integrar diferentes disciplinas, carreiras e profissões, de forma a flexibilizá-las e reconfigurá-las propiciando novas possibilidades, novos horizontes visados pelo sociometabolismo do capital. É bom lembrar que o acesso a essas informações é bastante desigual entre as distintas camadas da sociedade contemporânea. É interessante verificar que o curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia ocupa apenas a 34.^a posição na relação candidato/vaga entre os 68 cursos oferecidos pela UFPR, mas o perfil socioeconômico educacional dos candidatos nele inscritos e aprovados é dos mais elevados. Esse dado parece demonstrar que, além de ser um curso novo, a população com menos recursos e que se encontra na época de escolher uma profissão ainda não possui informações suficientes sobre cursos e carreiras profissionais mais atuais, como é o caso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia.

Castells (1999) destaca que a tecnologia não determina a sociedade: incorpora-a; e a sociedade não determina a tecnologia: utiliza-a. A interação dialética entre sociedade e tecnologia apresenta-se através de um complexo padrão interativo onde "a tecnologia é a sociedade e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem as suas ferramentas tecnológicas" [grifo do autor] (CASTELLS, 1999, p.25). E a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia – onde o Estado desempenha papel fundamental ao expressar e organizar as forças sociais dominantes – influencia a evolução histórica e a capacidade de transformações sociais.

Entendendo que os modos de desenvolvimento modelam toda a esfera do comportamento social, o autor supracitado alerta que o acesso ao poder da tecnologia tornou-se fonte crucial de desigualdade social, consolidando "buracos negros de miséria humana na economia global", em que as elites "*aprendem fazendo* e com isso *modificam* as aplicações da tecnologia". Os demais "*aprendem usando* e assim *permanecem* dentro dos limites do pacote da tecnologia" [grifos do autor] (CASTELLS, 1999, p.55).

Segundo Castells (1999), o fator histórico mais decisivo para a aceleração, o encaminhamento e a formação do paradigma da tecnologia da informação e para a indução de suas conseqüências formais e sociais foi e é o processo de reestruturação global do capitalismo, o qual se caracteriza por maior flexibilidade de gerenciamento, pela descentralização das empresas, pela organização das empresas em redes (interna e externamente). No mundo do trabalho a reestruturação produtiva reflete-se na individualização e na diversificação cada vez maior das relações do trabalho; no declínio da influência dos movimentos trabalhistas; na incorporação maciça das mulheres na força de trabalho, muitas vezes de forma discriminada; no aumento da concorrência econômica global em um cenário geográfico e cultural progressivamente diferenciado conforme a acumulação e geração de capital; na intervenção estatal desfazendo o estado do bem-estar social e desregulamentando os mercados de forma seletiva.

Castells (2002) define globalização como:

um processo objetivo, não de uma ideologia, embora tenha sido utilizado pela ideologia neoliberal como argumento para arvorar-se como a única racionalidade possível. E é um processo multidimensional, não apenas econômico. Sua expressão mais determinante é a interdependência global dos mercados financeiros, propiciada pelas novas tecnologias de informação e comunicação e favorecida pela desregulação e liberalização desses mercados (CASTELLS, 2002, p.12).

Conforme Castells (2002) demonstra, a economia, sendo global, tornou o dinheiro também global, pois as moedas são cotadas globalmente e as políticas monetárias não são decididas de forma autônoma nos marcos nacionais. Também se tornou globalizada a produção de bens e serviços ao redor de redes produtivas¹⁶, assim como o mercado global de trabalhadores altamente especializados, bem como a ciência e a tecnologia, as quais estão estruturadas em torno de alguns centros de

¹⁶Castells (2002, p.12) aponta que atualmente as redes produtivas representam 53 mil empresas multinacionais e suas 415 mil empresas auxiliares e que essas redes empregam apenas cerca de 200 milhões de trabalhadores dos quase três bilhões da população mundial que trabalham para viver; tais redes geram 30% do produto bruto global e dois terços do comércio mundial.

pesquisa universitários e empresariais. Quanto às instituições políticas, estas construíram um Estado-rede em que os Estados Nacionais se articulam com instituições supranacionais (mercados comuns, G8, instituições de gestão como o FMI) na tomada de decisões, impulsionando a globalização e defendendo a idéia de que esse processo gera riqueza, cria oportunidades e diminui a exclusão.¹⁷

Castells (1999) denomina essa nova economia de *informacional e global*:

É *informacional* porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agente nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. É *global* porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É *informacional e global* porque, sob novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação. (...) a Revolução da Tecnologia da Informação fornece a base material indispensável para essa nova economia [grifos do autor] (CASTELLS, 1999, p.87).

David Harvey (1989) descreve que a partir do final do século XX estaríamos vivenciando uma grande transformação político-econômica do capitalismo com modificações radicais nos processos de trabalho, nos hábitos de consumo, nas configurações geopolíticas, nos poderes e práticas do Estado. Seria uma mudança no regime de acumulação e no modo de regulamentação¹⁸ social e política, transformando tanto as condições de produção como as de reprodução demarcadas pela passagem do fordismo para o *regime de acumulação flexível*, acentuando a racionalização, a reestruturação e a intensificação do controle do trabalho. A acumulação flexível caracteriza-se pelo surgimento de setores de

¹⁷Contra esse pensamento surgem os movimentos antiglobalização (ver GOHN, 2002, p.14-15). Castells aponta dois caminhos possíveis: "ou se transferem as decisões para o espaço dos fluxos imateriais, reforçando a polícia e relegando os princípios democráticos a um plano abstrato; ou se repensa a democracia no novo contexto da globalização, construindo sobre o que já se conseguiu ao longo da história" (CASTELLS, 2002, p.13).

¹⁸Modo de regulamentação: corpo de regras e processos sociais interiorizados (normas, hábitos, leis, etc.) para garantir o funcionamento do regime de acumulação (HARVEY, 1989).

produção inteiramente novos (novos produtos e novos mercados), novas formas de serviços financeiros, inovação comercial, tecnológica e organizacional; e, ainda, pela volatilidade do mercado, pelo aumento da competitividade, pelo estreitamento das margens de lucro, pela grande quantidade de mão-de-obra excedente, pela redução do emprego regular em favor do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado, reduzindo o número de trabalhadores centrais em favor de trabalhadores flexíveis – características estas que suportam regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. De acordo com Harvey (1989), não há nada essencialmente novo na flexibilidade; na verdade seria antes um resultado da busca de soluções financeiras para as tendências de crise do capitalismo.

Na definição do autor, o capital "é um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas" (HARVEY, 1989, p.307). As relações de classe no atual sistema de produção e de consumo estão marcadas pelo puro poder do dinheiro como meio de domínio, em lugar do controle direto dos meios de produção e do trabalho assalariado no sentido clássico.

Fredric Jameson (2000) entende que o atual estágio do capitalismo denominado de globalização representa a sucessão dos dois estágios anteriores: o capitalismo de mercado e o capitalismo monopolista ou imperialista. Este terceiro estágio, o capitalismo multinacional ou de consumo, ou capitalismo tardio – de acordo com o autor erroneamente chamado de pós-industrial –, constitui, na verdade, a mais pura forma de capital que jamais existiu, atingindo áreas até então fora do mercado. Jameson (2000) emprega como sinônimos os termos *capitalismo tardio*, *capitalismo multinacional*, *sociedade do espetáculo ou da imagem*, *capitalismo da mídia*, e até mesmo *pós-modernismo* – este último no sentido de uma tentativa de teorizar a lógica específica da produção cultural deste terceiro estágio do capitalismo.

Jameson (2000) descreve como esses três estágios distintos do capital geraram um tipo de espaço único para cada estágio capitalista resultante da

expansão descontínua na ampliação do capital, em sua penetração e colonização de áreas até então não mercantilizadas.

O primeiro desses espaços é o *capitalismo clássico* ou *de mercado*, o qual é reorganizado a partir de uma homogeneidade geométrica e cartesiana, da dessacralização do mundo, da decodificação e da secularização das formas mais antigas do sagrado e do transcendente, da lenta colonização do valor de uso pelo valor de troca, da estandarização tanto do sujeito quanto do objeto, da desnaturalização do desejo e seu deslocamento final pela mercantilização (JAMESON, 2000, p.406).

Jameson (2000) acredita que, enquanto em sociedades mais antigas, e talvez nos primeiros estágios do capitalismo de mercado, a experiência limitada e imediata dos indivíduos ainda abrange e coincide com a verdadeira forma social e econômica que regula essa experiência, com a passagem do capitalismo de mercado para o *capitalismo monopolista* acentua-se uma contradição crescente entre a experiência do vivido pelo indivíduo e o modelo estrutural das condições de existência dessa experiência. A experiência cotidiana está relacionada a todo o sistema capitalista colonial global, o qual determina a própria qualidade da vida subjetiva dos indivíduos, sendo que essas coordenadas estruturais não são mais acessíveis à experiência imediata do vivido, "o que significa que essas realidades fundantes são de algum modo irrepresentáveis, ou, para usar uma frase de Althusser, são algo como uma causa ausente, uma causa que não pode jamais surgir diante da percepção. (...) cada consciência é um mundo fechado, de tal forma que a representação da totalidade social tem agora de assumir a forma (impossível) de uma coexistência de mundos subjetivos selados" (JAMESON, 2000, p.407). De acordo com o autor, esse é o contexto de uma vida de classe média privatizada permeada pela relatividade global do sistema colonial do capital monopolista.

Se no estágio monopolista a visão de um sistema capitalista mundial fundamenta-se no antigo imperialismo, que significava a rivalidade entre algumas potências coloniais, no *capitalismo tardio* – que se afigura como um terceiro estágio

ou momento na evolução do capital – afloram novas formas de organizações das empresas (multinacionais, transnacionais), uma nova divisão internacional do trabalho, uma nova e vertiginosa dinâmica de transações bancárias, a ascensão das mídias e da indústria da propaganda, a fuga da produção para as áreas desenvolvidas do Terceiro Mundo, a informatização e a automação, além das conseqüências sociais, como a crise do trabalho tradicional e a aristocratização em escala agora global.

Jameson (2000) exime-se de inferir que a tecnologia seja "a determinação em última instância" desse processo e sugere que:

nossas representações imperfeitas de uma imensa rede computadorizada de comunicações são, em si mesmas, apenas uma figuração distorcida de algo ainda mais profundo, a saber, todo o sistema mundial do capitalismo multinacional de nossos dias. A tecnologia da sociedade contemporânea é, portanto, hipnótica e fascinante, não tanto em si mesma, mas porque oferece uma forma de representar nosso entendimento de uma rede de poder e de controle que é ainda mais difícil de ser compreendida por nossas mentes e por nossa imaginação, a saber, toda a nova rede global descentrada do terceiro estágio do capital. (...) É apenas nos termos dessa enorme, ameaçadora, ainda que apenas vagamente perceptível, realidade outra das instituições econômicas e sociais que é possível, na minha opinião, teorizar adequadamente o sublime pós-moderno (JAMESON, 2000, p.63-64).

O autor entende que essas representações são tentativas de pensar a totalidade irrepresentável e impossível do sistema mundial contemporâneo, onde há uma lacuna que separa o posicionamento local do sujeito individual e a totalidade das estruturas de classe nas quais ele está situado. Os sujeitos individuais estão inseridos em um conjunto multidimensional de realidades radicalmente descontínuas. Houve uma mutação do objeto, mas não uma mutação equivalente no sujeito, o qual ainda não está dotado do equipamento perceptivo necessário para enfrentar esse novo hiperespaço: "o sujeito centrado que existia na época do capitalismo clássico e da família nuclear foi dissolvido no mundo da burocracia organizacional" (JAMESON, 2000, p.42).

Apesar de se acreditar na necessidade da inclusão de populações historicamente excluídas do processo educacional como um todo e, principalmente, do ensino superior, cabe questionar se políticas afirmativas de cotas nas universidades

públicas e de bolsas de estudo em instituições privadas não viriam acentuar esta lacuna a que Jamenson se refere. Ao oferecer a promessa e o discurso de direitos e oportunidades iguais e de ascensão social àqueles de origem social mais desfavorável não se estaria obscurecendo a possibilidade de essas pessoas se conscientizarem das diferenças sociais das quais são reféns, bem como a possibilidade de se mobilizarem para não acabarem recebendo um ensino superior e uma formação profissional mais deficitários, o que viria apenas travestir a realidade, não gerando transformações que de fato reduzam a exclusão social?

O pós-modernismo seria o reflexo e aspecto concomitante da modificação sistêmica pela qual passa o capitalismo atual. Na cultura pós-moderna a própria cultura tornou-se um produto: "O pós-modernismo é o consumo da própria produção de mercadorias como processo" (JAMESON, 2000, p.14). Refere-se a uma mutação fundamental na esfera da cultura no mundo do capitalismo tardio a ponto de tudo, na vida social – do valor econômico e do poder do Estado à própria estrutura da psique –, poder ser teorizado como cultural. Jameson (2000) propõe que se busque um modelo cultural político e pedagógico capaz de dotar o sujeito individual de um sentido mais aguçado de seu lugar no sistema global – o espaço mundial do capital multinacional –, de forma que ele recupere a capacidade de agir e lutar, a qual hoje está neutralizada pela confusão espacial e social.

José Henrique de Faria (2001; 2004a, p.99) utiliza o termo *globalismo* para fazer distinção ao conceito de *globalização*:

A globalização indica (...) a forma de totalização da economia ou o processo que integra completamente as economias nacionais e as organizações produtivas integrando ou não o sociometabolismo do capital. O globalismo, por seu turno, é um conceito mais específico que remete à forma de organização econômica, jurídica, política, social, cultural e ideológica atual do modo de produção capitalista e seu projeto imperialista. (...) o globalismo é a forma capitalista do recente processo de globalização.

Na perspectiva da Economia Política do Poder pesquisada por Faria (2001; 2004a; 2004b; 2004c), a globalização não é a causa das transformações em curso nas relações sociais de produção, e sim conseqüência "das interações que as

organizações estabelecem com as transformações que se estão operando no Estado Capitalista Contemporâneo em termos de estratégias de poder, de definição de novos padrões de acumulação de capital e de desenvolvimento das relações sociais de produção" (FARIA, 2001, p.11), que, por seu turno, vêm a configurar a vida social e psíquica dos sujeitos, afetando as condições de produção da vida material:

Compreender por que o globalismo vem se acelerando cada vez mais nos últimos trinta anos exige uma análise que localize este processo como contido no desenvolvimento das forças produtivas, nas relações e nos modos de produção, afetando tais relações ao mesmo tempo em que decorre de seus arranjos. Expresso de outro modo, globalismo deve ser considerado, dialeticamente, no interior da dinâmica das relações sociais de produção. Para tanto, é preciso destacar a evolução das forças produtivas, especialmente sua parte econômica ou material (tecnologias físicas, de gestão e de processo, bem como as relações de trabalho), tanto quanto sua parte jurídico-política (inclusive o instituído), ideológica e psicossocial (social, cultural, psicológica). (...) As relações sociais de produção constituem o Estado e lhe dão forma e substância, de maneira que este passa a interpretar esses interesses dominantes ao mesmo tempo em que administra os conflitos e as contradições presentes na sociedade. Para afirmar sua função de coordenação, o Estado patrocina a aceleração do processo de globalização, enquanto estratégia dos setores dominantes do capitalismo contemporâneo, o que desencadeia impactos importantes que afetam as relações sociais de produção, exigindo redefinição ou reforço das relações de poder e definição de novas estratégias políticas, coordenadas pelo Estado (FARIA, 2004a, p.100).

Conforme István Mészáros (2002), capital, trabalho e Estado são dimensões inseparáveis do sistema sociometabólico do capital, o qual tem ascendido a uma forma global que contém em sua essência os germes da destruição e da autodestruição, demarcando importantes contradições, entre elas o desemprego crônico que devasta o corpo social e a informalização da força de trabalho que se apresenta como uma estratégia falaciosa para o problema do desemprego:

Ao longo do último século, é certo que o capital invadiu e subjugou todos os cantos de nosso planeta, tanto os pequenos como os grandes. No entanto, ele se mostrou absolutamente incapaz de resolver os graves problemas que as pessoas têm de enfrentar na vida cotidiana pelo mundo afora. No mínimo, a penetração do capital em cada um dos cantos do mundo "subdesenvolvido" só agravou esses problemas. Ele prometia "modernização", mas, depois de muitas décadas de intervenção trombeteada em alto e bom som, só ofereceu a intensificação da pobreza, a dívida crônica, a inflação insolúvel e uma incapacitante dependência estrutural (MÉSZÁROS, 2002, p.92).

Mészáros (2002) enfatiza que todo o sistema do capital entrou em sua crise estrutural, sendo obrigado a frustrar as tentativas de interferência em seus parâmetros estruturais, consistindo-se como o sistema de controle sociometabólico mais dinâmico, totalizador e irresistível que já houve, devendo o conjunto da sociedade se sujeitar, em todas as suas funções produtivas e distributivas, às exigências do modo de controle do capital:

Para entender a natureza e a força das restrições estruturais prevalecentes, é necessário comparar a ordem estabelecida do controle sociometabólico com seus antecedentes históricos. Ao contrário da mitologia apologética de seus ideólogos, o modo de operação do sistema do capital é a *exceção* e não a *regra*, no que diz respeito ao intercâmbio produtivo dos seres humanos com a natureza e entre si.

Antes de mais nada, é necessário insistir que o capital não é simplesmente uma "entidade material" – também não é um "mecanismo" racionalmente controlável, como querem fazer crer os apologistas do supostamente neutro "mecanismo de mercado" (...) – mas é, *em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico*. A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe *a mais* poderosa – estrutura "*totalizadora*" de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua "viabilidade produtiva", ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, "totalitário" – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu "microcosmo" até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. No entanto, é irônico (e bastante absurdo) que os propagandistas de tal sistema acreditem que ele seja inerentemente *democrático* e suponham que ele realmente seja a base paradigmática de qualquer democracia concebível [grifos do autor] (MÉSZÁROS, 2002, p.96).

Paradoxalmente, esse incomensurável dinamismo totalizador impõe a perda de controle sobre os processos de tomada de decisão não apenas aos trabalhadores, mas até aos capitalistas mais ricos, cujo poder de controle no conjunto do sistema do capital é absolutamente insignificante, tendo eles de obedecer aos imperativos objetivos do metabolismo socioeconômico, o qual se constituiu em um sistema global. Segundo Mészáros (2002), esse controle sociometabólico vem a estabelecer uma correlação anteriormente inimaginável entre *economia* e *política*, e "o Estado moderno

imensamente poderoso – e igualmente totalizador – se ergue sobre a base deste metabolismo socioeconômico que a tudo engole, e o *complementa* de forma indispensável (e não apenas servindo-o) em alguns aspectos essenciais" [grifo do autor] (MÉSZÁROS, 2002, p.98). Encontrar-se-ia aí uma das contradições mais evidentes e mais inadmissíveis do capitalismo atual: no modo sociometabólico global tornou-se inconcebível manter o comando político do sistema do capital nos limites dos *Estados Nacionais* como outrora sempre fora. E a única forma pela qual o Estado pode tentar resolver essa contradição é instituindo um sistema de "duplo padrão", em que os países "centrais" ou "metropolitanos" oferecem um padrão de vida bem mais elevado para a classe trabalhadora, associado a uma posição democrata liberal, enquanto nos países da "periferia subdesenvolvida" ocorre um governo maximizador de exploração, autoritário, quando não abertamente ditatorial, com baixas condições de existência da força de trabalho. Nas palavras de Mézszáros (2002, p.111-112):

A "globalização" (tendência que emana da natureza do capital desde o seu início), muito idealizada em nossos dias, na realidade significa: o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação. No plano da política totalizadora, corresponde ao estabelecimento de uma hierarquia de Estados nacionais mais, ou menos, poderosos que gozem – ou padeçam – da posição a eles atribuída pela relação de forças em vigor (mas de vez em quando, é inevitável, violentamente contestada) na ordem de poder do capital global. Também é importante enfatizar que a operação relativamente simples desse "duplo padrão" não se destina a permanecer como um aspecto permanente do ordenamento global do capital. Sua duração se limita às condições da ascendência histórica do sistema, enquanto a expansão e a acumulação tranquilas proporcionarem a margem de lucro necessária que permita um índice de exploração relativamente favorável da força de trabalho nos países "metropolitanos", em relação às condições de existência da força de trabalho no resto do mundo.

Duas tendências complementares do desenvolvimento são altamente significativas a esse respeito. Primeira, nessas últimas décadas testemunhamos, sob a forma de uma *espiral para baixo* que afeta o padrão de vida do trabalhador nos países capitalistas mais avançados, certa *equalização no índice diferencial de exploração* que tende a se afirmar também como espiral para baixo do trabalho nos países "centrais" no futuro previsível. A segunda é que, paralelamente a essa tendência niveladora no índice diferencial da exploração, vimos também a emergência de seu necessário corolário político, sob a forma de um *crescente autoritarismo* nos Estados "metropolitanos" antes liberais, e um desencantamento geral, perfeitamente compreensível, com a "política democrática", que está profundamente implicada na virada autoritária do controle político nos países capitalistas avançados. [grifos do autor]

Como estrutura de comando político abrangente do sistema do capital, o Estado não pode ser reduzido ao *status* de superestrutura porque ele está longe de ser redutível às determinações que emanam diretamente das funções econômicas do capital, mas apresenta-se como imperativo estrutural orientado para a expansão do sistema a que se devem adaptar os diversos órgãos sociais. Como afirma Mézáros (2002), Estado e capital são um só e inseparáveis, e o Estado moderno é totalmente inconcebível sem o capital sociometabólico:

Na verdade, o Estado moderno pertence à materialidade do sistema do capital, e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para a extração do trabalho excedente. É isto que caracteriza todas as formas conhecidas do Estado que se articulam na estrutura da ordem sociometabólica do capital. (...) o princípio estruturador do Estado moderno, em todas as suas formas – inclusive as variedades pós-capitalistas –, é o seu papel vital de garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente. (...).

O Estado moderno – na qualidade de sistema de comando político abrangente do capital – é, ao mesmo tempo, o *pré-requisito* necessário da transformação das unidades inicialmente fragmentadas do capital em um *sistema viável*, e o *quadro geral* para a completa articulação e manutenção deste último como *sistema global*. Neste sentido fundamental, o Estado – em razão de seu papel constitutivo e permanentemente sustentador – deve ser entendido com parte integrante da própria base material do capital. Ele contribui de modo significativo não apenas para a formação e a consolidação de todas as grandes estruturas reprodutivas da sociedade, mas também para o seu funcionamento ininterrupto. (...)

Em razão dessa indeterminação recíproca, devemos falar de uma correspondência estreita entre, por um lado, a base sociometabólica do sistema do capital e, por outro, o Estado moderno como estrutura totalizadora do comando político da ordem produtiva e reprodutiva estabelecida [grifos do autor] (MÉSZÁROS, 2002, p.121-125).

O sistema do capital é um modo de controle sociometabólico voltado para a expansão do capital e movido pela acumulação, ditames a que todos os níveis de reprodução social devem se subordinar, inclusive todas as aspirações e valores humanos, prevalecendo as determinações e os imperativos objetivos do capital sobre os desejos subjetivos dos indivíduos particulares. Institui-se um modo peculiar de assujeitamento, de *controle sem sujeito*, devido à separação radical entre *produção* e *controle*, quando os controladores são eles próprios controlados pelas exigências fetichistas do próprio sistema, são "personificações do capital", pois ao

não se sujeitarem a esse controle estariam destruindo a coesão do capital como sistema reprodutivo viável:

O sistema do capital se baseia na alienação do controle dos produtores. Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero "fator material de produção" – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto. Para o capital, entretanto, o problema é que o "fator material de produção" não pode deixar de ser o sujeito real da produção. Para desempenhar suas funções produtivas, com a consciência exigida pelo processo de produção como tal – sem o que deixaria de existir o próprio capital –, o trabalho é forçado a aceitar um outro sujeito acima de si, mesmo que na realidade este seja um pseudo-sujeito. Para isto, o capital precisa de personificações que façam a mediação (e a imposição) de seus imperativos objetivos como ordens conscientemente exequíveis sobre o sujeito real, potencialmente o mais recalcitrante, do processo de produção. (As fantasias sobre a chegada do processo de produção totalmente automatizado e sem trabalhadores são geradas como a eliminação imaginária deste problema) (MÉSZÁROS, 2002, p.126).

Conforme o autor supracitado, o capital se transformou no mais dinâmico e mais competente *extrator do trabalho excedente* em toda a história devido ao fato de a "escravidão assalariada" ter sido internalizada pelos sujeitos trabalhadores e não ser necessário reimpô-la externamente e de forma constante. Também nesse sentido constata-se que o sistema do capital redefine e estende seus próprios limites, definindo-se como a *medida absoluta* de "eficiência econômica". Contudo, o sistema do capital vem apresentando defeitos estruturais pelo fato de os novos microcosmos que o compõem internamente estarem fragmentados, sobretudo sob três formas, conforme Mézáros (2002, p.105-115):

- a) A separação entre a *produção* e seu *controle*: a estrutura legal do Estado moderno institui o exercício da tirania nos locais de trabalho quando as "personificações do capital" (os controladores individuais do processo de reprodução econômica, acima descritos) dominam a força de trabalho impondo a ilusão de um relacionamento entre iguais "livremente iniciado" ("trabalho livre contratual") com o objetivo de o Estado sancionar e proteger o material alienado e os meios de produção.

- b) A separação entre *produção* e *consumo*: adquirem uma independência e uma existência separadas extremamente problemáticas, abandonando-se a dominância do valor de uso e instituindo-se a expansão desenfreada de necessidades imaginárias ou artificiais para as quais não há nenhum limite. Esse processo produz racionalizações "que visam esconder as profundas *iniquidades* das relações estruturais dadas também na esfera do consumo", proporcionando "a impressão de coesão e unidade, projetando a imagem de uma ordem saudável e racionalmente administrável" ao serem "ficcionalizadas como 'soberania do consumidor' individual". Na verdade, essas são as condições reais pelas quais a maioria da sociedade é excluída da possibilidade de controlar o processo socioeconômico de reprodução, de regulação da distribuição e do consumo.
- c) A separação entre *produção* e *circulação*: a força de trabalho total da humanidade sujeita-se aos imperativos alienantes do capital global, de forma que a necessidade de *dominação* e *subordinação* prevaleça não apenas no interior de microcosmos particulares, mas também fora de seus limites, transcendendo as barreiras regionais e nacionais.

Verifica-se que o princípio estruturador interno do sistema do capital é antagônico e está sujeito à lei absoluta do *desenvolvimento desigual* devido a "conflitos de interesses irreconciliáveis, determinados pela separação radical entre produção e controle, que é alienado dos produtores. A contradição absolutamente insolúvel entre produção e controle tende a se afirmar em todas as esferas e em todos os níveis do intercâmbio reprodutivo social, e inclui, naturalmente, sua metamorfose na contradição entre produção e consumo bem como entre produção e circulação" (MÉSZÁROS, 2002, p.115).

Na educação, esses princípios estruturais do capitalismo contemporâneo podem ser vislumbrados através da imposição de políticas e acordos, de teorias e

modelos pedagógicos por países que detêm a produção, o controle e a distribuição de seus insumos e a exigência do consumo desses insumos mundo afora. O que faz da educação, ainda mais, um grande negócio capitalista, revestindo-se sob a forma de novos produtos, tais como a educação a distância, pacotes pedagógicos com suas filosofias, diretrizes, competências e habilidades necessárias ao processo produtivo.

Sob o domínio do capital os indivíduos compõem um todo social *antagonicamente estruturado* regido pelo imperativo valor de troca em permanente expansão, onde "as oportunidades de vida dos indivíduos sob tal sistema são determinadas segundo o lugar em que os grupos sociais a que pertençam estejam realmente *situados na estrutura hierárquica de comando do capital*" [grifo do autor] (MÉSZÁROS, 2002, p.98):

Sob um de seus principais aspectos, esse processo de sujeição assume a forma da divisão da sociedade em *classes sociais* abrangentes mas irreconciliavelmente opostas entre si em bases objetivas e, sob o outro dos aspectos principais, a forma da instituição do *controle político* total. E, como a sociedade desmoronaria se esta dualidade não pudesse ser firmemente consolidada sob algum denominador *comum*, um complicado sistema de *divisão social hierárquica do trabalho* deve ser superposto à divisão do trabalho *funcional/técnica* (e, mais tarde, tecnológica altamente integrada) como força cimentadora pouco segura – já que representa, no fundo, uma tendência centrífuga destruidora – de todo o complexo.

Esta imposição da divisão social hierárquica do trabalho como a força cimentadora mais problemática – em última análise, realmente explosiva – da sociedade é uma necessidade inevitável. Ela vem da condição insuperável, sob o domínio do capital, de que a sociedade deva se *estruturar de maneira antagônica* e específica, já que as funções de *produção* e de *controle* do processo de trabalho devem estar radicalmente separadas uma da outra e atribuídas a diferentes classes de indivíduos. (...)

Como necessidade igualmente inevitável sob o sistema do capital, não basta que se imponha a divisão social hierárquica do trabalho, como relacionamento determinado de poder, sobre os aspectos funcionais/técnicos do processo de trabalho. É também forçoso que ela seja apresentada como justificativa ideológica absolutamente inquestionável e pilar de reforço da ordem estabelecida. Para esta finalidade, as duas categorias claramente diferentes da "divisão do trabalho" devem ser *fundidas*, de modo que possam caracterizar a condição, historicamente contingente e imposta pela força, de hierarquia e subordinação como inalterável ditame da "*própria natureza*", pelo qual a desigualdade estruturalmente reforçada seja conciliada com a mitologia de "igualdade e liberdade" – "livre opção econômica" e "livre escolha política" (...) – e ainda santificada como nada menos que ditame da própria Razão. (...) para justificar a desigualdade socialmente criada e reforçada em nome da "desigualdade natural" [grifos do autor] (MÉSZÁROS, 2002, p.99-100).

Como já foi enfatizado, a complexidade crescente do modo de produção capitalista implica transformações das relações sociais no trabalho.

De acordo com Faria (1997b; 2004b), as relações de trabalho passam por alterações decorrentes das modificações tecnológicas, conferindo um novo arranjo às formas de enfrentamento e superação das contradições.

Para garantir o incremento da produtividade, o capitalismo recorre à utilização de instrumentos de trabalho mais modernos e ao emprego de técnicas de gestão adequadas às novas tecnologias. O autor apresenta o conceito de tecnologia como "o conjunto de conhecimentos aplicados a um determinado tipo de atividade" e o de tecnologia de processo como "as técnicas e o uso de técnicas que interferem no processo de trabalho/produção, de maneira a modificá-lo, organizá-lo, racionalizá-lo, sejam tais técnicas de origem física (máquinas, peças e componentes), sejam de origem gerencial" (FARIA, 1997b; 2004a, p.54). A tecnologia de gestão compreende técnicas de ordem instrumental e técnicas de ordem comportamental e ideológica, estas com a finalidade de inculcar nos indivíduos valores fundamentais da lógica capitalista.

A primeira modificação que o capital impõe ao processo produtivo é a forma de trabalho em cooperação. Com o crescimento da massa de trabalhadores cresce também sua resistência, necessitando o capital de novas estratégias para o controle desta resistência. Para a eficiência do controle do processo de trabalho em forma de cooperação passa-se a requerer uma forma de gestão diferenciada daquela em que era possível uma supervisão direta e contínua do trabalhador individual ou de grupos de trabalhadores. De acordo com Faria (1987), cria-se uma espécie particular de assalariados, a classe dos gerentes, a qual fará o controle do trabalho para garantir o objetivo capitalista: a dominação dos meios de produção e da força de trabalho e a acumulação do capital. As funções da gerência não se limitariam ao controle do processo de trabalho, mas se aplicariam à concepção do mesmo, sendo este o "golpe fatal" que vem a despojar o trabalhador do trabalho mental, em que este perde, assim, o controle sobre o processo de trabalho.

A essência da alienação do trabalhador encontra-se nas condições objetivas da produção capitalista, que transforma o trabalho do homem em algo estranho a ele próprio. Sendo uma condição histórica, específica do trabalho subsumido ao capital, a alienação é fruto da especialização do trabalho e da forma de organização do trabalho capitalista. Portanto, as formas de subordinação do trabalho ao capital transformam-se, bem como as formas de resistência dos trabalhadores a essa subordinação.

A concretização da dominação tradicionalmente passa pela disciplina, pelo controle, pela transmissão ideológica, pela alienação do trabalhador. A essas ações impositivas de controle surgem formas de resistência operária. Com a possibilidade de definição e de realização de interesses e objetivos da classe trabalhadora enquanto classe integrada e participante nas formas de gestão, o capitalismo defronta-se com a necessidade de buscar novas formas de dominação antecipando e antevendo conflitos. Refinam-se as estruturas hierárquicas, separando-se os agentes por níveis de competência, habilidades, autoridade e responsabilidade, verticalizando ainda mais os modos subordinados de produção e potencializando o estranhamento dos meios e do processo produtivo.

Segundo Faria (1987; 2004c), constata-se o controle como mecanismo essencial na gestão capitalista, o qual é compreendido como sinônimo de influência e de poder. Sabe-se que o controle é eficiente em questões referentes à intensificação da jornada de trabalho, à qualidade dos produtos, à redução de custos; porém, é na alçada da gestão do processo de trabalho que o controle atende mais adequadamente ao capital. Controlar os produtores para produzir e ampliar o capital não basta. É preciso reproduzir a submissão à ideologia dominante entre os produtores e entre os agentes da exploração, sendo estes últimos os que gerenciam o trabalho de forma a assegurar a dominação e, assim, a produção.

Mas é preciso ir mais além. É preciso cooptar as classes ou os segmentos de classe para que também se aliem à ideologia dominante, que a legalizem no seu imaginário e no seu cotidiano. A solução é encontrar formas mais sutis de controle que

legitimem a gerência capitalista, não proporcionando indagações entre aqueles que controlam e entre os que são controlados. Para tanto não é suficiente uma rígida estrutura hierárquica ou mesmo o controle disciplinar. O espaço da ideologia localiza-se na relação imaginária que os indivíduos estabelecem com as relações de produção existentes. Por isso a necessidade de a ideologia materializar-se através da estruturação de um sistema racional de sentidos, de tarefas, de finalidades, o qual deve ser internalizado. Neste sentido os sistemas participativos apresentam-se como estratégia do capital que viabilizam a interiorização da ideologia capitalista de forma dissimulada, uma vez que o trabalhador percebe-se como de fato interferindo nas políticas de gestão produtiva. Faria (1987) faz uma crítica contundente a teorias e autores que omitem o fato de que as formas de participação dos trabalhadores na gestão resultam de práticas de classe e que estas refletem a dinâmica das relações de trabalho capitalista, tornando-se análises abstratas e específicas, esvaziadas do seu conteúdo real, reproduzindo as bases sobre as quais se assenta a divisão do trabalho, deflagrando um discurso distorcido "de cunho democratizante e participacionista, com ênfase não nas divergências expressas nas relações capitalistas de produção, mas, ao contrário, em uma imaginária colaboração de classes" (FARIA, 1987, p.190).

Com a implementação de máquinas automatizadas cada vez mais complexas o monitoramento eficaz e produtivo das mesmas depende da capacidade sempre mais aprimorada do ser humano de controlar, de prevenir erros e de consertar esse maquinário, otimizando o processo produtivo. O trabalhador continua subjugado à lógica e ao ritmo da máquina, sendo-lhe exigido como acréscimo a sua capacidade de decisão, de iniciativa e de habilidades e competências cognitivas de operacionalização e de resolução de problemas, no sentido de uma autonomia de ação com o intuito de preservar o equipamento de panes, de quebras e de manuseio inadequado, os quais são altamente custosos ao capital. Portanto, o que passa a imperar não é mais a imposição incondicional de uma forma parcelar e repetitiva dos

movimentos, ritmos e tempos mecânicos típicos da máquina clássica¹⁹, mas a subsunção à lógica complexa das novas máquinas informacionais que exigem do trabalhador o conhecimento prático de como operá-las, porém sem a compreensão, na essência, da sua constituição física, da sua lógica digital e das linguagens e programas computacionais que a constituem. É um saber operacional desarticulado de um saber lógico constitucional/estrutural, distanciando, de um lado, o trabalhador e a máquina quanto à compreensão daquele sobre a estrutura desta; e, por outro lado, aproximando a máquina do trabalhador no sentido de que aquela não pode prescindir do comprometimento cognitivo do trabalhador para fazê-la funcionar de forma otimizada, mesmo sem conhecer a sua estrutura de funcionamento na íntegra. Essa disparidade parece aprofundar uma divisão não só entre aqueles que concebem e os que executam um trabalho, mas, conforme Castells (1999, p.265-266), entre os que planejam e decidem (os dirigentes); os que inovam (os pesquisadores); os que projetam (os projetistas); os que integram esta cadeia de relações – decisão, inovação, projeto e execução; os que executam as tarefas sob a própria iniciativa e entendimento (os operadores); e os que executam tarefas auxiliares, pré-programadas não-automatizadas (os dirigidos, os "robôs humanos").

Essa nova divisão social do trabalho parece acentuar o processo de alienação do trabalhador ao se observar que, conforme Faria (2001, p.201) aponta:

as novas tecnologias, ao mesmo tempo que qualificam o trabalhador em termos de saber instrumental, desqualificam-no em conhecimento de ofício, o qual vem sendo transferido paulatinamente para as novas máquinas, destituindo o trabalhador de sua posse (...) com efeito, *a automação promove com maior eficiência a apropriação do saber operário, utilizando-o de modo a reafirmar a hegemonia do capital sobre a força de trabalho* [grifo do autor].

¹⁹Na dissertação de Mestrado "Análise Epistemológica do Processo Educacional Brasileiro a partir da Evolução da Máquina" (ZANDONÁ, 1988), são descritos os tipos de máquinas e suas características quanto à lógica, à morfologia e ao ritmo das máquinas típicas de cada período histórico distinto e suas implicações sociais. São também descritos em Zandoná, 1996.

Parece ser este processo não uma sujeição unilateral e linear do homem à máquina, mas desta às construções e ideais humanos, configurando em uma totalidade dinâmica fortemente interativa à ciência, à técnica e aos sistemas sociais e humanos.

As relações sociais continuam sendo delineadas pela lógica do processo produtivo, o qual, por sua vez, continua tendo como objetivos a preservação e a ampliação do capital, independentemente das formas de tecnologias físicas e de gestão acondicionadas naquele processo. O que se modifica são os métodos tradicionais e as estratégias de controle sobre o trabalho para extrair o valor excedente e subjugar o trabalhador a esse processo através de uma forma mais dissimulada. O trabalho tem se tornado cada vez mais abstrato, ocorrendo uma diminuição do trabalho aplicado diretamente ao processo produtivo e o enaltecimento do trabalho dedicado ao modelamento comportamental. Segundo Codo et al. (1993, p.182-183), trata-se de um drástico esvaziamento do conteúdo da atividade humana, sendo que a crescente abstração do trabalho não tem como consequência o enriquecimento do indivíduo.

Como os trabalhadores vêm percebendo a implementação das tecnologias informacionais no processo produtivo de trabalho? Faria (2001) aponta algumas das percepções dos trabalhadores:

- a) Da qualificação: o trabalho teria se tornado "mais fácil", exigindo menor esforço físico, menor número de operações manuais e uma redução do conteúdo de tarefas, não demandando do trabalhador o seu "saber profissional", o "saber fazer", tornando o trabalhador um executor de operações mecânicas, monótonas e inconscientes.
- b) Da tecnologia e do emprego: houve redução do número de empregados para fazer as mesmas tarefas, tendo um impacto negativo sobre o volume líquido da mão-de-obra.
- c) Das condições de trabalho: as novas tecnologias são percebidas como melhorias ergonômicas e no ambiente, diminuindo o esforço físico e possibilitando menos riscos aos trabalhadores devido à transferência da

execução de trabalhos perigosos e insalubres para equipamentos automáticos; por outro lado, a automação se mostra desfavorável ao impor um aumento do ritmo de trabalho com conseqüente aumento do cansaço físico e mental, aumento da tensão e do desgaste, pelo fato de o trabalhador executar mais de uma tarefa ou operar mais de uma máquina.

- d) Da produtividade e da qualidade: passa-se a produzir maiores quantidades em menor tempo de trabalho socialmente necessário, implicando maior valor excedente; a automação resulta em produtos com maior padrão de qualidade, maior rigidez nas especificações e maior conformidade aos padrões, uma vez que a automação significa maior precisão na realização das tarefas.

Os trabalhadores apresentam uma crítica mais assentada no medo e no desconhecimento dos impactos causados pelas novas tecnologias, mas de forma mais imediata e individualizada do que uma reflexão elaborada a respeito de como essas novas condições de trabalho estabelecem novos mecanismos de opressão, controle e sofrimento, bem como um arrefecimento dos movimentos sociais. Ou seja, a crescente automação e informatização vem influenciando significativamente a reestruturação produtiva em sua totalidade: desde o ritmo de trabalho, passando pelo ambiente, instrumentos, necessidade de qualificação contínua, modelos de gestão, até relações sociais de trabalho, padrões de competitividade e de produtividade nos âmbitos interno e externo ao trabalho. Produz-se um discurso sedutor que advoga a idéia de que esse novo contexto diminui o sofrimento no trabalho e incrementa a participação ativa e criativa do trabalhador. Porém, tais tecnologias de gestão estariam ocultando "métodos mais sutis e efetivos de controle social, ampliando as bases coercitivas e tornando as atitudes dos empregados (...) mais domesticadas, docilizadas e disciplinadas, mais submetidas à ordem organizacional" (FARIA, 2001a, p.209). Por trás desse discurso estaria se encobrendo um sofrimento psicológico caracterizado pelo medo da incompetência e da exclusão,

em que, em um processo de tentativa de minimização desse sofrimento, o sistema organizacional, bem como o próprio indivíduo, passam a valorizar as demandas objetivas em detrimento das subjetivas. Faria (2001a, p.208) assinala que "A competitividade passa a ser não apenas um valor econômico, mas um valor humano, um orientador de condutas e de (...) motivação subjetiva de dominação, em que uns consentem em padecer de sofrimento, enquanto outros consentem em infligi-lo". Acrescente-se que o atual processo de reestruturação produtiva pelo qual passa o mundo do capital e do trabalho está marcado por exigências de maior flexibilidade de gerenciamento, descentralização das empresas e organização das mesmas em redes internas e externas, individualização e diversificação das relações de trabalho, aumento da concorrência econômica global e mais o declínio da influência dos movimentos dos trabalhadores e o crescimento do desemprego.

O discurso das teorias econômicas e administrativas quer convencer de que, com a introdução das tecnologias informacionais no processo produtivo, o sofrimento no trabalho foi amplamente atenuado. Inversamente, conforme Christophe Dejours (2001), em uma sociedade que não pára de enriquecer deve-se tomar consciência do sofrimento no trabalho, pois as relações de trabalho são principalmente relações sociais de desigualdade em que todos se confrontam com a dominação e a experiência da injustiça. Instituiu-se uma clivagem entre sofrimento e injustiça: todos partilham um sentimento de medo diante da ameaça de exclusão, porém nem todos partilham do ponto de vista segundo o qual as vítimas da exclusão seriam vítimas de uma injustiça social. Sendo assim, ao não se perceber o sofrimento alheio, não ocorre a mobilização coletiva e, quiçá, a indignação – sintoma este que Dejours denomina como "banalidade do mal" –, favorecendo a tolerância social para com a injustiça e para com o mal. Alocando-se a raiz da injustiça e do sofrimento no fenômeno sistêmico econômico sobre o qual não se pode exercer nenhuma influência, defende-se contra a consciência dolorosa da própria cumplicidade, colaboração, responsabilidade no agravamento da adversidade social (DEJOURS, 2001, p.19).

Faria (2001; 2004b) concorda com Dejours de que atualmente vivemos a situação mundial de uma guerra "econômica", estando em jogo a sobrevivência da nação e a garantia da liberdade, ocorrendo a exclusão daqueles que não estão aptos a combater nessa guerra (os velhos, os malpreparados, os vacilantes) e a exigência de desempenhos sempre superiores daqueles que estão aptos em termos de produtividade, de disponibilidade, de disciplina e de abnegação. Nesse sentido, a eficácia do sistema não depende unicamente dos chefes, gerentes, administradores, mas da colaboração maciça individual e coletiva dos trabalhadores. Ocorre a construção de estratégias coletivas de defesa que sustentam a racionalização do mal às quais se submetem "pessoas de bem" dotadas de um senso moral, assegurando, por um lado, a sua não exclusão e sua identidade ética e, por outro, a eficácia do processo de exploração. A falta de reações coletivas de mobilização é o que vem possibilitando o aumento progressivo do desemprego e de seus prejuízos psicológicos e sociais. De acordo com Faria (2001; 2004b), há necessidade de considerar como se articulam as relações humanas e os processos de trabalho, e de demonstrar que o sujeito é protagonista de sua história ao se apropriar da realidade e de nela intervir de forma consciente a partir da reflexão sobre pensamentos, sentimentos e ações.

Mészáros (2002, p.1.056-1.057) alerta que, em tempos de escassez das oportunidades de trabalho – sendo esta necessária e crescente na estrutura do desenvolvimento tecnológico capitalista contemporâneo –, em lugar da emancipação do trabalho e da idéia de que o trabalho produtivo pode vir a deixar de ser um atributo de classe, a tendência é acentuar a divisão e a fragmentação do trabalho ainda mais, fortalecendo a influência da classe dominante e a intervenção do Estado, "voltando seus vários setores um contra o outro, em vez de contribuir positivamente para a 'unificação' global e para a homogeneização do trabalho previstas na perspectiva marxiana".

O objetivo de Marx era analisar o poder do capital como sistema mundial. Mészáros (2002, p.1.029) sublinha que o conceito de capital é muito mais fundamental

do que o de capitalismo, uma vez que o último está limitado a um período histórico relativamente curto, enquanto o capital ocupa-se do modo de funcionamento da sociedade capitalista, das condições de origem e desenvolvimento da produção do capital, além de ocupar-se das formas e modalidades que podem garantir a necessidade de produção de capital nas sociedades pós-capitalistas até que a própria divisão social hierárquica do trabalho seja satisfatoriamente superada, reestruturando a sociedade de acordo com a livre associação dos indivíduos sociais regulando suas próprias atividades.

Mészáros (2002, p.1.029) destaca que o capitalismo é aquela particular fase da produção de capital na qual:

1. a *produção para a troca* (e assim a mediação e dominação do valor-de-uso pelo valor-de-troca) é *dominante*;
2. a *força de trabalho* em si, tanto quanto qualquer outra coisa, é tratada como *mercadoria*;
3. a motivação do *lucro* é a força reguladora fundamental da produção;
4. o mecanismo vital de extração *da mais-valia*, a separação radical entre meios de produção e produtores assume uma *forma inerentemente econômica*;
5. a mais-valia economicamente extraída é *apropriada privadamente* pelos membros da classe capitalista; e
6. de acordo com seus *imperativos econômicos* de crescimento e expansão, a produção do capital tende à *integração global*, por intermédio do mercado internacional, como um sistema totalmente interdependente de dominação e subordinação econômica [grifos do autor] (MÉSZÁROS, 2002, p.1.029).

Mészáros (2002, p.1.024) lembra que a crítica de Estado de Marx não está preocupada apenas com a determinação de uma forma específica de dominação de classe, a capitalista, mas com uma questão ainda mais fundamental, que é a total emancipação do indivíduo social. Não é simplesmente porque uma classe é dominada pela outra que os indivíduos não podem "se impor como indivíduos", mas porque a condição de existência que tem prevalecido até o momento indicada pelo Estado como expressão coletiva impede a possibilidade do "livre desenvolvimento das individualidades". A base socioeconômica estruturada de acordo com uma divisão hierárquico-social do trabalho subordina uma classe à outra e, ao mesmo tempo, "subjuga os indivíduos da própria classe, destinando-os a uma posição e a

um papel estreitamente definidos na sociedade de acordo com os ditames materiais do sistema socioeconômico prevalecente" (MÉSZÁROS, 2002, p.1.025). O autor afirma que na divisão hierárquico-social do trabalho permanece a força reguladora fundamental do sociometabolismo do capital, "criando uma nova forma de alienação entre o indivíduo que constitui a sociedade e o poder político que controla seus intercâmbios" (MÉSZÁROS, 2002, p.1.026).

A partir da reflexão teórica apresentada, pergunta-se: qual o direito à profissionalização, à qualificação profissional e à inserção no mundo do trabalho na atual conjuntura da globalização, marcada pela lógica sociometabólica do capital, a qual parece estar reforçando a desigualdade social através do ideário neoliberal? Sendo a formação e a qualificação profissional exigências para se inserir e se manter no mundo do trabalho, quem tem acesso ao nível superior do sistema público de educação?

Para se refletir sobre essas questões, nos dois capítulos subseqüentes: "Classe Social, Trabalho e Renda" e "A Economia Política e o Mundo do Trabalho", além da fundamentação teórica e da explanação de alguns conceitos sobre o assunto, serão desenvolvidas as categorias de análise "situação socioeconômica" – referindo-se à classe social – e "inserção no mundo do trabalho", com o objetivo de identificar o perfil socioeconômico dos candidatos que se inscrevem e dos que são aprovados nos diferentes cursos de graduação ofertados no vestibular da Universidade Federal do Paraná.

CAPÍTULO 2

CLASSE SOCIAL, TRABALHO E RENDA

Este capítulo procura evidenciar a complexidade de se definir as classes sociais que compõem a sociedade capitalista contemporânea e a necessidade de se considerar a emergência de novas formas de relações e de atuação no mundo do trabalho. Parte-se do pressuposto de que a concepção de classe social não pode ser definitiva porque remete ao próprio movimento histórico das distintas fases do desenvolvimento da produção; mas entende-se que a estratificação social é um fenômeno presente em qualquer sociedade.

No presente estudo, trata-se de compreender teoricamente o que vem a ser classe social no contexto do capitalismo recente e de investigar empiricamente a situação socioeconômica dos candidatos ao vestibular da UFPR. Busca-se identificar a contradição no sentido de perceber se há um espaço para o contrapoder materializado pelo ingresso de alunos pertencentes a uma situação socioeconômica menos privilegiada na universidade pública, já que esta é tida como um reduto da classe privilegiada. Partindo de uma perspectiva totalizadora, na qual a sociedade é compreendida como um sistema social sujeito a transformações, o grau de significância deste movimento contraditório representado pelo acesso de estudantes socioeconomicamente desfavorecidos à universidade pública contribuirá para o aprofundamento das reflexões a respeito das políticas e ações que têm sido propostas para tornar mais democrático o acesso ao ensino superior no contexto capitalista contemporâneo, em que a qualificação superior é cada vez mais exigida.

Todavia, as pessoas que chegam a ter a oportunidade de prestar um vestibular vêm de uma população já previamente selecionada através de mecanismos socioeconômicos e educacionais que fazem parte das suas condições de vida. Entende-se não ser adequado utilizar os critérios de hierarquização das classes sociais empregados em uma análise macrossocial, ao se considerar que entre os candidatos aos vestibulares praticamente inexistente a presença da população mais

pobre. Consciente de que a categoria "classe social" não é adequada para o objetivo aqui pretendido, o esforço será feito no sentido de se adequar um modelo de análise apropriado para investigar a categoria "situação socioeconômica" pertinente ao universo delimitado da pesquisa em questão – os candidatos ao vestibular da Universidade Federal do Paraná – através dos elementos empíricos disponíveis sobre a renda familiar e a atividade profissional dos pais desses candidatos.

Considera-se que iniciar com a exposição das interpretações de alguns autores sobre o conceito de "classe social" poderá elucidar o foco da questão, permitindo discutir os dados empíricos que substancializam a presente pesquisa.

2.1 ALGUMAS ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE CLASSE SOCIAL

De acordo com Marx, para se estudar a sociedade não se deve partir do que os homens dizem, imaginam ou pensam, mas sim da forma como produzem os bens materiais necessários à sua vida. Analisando o contato que os homens estabelecem com a natureza para transformá-la por meio do trabalho e as relações estabelecidas entre si é que se descobre como os homens produzem suas vidas e suas idéias. Marx e Engels (2001) apresentam, em *A Ideologia Alemã*, como esse processo vai desenvolvendo a divisão social do trabalho, fazendo com que as atividades intelectual e material sejam partilhadas diferentemente entre os indivíduos, instaurando, assim, uma sociedade dividida em classes. Na base da sociedade dividida em classes está a lei da divisão do trabalho.

Na análise de Marx e Engels a sociedade capitalista caracteriza-se por uma infra-estrutura econômica marcada pelo antagonismo entre capital e trabalho e pelas superestruturas jurídicas, políticas e ideológicas que mascaram este antagonismo e se apresentam como homogêneas, sem antagonismos nem contradições de classe, destacando-se o Estado e a educação nesse processo de sujeição ideológica. Os autores ressaltam três princípios diametralmente opostos à ideologia dominante:

[1.º] não são os pensamentos e os desejos dos homens que fazem a vida e as circunstâncias materiais, são as condições econômicas que formam a base de todas as manifestações intelectuais da sociedade humana. Se há educação, são portanto as condições materiais que é preciso "educar", ou melhor, revolucionar, e não as pobres cabeças.

[2.º] Os pensamentos dominantes não passam da expressão ideal das relações materiais dominantes (...) dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua amplitude (...) dominam como seres pensantes, como produtores de idéias, regulando a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época.

[3.º] é preciso desconfiar ao máximo das idéias destiladas pelo Estado das classes dominantes, ou seja, pela educação nacional. As idéias e a ciência são sempre ditadas pela determinação de classe. São, ou reprimidas, ou então passam para o serviço da classe dominante que as molda para seu uso, a fim de as monopolizar e explorar, tornando-se para as massas um meio de opressão, de mistificação e de justificação das classes dominantes (DANGEVILLE, apud MARX e ENGELS, 1978, p.23-25).

Segundo Marx e Engels (2001, p.29-30), é justamente a contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que permite instalar o interesse "universal" ilusório na qualidade de *Estado*, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto. Entre esses interesses encontram-se os interesses das classes. A ilusão de um interesse comum encobre a dominação de uma classe sobre as outras. Na concepção de Marx, Estado é "a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época" (MARX e ENGELS, 2001, p.74); e a sociedade civil "compreende o conjunto das relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas. Compreende o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio e ultrapassa, por isso mesmo, o Estado e a nação, embora deva, por outro lado, afirmar-se no exterior como nacionalidade e organizar-se no interior como Estado" (MARX e ENGELS, 2001, p.35). O Estado é a comunidade abstrata e o cidadão deste Estado é o homem abstrato. Nas palavras de Mariano Enguita (1993, p.55):

Segundo Marx, a sociedade burguesa é campo de interesses particulares contrários. Lá onde reinam os interesses particulares, o interesse geral pode surgir unicamente como abstração, e essa abstração é justamente o Estado moderno, como esfera política separada. Na esfera política os homens não se relacionam como aquilo que realmente são – burgueses, comerciantes, camponeses etc. – mas como cidadãos abstraídos de suas condições reais de existência. Mas na medida em que o interesse geral surge apenas como abstração, ele não pode ser senão a consagração dos interesses

particulares. (...) para Marx, a esfera política, o Estado moderno, do qual se faz parte como cidadão, tem sua base na esfera econômica, a sociedade civil, na qual se é burguês, latifundiário, proletário etc. (...) Assim como a religião cristã iguala os homens no céu, mantendo intactas suas diferenças na terra, eliminando-as só de um modo ideal, assim o Estado moderno, aconfessional, iguala os homens no céu da política, ignorando ou proclamando não-políticas todas as diferenças que os dividem.

Para Marx, a existência das classes está vinculada a fases históricas do desenvolvimento da produção e as classes estabelecem antecipadamente as condições de vida às quais os indivíduos que a elas pertencem devem se subordinar a partir das idéias da classe dominante:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de idéias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação [grifos do autor] (MARX e ENGELS, 2001, p.48).

Enguita (1993, p.162) apresenta duas interpretações da passagem acima citada. A primeira sugere uma inculcação, a partir do exterior, de idéias mais ou menos funcionais aos interesses da classe dominante, o que se faria através dos meios de comunicação, das atividades religiosas, da escola; interpretação esta correta, mas não a mais importante. A segunda sugere que as idéias geradas por esses meios refletem idealmente a realidade das relações materiais dominantes e que tais relações materiais dominantes têm por si mesmas uma eficácia ideológica própria, autônoma.

Marx demonstrou que o modo de produção é o elemento determinante das relações sociais, e a forma como ocorrem essas relações é o que define as classes sociais. O modo de produção se refere a uma totalidade concreta constituída dialeticamente das instâncias econômica, jurídico-política e ideológica, em um determinado contexto histórico.

Como afirma Tom Bottomore (1988, p.61-63), apesar de ser uma idéia central na teoria marxista, nem Marx nem Engels formularam o conceito de classe social de maneira sistemática. Marx forneceu ao conceito de classe uma dimensão científica que norteia toda a sua análise da estrutura econômica das sociedades modernas e de seu processo de desenvolvimento. A estrutura de classes da fase inicial do capitalismo e as lutas de classes compõem o ponto de referência principal para a teoria marxista da história. Marx e Engels advogam que nas sociedades capitalistas da época burguesa a estrutura social possuía características singularmente distintivas, onde a sociedade como um todo estaria dividida em duas grandes classes oponentes – a burguesia²⁰ e o proletariado²¹ – e a relação entre os proprietários das condições de produção e os produtores fundamentaria o edifício social²².

Marx e Engels alertam para as dificuldades enfrentadas ao se tentar analisar a estratificação social a partir das classes fundamentais, admitindo que "camadas intermediárias e transitórias obscurecem os limites das classes"²³ e "a constituição real da sociedade, que, de maneira alguma, consiste unicamente de classe dos trabalhadores e de classe dos capitalistas industriais"²⁴. Faz referência, ainda, ao crescimento da classe média como um fenômeno do capitalismo²⁵.

²⁰Classe não trabalhadora, proprietária dos meios de produção e de subsistência, detentora de capital e contratante da força de trabalho proletária.

²¹Classe trabalhadora não detentora dos meios de produção nem do seu controle e que vende sua força de trabalho.

²²O conceito de classes surge teoricamente para Marx no nível da análise de determinado modo de produção:

"Os proprietários de simples força de trabalho, os proprietários de capital e os proprietários de terra, cujas respectivas fontes de renda são o salário, o lucro e a renda da terra, quer dizer, os operários assalariados, os capitalistas e os proprietários de terras formam as três grandes classes da sociedade moderna baseada no regime capitalista de produção." (MARX, **O Capital**, capítulo LII, tomo III).

²³MARX, **O Capital**, capítulo XVII, tomo VI, apud BOTTOMORE, 1988, p.62.

²⁴MARX, Teorias da mais-valia, apud BOTTOMORE, 1988, p.62.

²⁵Idem, ibidem.

Marx chama a atenção para o fato de que a estrutura de classes é muito mais complexa do que empiricamente é revelado e que o estudo teórico dessas classes é fundamental para se compreender a sociedade concreta. Através do método dialético só se alcança um nível explicativo de análise quando se insere o nível descritivo empírico em um quadro teórico abstrato. As categorias de análise marxistas não se originam da percepção da realidade social, mas da expressão teórica da prática social a partir do processo de abstração das relações concretas e históricas da realidade. Não são premissas arbitrárias, mas categorias constituídas e derivadas da própria realidade. Não representam relações possíveis abstratamente estabelecidas, e sim relações reais que oferecem as condições possíveis de abstração. Ou seja, é a própria realidade histórica que constitui as possibilidades das categorias teóricas, lembrando que a realidade social não se esgota nesta abstração por ser ela própria – a realidade – um movimento concreto que entra em contradição com os modos possíveis deste movimento (SANTOS, 1987, p.22-23).

A investigação empírica procura apoderar-se da realidade em seus pormenores para permitir a descrição do movimento real através da análise e classificação dos dados utilizando técnicas e procedimentos adequados à apropriação analítica do material empírico, possibilitando, assim, a compreensão teórica do que seja classe social, ou melhor, da materialização das diferentes situações socioeconômicas no universo pesquisado. Na tentativa de empregar o método dialético para analisar os elementos constitutivos do campo empírico aqui considerados, a referência às orientações de Theotonio dos Santos (1987) parece pertinente.

Theotonio dos Santos (1987) indica duas conclusões metodológicas sobre o modo de Marx conceituar a classe social:

- Marx trata o conceito de classe em vários níveis interdependentes de análise conforme se caracteriza o método dialético – a rígida diferenciação e interdependência entre os níveis de abstração; o objetivo seria investigar certas condições determinadas que não existem sob esta forma pura empiricamente, mas que são essenciais

para a explicação da realidade. Em seguida, ao serem reintegrados os outros aspectos da realidade, aproximando-os da realidade concreta, processo este chamado de concreção progressiva.

- Marx parte de um modo de produção determinado, em que as classes sociais aparecem personificadas, como conteúdo volitivo, pessoal, ativo, de certas relações descritas abstratamente.

Santos (1987, p.19-29) destaca quatro níveis de análise para se trabalhar com o conceito marxista de classes.

O primeiro nível trata da análise do *modo de produção*, o qual determina as possibilidades de ação recíprocas entre os homens. Neste nível de análise o conceito de classe seria:

Resultado da análise das forças produtivas (nível tecnológico dos meios de produção e organização da força de trabalho) e das relações de produção (relações que os homens estabelecem entre si no processo de produção social). Estas forças produtivas e estas relações de produção assumem certos *modos* possíveis de relação na história. Estes modos possíveis de relação são essencialmente contraditórios quando as relações de produção se constituem em base da propriedade privada. Este caráter contraditório define as leis gerais do funcionamento e desenvolvimento dos modos de produção classistas. (...) As classes sociais são uma expressão fundamental dessas relações antagônicas [grifo do autor] (SANTOS, 1987, p.19).

O segundo nível de análise trata da *estrutura social* que faz referência a um universo delimitado histórica e geograficamente, distinguindo condições específicas de uma dada estrutura social, tornando-se uma análise concreta e matizada, mas não se relacionando ainda com o que as pessoas ou grupos sociais empiricamente pensam. Considera os seguintes aspectos:

- a) o desenvolvimento do modo de produção e de suas contradições implica situações sociais específicas historicamente contextualizadas;
- b) o desenvolvimento do modo de produção desenvolve formas específicas de relações sociais;
- c) em uma sociedade coexistem formas sociais diferentes em antagonismos com a forma hegemônica.

O terceiro nível é o da *situação social*, o qual aprofunda a análise das determinações que explicam a realidade imediata ou aparente:

ao diferenciarmos internamente a estrutura, encontraremos uma série de fenômenos correlacionados e dependentes da estrutura social. Um desses fenômenos é a estratificação social, que introduz um elemento de hierarquização dos indivíduos da sociedade não só por sua posição de classe mas também por diferenças de rendimentos, profissionais, culturais, políticas, etc. (...) neste momento, o enfoque pode separar-se das categorias sociais puras para procurar classificar os indivíduos dentro destas categorias de forma às vezes particulares e não previsíveis teoricamente (...) Os indivíduos deixam de ser a personificação de categorias sociais para serem pessoas e podem eles mesmos constituir categorias pelo conjunto de aspectos sociais que se entrecruzam em sua pessoa (SANTOS, 1987, p.26).

Segundo Santos (1987, p.26-27), neste nível pode-se estudar a psicologia das classes – as formas de pensar e sentir das classes sociais situadas historicamente. Surgem problemas de contradições entre os interesses de classe e suas origens históricas, a mentalidade condicionada pela estrutura existente, os valores da estratificação social, as possibilidades de atuação. Situação social refere-se aos modos de comportamento, atitudes, valores, interesses, distribuição de renda, concepção de sociedade, visão de mundo, sentimentos e paixões, ação e interesse político, etc. (SANTOS, 1987, p.42).

O quarto nível de análise do conceito de classe refere-se à *conjuntura*, porque a estrutura de classes sofre profundas modificações conforme a conjuntura em que se desenvolvem suas contradições. O exemplo citado por Santos (1987, p.28) é o da diferenciação de comportamento e da psicologia das classes apresentados em momentos distintos, como no de ascensão do ciclo capitalista e em situações de crise ou revolucionárias.

Os níveis apresentados não correspondem a enfoques diferentes do fenômeno de classes, mas a um sistema relacionado de planos de abstração do referido conceito. Enquanto o método da ciência empirista absolutiza o imediato, supervalorizando o dado imediato em detrimento das determinações, e substitui a totalidade por aspectos de sua manifestação, o método dialético se opõe àquele

com uma multiplicidade de planos de contradições, de possibilidades de análise do comportamento humano (SANTOS, 1987).

Santos (1987, p.41) faz uma tentativa de conceitualização das classes sociais como "os agregados básicos de indivíduos numa sociedade, os quais se opõem entre si pelo papel que desempenham no processo produtivo, do ponto de vista das relações que estabelecem entre si na organização do trabalho e quanto à propriedade", e em seguida apresenta uma proposta de como investigar as classes sociais:

- a) *Análise do processo produtivo*, em que se deve avaliar o nível de desenvolvimento das forças produtivas e o nível das relações de produção, permitindo, neste último, uma análise direta das classes, seja caracterizando-as pelo nível geral de um determinado modo de produção, seja ao nível concreto de uma estrutura socioeconômica determinada. Esta análise permite diferenciar as classes básicas da sociedade, as classes intermediárias, em formação, as decadentes, os diversos setores de classe (SANTOS, 1987, p.45-46).
- b) *Análise dos interesses sociais*, em que são introduzidos elementos mais concretos da estrutura social, como a estrutura de poder, a distribuição de renda, a estrutura demográfica, as hierarquias de estratos sociais e as formas de estratificação, as instituições, etc., onde a estrutura aparece como um resultado e um condicionante das relações sociais em contradição (SANTOS, 1987, p.46-47).
- c) *Consciência e psicologia de classe*. "Por consciência de classe se entende a expressão sistemática dos interesses das classes sociais; por ideologia, a operacionalização desses interesses em metas e meios definidos para alcançá-los; por psicologia de classes se entende o modo de pensar e sentir de determinados agregados humanos em uma situação ou momento dado." (SANTOS, 1987, p.36).

- d) *Integração da análise*: a análise de classe deve combinar todos os planos: o modo de produção, que é o mais abstrato; o plano da estrutura socioeconômica; o plano da superestrutura cultural e ideológica; o plano conjuntural (SANTOS, 1987, p.48-49).

Os elementos constitutivos do campo empírico da pesquisa aqui apresentados sobre o perfil socioeconômico e educacional dos candidatos inscritos e aprovados no concurso vestibular da Universidade Federal do Paraná nos anos de 2002 e de 2003 parecem se adequar ao método de análise de classe social proposto por Santos (1987): i) ao se indagar sobre a relação entre a situação socioeconômica educacional dos indivíduos e a escolha do curso universitário, o qual, muito provavelmente, indicará a carreira profissional a ser seguida e as possibilidades de atuação enquanto "ser do mundo do trabalho" condicionado pelos valores da estratificação social; ii) ao se fazer referência a um universo concreto delimitado histórica e geograficamente (candidatos aos vestibulares de 2002 e de 2003 da UFPR), buscando desvelar as contradições coexistentes na relação entre a situação social e o curso escolhido; iii) ao não se reduzir a análise do perfil socioeconômico dos candidatos às variáveis "renda familiar" e "ocupação do pai", tratadas aqui através da categoria "situação socioeconômica", mas analisá-lo de forma articulada com as demais categorias apresentadas nos capítulos subseqüentes; iv) ao se fazer esta análise a partir de uma reflexão sobre as mudanças e exigências postas pelo modo de produção típico do capitalismo recente e suas implicações no desenvolvimento das relações sociais e do mundo do trabalho.

Para o marxismo, uma das principais características estruturais da sociedade é a divisão em classes, a qual coloca em oposição os explorados e os exploradores. Conforme Faria (2004a) enfatiza, a concepção marxiana de classe social não concebe uma separação relativa do econômico sobre o político e o ideológico, pois assim se compreendendo se incorre no erro do economicismo. O conjunto de um modo de produção é composto das esferas econômica, política e

ideológica e o conflito entre as classes não pode ser essencialmente econômico ou unicamente político ou ideológico. Tampouco uma classe dominada está totalmente definida pela exploração a que se encontra submetida, uma vez que ela participa da ação histórica orientada para a transformação das estruturas vigentes e para a construção de um novo modelo social e, neste sentido, pode-se contar com o apoio de intelectuais. Faria (2004a) lembra que nas sociedades modernas a expansão do ensino superior e o acesso à universidade, em que este deixou de ser exclusivo daqueles pertencentes à classe capitalista, permitiram a configuração de uma elite intelectual menos homogênea e menos coesa, exibindo uma diversidade de opiniões culturais, políticas, econômicas e sociais, a qual passa a intervir na realidade não unicamente por meio de críticas, mas de propostas de soluções mais práticas, podendo promover transformações sociais revolucionárias ou, melhor dizendo, contraditórias ao sociometabolismo do capital. O ingresso na universidade pública de candidatos provenientes de uma condição de classe menos favorável pode contribuir para esta transformação, daí a importância de se identificar se este movimento está de fato ocorrendo, aqui entendido como espaço do contrapoder.

Mas, antes, retorne-se à reflexão sobre a estratificação social na contemporaneidade. Cada classe social tem uma visão setorizada da totalidade, imprimindo uma prática fragmentária e uma visão de mundo e de vida segmentada, isolando e absolutizando sua forma de intencionalizar e compreender a realidade.

A estrutura social é uma realidade concreta, historicamente determinada pelo modo de produção, este constituído pelas relações entre os homens e a natureza de acordo com as *forças produtivas* (instrumentos, técnicas e conhecimentos) e pelas relações dos homens entre si através das *relações sociais de produção*. Estas últimas determinam uma forma específica de compreender, intencionalizar e de atuar na realidade conforme a posição social ocupada na hierarquia das relações de produção em um modo de produção específico.

Contrariamente às sociedades pré-capitalistas, onde havia uma diferenciação naturalizada e sacralizada estabelecida entre as classes sociais que se justificava moral

e filosoficamente na sociedade escravista e religiosamente na sociedade feudal, Nicos Poulantzas (2000) esclarece que no capitalismo, caracterizado pelo desapossamento do trabalho direto de seus meios de produção, emerge o trabalhador livre da rede de laços pessoais, estatutários e territoriais, vindo a instaurar uma atomização e parcelarização do corpo político designado de "indivíduos" pessoas jurídico-políticas dotadas de "liberdade". Ao Estado cabe o papel de instituir a marca da individualização consubstanciada pela preparação-distribuição-repartição dos agentes individuais entre as classes (a burguesia, a classe operária, a classe campesina), o que faz através de aparelhos como a justiça, o exército, a polícia, a administração, as instituições, entre elas a escola.

De acordo com Poulantzas (2000, p.48), a separação relativa do Estado e das relações de produção sob o capitalismo é viabilizada pelo princípio organizador das instituições próprias do Estado capitalista, de seus aparelhos, de seu centralismo, de sua burocracia, de suas instituições representativas (sufrágio universal, parlamento, etc.), de seu sistema jurídico. Esta estrutura confere ao Estado capitalista uma materialidade institucional, separando-o, aparentemente, da sociedade civil, a qual diz representar em nome da "liberdade" e da "igualdade" e não em nome de interesses de classes hegemônicas.

A individualização proponente é a realidade do indivíduo concreto, mas é especificidade das classes capitalistas. Ao consagrar e participar da instauração de fragmentações diferenciadas dos agentes (individualização), utiliza-se do discurso de que todos os sujeitos são iguais e livres perante a lei. A lei capitalista não oculta apenas as diferenças reais sob um formalismo universal, mas contribui para instaurar e sancionar a diferença (individual e de classe) em sua própria estrutura.

Na presente pesquisa questiona-se se o processo seletivo para o ingresso no ensino universitário público traduz a lógica da desigualdade social ao tratar de forma igual os tornados diferentes pelo capital, reforçando o modelo hegemônico da hierarquização social, ou se é de fato democrático e estabelece algum sistema de justiça no ingresso.

Sob o auspício da proposta de um processo democrático de acesso à universidade pública que parte do princípio da igualdade de direitos e de condições, tem-se, por outro lado, a opinião generalizada de que na universidade pública estão os alunos provenientes de uma situação mais favorecida, sobretudo em cursos tradicionalmente considerados elitistas ou mais prestigiados. O agravante é que o ônus da desigualdade no acesso ao ensino superior público recai sobre a universidade e não sobre a sociedade capitalista enquanto totalidade contraditória que tem como princípio básico manter a diferenciação entre as classes sociais. E assim sendo, políticas e ações que visem a ampliar o acesso de minorias à universidade pública não irão de fato reverter a situação, mas podem vir, ao contrário do que se propaga, obscurecer ainda mais a condição socioeconômica desprivilegiada dessas minorias, porque elas continuarão representando uma parcela insignificante que chega às portas de poder prestar um vestibular. Identificar a aprovação de candidatos provenientes de famílias desfavorecidas socioeconomicamente parece ser um caminho que permite a constatação ou não de um possível movimento de contrapoder ao processo da reprodução do capital nas instâncias da universidade pública.

O quadro 2 fornece dados sobre a presença de alunos oriundos de famílias desfavorecidas socioeconomicamente, os quais ingressaram através dos vestibulares de 2002 e de 2003 em alguns cursos da UFPR.

Apesar de predominar a presença de alunos provenientes de família com renda média mensal inferior a R\$ 500,00 em cursos menos concorridos, noturnos e que oferecem somente a modalidade da licenciatura, alguns dados contradizem esta tendência. Observa-se a presença de quatro alunos aprovados em Medicina em 2002, e outros quatro em 2002 e mais quatro em 2003 em Odontologia, cuja renda familiar mensal é inferior a R\$ 500,00.

Já em número de um ou dois candidatos com este perfil de renda foram aprovados em cursos bastante concorridos, como Direito, Administração, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Comunicação Social/Jornalismo, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Medicina Veterinária/Curitiba.

QUADRO 2 - CURSOS E NÚMERO DE CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E 2003 DA UFPR COM RENDA FAMILIAR MENSAL INFERIOR A R\$ 500,00

continua

NÚMERO DE APROVADOS	CURSOS	
	2002	2003
1	<p>Engenharia Elétrica Medicina Veterinária/Palotina Comunicação Social/Publicidade e Propaganda Comunicação Social/Relações Públicas Desenho Industrial/Projeto do Produto Direito/Diurno Inglês Turismo Engenharia Ambiental Música/Educação Musical Francês</p>	<p>Ciência da Computação Geologia Medicina Medicina Veterinária/Curitiba Administração/Diurno Ciências Sociais Comunicação Social/Jornalismo Comunicação Social/Publicidade e Propaganda Desenho Industrial/Projeto do Produto Educação Artística/Desenho Português Engenharia Ambiental Ciências do Mar Espanhol Francês Oficial Policial Militar</p>
2	<p>Geologia Ciências Biológicas Medicina Veterinária/Curitiba Comunicação Social/Jornalismo Educação Artística/Artes Plásticas Português/Alemão/Italiano/Grego/Latim Espanhol Oficial Policial Militar</p>	<p>Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Engenharia Cartográfica Engenharia Civil Engenharia Química Ciências Biológicas Administração/Noturno Administração Internacional de Negócios Comunicação Social/Relações Públicas Direito/Noturno Educação Artística/Artes Plásticas Zootecnia Terapia Ocupacional</p>
3	<p>Engenharia Florestal Engenharia Química Administração/Diurno Direito/Noturno Filosofia/Noturno Tecnologia em Informática/Noturno Tecnologia em Informática/Diurno</p>	<p>Física/Diurno Física/Noturno Química Farmácia Nutrição Turismo Matemática Industrial Filosofia/Noturno Tecnologia em Informática/Noturno</p>
4	<p>Física/Diurno Geografia/Noturno Medicina Odontologia Gestão da Informação</p>	<p>Enfermagem Medicina Veterinária/Palotina Odontologia Ciências Econômicas/Diurno Ciências Econômicas/Noturno</p>

QUADRO 2 - CURSOS E NÚMERO DE CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E 2003 DA UFPR COM RENDA FAMILIAR MENSAL INFERIOR A R\$ 500,00

conclusão

NÚMERO DE APROVADOS	CURSOS	
	2002	2003
5	Ciência da Computação Geografia/Diurno Educação Física Enfermagem Nutrição Ciências Econômicas/Noturno Pedagogia/Diurno Psicologia Matemática Industrial	Estatística Matemática/Diurno Tecnologia em Informática/Diurno
6	Física/Noturno Engenharia Cartográfica Ciências Econômicas/Diurno Ciências Sociais Português Zootecnia	Agronomia Engenharia Florestal Geografia/Diurno Geografia/Noturno Educação Física Gestão da Informação Filosofia/Diurno
7	Farmácia História Engenharia Industrial Madeireira	Matemática/Noturno Engenharia Industrial Madeireira
8	Matemática/Noturno Filosofia/Diurno	Pedagogia/Diurno
9	Engenharia Civil Matemática/Diurno Química	Ciências Contábeis
10	Agronomia Estatística	
11		Pedagogia/Noturno
16	Ciências Contábeis	
22	Pedagogia/Noturno	
TOTAL	271 alunos = 6,6%	189 alunos = 4,5%

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

NOTA: Dados trabalhados pela autora.

No item 2.3 deste capítulo, serão apresentadas informações mais detalhadas sobre a renda familiar dos candidatos inscritos e aprovados nos diferentes cursos da UFPR nos vestibulares de 2002 e de 2003. No momento, convém fazer uma reflexão sobre a caracterização do que seja a classe média na sociedade capitalista contemporânea e o perfil da atividade ocupacional dos seus integrantes, uma vez que parece predominar este segmento social entre os candidatos ao vestibular.

Poulantzas (1978) destaca que na passagem do capitalismo liberal para o monopolista assiste-se à recomposição da pequena burguesia. Tradicionalmente

ligada à pequena propriedade e à pequena produção, não pertencente nem à burguesia (proprietários dos meios de produção) nem ao operariado, no capitalismo monopolista ocorre um acelerado processo de eliminação da pequena-burguesia tradicional em decorrência do acelerado crescimento da nova pequena-burguesia, agora engajada no setor de serviços, na burocracia pública e privada, como trabalhadores assalariados não produtivos ocupando o eixo do trabalho intelectual e não do trabalho manual. Contudo, no capitalismo monopolista o trabalho intelectual também está ele próprio fracionado, distribuindo a nova pequena-burguesia em ocupações que podem se aproximar mais ou menos da classe operária ou da burguesia, o que vem a acentuar a marca da ideologia da "mobilidade social" entre as hierarquias ocupacionais, em que o aparelho escolar, através da sua capacidade de formação-qualificação do trabalho intelectual, funciona como o distribuidor de certos agentes da nova pequena-burguesia para a burguesia (POULANTZAS, 1978).

Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre a efetividade dessa mobilidade social. Sabe-se que é pensamento comum que o ensino superior permite a mobilidade social. Contudo, na lógica da atual conjuntura político-econômica do capitalismo recente, caracterizada pelo trabalho precarizado, pelo desemprego estrutural, pelo enfraquecimento do trabalho regulamentado e estável, a própria condição de mobilidade social está atravessada por essas realidades, significando que a qualificação superior ou universitária não mais a garante, como em outros tempos, podendo, contudo, favorecê-la.

Os dados pesquisados mostram que prevalece uma manutenção da condição social ao predominarem alunos com uma situação socioeconômica menos favorecida em cursos menos concorridos, menos valorizados socialmente.

Outros autores revêem a concepção do que se possa considerar classe média, ou outro estrato social equivalente, no cenário da reestruturação produtiva que veio acentuar o trabalho abstrato e o trabalho improdutivo, trazer modificações substanciais nas relações de trabalho e nas formas de gestão, além de ampliar o setor de serviços em detrimento dos tradicionais postos de trabalho típicos da era

taylorista/fordista. Termos como "nova pequena-burguesia", "nova classe média" ou "classe-que-vive-do-trabalho" têm sido empregados na tentativa de explicar relações sociais no capitalismo recente.

Sobre a concepção de classe social, Harry Braverman (1987, p.345-346) alerta para o fato de que as classes sociais, a estrutura da classe, a estrutura social como um todo "não são entidades fixas, mas processos em curso, altamente mutáveis, em transição, altamente variáveis e incapazes de serem concentradas em fórmulas por mais adequadas que essas fórmulas possam ser analiticamente". Há de se considerar que trabalho e capital são os pólos opostos da sociedade capitalista, onde "o capital é trabalho" e "o trabalho é capital". Nesta relação pode-se falar em classe trabalhadora, que é a matéria-prima do capital, sendo que sua estrutura ocupacional, seus modos de trabalho e sua distribuição pelas atividades da sociedade não se dão de acordo com sua própria vontade, mas de acordo com o movimento do capital, e que para subsistir deve incessantemente renovar seus trabalhos para o capital (BRAVERMAN, 1987, p.319-320). Braverman (1987, p.31-32) afirma que atualmente a grande maioria das pessoas foi colocada na situação de classe trabalhadora e que, mais do que nunca, torna-se inadequado pretender que o termo "classe trabalhadora" se ajuste rigorosamente a um determinado conjunto de pessoas, mas que este deve referendar uma expressão que sinalize um processo social em curso. Destaca também que a "nova classe média" ocupa uma posição intermediária entre o capital e o trabalho porque, ao mesmo tempo em que ela recebe parcelas de prerrogativas e recompensas do capital, carrega marcas da condição proletária (BRAVERMAN, 1987, p.344).

Jean Lojkine (1999, p.269) coloca o seguinte problema: "se a revolução informacional²⁶ subverte as antigas divisões entre produção e informação, indústria e

²⁶Lojkine (1999, p.301-302) entende por *revolução informacional* uma revolução não unicamente tecnológica, mas também cultural e ética, cujo eixo central é "a produção, a circulação e a distribuição de informações entre todos os homens – dito de outra forma: a criação e a circulação do *sentido*".

serviços, não está em questão, hoje, todo o edifício das sociedades de classe?" Lojkine (1999) adverte que as novas imbricações entre a função de supervisão e a função operatória, ao invés de atenuarem a divisão de classe, vêm estendendo-a ao conjunto do globo, aprofundando ainda mais a distância entre ricos e pobres. O desenvolvimento da grande indústria capitalista está marcado por duas tendências contraditórias: a tendência de produzir mais com menos trabalho, reduzindo o preço das mercadorias e ativando a acumulação do capital; e, ao mesmo tempo, a necessidade de se desenvolver "transformando continuamente o trabalho, rompendo com as suas divisões 'ossificadas', favorecendo a fluidez de funções e a mobilização universal do trabalhador [reconhecendo a necessidade do] maior desenvolvimento possível das diversas aptidões do trabalhador como uma lei de produção moderna" (LOJKINE, 1999, p.271-272). O cenário é o de "uma elite de quadros dirigentes [que] se opõe cada vez mais a uma pluralidade de frações dominadas e freqüentemente exploradas", rompendo com as antigas identidades sociais de oposição entre "classe operária" e "classe dirigente", ocorrendo uma interpenetração das funções produtivas e funções ditas "improdutivas"²⁷, emergindo categorias híbridas: os "produtivos improdutivos", que estariam implicados no desenvolvimento de funções informacionais no trabalho produtivo; e os "improdutivos produtivos", que representam a subversão das "profissões de serviços nas suas relações de trabalho (tentativas de industrialização do trabalho intelectual) e nos seus modos de vida – os assalariados ditos 'improdutivos' perdem todas as suas antigas referências identitárias (estatuto, mobilidade social)" (LOJKINE, 1999, p.272-273). Segundo o autor, com a revolução informacional o trabalho improdutivo deixa de ser o monopólio de uma categoria social, sendo que os trabalhadores produtivos passam a participar do trabalho improdutivo, subvertendo as fronteiras entre trabalho manual

²⁷O trabalho produtivo inscreve-se na relação entre o homem e a natureza material. O trabalho improdutivo inscreve-se na relação entre os homens. E justamente porque as atividades de serviço não produzem, por si mesmas, produtos materiais, elas não podem se submeter ao mesmo critério de produtividade das atividades produtivas (LOJKINE, 1999, p.274).

e trabalho intelectual. Como uma das decorrências desse processo tem-se a *crise de identidade* em muitas das categorias profissionais, além da exigência da formação superior e da qualificação técnica continuada.

Robert Kurz (2004) discute a inadequação das interpretações sobre o conceito de classe social para explicar com exatidão os problemas atuais decorrentes da crise econômica que atingem amplas camadas sociais.

Nas palavras de Kurz (2004, p.10): "A nova pobreza não surge por conta da exploração na produção, mas pela exclusão da produção. Quem ainda está empregado na produção capitalista regular já figura entre os relativamente privilegiados". Cresce a massa de desempregados permanentes, dos "empresários da miséria", aqueles negociantes de rua e coletores da miséria.

Tampouco a "classe dos capitalistas" ajusta-se ao tradicional conceito de "propriedade privada dos meios de produção", uma vez que na figura do aparelho estatal, das infra-estruturas e das grandes sociedades acionárias, o capital revela-se abstrato, anonimizado. Com as forças produtivas da microeletrônica cria-se cada vez menos mais-valia real, tornando os investimentos na produção menos rentáveis e valorizando o investimento nos mercados financeiros especulativos.

No século XIX, a classe média se situava entre a classe dos proprietários privados dos meios de produção social e a classe dos trabalhadores possuidores unicamente de sua força de trabalho, e detinha a posse de pequenos meios de produção (oficinas, lojas, etc.). A classe média do século XX é resultante de determinadas funções técnicas, econômicas e intelectuais decorrentes da crescente cientificização da produção. Seus integrantes não são capitalistas porque não detêm grande capital monetário; não são pequeno-burgueses clássicos porque não detêm seus próprios meios de produção; não são proletários porque são empregados como assalariados ou autônomos.

De acordo com Kurz (2004, p.11), "A nova classe média não representa o capital no plano dos meios de produção de materiais externos ou do dinheiro, ela o faz no plano da qualificação organizadora ligado aos processos de valorização, em

um alto nível de aplicação de ciência e tecnologia". Entretanto, concomitante à necessidade de qualificação, ocorre a desvalorização de muitos especialistas qualificados. Como Kurz (2004, p.11) coloca, "de forma paradoxal, a 'proletarização' das camadas qualificadas está ligada a uma 'desproletarização' da produção", resultando em um crescente desemprego de acadêmicos e acarretando o que ele chama de "diaristas intelectuais", que vão engrossar as fileiras das universidades privadas, dos escritórios de advocacia, das clínicas privadas, daqueles que atuam como *free-lancer* em mídias.

Ricardo Antunes (2000, 2001) afirma a necessidade de desenvolver uma concepção ampliada da forma de ser do trabalho e da classe trabalhadora no capitalismo contemporâneo, este demarcado por uma maior interpenetração entre atividades produtivas e improdutivas, entre atividades fabris e de serviços, entre atividades laborativas e atividades de concepção. Ao contrário da era do taylorismo/fordismo, ocorre uma desproletarização do trabalho industrial fabril – ou seja, uma diminuição da classe operária industrial tradicional. Em contrapartida, há uma ampliação do assalariamento no setor de serviços decorrente das modalidades do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, "terceirizado", o trabalho em domicílio, vinculados à chamada "economia informal" e que caracterizam a precarização do trabalho e compõem o que o autor denomina "o novo subproletariado".

Antunes (2001, p.101) emprega a expressão "classe-que-vive-do-trabalho" para conferir "*validade contemporânea* ao conceito marxiano de *classe trabalhadora*" e incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados. Nesta classificação o autor inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, seja através do trabalho produtivo (este não se restringindo apenas ao trabalho manual direto, mas também às formas produtivas que produzem mais-valia, mas que não são diretamente manuais), seja através do trabalho improdutivo (formas de trabalho utilizadas como serviços e que não se constituem como elemento diretamente produtivo de valorização do capital e de criação de mais-valia). Enquadram-se na categoria de trabalho improdutivo aqueles inseridos no setor de serviços, bancos,

comércio, turismo, serviços públicos, etc., aqueles que realizam atividades nas fábricas, mas não criam diretamente valor.

Além dos trabalhadores produtivos e improdutivos, uma visão ampliada da classe trabalhadora inclui o "novo subproletariado" e os trabalhadores desempregados, já que o desemprego é estrutural no capitalismo contemporâneo. Acrescentem-se a isso a exclusão de jovens e de idosos do mercado de trabalho e um aumento expressivo do trabalho feminino e a inclusão de crianças no universo do trabalho precarizado e desregulamentado. Traços que denunciam a aguda destrutividade e a (des)socialização contemporânea exigidas para a manutenção do "sistema sociometabólico do capital".

Faria (2004a, p.62) observa que as relações diretas entre as classes no capitalismo contemporâneo são inibidas e disfarçadas porque é expressiva a composição de classes que não são constituídas de grupos que participam diretamente do processo de produção. Ao não se delimitar a análise às organizações industriais, mas incluindo outros tipos de organizações (escolas, presídios, hospitais, órgãos públicos, empresas comerciais e financeiras, bancos, ONGs, etc.), a tentativa de se identificar a relação entre as classes torna-se ainda mais complexa.

Considerando os dados sobre a renda média brasileira fornecidos pelo IBGE apresentados na Introdução deste trabalho, pode-se dizer que a classe média é predominante na UFPR. Torna-se oportuno tentar identificar como o mundo do trabalho se apresenta na UFPR por meio da análise da principal ocupação dos pais²⁸ dos candidatos através dos quadros 3 e 4 a seguir²⁹. O que também contribui, de certa maneira, para a tentativa de identificar a presença desta "nova pequena-

²⁸A questão "principal ocupação da mãe" não foi considerada, por não apresentar correlação significativa com as demais questões do Questionário Socioeducacional.

²⁹Não foram consideradas as opções "Artista", "Trabalha em entidade, organização ou instituição não-governamental de cunho filantrópico, assistencial, religioso, de lazer ou outro" e "Atleta profissional", por apresentarem índices de respostas muito baixos. Os questionários dos anos de 1994 a 1996 não possuem a questão "Qual a principal ocupação do seu pai?"

burguesia", da "nova classe média" ou da "classe-que-vive-do-trabalho" no universo dos vestibulandos.

QUADRO 3 - PRINCIPAL OCUPAÇÃO DOS PAIS DOS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES DE 1997 A 2004 DA UFPR

OPÇÕES	PRINCIPAL OCUPAÇÃO (%)							
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Funcionário público	17,89	17,67	17,41	15,52	14,87	13,33	13,76	14,84
Empregado de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços	26,95	27,69	27,81	28,30	28,70	28,26	26,86	29,88
Sócio ou proprietário de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços	18,46	18,14	17,82	17,97	18,10	16,71	16,66	16,66
Trabalho remunerado por conta própria, com auxílio de familiares	8,36	8,66	8,81	9,08	8,80	8,62	8,28	8,38
Trabalho remunerado por conta própria, com empregados	11,08	10,74	10,09	9,00	9,00	8,90	8,47	8,55
Parlamentar ou cargo eleitoral, diplomata, militar	1,36	1,23	1,37	1,38	1,46	1,39	1,21	1,10
Trabalha em casa e/ou não tem atividade remunerada	1,56	1,94	1,91	2,12	1,99	2,01	1,94	2,17
Não trabalha	1,18	1,31	1,42	2,01	2,03	2,36	2,87	2,58
Outras	8,92	10,17	10,42	11,47	12,03	13,42	17,86	14,73

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

QUADRO 4 - PRINCIPAL OCUPAÇÃO DOS PAIS DOS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 1997 A 2004 DA UFPR

OPÇÕES	PRINCIPAL OCUPAÇÃO (%)							
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Funcionário público	20,70	20,20	20,95	17,20	16,68	15,93	15,93	17,50
Empregado de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços	28,47	28,93	29,22	30,84	29,89	29,62	28,90	32,02
Sócio ou proprietário de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços	20,84	19,21	19,90	20,64	21,12	18,78	19,16	10,09
Trabalho remunerado por conta própria, com auxílio de familiares	6,91	8,29	7,06	8,10	7,50	7,66	7,47	7,40
Trabalho remunerado por conta própria, com empregados	9,15	9,13	8,11	7,48	8,28	8,32	7,57	8,10
Parlamentar ou cargo eleitoral, diplomata, militar	1,64	1,51	1,59	1,53	1,91	1,74	1,28	0,87
Trabalha em casa e/ou não tem atividade remunerada	1,20	1,54	1,37	1,66	1,67	1,57	1,66	1,83
Não trabalha	1,29	1,43	1,21	1,56	2,08	2,31	2,24	2,04
Outras	6,68	7,88	7,92	8,56	8,97	10,80	13,98	10,05

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

Os quadros 3 e 4 apontam a predominância de pais que são empregados (28% entre os candidatos inscritos e 30% entre os aprovados). A opção "sócio ou proprietário" é encontrada em cerca de 18% dos inscritos e dos aprovados. A opção "funcionário público" encontra-se em 15,5% dos inscritos e em 18% dos aprovados. Essas opções podem ser consideradas como indicadoras de situações de trabalho mais estáveis.

Já as opções "trabalho remunerado por conta própria, com auxílio de familiares" (em torno de 8% entre inscritos e aprovados), "trabalha em casa e/ou não tem atividade remunerada" (1,5%) e "não trabalha" (próximo de 2%) apontam uma situação mais precária de trabalho. Ainda que não possa se afirmar, o mesmo significado de uma possível precarização do trabalho pode ser atribuído também para as opções "trabalho remunerado por conta própria, com empregados" (cerca de 8,5%) e "outros" (12,4% dos inscritos e 9,3% dos aprovados).

A opção "Outros" deve ser levada em conta, pois é a quarta alternativa mais freqüente (é a segunda mais freqüente entre os inscritos em 2003). Ela pode ser representativa de opções inexistentes, como pai aposentado, desempregado, falecido, ou mesmo situações de trabalho típicas da informalidade, já que ela é indicada por 18% dos inscritos e por 14% dos aprovados em 2003; e, como foi visto, o movimento sociometabólico do capital tem instituído cada vez mais formas que escapam à legalidade e à formalidade do trabalho.

É importante observar que ao longo do período entre os anos de 1997 e 2004 ocorre um crescimento nas alternativas que parecem indicar uma situação mais precária de trabalho e também na de "empregado"; em contrapartida, observa-se um decréscimo nas ocupações referentes a "funcionário público" e "sócio ou proprietário". Estes dados podem sugerir mudanças nas ocupações típicas da classe média contemporânea.

De acordo com a análise realizada pelo Departamento de Assuntos Universitários da Secretaria de Estado da Educação sobre os concursos vestibulares realizados nos estabelecimentos de ensino superior do Estado do Paraná entre 1980

e 1984 (PARANÁ, 1986), neste período mais de 60% dos pais dos candidatos não havia concluído o primeiro grau (ensino fundamental). Observa-se claramente um rápido decréscimo desse índice no período entre 1994 e 2004, no qual em torno de 21% dos pais dos candidatos inscritos e 15% dos pais dos aprovados não concluíram o ensino fundamental.

A ocupação do pai também indica mudanças nos distintos períodos históricos. Enquanto no início da década de 80 predominam pais empregadores (40%), entre 1997 e 2004 observa-se um decréscimo quase que linear de pais empregadores (em torno de 17% de pais sócios ou proprietários e em torno de 9,5% de pais autônomos com empregados). Considerando que a opção "empregados" apresentada no quadro acima correspondente ao período de 1980 a 1984 compreende também os pais que são funcionários públicos, além daqueles empregados em empresas privadas, opção que representa 25% dos pais dos candidatos, pode-se constatar que, diferentemente daquele período, entre 1997 e 2004 há um visível crescimento do índice de pais empregados na iniciativa privada (em torno de 29%), que, acrescido dos pais funcionários públicos (em que consta uma progressiva diminuição de 1997 a 2004, sendo a média deste período 17%), chega-se a uma média de 46% de pais empregados no final da década de 90 até 2004, contra uma média de 25% de pais empregados no início da década de 80. Já os autônomos são em média 35% no período de 80, e em torno de 15% entre 1997 e 2004. Convém salientar que na pesquisa realizada pela Secretaria Estadual de Educação não foi considerada a alternativa de pais desempregados, o que seria inapropriado no período mais recente, dada a realidade do desemprego.

Na seqüência deste capítulo, o item 2.2 virá acrescentar algumas informações sobre a principal atividade ocupacional dos pais dos candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares da UFPR em 2002 e em 2003 de acordo com o curso escolhido por eles. Mas, antes, será apresentado o pensamento de Rodolfo Stavenhagen (2002) sobre a complexidade dos procedimentos de categorização das classes ou estratos sociais.

Stavenhagen (2002) alerta para a confusão muito generalizada entre classes sociais e estratificação social existente nos estudos sociológicos. O autor chama a atenção para o fato de que as diversas categorizações ou agrupamentos discretos são chamados ora de estratos, ora de camadas ou ainda de classes sociais, mas que, na grande maioria das vezes, trata-se apenas de categorias estatísticas, isto é, de uma série de pessoas que têm em comum um número determinado de características mensuráveis, ou seja, um *status* comum. Afirma que na quase totalidade da literatura sociológica contemporânea, o conceito de classes sociais tem esta significação: agrupamentos discretos hierarquizados num sistema de estratificação. Por estratificação social, costuma-se definir o processo mediante o qual os indivíduos, as famílias ou os grupos sociais são hierarquizados numa escala, sendo que para Stavenhagen (2002, p.237) e outros autores esta concepção apresenta vários problemas.

O primeiro problema seria que as estratificações passam a ser consideradas universais e representam a distribuição desigual dos direitos e obrigações numa sociedade, sendo que esta distribuição baseia-se no prestígio diferencial das diversas posições na sociedade. A estratificação representaria uma hierarquia de valores, sendo este procedimento constituído de forma essencialmente subjetiva.

O segundo problema diz respeito à possibilidade de se construir uma estratificação social baseada em critérios objetivos e subjetivos. Os critérios quantitativos seriam determinados pelo nível de renda e de educação. Os critérios qualitativos seriam de dois tipos: i) critérios objetivos (posse ou não de bens), tipo de trabalho, desempenho de funções diretoras ou subalternas); e ii) critérios objetivos mas baseados em avaliações subjetivas (prestígio de certas ocupações, diferentes grupos raciais ou étnicos). O problema seria delimitar o universo social em que tal estratificação é válida, pois a sociedade-nação como um todo não é realmente uma verdadeira unidade no que se refere à estratificação.

O terceiro problema é o de conhecer a unidade da estratificação: o indivíduo ou o grupo social. Frequentemente, o estudo da estratificação não é mais

do que a busca dos *status* individuais, ou seja, a posição de um indivíduo num sistema de estratificação como resultado de uma série de atributos individuais, ao que se denomina de *status* social. Daí advém, muitas vezes, o emprego de forma indiscriminada de termos como estratos, camadas ou classes sociais, reportando-se, na verdade, a categorias sociais.

A consideração das classes como simples estratos ou camadas estatísticas hierarquizadas tem permitido a elaboração de um número indefinido de esquemas dicotômicos, tricotômicos, quadricotômicos e quintutômicos, em cujos extremos encontramos sempre as classes chamadas "superiores" e "inferiores" ou "baixas", e nos quais abundam as classes ou camadas "médias". A maioria dos investigadores norte-americanos tem encontrado cinco ou seis classes nos Estados Unidos; os mais ortodoxos, e também a maior parte dos sociólogos latino-americanos, contentam-se com o esquema aristotélico de três classes sociais (STAVENHAGEN, 2002, p.239).

O quarto problema refere-se às relações entre a estratificação e a estrutura social em geral, ou em algum dos seus aspectos.

Segundo Stavenhagen (2002), é difícil ver como os esquemas de estratificação que utilizam os conceitos de classes "superiores", "médias" e "baixas" podem ser integrados à estrutura social, sem serem considerados outros fatores, sendo simples descrições estáticas que conduzem aos estereótipos e não à compreensão das estruturas. Na opinião do autor não é necessária uma definição completa e exaustiva para dar ao conceito de classe social o conteúdo específico que permita empregá-lo na análise estrutural da sociedade. Stavenhagen (2002) faz referência à concepção estrutural e dinâmica das classes sociais proposta por Marx e Engels, em que o conceito de classe social não foi absorvido inteiramente pelo de estratificação e só tem valor analítico como parte de uma teoria de classes. Stavenhagen (2002) tece várias considerações. A primeira é que, enquanto os estratos constituem uma categoria descritiva, as classes sociais, segundo uma concepção dinâmica, constituem categorias analíticas, permitindo passar da descrição à explicação no estudo da sociedade, conduzindo ao conhecimento das forças motrizes da sociedade e dos dinamismos sociais.

A segunda observação é que a classe social é, antes de tudo, uma categoria histórica e dialética: "As classes atuam como forças motrizes na transformação das estruturas sociais; constituem parte integrante da dinâmica da sociedade, e são movidas, ao mesmo tempo, por sua própria dinâmica interna. As classes surgem de determinadas condições estruturais da sociedade e constituem elementos estruturais da mesma" (STAVENHAGEN, 2002, p.242).

Como terceira consideração, Stavenhagen (2002) observa que, de acordo com a posição marxista, não é a ocupação, nem o nível das rendas, nem o estilo de vida, que constitui o critério principal para a caracterização de uma classe social, mas a relação dos homens com os meios de produção:

As classes são grandes grupos de homens que se diferenciam pelo lugar que ocupam num sistema historicamente determinado de produção social, por suas relações com os meios de produção, pelo papel que desempenham na organização social do trabalho, e, conseqüentemente, pelo modo como obtêm a parte da riqueza social de que dispõem e pelo tamanho desta. As classes sociais são grupos de homens, dos quais uns podem apropriar-se do trabalho de outros por ocupar posições diferentes num regime determinado de economia social (LÊNIN³⁰, apud STAVENHAGEN, 2002, p.243).

Ao se considerar a relação com os meios de produção como o critério fundamental para a determinação das classes sociais, torna-se possível relacioná-las com as estruturas socioeconômicas, históricas e concretas, não se tratando apenas de classificar ou identificar o indivíduo em determinada classe social.

A quarta observação assinala que um dos aspectos fundamentais do conceito de classes é que estas não existem isoladas, mas como parte de um sistema de classes, no qual as classes em oposição (dominantes-dominadas) são complementares e dialeticamente interligadas:

³⁰LÊNIN, V. I. Una gran iniciativa. In: **Obras Escogidas**. Moscou, 1948. v.2. p.612-613. (Ediciones en Lenguas Extranjeras).

as classes sociais em oposição são ao mesmo tempo *classes complementares*, porque formam parte integrante do sistema, e *classes antagônicas*, porque representam as contradições internas fundamentais do sistema e porque são as forças que conduzem à transformação radical deste. A base do antagonismo, da contradição, está (...) na posição diferencial das classes em relação aos meios de produção, o que permite que a mais-valia produzida por uma delas seja apropriada pela outra [grifos do autor] (STAVENHAGEN, 2002, p.244).

A quinta observação assinala que as classes não constituem apenas elementos estruturais da sociedade, mas, acima de tudo, agrupamentos de interesses político-econômicos particulares, os quais, em circunstâncias históricas específicas, adquirem consciência de si e destes interesses, passando da condição de classe "em si" (agrupamentos com interesses objetivos "latentes") à classe "para si" (agrupamentos com interesses "manifestos").

E finalmente, a sexta consideração: "As lutas e os conflitos entre as classes são a expressão das contradições internas de sistemas socioeconômicos determinados. A contradição principal, que constitui o motor fundamental das lutas de classe, é a contradição entre as forças de produção e as relações de produção" (STAVENHAGEN, 2002, p.245).

Stavenhagen (2002, p.245-246) finaliza sua análise admitindo que as características específicas de cada sistema de estratificação dependem diretamente do conteúdo específico das relações e das oposições entre as classes, significando que as estratificações refletem as relações entre as classes e podem ser consideradas como justificações ou racionalizações do sistema econômico existente, ou seja, como ideologias; as estratificações se transformariam em "fósseis das relações de classes", adquirindo uma inércia própria e cristalizando as condições sociais que lhe deram origem, mesmo que estas condições tenham se modificado:

A estratificação exerce, pois, um papel eminentemente conservador na sociedade, enquanto que as oposições e os conflitos de classes constituem, por excelência, um fenômeno de ordem dinâmica. A estratificação social, ao mesmo tempo que divide a sociedade em grupos, tem por função integrar a sociedade e consolidar uma estrutura socioeconômica determinada. Esta estrutura está dividida, certamente, não pela estratificação mas, sim, pelas oposições de classes. (...)

Isto também pode explicar-nos a coexistência de múltiplos sistemas de estratificação em uma sociedade, enquanto que somente uma estrutura de classes é possível dentro de um

sistema socioeconômico determinado. As classes são incompatíveis umas com as outras, isto é, excluem-se mutuamente; porém, não sucede o mesmo com os estratos dos diversos sistemas de estratificação. Isto significa que um indivíduo pode ter diversos *status* na sociedade, participar em diversas estratificações, enquanto apenas pode pertencer a uma classe (STAVENHAGEN, 2002, p.247).

Percebe-se a necessidade de se compreender a classe social como um aspecto ou elemento que influencia a totalidade da realidade humana e do fazer humano. O método de análise mais apropriado revela-se ser o histórico e dialético, o qual permite examinar como a classe social vai condicionando historicamente o fazer das pessoas, configurando tanto as possibilidades objetivas para a ação, como os elementos subjetivos da percepção e da vivência das pessoas no sentido de captar a realidade. Compreende-se o porquê da inadequação da concepção estática de se reduzir o conceito de classe a estratos ou camadas sociais como se fossem totalidades fixas, definidas, e não realidades históricas que se constituem dialeticamente em sua confrontação.

No presente capítulo, a categoria "situação socioeconômica", que trata da "renda familiar mensal" e "da atividade profissional do pai", é uma das categorias utilizadas para analisar o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da UFPR.

Dada a complexidade do conceito de *classe social*, conforme discutido, no presente trabalho optou-se por não utilizar a hierarquização clássica habitualmente empregada em algumas pesquisas socioeconômicas (classe alta, classe média alta, classe média, classe média baixa, classe baixa; ou classes A, B, C, D, E). As pessoas que chegam a ter a oportunidade de prestar um vestibular vêm de uma população já previamente selecionada através de mecanismos socioeconômicos e educacionais que fazem parte das suas condições de vida. Entende-se não ser adequado utilizar os critérios de hierarquização das classes sociais empregados em uma análise macrossocial ao se considerar que entre os candidatos aos vestibulares praticamente inexistente a presença da população mais pobre, conforme mostram os dados pesquisados.

Entre 1994 e 2004, 0,78% dos inscritos e 0,42% dos aprovados nos vestibulares da UFPR apresentavam uma renda familiar mensal de até um salário mínimo. Entre 1994 e 1996, 2,91% dos inscritos e 1,28% dos aprovados tinham uma renda familiar de um a dois salários mínimos. E entre 1997 e 2004, 10,28% dos inscritos e 5,78% dos aprovados tinham uma renda familiar mensal na faixa de um salário mínimo e R\$ 500,00.

Um outro motivo para não utilizar a estratificação clássica das classes sociais deve-se ao fato de que os órgãos oficiais de pesquisa, como o IBGE, Dieese³¹, Fipe, também não empregam a referida classificação; os órgãos de pesquisa utilizam indicadores sociais para visualizar a situação socioeconômica e, conseqüentemente, a situação de classe da população investigada.

Para se analisar o perfil socioeconômico educacional dos candidatos aos vestibulares de 2002 e de 2003 da UFPR e o curso escolhido, em lugar de se utilizar uma estratificação ou hierarquização de classe social tradicional (A, B, C, D e E ou classe alta, média alta, média, média baixa e baixa), construiu-se um instrumento de análise³² a partir dos dados empíricos fornecidos pelo Questionário Socioeducacional³³, o qual é preenchido por todos aqueles que se inscrevem nos

³¹O Dieese, na análise da estratificação social através do rendimento familiar total em salários mínimos, utiliza a seguinte estratificação: menos de 3; de 3 a menos de 5; de 5 a menos de 10; de 10 a menos de 15; de 15 a menos de 20; de 20 a menos de 30; de 30 e mais. Na análise da estratificação social através do rendimento familiar *per capita* em salários mínimos, utiliza uma outra estratificação: menos de 0,5; de 0,5 a menos de 1; de 1 a menos de 1,5; de 1,5 a menos de 2; de 2 a menos de 3; de 3 a menos de 5; de 5 a menos de 10; de 10 a menos de 15; de 15 e mais. Estratifica a renda total da família em tercil, onde o rendimento médio mensal do estrato 1 é de R\$ 377,40 por mês; do estrato 2 é de R\$ 934,17; e do estrato 3 é de R\$ 2.782,90.

³²A descrição da construção do referido instrumento encontra-se na Introdução e no Anexo 1 do presente estudo.

³³É importante ressaltar que, enquanto a UFPR denomina "Questionário Socioeducacional" o questionário que os candidatos preenchem no ato da inscrição para o concurso vestibular, no presente trabalho emprega-se o termo "Socioeconômico educacional" para se referir ao instrumento de análise construído a partir dos dados empíricos fornecidos pelo referido questionário. Isto porque a *situação socioeconômica* é uma categoria de análise da presente pesquisa.

concursos vestibulares da Universidade Federal do Paraná. Este instrumento de análise resultou no que aqui se denominou Mapa Cromográfico³⁴, o qual permite melhor visualização e compreensão dos dados. O Questionário Socioeducacional da UFPR é composto por 33 questões³⁵, sendo que para a análise da categoria "situação socioeconômica" foram utilizadas as seguintes questões^{36,37}:

"Qual a principal ocupação de seu pai?"

"Em que faixa situa-se a renda total mensal de sua família?"

Em um primeiro momento será apresentada uma análise dos dados gerais dos candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares da UFPR entre o período de 1994 a 2004. Em seguida, serão discutidos os dados apresentados pelos candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 da UFPR, os quais serão analisados a partir do curso escolhido, com o objetivo de verificar a relação entre a escolha da carreira profissional e a situação social do candidato.

A comparação dos dados apresentados nos vestibulares de 2002 e de 2003 com os dados dos vestibulares ocorridos no período de 1994 a 2004 se deve à

³⁴O mapa cromográfico encontra-se na seqüência deste capítulo.

³⁵Conforme descrito no Anexo 1, para a análise do perfil socioeconômico educacional dos candidatos foi construído um instrumento de análise utilizando-se dezesseis das trinta e três questões do Questionário Socioeducacional. Estas dezesseis questões são analisadas de forma relacionada aos diferentes cursos nos seguintes capítulos: no capítulo 2, "Classe Social, Trabalho e Renda", referente à categoria de análise "situação socioeconômica"; no capítulo 3, "A Economia Política e o Mundo do Trabalho", onde se analisa a categoria "inserção no mundo do trabalho"; e no capítulo 5, "A Educação e as Relações Sociais", que trata da categoria "condição escolar".

³⁶As questões "Qual a principal ocupação de sua mãe?", "Quantas pessoas contribuem para a obtenção da renda familiar?" e "Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar?", apesar de informarem a respeito da situação socioeconômica do candidato, não foram consideradas por não apresentarem um nível significativo de correlação com as demais questões do Questionário Socioeducacional.

³⁷Para melhor compreensão dos dados, consultar o número de vagas e os turnos dos cursos oferecidos pela UFPR no Anexo 2; e, no Anexo 3, a relação entre o número de candidatos inscritos e o número de vagas ofertadas nos concursos vestibulares em questão.

intenção de se contextualizar os dados do período em questão – 2002 e 2003 – em um período de tempo mais longo, dentro do próprio espaço da UFPR, permitindo, assim, uma melhor definição do perfil socioeconômico educacional da referida população, uma vez que persiste uma uniformidade dos dados ao longo de 1994 a 2004, descartando-se a hipótese de que as respostas apresentadas pelos candidatos não sejam fidedignas.

2.2 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR DE ACORDO COM A PRINCIPAL OCUPAÇÃO DO PAI

Assim como há predominância da opção "*Empregado de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços*", ficando próximo a 29% entre os candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares de 1997 a 2004³⁸, nos anos de 2002 e 2003 também esta é a resposta mais freqüente na grande maioria dos cursos (19% entre os inscritos e os aprovados). Pode-se dizer que esta situação ocupacional oferece garantias trabalhistas, mas não permite indicar a situação salarial.

A segunda ocupação do pai mais freqüente nos vestibulares de 2002 e de 2003 também é a de "*Sócio ou proprietário de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços*" (17% entre os inscritos e 19% entre os aprovados). Esta situação ocupacional é ambígua, no sentido de não ser possível identificar, aqui, se se trata de uma grande, média, pequena ou microempresa.

Como terceira alternativa mais freqüente entre os inscritos e aprovados em 2002 e em 2003 aparece "*Funcionário público da administração direta ou indireta do governo Federal, Estadual ou Municipal*" (14% dos inscritos e 16% dos aprovados), situação ocupacional mais estável e com garantias trabalhistas, independentemente do salário.

³⁸Os questionários de 1994 a 1996 não possuem a questão: "Qual a principal ocupação de seu pai?".

Observa-se uma correspondência da ocupação do pai entre os candidatos inscritos e os aprovados.

A opção "*Empregado de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços*" só não é a mais freqüente nas seguintes situações:

- predomina a opção "*Sócio ou proprietário de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços*" entre os inscritos em 2002 e em 2003 nos cursos de Medicina, Medicina Veterinária/Palotina, e Direito/Diurno. Em 2003, acrescenta-se Odontologia e Administração/Diurno;
- predomina a opção "*Sócio ou proprietário de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços*" entre os aprovados em 2002 nos cursos de Engenharia Civil, Engenharia Química, Farmácia, Medicina, Administração/Noturno, Comunicação Social/Relações Públicas, Ciências do Mar, Terapia Ocupacional e Filosofia/Noturno. Em 2003, nos cursos de Engenharia Civil, Medicina, Administração/Noturno, Comunicação Social/Jornalismo, Educação Artística/Artes Plásticas, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Zootecnia e Música/Educação Musical;
- predomina a opção "*Funcionário público da administração direta ou indireta do governo Federal, Estadual ou Municipal*" entre os aprovados em 2002 e em 2003 nos cursos de Medicina Veterinária/Curitiba, Medicina Veterinária/Palotina, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Português-Inglês, Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim. Em 2003, Engenharia Cartográfica, Geologia, Administração Internacional de Negócios, Desenho Industrial/Programação Visual, Direito/Diurno, Inglês, Filosofia/Noturno e Francês.

A situação de precarização do trabalho acentuada pelo processo da reestruturação capitalista pode ser apontada pelos dados, uma vez que pais que não

trabalham, trabalham em casa ou não têm atividade remunerada, ou ainda, encontram-se na alternativa "outros", correspondem a 20% dos inscritos e a 16% dos aprovados. Estas opções figuraram como resposta mais freqüente entre os inscritos nos cursos de Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Inglês/Noturno, Pedagogia/Noturno, Francês e Filosofia/Noturno. Entre os aprovados, nos cursos de Química, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Filosofia/Noturno e Espanhol.

Estes últimos dados podem indicar que candidatos que possuem pais (progenitor do sexo masculino) que não trabalham ou não possuem atividade remunerada contribuem para a composição da renda familiar, pois se inscrevem em cursos noturnos. Entretanto, em geral, não são aprovados no vestibular, uma vez que não são coincidentes os cursos onde predomina a resposta de pais que "trabalham em casa e/ou não têm atividade remunerada" e "não trabalham" entre os candidatos inscritos e os aprovados, com exceção dos cursos de Matemática/Noturno, Geografia/Noturno e Filosofia/Noturno.

Apesar de não ser possível identificar com clareza as características desta classe média que parece ser a classe predominante entre os vestibulandos da UFPR, os dados enfatizam a predominância de pais assalariados. No mapa cromográfico, as duas opções que indicam a situação de assalariamento do pai – *"Empregado de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços"* e *"Funcionário público da administração direta ou indireta do governo Federal, Estadual ou Municipal"* – foram agrupadas indicando a situação socioeconômica equivalente ao nível B e correspondendo a 43% dos inscritos e a 45% dos aprovados em 2002 e em 2003.

Apesar das considerações feitas acima, a situação de pais proprietários corresponde a aproximadamente 19% dos vestibulandos, enquanto a situação que parece se aproximar de uma precarização do trabalho corresponde a 20% dos inscritos e a 16% dos aprovados. Enfim, não se pode dizer que há o predomínio de uma classe alta entre os alunos da UFPR.

Uma consulta mais detalhada pode ser feita através dos Anexos 3 e 4, os quais apresentam de forma integral os quadros com os dados sobre a principal ocupação dos pais (progenitor masculino) de acordo com os cursos escolhidos pelos candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003, conforme as opções originais do Questionário Socioeducacional.

Além das informações sobre a atividade profissional dos pais, a situação da renda familiar mensal proporciona informações mais elucidativas sobre a situação socioeconômica dos pais, conforme será discutido a seguir.

2.3 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR DE ACORDO COM A RENDA FAMILIAR MENSAL

2.3.1 Dados Gerais da UFPR sobre a Renda Familiar Mensal – Vestibulares de 1994 a 2004

Com o objetivo de fornecer uma visão da totalidade da UFPR enquanto campo empírico pesquisado, inicialmente serão discutidos os dados gerais sobre o perfil da renda familiar dos candidatos inscritos e aprovados nos concursos vestibulares ocorridos no período de 1994 a 2004 independentemente do curso escolhido, conforme os quadros 5, 6 e 7.

Na seqüência, o item 2.3.2 aprecia o perfil socioeconômico de acordo com o curso escolhido nos vestibulares de 2002 e 2003.

QUADRO 5 - RENDA TOTAL MENSAL DA FAMÍLIA APRESENTADA PELOS CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 1994 A 1996 DA UFPR

ALTERNATIVAS DO QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL	1994 (%)		1995 (%)		1996 (%)	
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
Até 1 salário mínimo	0,45	0,28	0,48	0,38	0,46	0,29
De 1 a 2 salários mínimos	3,09	1,40	3,27	1,91	2,37	1,36
De 3 a 4 salários mínimos	14,75	10,42	15,69	11,19	12,34	9,37
De 5 a 10 salários mínimos	34,93	32,29	33,41	31,76	32,53	30,26
De 11 a 15 salários mínimos	18,06	20,24	17,65	18,80	18,41	18,39
De 16 a 20 salários mínimos	11,29	14,43	11,21	12,60	11,41	13,79
Mais de 20 salários mínimos	15,69	19,45	17,72	22,72	19,72	24,79

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

Considerando os valores do salário mínimo³⁹ nos referidos anos, constata-se que a renda familiar mensal predominante entre os candidatos inscritos e aprovados em 1994, 1995 e 1996 é a seguinte:

- em 1994 o valor do salário mínimo era de R\$ 64,79. A renda familiar mensal predominante fica entre R\$ 323,95 e R\$ 647,90;
- em 1995 o valor do salário mínimo era de R\$ 70,00. A renda familiar mensal predominante fica entre R\$ 350,00 e R\$ 700,00;
- em 1996 o valor do salário mínimo era de R\$ 100,00. A renda familiar mensal predominante fica entre R\$ 500,00 e R\$ 1.000,00.

QUADRO 6 - RENDA TOTAL MENSAL DA FAMÍLIA APRESENTADA PELOS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES DE 1997 a 2004⁽¹⁾ DA UFPR

ALTERNATIVAS DO QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL	INSCRITOS (%)									
	Mapa Cromog.	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Média
Até um salário mínimo	E	0,71	0,56	0,61	0,77	0,70	0,95	0,94	1,98	1,27
De um salário mínimo a R\$ 500,00	E	11,19%	10,46	10,17	11,75	10,67	10,77	9,04	8,27	10,01
De R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00	D	19,56	20,03	20,25	21,60	20,98	21,92	21,86	20,36	20,74
De R\$ 1.001,00 a R\$ 1.500,00	D	16,05	16,67	16,67	17,12	17,25	17,31	16,87	17,52	16,78
De R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00	C	13,34	13,91	14,00	13,07	13,68	13,69	14,11	13,96	13,59
De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	C	13,80	13,97	13,93	12,76	13,30	12,15	13,73	13,65	13,06
De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00	B	8,32	8,51	8,47	8,04	8,57	7,92	8,15	8,24	8,24
De R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00	B	5,88	5,82	5,87	5,84	5,75	5,82	6,00	6,14	5,94
Acima de R\$ 5.001,00	A	9,09	9,76	9,62	8,65	8,68	8,48	9,10	9,88	9,18

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

(1) Valor do salário mínimo fornecido pelo Questionário Socioeducacional da UFPR por ocasião da inscrição no concurso vestibular: 1997 = R\$ 112,00; 1998, 1999 e 2000 = R\$ 120,00; 2001 = R\$ 151,00; 2002 = R\$ 180,00; 2003 = R\$ 200,00; e 2004 = R\$ 240,00. Cabe lembrar que a inscrição para o vestibular de 1997 foi realizada no segundo semestre de 1996, e assim por diante.

³⁹Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2004.

QUADRO 7 - RENDA TOTAL MENSAL DA FAMÍLIA APRESENTADA PELOS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 1997 a 2004⁽¹⁾ DA UFPR

ALTERNATIVAS DO QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL	APROVADOS (%)									
	Mapa Cromog.	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Média
Até 1 salário mínimo	E	0,38	0,23	0,22	0,42	0,34	0,46	0,43	1,21	0,71
De 1 salário mínimo a R\$ 500,00	E	7,06	6,83	5,58	6,97	5,76	6,07	4,12	3,87	5,46
De R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00	D	16,66	15,67	15,70	17,25	14,18	15,71	14,56	13,75	15,50
De R\$ 1.001,00 a R\$ 1.500,00	D	15,42	16,17	14,90	15,43	15,43	16,92	14,70	15,12	15,81
De R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00	C	13,92	13,89	14,82	13,71	14,09	14,58	14,70	13,75	14,26
De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	C	17,02	16,26	18,11	15,66	16,19	16,22	17,18	16,95	16,88
De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00	B	9,77	10,91	10,50	10,43	11,61	9,76	11,67	11,13	10,71
De R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00	B	7,30	7,64	7,83	8,02	9,38	7,91	8,48	8,75	8,34
Acima de R\$ 5.001,00	A	10,60	12,05	11,96	11,61	12,57	12,15	14,00	15,41	13,00

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

(1) Valor do salário mínimo fornecido pelo Questionário Socioeducacional da UFPR por ocasião da inscrição no concurso vestibular: 1997 = R\$ 112,00; 1998, 1999 e 2000 = R\$ 120,00; 2001 = R\$ 151,00; 2002 = R\$ 180,00; 2003 = R\$ 200,00; e 2004 = R\$ 240,00. Cabe lembrar que a inscrição para o vestibular de 1997 foi realizada no segundo semestre de 1996, e assim por diante.

No instrumento de análise aqui adotado, a saber, o mapa cromográfico, as opções de renda familiar foram agrupadas em cinco níveis, de forma a corresponderem a um estrato de situação socioeconômica, conforme exposto abaixo:

- A: situação socioeconômica com renda familiar mensal acima de R\$ 5.001,00;
- B: situação socioeconômica com renda familiar mensal entre R\$ 5.000,00 e R\$ 3.001,00;
- C: situação socioeconômica com renda familiar mensal entre R\$ 3.000,00 e R\$ 1.501,00;
- D: situação socioeconômica com renda familiar mensal entre R\$ 1.500,00 e R\$ 501,00;
- E: situação socioeconômica com renda familiar mensal até R\$ 500,00.

Os dados apresentados sugerem um perfil da família dos vestibulandos da UFPR.

Nos concursos vestibulares de 1997 a 2004, 37,52% dos candidatos inscritos e 31,39% dos aprovados apresentam uma renda familiar mensal entre R\$ 501,00 e R\$ 1.500,00. E 26,65% dos inscritos e 31,14% dos aprovados têm uma renda familiar mensal entre R\$ 1.501,00 e R\$ 3.000,00.

Ou seja, 77% dos inscritos e 68% dos aprovados não possuem uma renda familiar mensal superior a R\$ 3.000,00 – faixa de renda equivalente ao nível C do mapa cromográfico. Isto significa dizer que cerca de 70% dos candidatos (inscritos e aprovados) ao concurso vestibular da UFPR não podem ser considerados da classe alta ou classe média alta.

Pode-se afirmar que esses dados indicam de antemão que 62% do alunado da UFPR pertence à classe média e à classe média baixa, e não, como tem sido divulgado, à classe média alta ou à classe alta. E se for acrescida a percentagem da renda familiar inferior a R\$ 500,00, aproximam-se de 70% os aprovados em 2002 e 2003 na UFPR que não possuem uma renda familiar superior a R\$ 3.000,00.

Se for considerado que a classe média alta corresponde a uma renda familiar mensal entre R\$ 3.000,00 e R\$ 5.000,00 – faixa equivalente ao nível B do mapa cromográfico –, enquadram-se nesta situação 14% dos inscritos e 19% do alunado da UFPR.

E, como mostram os quadros 6 e 7, 9,18% dos inscritos e 13% dos candidatos aprovados entre 1997 e 2004 apresentam uma renda familiar superior a R\$ 5.000,00 – faixa equivalente ao nível A do mapa cromográfico, a qual pode ser representativa da classe social mais alta.

Acrescente-se a estes dados o fato de que a renda familiar total é composta a partir do salário de duas pessoas entre 48% dos candidatos inscritos e 50% dos aprovados nos vestibulares de 1997 a 2004, renda esta que, em 36% dos casos, sustenta quatro pessoas. Ainda referente aos candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares de 1997 a 2004, a opção *"Empregado de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços"* é a principal ocupação do pai em 28%; a de *"Sócio ou proprietário de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços"* em 18%; e *"Funcionário público da administração direta ou indireta do governo Federal, Estadual ou Municipal"*, em 15%.

A seguir, será analisado não mais o cômputo geral dos dados da UFPR, mas sim cada curso de forma mais aprofundada, considerando-se a relação entre a renda total mensal da família e os respectivos cursos escolhidos pelos candidatos inscritos e aprovados nos processos seletivos de 2002 e 2003 da UFPR.

2.3.2 Renda Familiar Mensal e Curso Escolhido – Vestibulares de 2002 e 2003

Sobre os candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares de 2002 e 2003, as seguintes considerações podem ser apresentadas:

- a) A renda familiar mensal superior a R\$ 5.001,00 (correspondente ao nível A do mapa cromográfico) foi indicada por 8,8% dos candidatos inscritos em 2002 e em 2003, apresentando maior percentual nos cursos de Medicina, Administração/Diurno, Direito/Diurno e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia. Em 2003, acrescente-se Arquitetura.
- b) A renda familiar mensal superior a R\$ 5.001,00 (nível A do mapa cromográfico) caracteriza 12% dos aprovados em 2002 e 14% dos aprovados em 2003. Se não for considerada a somatória das duas faixas de renda que compõem o nível B do mapa cromográfico (R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00 e R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00), esta é a opção mais freqüente em ambos os anos nos seguintes cursos: Arquitetura, Medicina, Administração/Diurno, Direito/Diurno e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia. Acrescente-se, em 2002, Música/Produção Sonora e, em 2003, Engenharia Mecânica.
- c) Na maioria dos cursos, tanto entre os candidatos inscritos como entre os aprovados em 2002 e em 2003, o percentual da renda na faixa de R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00 é menor do que nas faixas de renda imediatamente anteriores (R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00) e imediatamente posteriores (acima de R\$ 5.000,00). Este dado reforça o que tem sido constatado, ou seja, a predominância de uma renda familiar abaixo de R\$ 3.000,00.

- d) O nível B do mapa cromográfico é composto pela soma das faixas de renda de R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00 e R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00. A renda familiar mensal na faixa de R\$ 3.001,00 a R\$ 5.000,00 é indicada por 14% dos inscritos e por aproximadamente 19% dos aprovados em 2002 e 2003. Esta faixa de renda é a que apresenta maior percentual entre os aprovados em 2002 em Engenharia Mecânica, bem como entre os aprovados em 2003 nos cursos de Engenharia Elétrica, Administração/Diurno, Administração/Noturno, Administração Internacional de Negócios, Comunicação Social/Jornalismo, Desenho Industrial/Projeto do Produto, Direito/Diurno e Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim.
- e) O nível C do mapa cromográfico é composto pela soma das faixas de renda de R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00 e as faixas de renda entre R\$ 2.001,00 e R\$ 3.000,00. Neste nível encontram-se 27% dos inscritos. Entre os inscritos em 2002 e 2003, esta faixa de renda é predominante nos cursos de Arquitetura, Medicina, Odontologia, Direito/Diurno e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia. Em 2003, também se incluem os cursos de Comunicação Social/Publicidade e Propaganda e Música/Produção Sonora.
- f) Cerca de 31% dos aprovados em 2002 e 2003 apresentam uma renda familiar mensal equivalente ao nível C do mapa cromográfico. Esta faixa de renda é a mais freqüente, em ambos os anos, nos cursos de Engenharia Civil, Engenharia Química, Ciências Biológicas, Educação Física, Farmácia, Medicina Veterinária/Curitiba, Odontologia, Ciências Econômicas/Diurno, Ciências Sociais, Desenho Industrial/Programação Visual, Direito/Noturno, Educação Artística/Artes Plásticas, Educação Artística/Desenho, Português-Inglês, Psicologia, Turismo, Engenharia Ambiental, e Ciências do Mar.

- g) Cerca de 39% dos candidatos inscritos em 2002 e 2003 apresentam a situação socioeconômica correspondente ao nível D do mapa cromográfico, a qual é composta pela somatória das faixas de renda entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00 (sendo esta indicada por 22% dos candidatos e estando presente na maioria dos cursos) e entre R\$ 1.001,00 e R\$ 1.500,00 (a mais freqüente em 17% dos inscritos).
- h) Uma renda equivalente ao nível D do mapa cromográfico (entre R\$ 501,00 e R\$ 1.500,00) predomina em 32% dos aprovados em 2002 e 29% em 2003. Esta faixa de renda é a mais freqüente, em ambos os anos, nos cursos de Engenharia Florestal, Física/Diurno, Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Diurno, Geografia/Noturno, Química, Enfermagem, Nutrição, Gestão da Informação, Ciências Contábeis, Comunicação Social/Relações Públicas, Filosofia/Diurno, Português, Pedagogia/Diurno, Pedagogia/Noturno, Matemática Industrial, Filosofia/Noturno, Música/Educação Musical, Tecnologia em Informática/Diurno, Tecnologia em Informática/Noturno, Oficial Policial Militar.
- i) Os candidatos aprovados que apresentam uma renda familiar entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00 estão, predominantemente, em cursos noturnos, os quais oferecem geralmente a formação em licenciatura, são menos concorridos e menos valorizados socialmente.
- j) A renda familiar mensal até R\$ 500,00 (equivalente ao nível E do mapa cromográfico) foi indicada por 6,6% dos aprovados em 2002 e 4,5% dos aprovados em 2003, não sendo a opção mais indicada em nenhum dos cursos, nem mesmo entre os inscritos, o que indica, praticamente, que a parcela da população em situação econômica mais desfavorável sequer inscreve-se para o vestibular. Com o objetivo de demonstrar que o processo seletivo da UFPR não deixa de incluir uma parcela de candidatos pertencentes a uma situação socioeconômica menos favorável, o quadro 2, apresentado no início deste capítulo, indica em que

cursos foram aprovados, em 2002 e 2003, alunos que possuem uma renda familiar mensal abaixo de R\$ 500,00.

- k) A faixa de renda familiar mensal entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00 é a que apresenta maior percentual entre os inscritos em 2002 e 2003 (22%).
- l) Entre os aprovados em 2002 o maior percentual da renda familiar situa-se entre R\$ 1.001,00 e R\$ 1.500,00; e, entre os aprovados em 2003, predomina a faixa entre R\$ 2.001,00 e R\$ 3.000,00.

Outros aspectos podem ser destacados, como a diferença do perfil socioeconômico entre os períodos diurno e noturno em cursos concorridos.

Os aprovados em 2003 no curso de Ciências Econômicas/Diurno apresentam uma renda familiar mensal superior a R\$ 5.001,00, enquanto os aprovados em 2003 no mesmo curso noturno situam-se na faixa de R\$ 1.001,00 a R\$ 1.500,00. Já em 2002, os aprovados em Ciências Econômicas/Diurno situam-se na faixa de renda familiar mensal de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00, enquanto os aprovados no curso noturno situam-se na faixa de R\$ 501,00 a R\$ 1.500,00.

Também em 2003, enquanto os aprovados no curso Direito/Diurno situam-se na faixa de renda mensal acima de R\$ 5.001,00, os aprovados em Direito/Noturno situam-se entre R\$ 2.001,00 e R\$ 3.000,00. O mesmo ocorre em 2002 no curso de Administração: os aprovados no diurno apresentam uma renda familiar superior a R\$ 5.001,00; os do curso noturno situam-se na faixa entre R\$ 2.001,00 e R\$ 3.000,00.

Enfim, nos cursos de Administração e de Direito diurnos é representativa a parcela de candidatos que possuem uma situação socioeconômica mais elevada, equivalente ao nível A do mapa cromográfico. No período noturno, além de ser expressiva a presença de alunos do referido nível socioeconômico, também é significativa a dos alunos pertencentes a uma situação socioeconômica equivalente ao nível C.

Analisando-se a situação socioeconômica dos candidatos aprovados, constata-se uma diferenciação entre as distintas habilitações de um mesmo curso.

No caso de Música/Educação Musical predomina a situação socioeconômica D; em Música/Produção Sonora no ano de 2002 predomina a situação A, e em 2003 a situação C.

No curso de Comunicação Social há uma distribuição heterogênea; na habilitação Publicidade e Propaganda varia entre os níveis B e C; em Jornalismo varia entre B e D; e em Relações Públicas predomina o nível D.

Relativamente às engenharias também se constata uma distinção quanto à renda familiar dos aprovados entre as diferentes habilitações. Na Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia encontram-se os níveis A, B e C. Em Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica predominam os níveis B e C. Nas Engenharias Química, Civil e Ambiental predomina o nível C. Nas Engenharias Cartográfica e Industrial Madeireira, os níveis C e D. Na Engenharia Florestal predomina o nível D.

Outro fato que chama a atenção é que entre os aprovados em 2003 no curso de Engenharia Florestal a renda familiar divide-se igualmente entre os dois extremos: de R\$ 501,00 a R\$ 1.500,00, e acima de R\$ 5.001,00. Em relação à Medicina Veterinária, no curso oferecido no *campus* de Curitiba, os aprovados em 2003 situam-se na faixa de renda familiar entre R\$ 2.001,00 e R\$ 3.000,00; e no curso oferecido em Palotina, situam-se na faixa de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00. Pode-se inferir que, por serem os cursos de Medicina Veterinária e de Engenharia Florestal voltados, inclusive, para a área rural, interessem a candidatos que residem na zona rural, onde provavelmente a renda familiar, de um modo geral, é menor do que a média da renda familiar urbana, com exceção, evidentemente, dos grandes proprietários.

Uma consulta mais detalhada pode ser feita através dos Anexos 6 e 7, os quais apresentam de forma integral os quadros com os dados sobre a renda familiar mensal de acordo com os cursos escolhidos pelos candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares de 2002 e 2003, conforme as opções originais do Questionário Socioeducacional.

A seguir, o quadro 8 apresenta a faixa de renda mensal dos candidatos aprovados nos vestibulares de 2002 e 2003, de acordo com a hierarquização proposta pelo mapa cromográfico:

QUADRO 8 - CURSOS E RENDA TOTAL MENSAL DA FAMÍLIA DOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR

continua

CURSO	RENDA TOTAL MENSAL (%)												
	Até R\$ 500,00		De R\$ 501,00 a R\$ 1.500,00		De R\$ 1.501,00 a R\$ 3.000,00		De R\$ 3.001,00 a R\$ 5.000,00		Acima de R\$ 5.001,00				
	2002	2003	2002	2003	2002	2003	2002	2003	2002	2003	2002	2003	
	E		D		C		B		A				
Mapa Cromográfico													
Administração/Diurno	5,4	1,8	12,8	3,6	29,1	20,0	27,3	38,2	23,6	36,4			
Administração/Noturno	0	4,0	40,0	24,0	38,0	18,0	10,0	30,0	12,0	26,0			
Adm. Intern. Negócios	0	4,0	38,0	10,0	28,0	30,0	22,0	32,0	12,0	24,0			
Gestão da Informação	8,0	12,0	42,0	40,0	34,0	36,0	12,0	12,0	4,0	0			
Ciências Contábeis	14,5	8,2	51,8	49,1	20,0	27,3	9,1	8,1	4,5	7,3			
Ciências Econômicas/Diurno	5,5	3,6	26,4	16,4	31,8	29,1	20,0	23,6	16,4	27,3			
Ciências Econômicas/Noturno	12,6	3,6	41,8	38,2	32,7	38,2	10,9	16,4	9,1	13,6			
Ciências Sociais	7,6	1,3	25,0	26,3	42,5	30,0	8,8	18,8	16,3	22,5			
Comunicação Social/Jornalismo	6,7	3,3	26,6	10,0	33,4	23,3	26,6	36,6	6,7	16,7			
Comunicação Social/Publicidade e Propaganda	3,3	3,3	20,0	23,4	33,3	40,0	33,3	13,3	10,0	20,0			
Comunicação Social/Relações Públicas	3,3	6,7	33,3	33,4	23,3	23,4	26,7	23,4	10,0	13,3			
Desenho Industrial/Programação Visual	0	0	33,3	12,2	39,4	36,4	18,2	36,3	9,1	15,2			
Desenho Industrial/Projeto do Produto	3,0	3,0	21,2	18,2	48,4	27,3	15,2	33,4	12,1	18,2			
Direito/Diurno	1,1	0	9,1	11,3	21,6	30,7	20,5	31,8	45,5	26,1			
Direito/Noturno	3,6	2,4	21,4	16,7	31,0	41,6	25,0	25	19,0	14,3			
Educação Artística/Artes Plásticas	12,5	12,5	18,8	18,8	50,0	37,6	18,8	18,8	0	12,5			
Educação Artística/Desenho	0	6,3	25,0	31,3	25,0	37,5	43,8	6,3	6,3	18,8			
Filosofia/Diurno	10,7	8,0	37,3	32,0	25,4	25,3	14,7	20,0	12,0	14,7			
História	11,6	0	33,3	35,0	15,0	38,4	23,3	15,0	16,7	11,7			
Inglês - Português	0	0	20,0	15,0	50,0	50,0	15,0	20,0	15,0	15,0			
Português/Alemão/Italiano/Grego/Latim	8,0	0	40,0	28,0	28,0	24,0	16,0	32,0	8,0	16,0			
Português	15,0	2,5	52,5	50,0	20,0	30,0	7,5	12,5	5,0	5,0			
Inglês	5,0	0	45,0	45,0	50,0	25,0	0	25,0	0	5,0			
Pedagogia/Diurno	7,1	11,4	47,1	42,8	22,9	37,2	17,1	8,5	5,7	0			
Pedagogia/Noturno	22,0	11,0	51,0	58,0	18,0	25,0	9,0	6,0	0	0			
Psicologia	7,6	0	16,3	16,3	38,8	33,8	21,3	32,5	16,3	17,5			
Turismo	2,3	6,8	15,9	29,6	43,2	31,9	29,5	18,2	9,1	13,6			

QUADRO 8 - CURSOS E RENDA TOTAL MENSAL DA FAMÍLIA DOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR

CURSO	RENDAS TOTAL MENSAL (%)												conclusão					
	Até R\$ 500,00			De R\$ 501,00 a R\$ 1.500,00			De R\$ 1.501,00 a R\$ 3.000,00			De R\$ 3.001,00 a R\$ 5.000,00				Acima de R\$ 5.001,00				
	2002		2003	2002		2003	2002		2003	2002		2003		2002		2003		
	E			D			C			B				A				
Mapa Cromográfico																		
Eng. Ind. Madeireira	11,7		11,7	26,7		33,3	33,4		18,4	13,3		20,0	13,3		20,0	13,3		15,0
Engenharia Ambiental	2,2		2,2	20,0		26,6	28,9		31,1	28,9		24,4	28,9		24,4	20,0		15,6
Eng. Biotecnologia	0		0	3,3		3,3	40,0		30,0	23,3		33,3	23,3		33,3	33,3		33,3
Matemática Industrial	12,5		7,5	57,5		45,0	17,5		37,5	10,0		7,5	10,0		7,5	2,5		12,5
Ciências do Mar	0		3,3	26,6		20,0	36,7		56,6	16,7		6,6	16,7		6,6	20,0		10,0
Zootecnia	13,3		4,4	40,0		31,1	37,7		46,7	0		11,1	0		11,1	8,9		6,7
Terapia Ocupacional	0		6,7	36,6		23,3	30,0		46,7	13,3		16,7	13,3		16,7	20,0		6,7
Filosofia/Noturno	6,0		6,0	46,0		32,0	24,0		30,0	20,0		20,0	20,0		20,0	4,0		12,0
Música/Produção Sonora	0		0	20,0		5,0	20,0		45,0	30,0		35,0	30,0		35,0	30,0		15,0
Música/Educação Musical	5,0		0	40,0		45,0	35,0		35,0	20,0		20,0	20,0		20,0	0		0
Tecnologia em Informática/Noturno	6,0		6,0	58,0		46,0	30,0		36,0	4,0		8,0	4,0		8,0	2,0		4,0
Tecnologia em Informática/Diurno	6,0		10,0	46,0		44,0	28,0		26,0	14,0		14,0	14,0		14,0	6,0		6,0
Espanhol	8,0		4,0	40,0		36,0	36,0		36,0	4,0		20,0	4,0		20,0	12,0		4,0
Francês	10,0		10,0	50,0		20,0	30,0		30,0	10,0		10,0	10,0		10,0	0		30,0
Oficial Policial Militar	13,3		6,7	46,7		60,0	13,3		26,7	20,0		6,7	20,0		20,0	6,7		0
TOTAL	6,6		4,5	32,6		29,3	30,8		31,9	17,7		20,2	17,7		20,2	12,1		14,0

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

NOTA: Dados trabalhados pela autora.

O quadro 9 visa apresentar, de forma mais direta e objetiva, a relação entre o curso e a faixa de renda familiar mensal dos candidatos aprovados nos vestibulares de 2002 e 2003.

QUADRO 9 - RELAÇÃO ENTRE O CURSO E A FAIXA DE RENDA FAMILIAR MENSAL MAIS FREQUENTE APRESENTADA PELOS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E 2003 DA UFPR

continua

RENDA FAMILIAR MENSAL MAIS FREQUENTE	APROVADOS	
	2002	2003
De R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00	Física/Noturno Estatística Matemática/Noturno Geografia/Diurno Geografia/Noturno Ciências Contábeis História Pedagogia/Diurno Pedagogia/Noturno Matemática Industrial Terapia Ocupacional Filosofia/Noturno Música/Ed. Musical Tecnologia Informática/Diurno Espanhol <u>Física/Diurno</u> <u>Geologia</u> <u>Educação Física</u> <u>C. Econômicas/Noturno</u> <u>Port./Alem./Ital./Grego/Latim</u> Oficial Policial Militar	<u>Engenharia Florestal</u> Estatística Matemática/Diurno Geografia/Diurno Geografia/Noturno <u>Geologia</u> Química <u>Enfermagem</u> Med. Veterinária/Palotina <u>Nutrição</u> Gestão da Informação Com. Social/Relações Públicas Filosofia/Diurno História Português Inglês Pedagogia/Diurno Pedagogia/Noturno Filosofia Noturno Tecnologia Informática/Noturno
De R\$ 1.001,00 a R\$ 1.500,00	Agronomia Engenharia Florestal Ciência da Computação Enfermagem Nutrição Adm. Internacional Negócios Gestão da Informação Com. Social/Relações Públicas Filosofia/Diurno Português/Noturno Tecnologia Informática/Noturno Francês <u>Física/Diurno</u> <u>Geologia</u> <u>C. Econômicas/Noturno</u> <u>Com. Social/Relações Públicas</u> <u>Port./Alem./Ital./Grego/Latim</u> <u>Inglês</u>	Física/Noturno Ciência da Computação Matemática/Noturno <u>Enfermagem</u> <u>Nutrição</u> Ciências Contábeis C. Econômicas/Noturno Com. Social/Relações Públicas Ed. Artística/Desenho Eng. Industrial Madeireira Música/Ed. Musical Tecnologia Informática/Diurno Espanhol

QUADRO 9 - RELAÇÃO ENTRE O CURSO E A FAIXA DE RENDA FAMILIAR MENSAL MAIS FREQUENTE APRESENTADA PELOS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E 2003 DA UFPR

conclusão

RENDA FAMILIAR MENSAL MAIS FREQUENTE	APROVADOS	
	2002	2003
De R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00	Engenharia Cartográfica Química Ciências Sociais Ed. Art./Artes Plásticas Turismo <u>Física/Diurno</u> <u>Ciências Biológicas</u> <u>Educação Física</u> <u>Com. Social/Jornalismo</u> <u>Com. Social/Publ. Propaganda</u> <u>Desenho Industrial/Proj. Produto</u> Inglês/Português <u>Port./Alem./Ital./Grego/Latim</u> <u>Inglês</u> <u>Eng. Ind. Madeireira</u>	<u>Geologia</u> <u>Enfermagem</u> <u>Com. Social/Relações Públicas</u> <u>Ed. Art./Artes Plásticas</u> Inglês/Português Port./Alem./Ital./Grego/Latim Turismo Matemática Industrial Ciências do Mar
De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	Engenharia Elétrica Engenharia Civil Matemática/Diurno Farmácia Med. Veterinária/Curitiba Med. Veterinária/Palotina Administração/Noturno C. Econômicas/Diurno Desenho Industrial/Prog. Visual Psicologia Engenharia Ambiental Ciências do mar Zootecnia <u>Geologia</u> <u>Ciências Biológicas</u> <u>Odontologia</u> <u>Com. Social/Jornalismo</u> <u>Desenho Industrial/Proj. Produto</u> <u>Inglês</u> <u>Eng. Ind. Madeireira</u>	Agronomia Física/Diurno Engenharia Cartográfica Engenharia Química Ciências Biológicas Educação Física Farmácia Med. Veterinária Curitiba Nutrição Odontologia Com. Social/Publicidade Propaganda Desenho Industrial/Progr. Visual Direito/Noturno <u>Ed. Art./Artes Plásticas</u> História Psicologia Engenharia Ambiental Zootecnia Terapia Ocupacional Música/Produção Sonora
De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00	Engenharia Mecânica Ed. Art./Desenho <u>Com. Social/Publ. Propaganda</u> <u>Com. Social/Relações Públicas</u>	Engenharia Elétrica Com. Social/Jornalismo <u>Com. Social/Relações Públicas</u>
De R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00		<u>Desenho Industrial/Proj. Produto</u> <u>Port./Alem./Ital./Grego/Latim</u>
Acima de R\$ 5.001,00	Arquitetura Engenharia Química Medicina Administração/Diurno Direito/Diurno Direito/Noturno Eng. Bioprocessos Biotecnologia Música/Prod. Sonora <u>Ciências Biológicas</u> <u>Odontologia</u>	Engenharia Mecânica <u>Engenharia Florestal</u> Engenharia Elétrica Arquitetura Engenharia Civil Medicina Administração/Diurno Administração/Noturno Adm. Internacional Negócios C. Econômicas/Diurno Ciências Sociais Desenho Industrial/Proj. Produto Direito/Diurno Eng. Bioprocessos e Biotecnologia Francês

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

NOTAS: Dados trabalhados pela autora.

Os cursos sublinhados apresentam mais de uma alternativa como primeira opção.

Como a análise de correlação entre as variáveis demonstrou que a renda familiar era a mais adequada para a análise do perfil socioeconômico dos candidatos, uma série de outros procedimentos estatísticos foi efetuada, conforme será apresentado a seguir.

2.3.2.1 Diferença de nível de renda entre os aprovados e os não aprovados

Para saber se há diferença de nível de renda entre os aprovados e os não aprovados, foi utilizado o teste do chi-quadrado, onde a faixa de renda familiar é uma variável ordinal e a condição de ser aprovado ou não aprovado é uma variável nominal (ou categorizada). Obteve-se, assim, a relação de cursos onde não há diferença do perfil da renda familiar entre inscritos e aprovados, conforme é apresentado no quadro 10.

QUADRO 10 - CURSOS EM QUE NÃO HÁ DIFERENÇA QUANTO AO PERFIL DA RENDA FAMILIAR ENTRE INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR

VESTIBULAR DE 2002	VESTIBULAR DE 2003
Arquitetura	
Engenharia Cartográfica	Engenharia Cartográfica
Estatística	Estatística
Matemática/Noturno	Matemática/Noturno
Geografia/Diurno	Geografia/Diurno
Geografia/Noturno	Geografia/Noturno
Geologia	Geologia
Enfermagem	
Medicina Veterinária/Curitiba	
	Medicina Veterinária/Palotina
Comunicação Social/Jornalismo	
Comunicação Social/Publicidade e Propaganda	Comunicação Social/Publicidade e Propaganda
Comunicação Social/Relações Públicas	Comunicação Social/Relações Públicas
Desenho Industrial/Programação Visual	
Desenho Industrial/Projeto do Produto	
Educação Artística/Artes Plásticas	Educação Artística/Artes Plásticas
	Educação Artística/Desenho
Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim	
Português	
Inglês	Inglês
	Turismo
	Engenharia Ambiental
Engenharia Industrial Madeireira	
Zootecnia	Zootecnia
	Terapia Ocupacional
Música/Produção Sonora	
Música/Educação Musical	Música/Educação Musical
Tecnologia em Informática/Noturno	Tecnologia em Informática/Noturno
Tecnologia em Informática/Diurno	Tecnologia em Informática/Diurno
Francês	
Oficial Policial Militar	Oficial Policial Militar

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

NOTAS: Dados trabalhados pela autora.

Nos demais cursos há diferença entre o perfil da renda familiar dos candidatos inscritos e dos aprovados, sendo que a renda familiar dos aprovados é superior à dos inscritos.

2.3.2.2 Renda familiar estimada entre os candidatos aprovados e os não aprovados

Um outro procedimento estatístico utilizado para analisar a renda familiar foi o teste t de igualdade de médias. Como foi estudada a população toda, não seria necessário o teste t, pois este é feito para amostra. Mas para um rigor maior ele foi empregado, pois utilizou-se uma variável intervalar (renda familiar) e uma categorizada ou nominal (aprovado e não aprovado). Para esta análise utilizou-se o ponto médio de cada faixa de renda do Questionário Socioeducacional até o valor máximo de R\$ 5.500,00.

A título de ilustração, os quadros 11 e 12 apresentam a relação em ordem decrescente da renda familiar estimada entre os candidatos aprovados e os não aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 da UFPR.

QUADRO 11 - DIFERENÇA DA MÉDIA DE RENDA FAMILIAR ESTIMADA DOS APROVADOS SOBRE OS NÃO APROVADOS NO VESTIBULAR DE 2002 DA UFPR (ORDENAÇÃO DECRESCENTE)

continua

CURSO	INSCRITOS	APROVADOS	NÃO APROVADOS	DIFERENÇA (%)
Física/Diurno	1.664,13	2.308,71	1.198,97	92,56
Ciências Econômicas/Diurno	1.674,53	2.679,91	1.519,20	76,40
Ciências Biológicas	1.834,07	3.004,30	1.731,51	73,51
Engenharia Ambiental	1.955,40	3.152,00	1.859,59	69,50
Ciências Econômicas/Noturno	1.352,87	2.105,05	1.247,35	68,76
Gestão da Informação	1.255,13	1.852,20	1.121,26	65,19
Engenharia Química	1.958,63	2.909,32	1.809,50	60,78
Filosofia/Noturno	1.427,38	1.990,40	1.251,44	59,05
Português-Inglês	1.743,10	2.637,50	1.658,73	59,01
Espanhol	1.402,85	1.987,20	1.253,78	58,50
Administração/Noturno	1.511,64	2.325,00	1.482,40	56,84
Pedagogia/Diurno	1.288,04	1.927,86	1.230,84	56,63
Direito/Noturno	1.933,63	2.961,55	1.898,19	56,02
Ciências Sociais	1.730,57	2.441,13	1.570,45	55,44
Matemática/Diurno	1.282,67	1.740,00	1.125,47	54,60
Engenharia Mecânica	2.210,26	3.244,32	2.126,31	52,58
Psicologia	1.888,77	2.797,38	1.843,11	51,77
História	1.763,53	2.473,00	1.654,38	49,48
Filosofia/Diurno	1.692,09	2.179,60	1.469,15	48,36

QUADRO 11 - DIFERENÇA DA MÉDIA DE RENDA FAMILIAR ESTIMADA DOS APROVADOS SOBRE OS NÃO APROVADOS NO VESTIBULAR DE 2002 DA UFPR (ORDENAÇÃO DECRESCENTE)

CURSO	INSCRITOS	APROVADOS	conclusão	
			NÃO APROVADOS	DIFERENÇA (%)
Engenharia Biotecnologia	2.705,58	3.850,00	2.624,22	46,71
Direito/Diurno	2.787,79	3.986,51	2.738,37	45,58
Português	1.168,91	1.601,00	1.111,50	44,04
Terapia Ocupacional	1.921,51	2.641,67	1.840,90	43,50
Música/Produção Sonora	2.532,53	3.462,50	2.425,63	42,75
Engenharia Elétrica	2.139,35	2.978,30	2.091,96	42,37
Ciência da Computação	1.657,58	2.281,36	1.616,05	41,17
Administração/Diurno	2.306,93	3.157,78	2.263,87	39,49
Física/Noturno	1.257,27	1.611,29	1.168,13	37,94
Engenharia Florestal	1.741,34	2.201,06	1.596,86	37,84
Geologia	1.770,20	2.247,88	1.635,47	37,45
Geografia/Noturno	1.151,99	1.503,33	1.100,00	36,67
Ciências do Mar/Pontal do Paraná	2.198,30	2.891,67	2.137,30	35,30
Engenharia Civil	2.150,10	2.764,63	2.043,52	35,29
Comunicação Social/Relações Públicas	1.877,52	2.477,24	1.833,38	35,12
Geografia/Diurno	1.337,96	1.718,18	1.272,95	34,98
Português/Alemão/Italiano/Grego/Latim	1.618,33	2.017,20	1.498,19	34,64
Pedagogia/Noturno	1.009,90	1.287,30	962,32	33,77
Oficial Policial Militar	1.367,76	1.795,33	1.348,79	33,11
Administração Internacional de Negócios	1.926,63	2.505,00	1.886,18	32,81
Educação Física	1.664,81	2.137,08	1.624,53	31,55
Nutrição	1.829,87	2.362,88	1.797,45	31,46
Turismo	2.080,15	2.678,18	2.057,27	30,18
Medicina Veterinária/Curitiba	2.284,87	2.894,37	2.254,59	28,38
Farmácia	1.900,70	2.382,45	1.863,99	27,81
Ciências Contábeis	1.234,66	1.533,55	1.206,25	27,13
Engenharia Industrial Madeireira	1.907,09	2.290,34	1.807,04	26,75
Música/Educação Musical	1.621,42	1.954,50	1.543,95	26,59
Desenho Industrial/Projeto do Produto	2.056,62	2.533,03	2.018,09	25,52
Química	1.257,54	1.512,27	1.206,28	25,37
Educação Artística/Desenho	1.710,87	1.843,75	1.472,37	25,22
Medicina Veterinária/Palotina	1.866,33	2.280,67	1.822,49	25,14
Arquitetura	2.577,59	3.125,00	2.551,75	22,46
Matemática/Noturno	1.041,56	1.237,95	1.013,04	22,20
Comunicação Social/Jornalismo	2.028,17	2.431,00	2.014,31	20,69
Estatística	1.292,49	1.487,12	1.237,83	20,14
Matemática Industrial	1.323,20	1.517,50	1.294,31	17,24
Tecn. Informática/Diurno	1.757,16	1.970,40	1.683,12	17,07
Agronomia	1.855,57	2.103,41	1.798,18	16,97
Tecn. Informática/Noturno	1.315,34	1.510,40	1.298,98	16,28
Comunicação Social/Publicidade e Propaganda	2.379,15	2.744,67	2.365,84	16,01
Odontologia	2.449,02	2.805,54	2.423,49	15,76
Medicina	2.914,50	3.338,69	2.901,25	15,08
Engenharia Cartográfica	1.449,30	1.608,86	1.404,29	14,57
Enfermagem	1.268,01	1.440,00	1.257,17	14,54
Educação Artística/Artes Plásticas	1.727,94	1.933,13	1.701,68	13,60
Desenho Industrial/Programação Visual	2.196,76	2.454,55	2.181,29	12,53
Inglês	1.520,10	1.542,00	1.517,77	1,60
Zootecnia	1.757,12	1.767,56	1.755,73	0,67
Francês	1.771,00	1.609,00	1.852,00	-13,12

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

NOTAS: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 12 - DIFERENÇA DA MÉDIA DE RENDA FAMILIAR ESTIMADA DOS APROVADOS SOBRE OS NÃO APROVADOS NO VESTIBULAR DE 2003 DA UFPR (ORDENAÇÃO DECRESCENTE)

continua

CURSO	INSCRITOS	APROVADOS	NÃO APROVADOS	DIFERENÇA (%)
Administração/Noturno	1.556,23	3.174,00	1.451,17	118,72
Ciências Econômicas/Diurno	2.066,33	3.271,82	1.670,88	95,81
Filosofia/Noturno	1.518,36	2.406,00	1.326,54	81,37
Francês	1.699,17	2.835,00	1.578,95	79,55
Ciências Sociais	1.885,46	2.887,34	1.660,42	73,89
Português	1.203,65	1.821,25	1.053,64	72,85
Português/Alemão/Italiano/Grego/Latim	1.895,09	2.940,00	1.701,82	72,76
Ciências Econômicas/Noturno	1.510,34	2.337,73	1.354,00	72,65
Administração/Diurno	2.480,40	3.892,73	2.295,18	69,60
Psicologia	2.013,69	3.203,13	1.926,13	66,30
Educação Artística/Desenho	1.732,93	2.506,25	1.514,81	65,45
Filosofia/Diurno	1.726,17	2.421,33	1.481,73	63,41
Administração Internacional de Negócios	2.192,03	3.384,00	2.081,76	62,55
Espanhol	1.467,22	2.074,00	1.304,41	59,00
Geografia/Diurno	1.392,66	1.995,45	1.255,51	58,94
Matemática Industrial	1.584,19	2.088,75	1.315,56	58,77
Português-Ingês	1.879,69	2.762,50	1.742,29	58,56
Engenharia Industrial Madeireira	1.837,29	2.494,92	1.577,36	58,17
Engenharia Mecânica	2.208,86	3.380,11	2.153,52	56,96
Agronomia	1.836,09	2.576,52	1.665,60	54,69
Educação Física	1.650,57	2.405,00	1.567,51	53,43
Enfermagem	1.295,58	1.866,36	1.228,06	51,98
Engenharia Cartográfica	1.661,73	2.197,73	1.449,12	51,66
Desenho Industrial/Programação Visual	2.300,49	3.378,79	2.229,65	51,54
Ciências Contábeis	1.297,73	1.828,64	1.215,44	50,45
História	1.753,84	2.412,50	1.607,53	50,07
Ciência da Computação	2.764,16	2.600,91	1.744,42	49,10
Engenharia Elétrica	1.849,62	3.183,33	2.135,62	49,06
Direito/Noturno	2.009,11	2.886,31	1.936,89	49,02
Arquitetura	2.764,16	3.994,32	2.690,99	48,43
Física/Diurno	2.244,69	2.154,29	1.458,84	47,67
Educação Artística/Artes Plásticas	1.817,11	2.450,00	1.681,67	45,69
Ciências Biológicas	1.901,07	2.632,00	1.814,68	45,04
Farmácia	2.005,61	2.773,83	1.914,50	44,89
Engenharia Química	1.901,46	2.617,24	1.810,13	44,59
Matemática/Diurno	1.325,09	1.698,86	1.181,41	43,80
Engenharia Civil	2.262,28	3.005,40	2.109,63	42,46
Comunicação Social/Jornalismo	2.282,39	3.203,33	2.260,27	41,72
Ingês	1.641,37	2.250,00	1.598,61	40,75
Música/Produção Sonora	2.372,49	3.237,50	2.315,99	39,79
Desenho Industrial/Projeto do Produto	2.323,74	3.101,52	2.220,15	39,70
Engenharia Florestal	1.836,09	2.463,64	1.768,82	39,28
Engenharia Biotecnologia	2.717,64	3.658,33	2.633,77	38,90
Nutrição	1.883,99	2.478,03	1.796,33	37,95

QUADRO 12 - DIFERENÇA DA MÉDIA DE RENDA FAMILIAR ESTIMADA DOS APROVADOS SOBRE OS NÃO APROVADOS NO VESTIBULAR DE 2003 DA UFPR (ORDENAÇÃO DECRESCENTE)

CURSO	INSCRITOS	APROVADOS	conclusão	
			NÃO APROVADOS	DIFERENÇA (%)
Terapia Ocupacional	1.789,82	2.340,00	1.729,35	35,31
Pedagogia/Noturno	1.023,30	1.336,00	989,34	35,04
Música/Educação Musical	1.716,82	2.125,00	1.573,68	35,03
Matemática/Noturno	1.141,30	1.419,32	1.059,78	33,93
Tecn. Informática/Noturno	1.347,24	1.721,00	1.293,27	33,07
Medicina Veterinária/Curitiba	2.223,76	2.853,13	2.183,23	30,68
Engenharia Ambiental	2.240,17	2.835,56	2.169,80	30,68
Gestão da Informação	1.306,15	1.617,00	1.243,65	30,02
Pedagogia/Diurno	1.271,73	1.543,57	1.188,01	29,93
Tecn. Informática/Diurno	1.524,61	1.880,00	1.468,82	27,99
Química	1.311,99	1.546,21	1.221,40	26,59
Comunicação Social/Relações Públicas	1.971,17	2.431,67	1.930,94	25,93
Física/Noturno	1.619,59	1.540,00	1.227,01	25,51
Odontologia	2.405,79	2.936,41	2.342,16	25,37
Zootecnia	1.841,10	2.165,56	1.735,02	24,81
Direito/Diurno	2.897,71	3.531,25	2.840,61	24,31
Turismo	2.070,42	2.478,41	2.017,30	22,86
Geologia	1.776,48	2.078,79	1.711,80	21,44
Medicina	2.975,25	3.554,24	2.935,79	21,07
Geografia/Noturno	1.211,81	1.374,24	1.182,74	16,19
Estatística	1.293,73	1.386,36	1.203,49	15,19
Med. Veterinária/Palotina	2.002,70	2.235,83	1.947,92	14,78
Comunicação Social/Publicidade e Propaganda	2.545,33	2.795,00	2.472,68	13,04
Ciências do Mar/Pontal do Paraná	2.093,92	2.270,69	2.037,07	11,47
Oficial Policial Militar	1.587,30	1.456,67	1.574,34	-7,47

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

NOTAS: Dados trabalhados pela autora.

Há diferença da renda familiar média estimada entre os aprovados e os não aprovados.

No vestibular de 2002 em Física/Diurno a renda familiar dos aprovados é 92,56% mais alta do que a dos não aprovados e assim sucessivamente, conforme a ordenação decrescente do curso apontada pelo quadro 11. Zootecnia apresenta uma diferença de apenas 0,67% entre a renda familiar dos aprovados e a dos não aprovados. Já em Francês, a renda familiar dos não aprovados é 13,12% maior do que a dos aprovados.

No vestibular de 2003, em Administração/Noturno, a renda familiar dos aprovados é 118,72% mais alta do que a dos não aprovados, e assim sucessivamente, conforme a ordenação decrescente do curso apontada pelo quadro 12. Ciências do Mar é o curso que apresenta a menor diferença de renda familiar entre os aprovados e os não aprovados (11,47%).

A análise de correlação entre a relação número de candidatos por vaga (ver Anexo 3) e a diferença percentual entre as rendas médias por curso dos aprovados e dos não aprovados (ver quadros 11 e 12) indica que não há diferença significativa entre estas variáveis.

Utilizando a Análise de Variância, ficou comprovado estatisticamente que candidatos de baixa renda procuram se inscrever em cursos de menor relação candidatos por vaga.

A renda média dos inscritos em cursos de baixa relação candidatos por vaga é estatisticamente menor que a renda média dos inscritos em cursos de alta relação candidatos por vaga.

Por outro lado, a diferença de renda entre os aprovados e os não aprovados não difere entre os cursos de alta procura e os de baixa procura.

Assim sendo, os candidatos de baixa renda que se inscrevem em cursos de baixa procura têm sucesso na sua tentativa, pois são aprovados, já que não alteram a relação de renda entre os aprovados e os não aprovados.

Dada a importância da renda familiar para elucidar o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular, a análise gráfica da distribuição acumulada desta variável dos cursos agrupados conforme os setores da UFPR permitirá melhor visualização e compreensão dos resultados, o que é apresentado através dos gráficos que se seguem.

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETORES DA UFPR

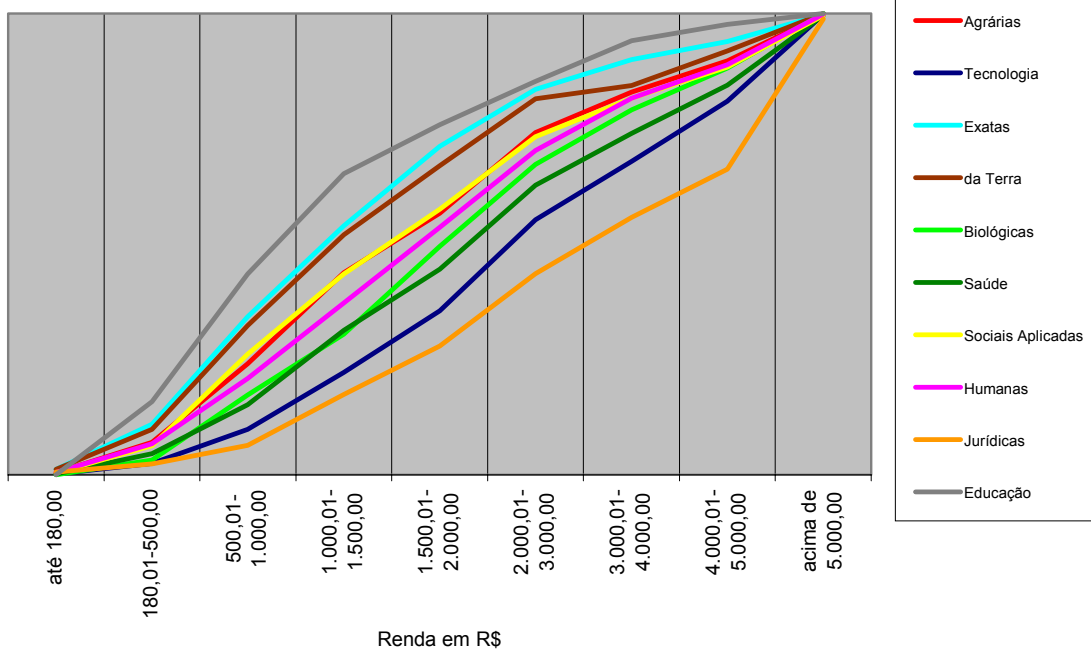


GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETORES DA UFPR

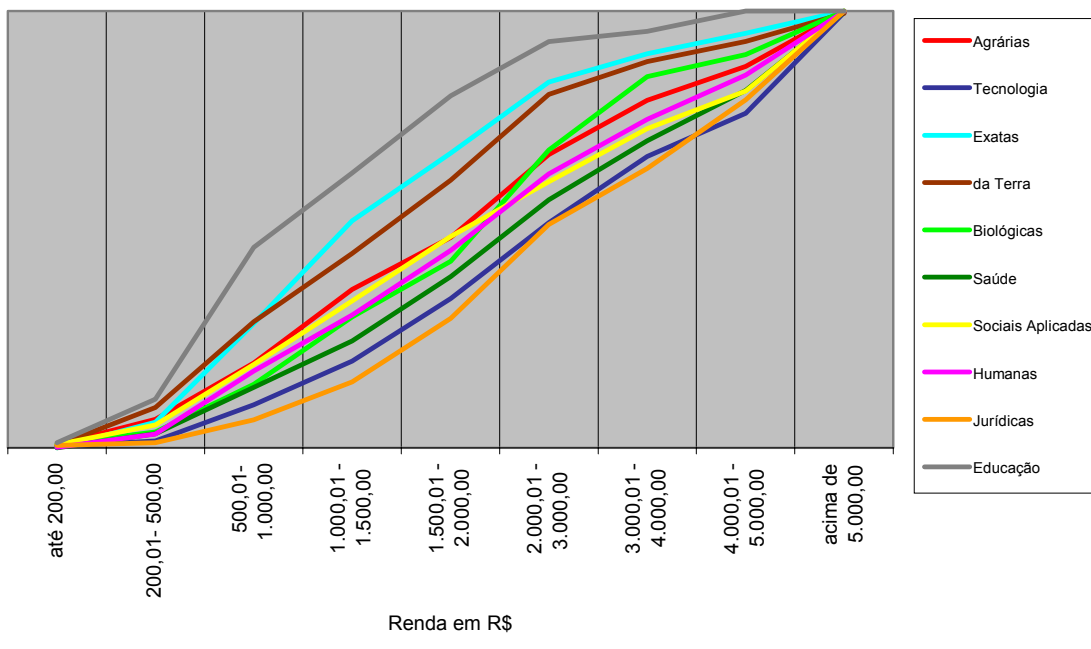


GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS

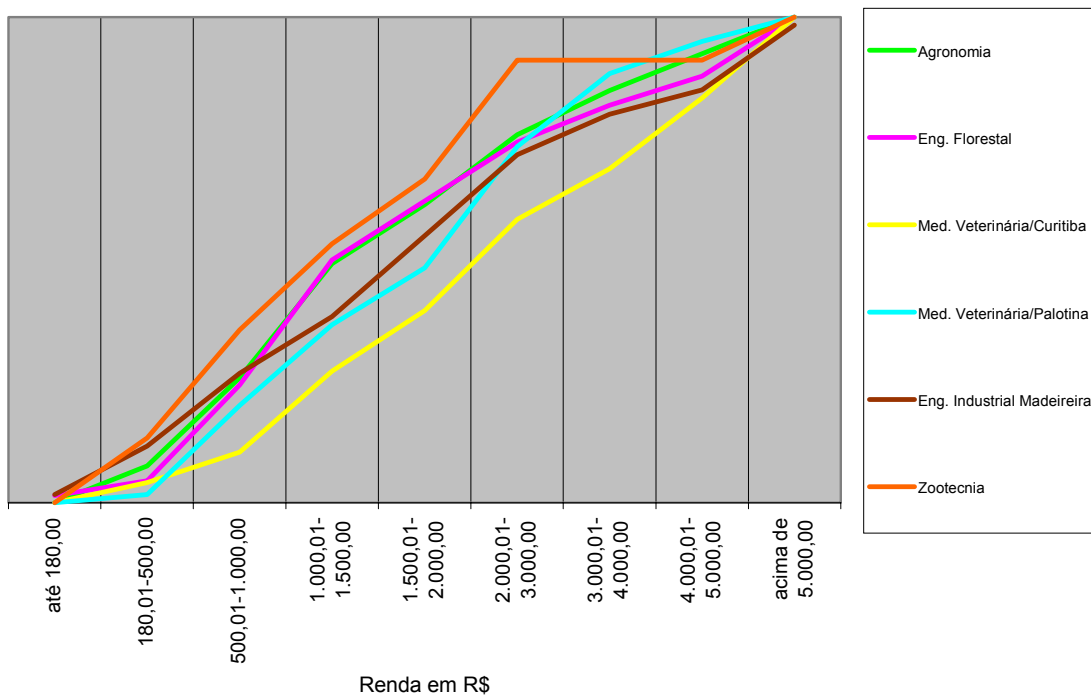
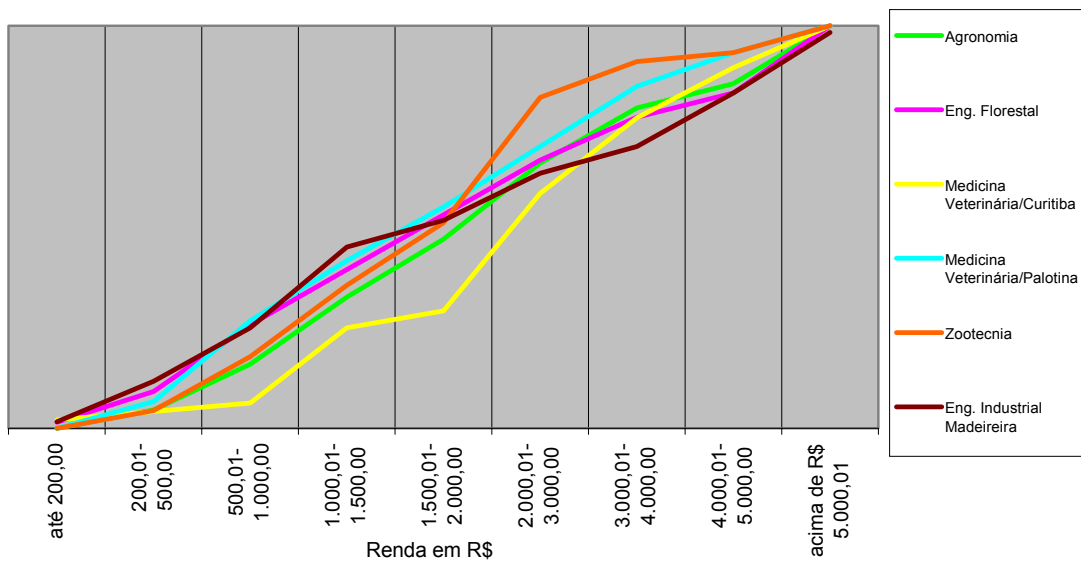
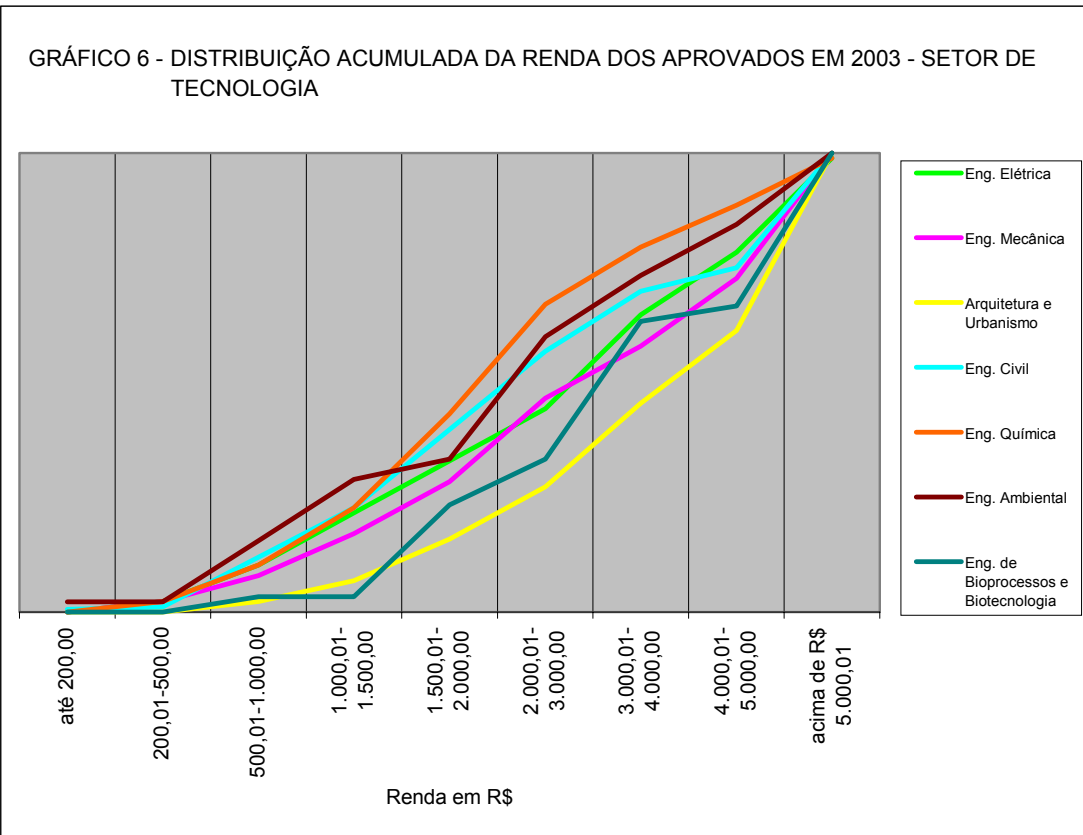
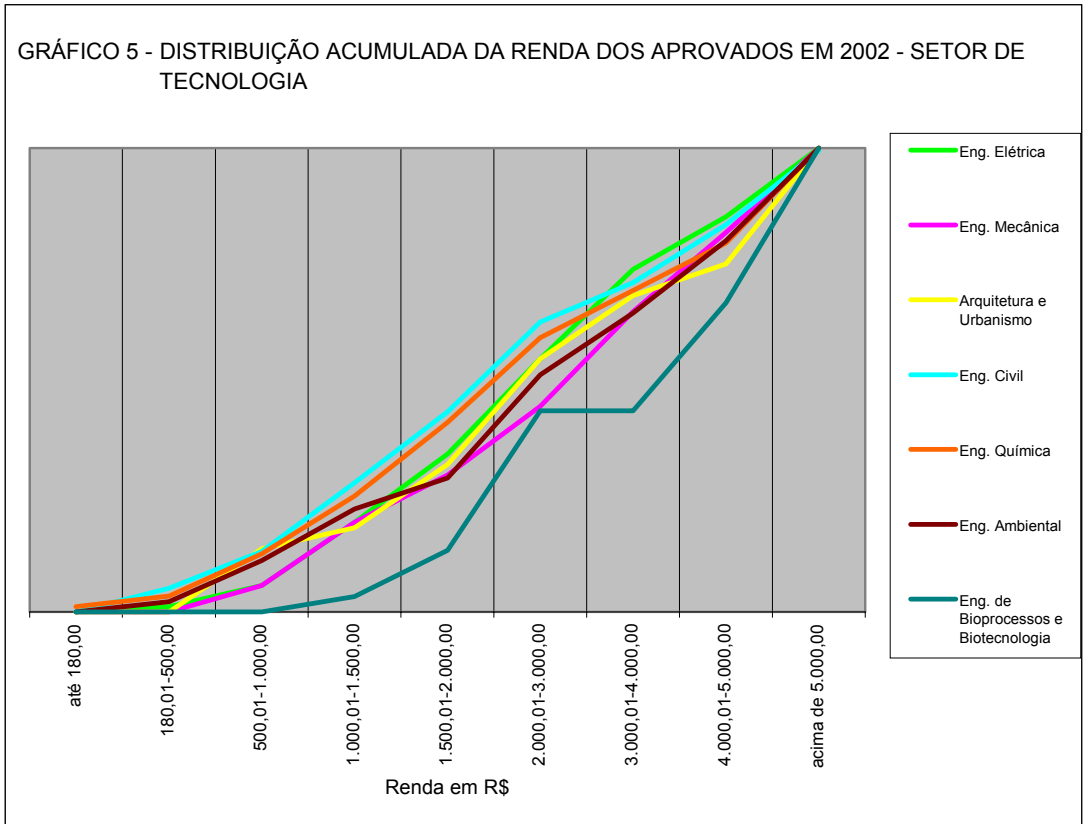


GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS





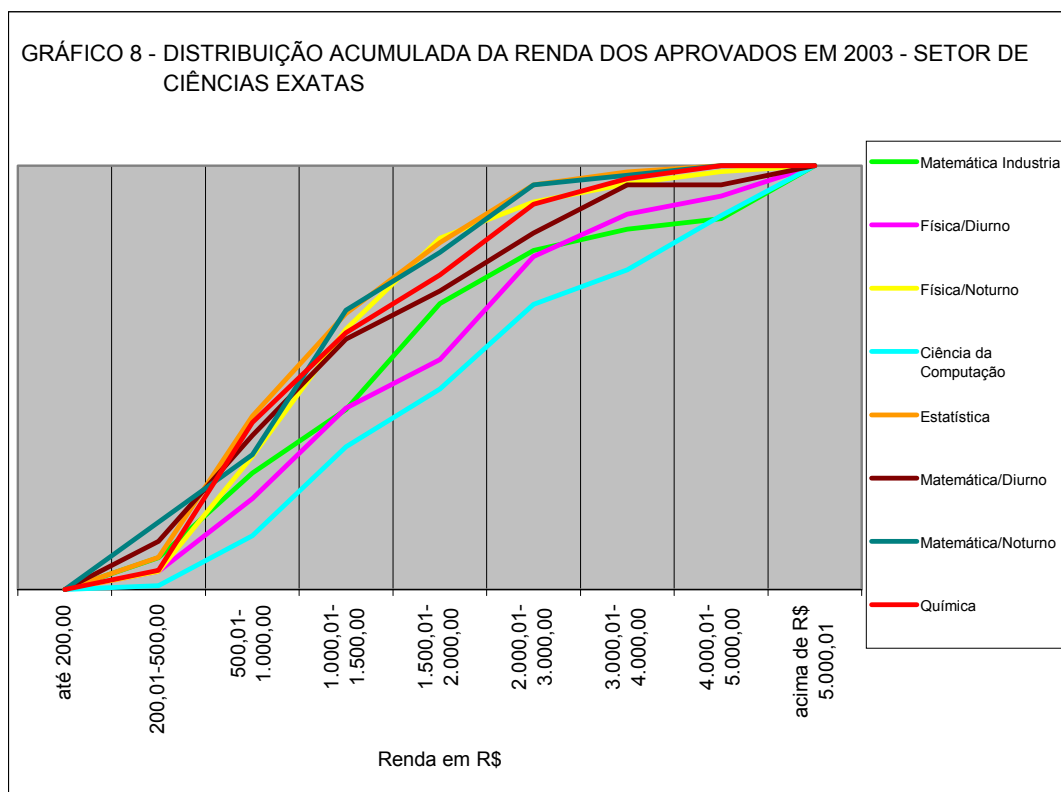
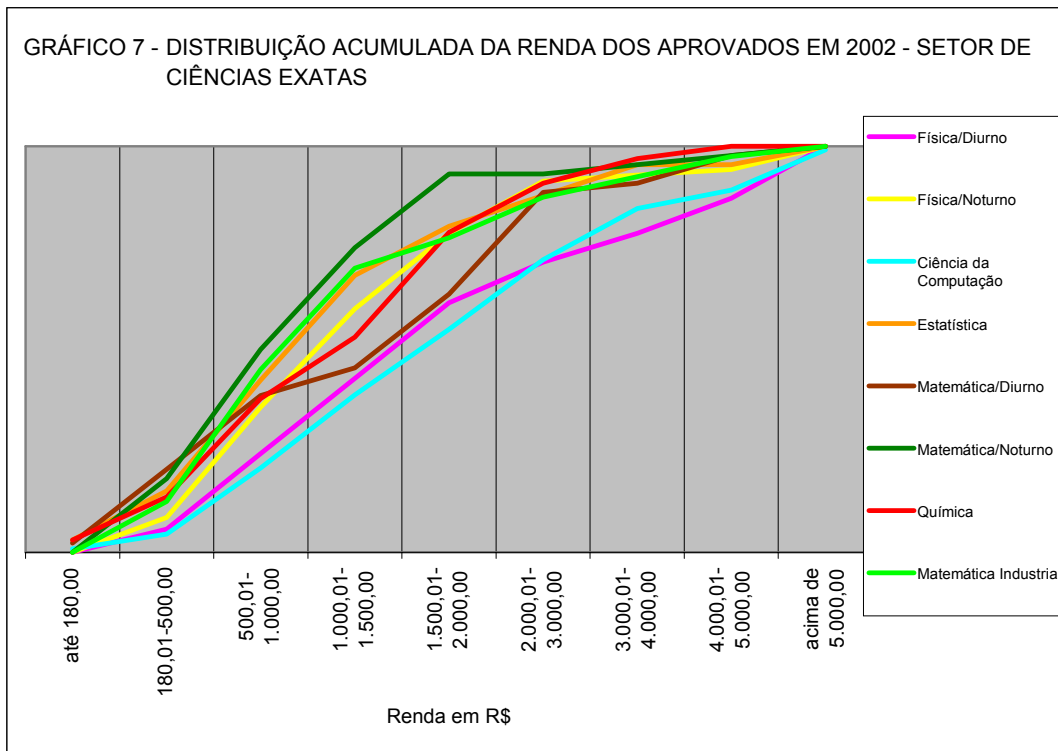


GRÁFICO 9 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA

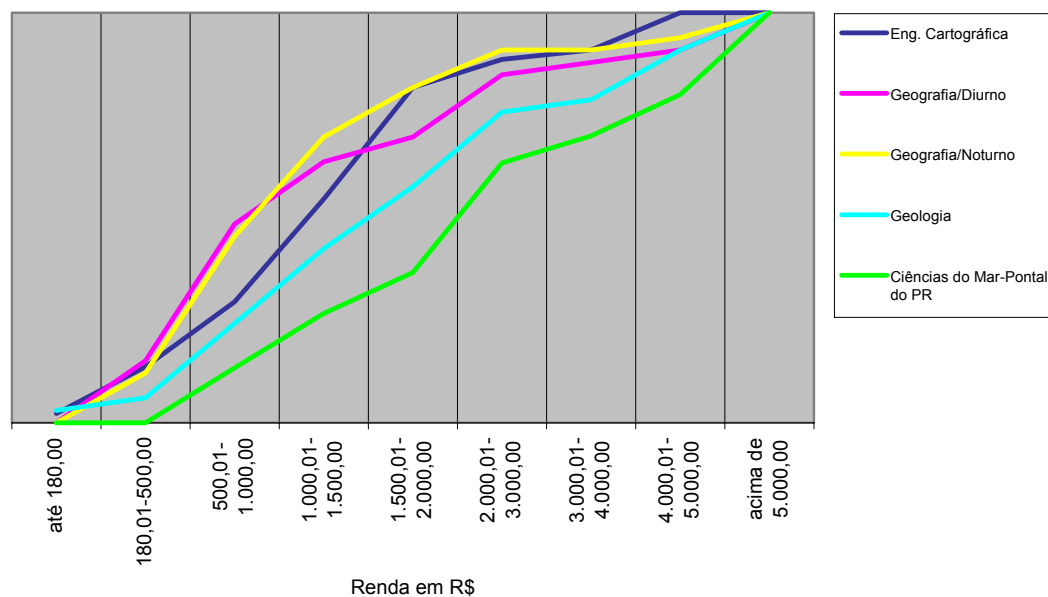


GRÁFICO 10 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA

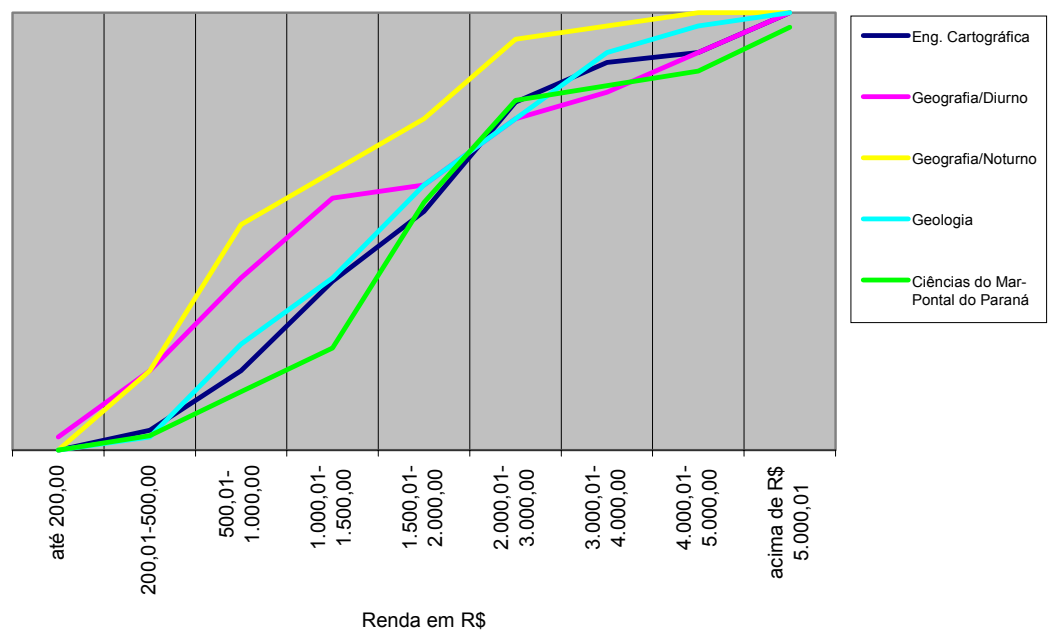


GRÁFICO 11 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

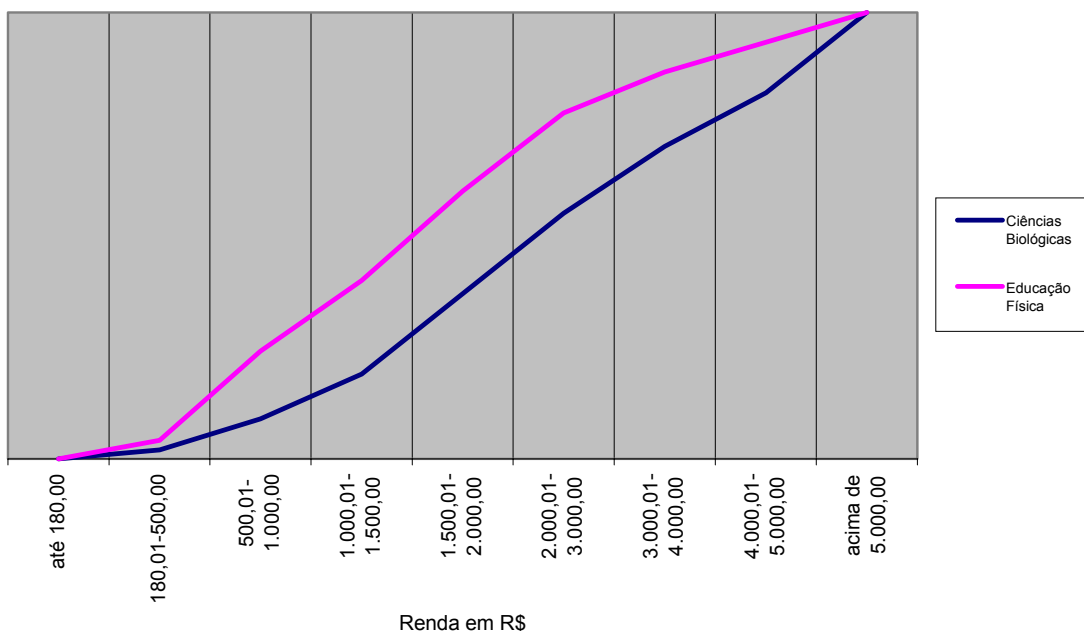


GRÁFICO 12 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

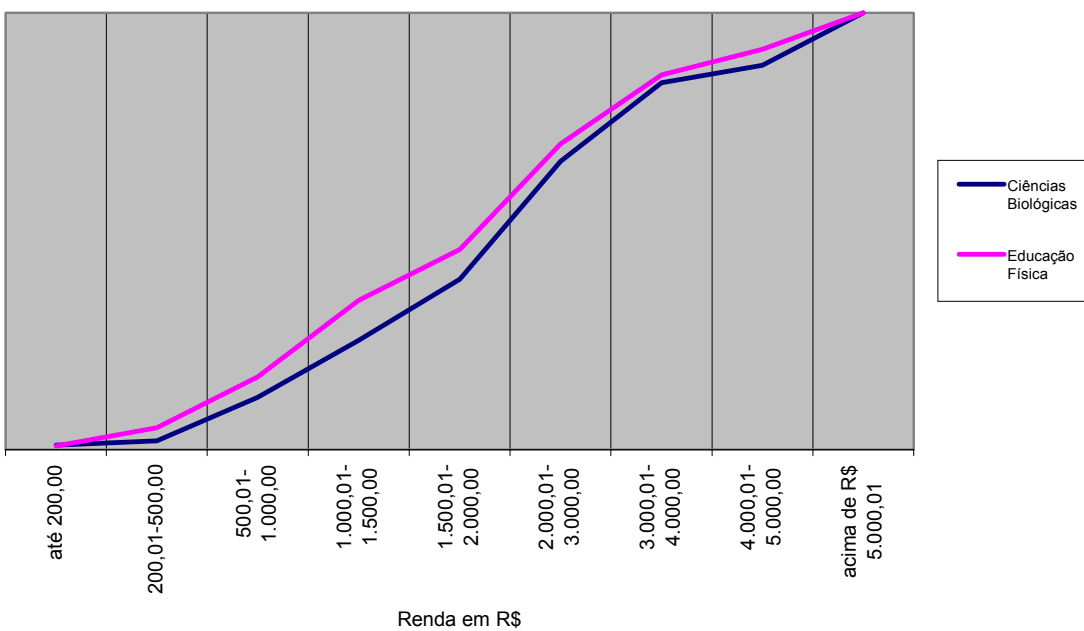


GRÁFICO 15 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

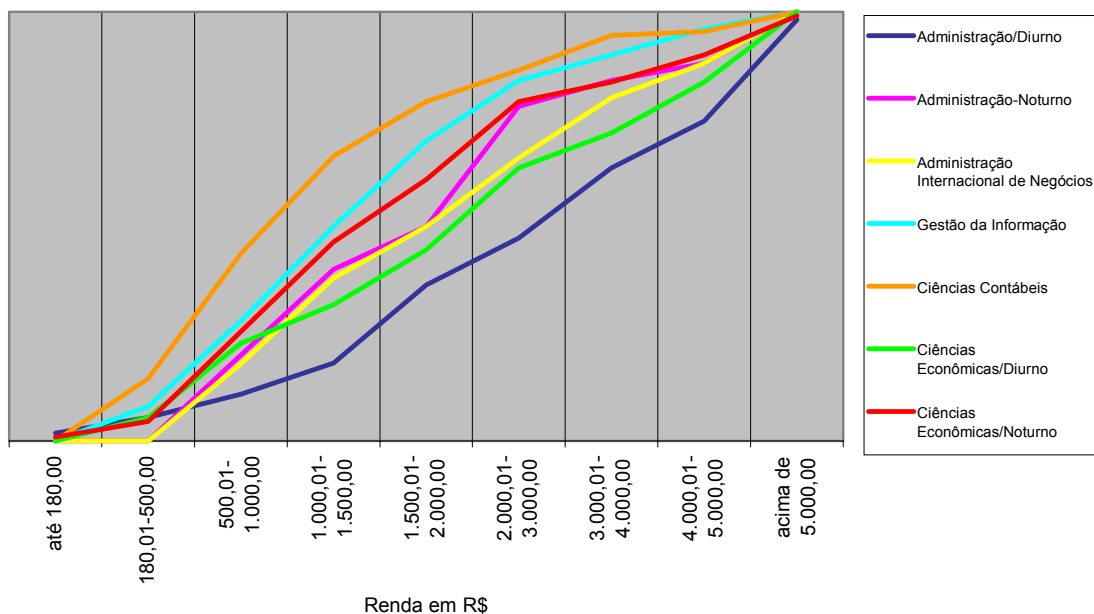


GRÁFICO 16 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

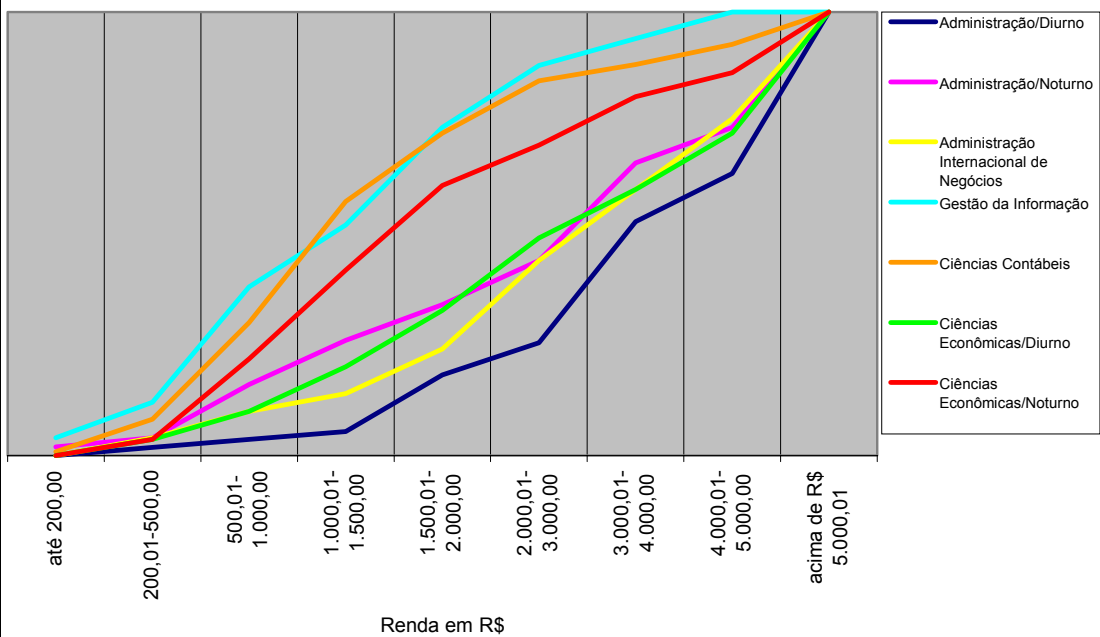


GRÁFICO 17 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES I

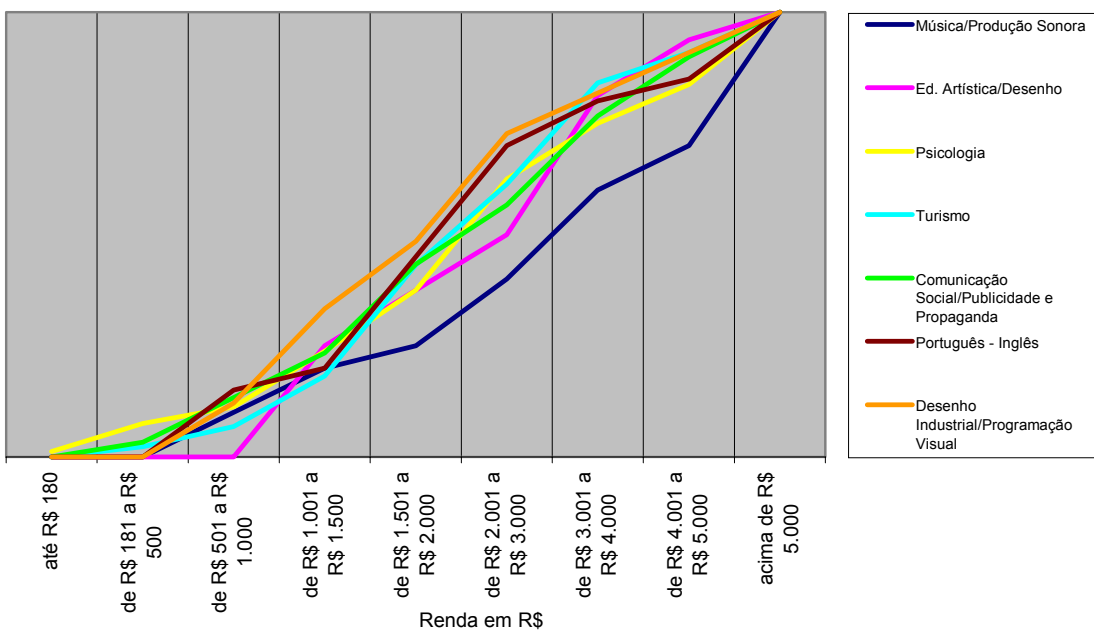


GRÁFICO 18 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES II

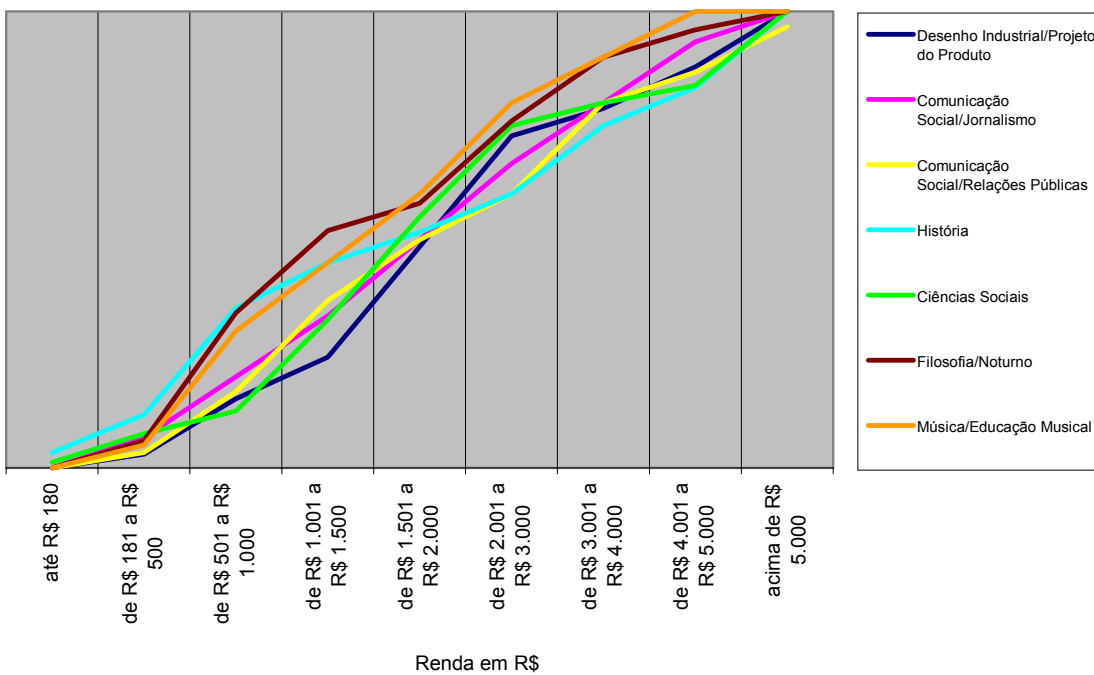


GRÁFICO 19 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES III

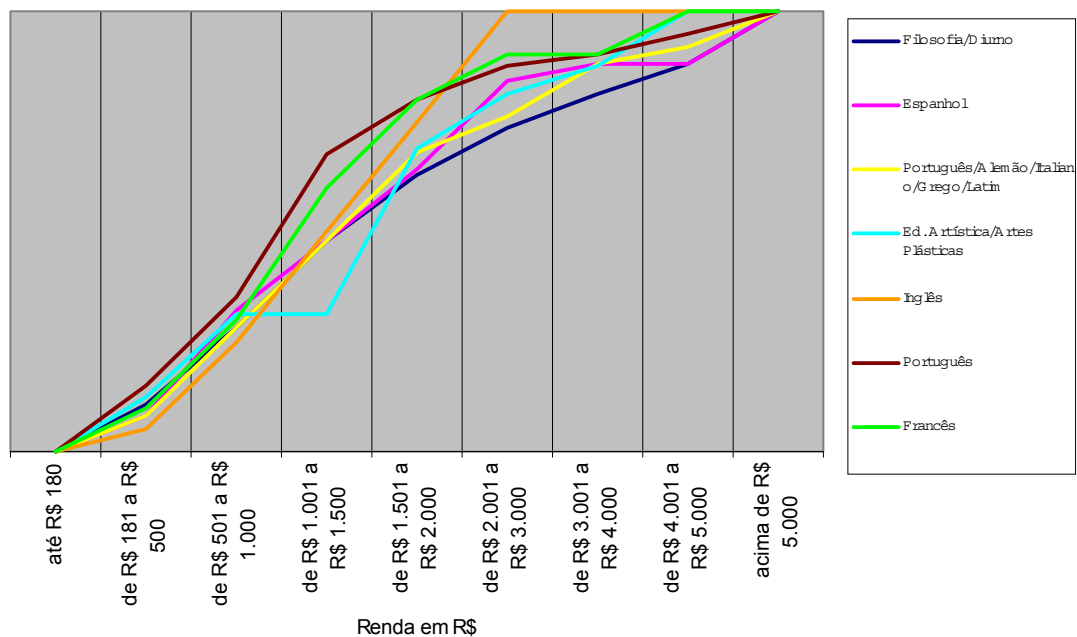


GRÁFICO 20 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES I

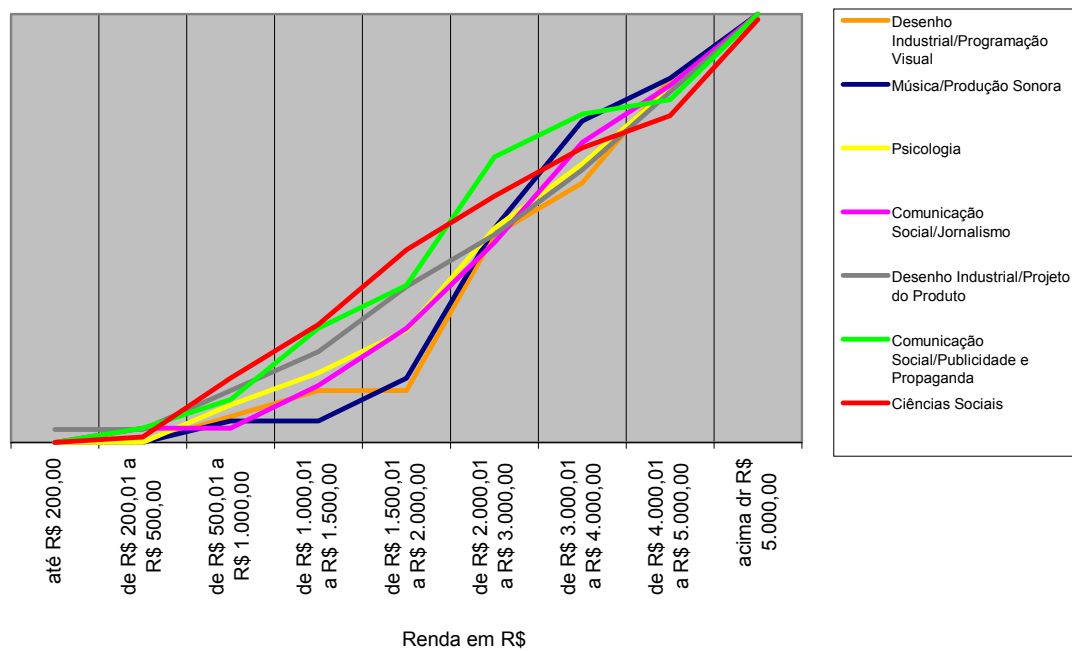


GRÁFICO 21 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES II

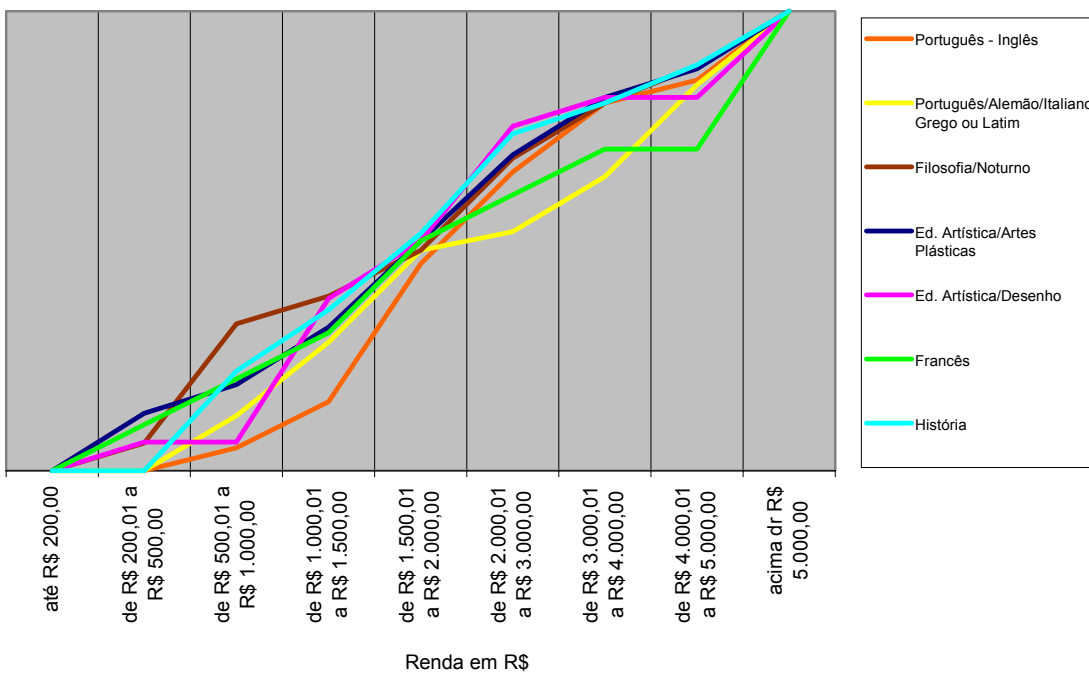


GRÁFICO 22 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES III

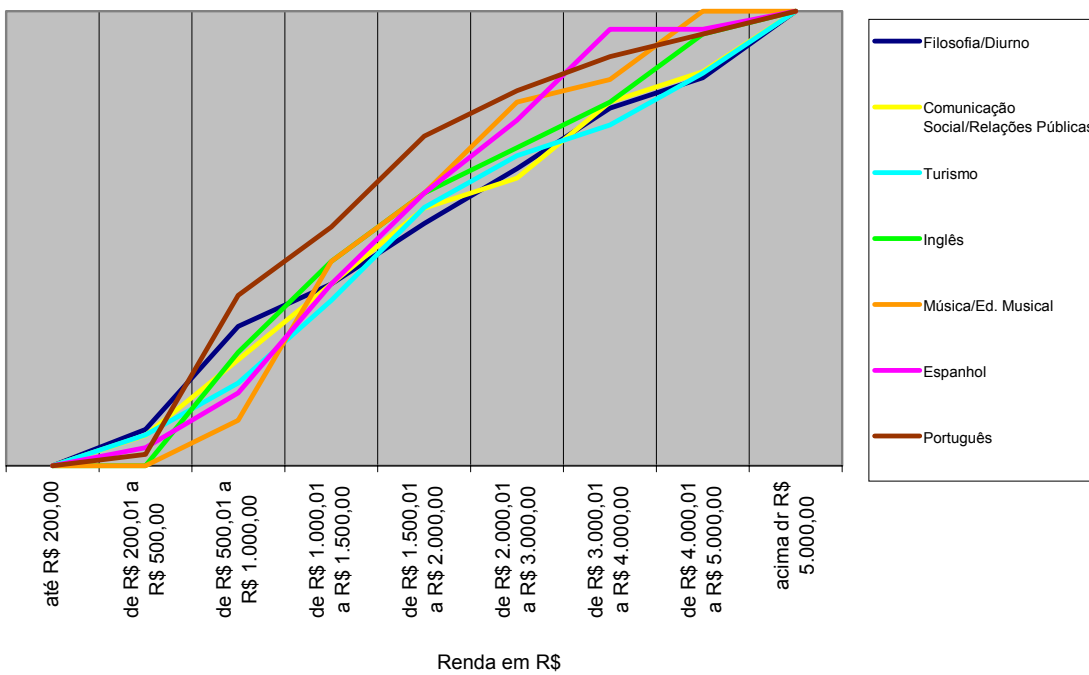


GRÁFICO 23 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE CIÊNCIAS JURÍDICAS

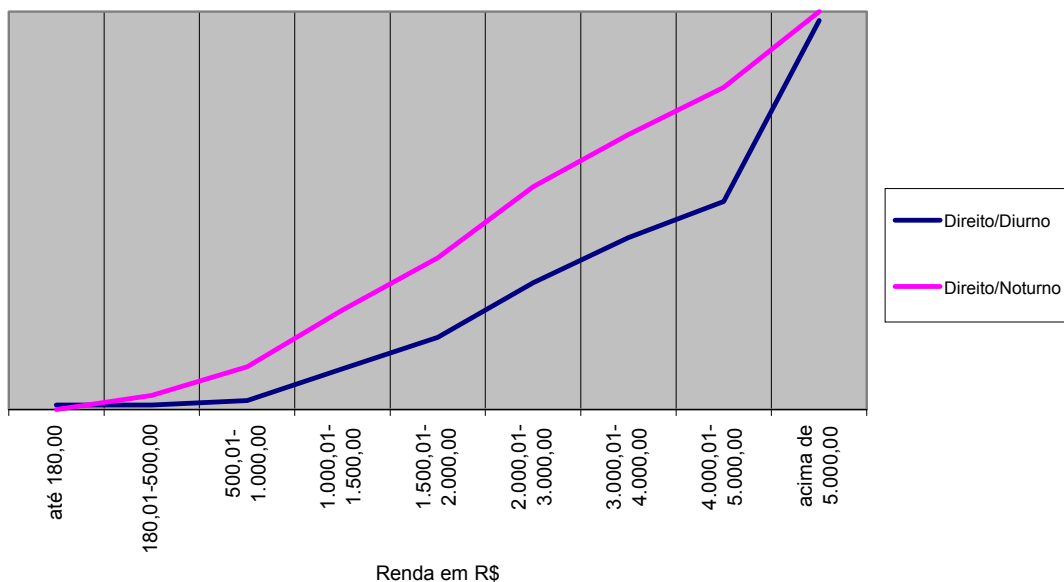


GRÁFICO 24 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE CIÊNCIAS JURÍDICAS

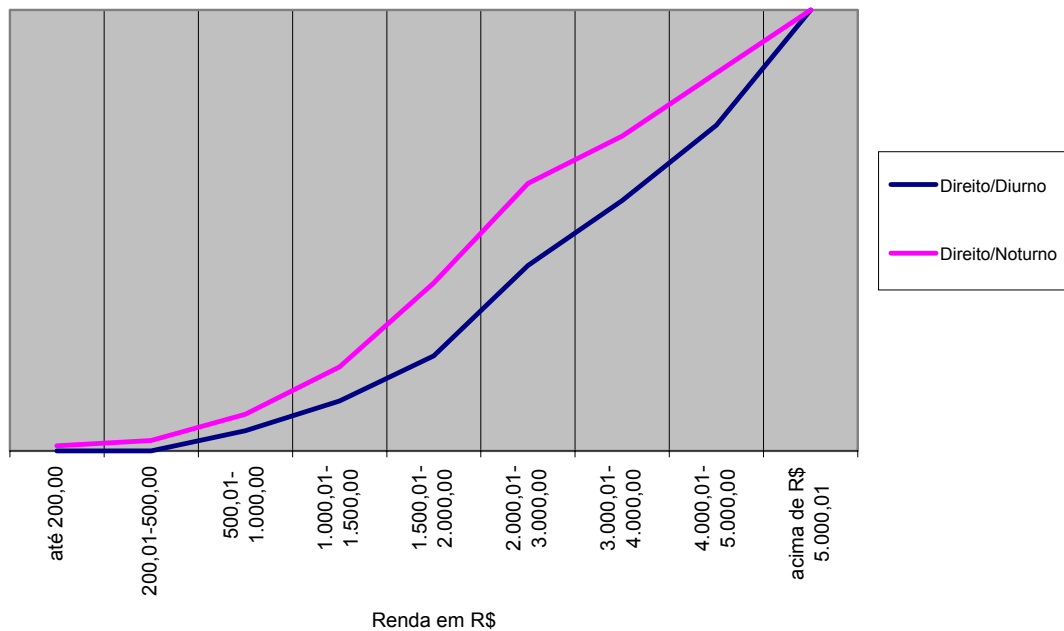


GRÁFICO 25 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - SETOR DE EDUCAÇÃO

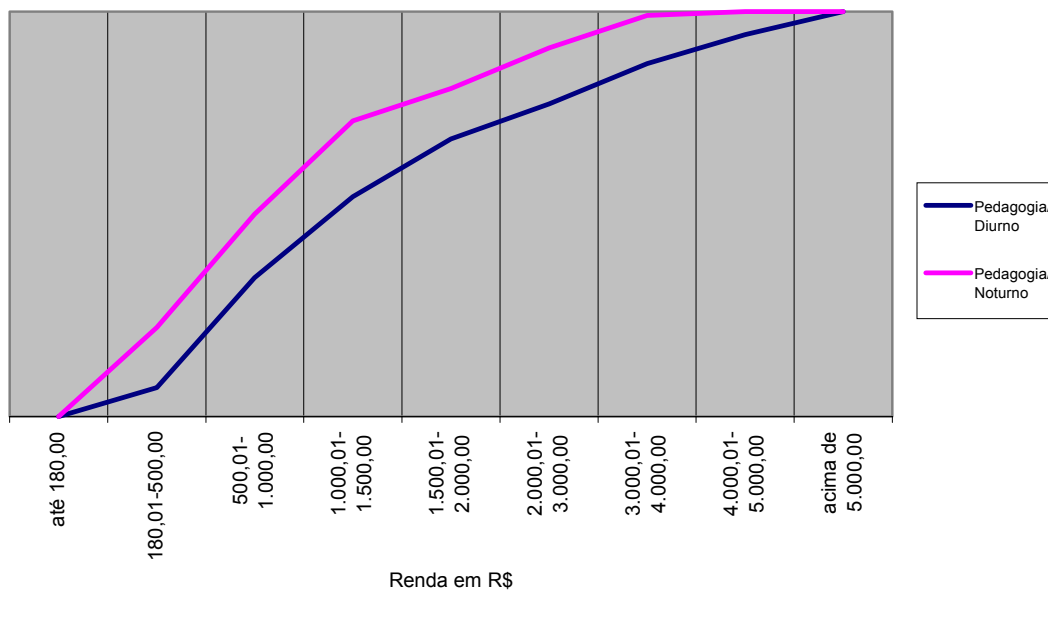


GRÁFICO 26 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - SETOR DE EDUCAÇÃO

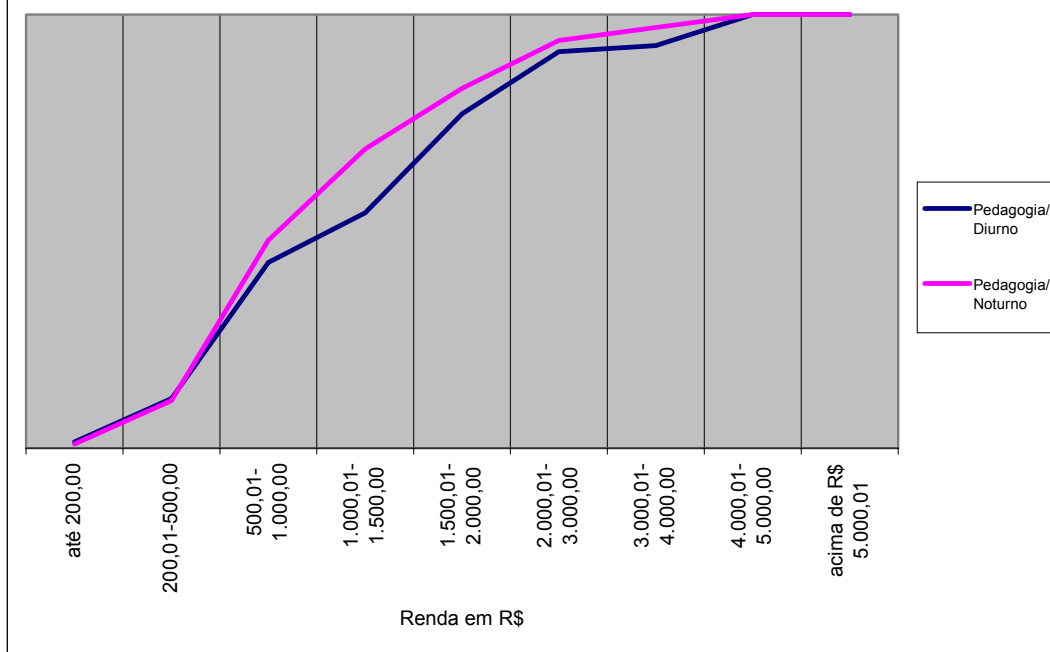


GRÁFICO 27 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2002 - ESCOLA TÉCNICA DA UFPR

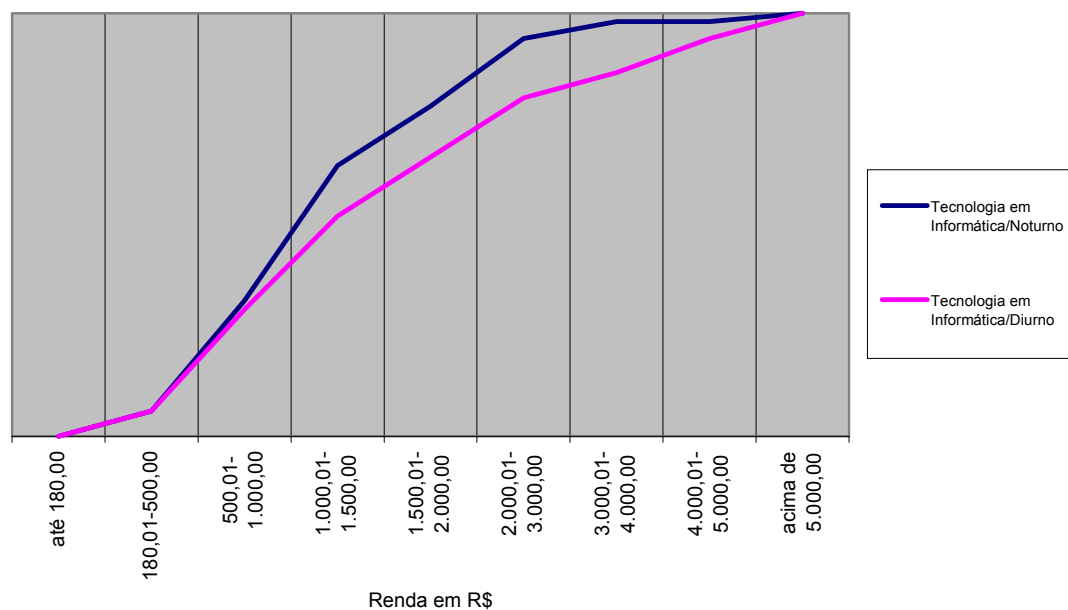
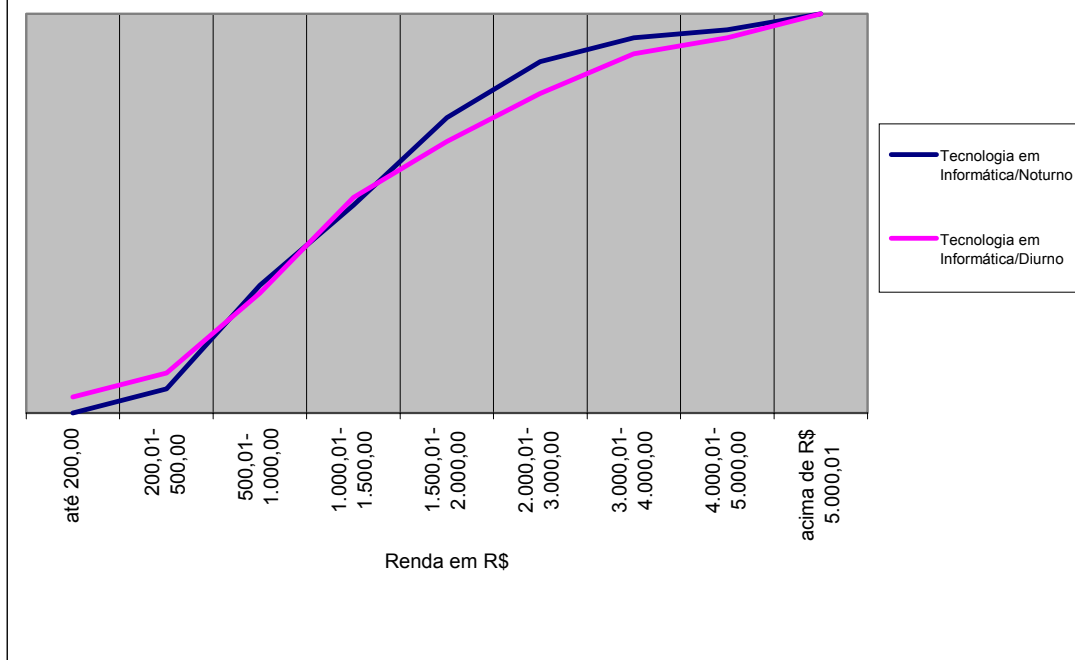


GRÁFICO 28 - DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DA RENDA DOS APROVADOS EM 2003 - ESCOLA TÉCNICA DA UFPR



2.3.2.3 Análise da distribuição acumulada da renda dos candidatos aprovados nos vestibulares de 2002 e 2003 segundo setores da UFPR

Os diferentes setores da UFPR podem ser comparados a partir da renda familiar mensal dos candidatos aprovados nos vestibulares de 2002 e 2003 utilizando a metodologia da distribuição acumulada.

O gráfico 1, referente a 2002, mostra claramente que o Setor de Ciências Jurídicas é o que apresenta alunos com maior renda familiar, seguido dos setores de Tecnologia e Ciências da Saúde. Já o gráfico 2, de 2003, mostra Ciências Jurídicas e o Setor de Tecnologia apresentando um perfil da renda familiar bastante semelhante entre si.

O Setor de Ciências Biológicas, a princípio, parece ocupar a quarta colocação entre os setores que possuem alunos com melhor renda familiar. Entretanto, na faixa de renda acima de R\$ 2.000,00 há um significativo afastamento do índice de renda mais elevado, sobretudo no ano de 2002 e, conseqüentemente, uma aproximação aos setores cujos alunos apresentam uma menor renda familiar.

Tanto em 2002 como em 2003, o Setor de Educação é o que apresenta alunos com menor renda familiar; mais de 50% dos alunos tem renda familiar inferior a R\$ 1.500,00. O mesmo ocorre nos setores de Ciências Exatas e Ciências da Terra.

O Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, o Setor de Ciências Sociais Aplicadas e o Setor de Ciências Agrárias apresentam um índice de renda familiar semelhante entre os seus alunos até aproximadamente o valor de R\$ 2.500,00. A partir deste valor observa-se uma diferenciação entre os três setores, sendo que Ciências Sociais Aplicadas apresenta o maior índice de alunos com renda familiar mais elevada, enquanto Ciências Agrárias apresenta renda mais baixa. Em 2003, a partir da faixa de renda superior a R\$ 3.000,00, o setor de Ciências Sociais Aplicadas aproxima-se visivelmente dos setores onde predominam alunos com renda mais elevada.

Após uma análise mais genérica da totalidade dos setores que compõem a UFPR, convém fazer uma avaliação mais aprofundada de cada setor, empregando a mesma metodologia da distribuição acumulada da renda familiar dos candidatos aprovados nos vestibulares de 2002 e 2003.

Como o Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA) é composto por um número elevado de cursos (21 cursos), para melhor análise e visualização eles são apresentados nos gráficos 17 a 22.

1. Setor de Ciências Agrárias

Medicina Veterinária/Curitiba é o curso que apresenta alunos com renda familiar mais elevada, sendo isto bastante visível no ano de 2002.

No ano de 2003, a partir da faixa de R\$ 3.000,00, o curso de Engenharia Industrial Madeireira passa a apresentar maior número de alunos com renda superior a este valor.

Na faixa acima de R\$ 4.500,00 concentram-se os cursos de Medicina Veterinária/Curitiba, Engenharia Industrial Madeireira, Engenharia Florestal e Agronomia.

Medicina Veterinária/Palotina, em 2002, encontra-se como o segundo curso do Setor que possui alunos com melhor renda até R\$ 2.000,00, sendo que a partir deste valor passa a ser o penúltimo curso com melhor perfil de renda familiar. Em 2003, predomina a sua posição como o segundo curso onde predominam alunos com menor renda familiar.

Tanto em 2002 como em 2003, Zootecnia é o curso em que se encontra maior número de alunos com menor renda familiar.

2. Setor de Tecnologia

Em 2002, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia é o curso que apresenta mais alunos com maior renda familiar, sendo ultrapassado, em 2003, por Arquitetura.

Em 2002, o perfil de renda dos alunos de Arquitetura assemelha-se ao dos cursos de Engenharia Elétrica, Engenharia Ambiental e Engenharia Mecânica.

Engenharia Química é o curso onde predominam alunos com menor renda familiar, sendo que em 2002 esta situação também é encontrada em Engenharia Civil.

Engenharia Ambiental apresenta uma oscilação de renda, sendo significativa a presença de alunos com renda familiar alta em 2002 e mais baixa em 2003.

3. Setor de Ciências Exatas

Ciência da Computação e Física/Diurno são os cursos que concentram alunos com maior renda familiar. Com exceção desses dois cursos, Matemática/Diurno em 2002 e Matemática Industrial em 2003 são os cursos que apresentam alunos com renda familiar mais elevada.

Matemática/Noturno é o curso que apresenta alunos com menor renda familiar, em 2002 e 2003, sendo que neste último ano esta característica também é encontrada em Estatística e Física/Noturno.

4. Setor de Ciências da Terra

Em 2002, Ciências do Mar é o curso que possui mais alunos com maior renda familiar, situação que se mantém em 2003, com a diferença de que na faixa de R\$ 1.500,00 a R\$ 3.000,00 o perfil de renda de seus alunos assemelha-se aos dos outros cursos. Ou seja, em 2003, com exceção de Geografia/Noturno, observa-se uma grande semelhança do perfil de renda na faixa de R\$ 2.000,00 entre os alunos de todos os demais cursos. Esta semelhança praticamente não existe no ano de 2002.

Em Geografia/Noturno predominam alunos com menor renda familiar.

Em 2002, a partir da faixa de renda de R\$ 1.500,00, Engenharia Cartográfica apresenta alunos predominantemente com menor renda.

5. Setor de Ciências Biológicas

O curso de Ciências Biológicas concentra maior número de alunos com renda familiar mais elevada do que Educação Física, sendo a diferença do perfil de renda mais acentuada em 2002.

6. Setor de Ciências da Saúde

Os alunos de Medicina apresentam uma renda familiar significativamente mais elevada, ao passo que em Enfermagem predomina uma menor renda.

Enquanto em 2002 Terapia Ocupacional é o curso que a partir do valor de R\$ 3.000,00 passa a concentrar maior número de alunos com renda familiar superior a este valor, em 2003 é o curso que, com exceção de Enfermagem, apresenta menor número de alunos com renda elevada.

Com exceção de Medicina, Odontologia é o que concentra mais alunos com renda familiar mais alta.

Farmácia e Nutrição apresentam um perfil de renda semelhante em 2002; porém, em 2003, Farmácia mostra um índice mais elevado de renda familiar de seus alunos do que os de Nutrição.

7. Setor de Ciências Sociais Aplicadas

Os alunos do curso de Administração/Diurno são os que possuem maior renda familiar, seguidos por Ciências Econômicas/Diurno e, em 2003, também por Administração Internacional de Negócios e Administração/Noturno.

Ciências Contábeis e Gestão da Informação alternam-se como os que apresentam alunos com menor renda em 2002 e em 2003 respectivamente.

8. Ciências Humanas, Letras e Artes

A divisão dos cursos do SCHLA em três grupos foi feita a partir da ordenação decrescente da faixa média da renda familiar. O primeiro grupo é composto dos cursos onde se encontram os alunos com o perfil de renda familiar

mais elevado, enquanto no terceiro grupo estão os cursos em que predominam alunos com menor renda familiar. Note-se que há uma diferenciação entre os cursos que compõem os três grupos no ano de 2002 e 2003.

Na verdade, observa-se uma semelhança muito grande do perfil de renda familiar dos alunos do SCHLA. E também uma variação entre os posicionamentos dos cursos.

Os cursos que se mantêm no primeiro grupo em 2002 e 2003, indicando serem os que apresentam alunos com renda familiar mais elevada do SCHLA, são Música/Produção Sonora, Psicologia, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda e Desenho Industrial/Programação Visual.

Em 2002, Música/Produção Sonora é o curso que apresenta alunos com perfil de renda familiar mais elevado. Já em 2003, Música/Produção Sonora, juntamente com Desenho Industrial/Programação Visual, caracterizam-se como os cursos onde prevalecem alunos com renda mais alta até o valor de R\$ 3.000,00, quando Ciências Sociais, seguida de Psicologia e de Desenho Industrial/Projeto do Produto, e ainda por Desenho Industrial/Programação Visual, passam a apresentar um maior número de alunos com perfil de renda familiar mais elevado.

Os cursos que se mantêm no segundo grupo em 2002 e 2003 são História e Filosofia/Noturno.

Os cursos que permanecem no terceiro grupo em 2002 e 2003, indicando serem os que apresentam alunos com menor renda familiar do SCHLA, são Filosofia/Diurno, Espanhol, Inglês e Português. Português é o curso que, tanto em 2002 como em 2003, aparece como o que apresenta maior número de alunos com menor renda familiar.

9. Setor de Ciências Jurídicas

Os alunos de Direito/Diurno possuem uma renda familiar significativamente mais elevada do que a dos alunos de Direito/Noturno.

10. Setor de Educação

Os alunos de Pedagogia/Diurno apresentam renda familiar superior à dos alunos de Pedagogia/Noturno, sendo que em 2003 esta diferença diminuiu.

11. Escola Técnica da UFPR

Os alunos de Tecnologia em Informática/Diurno têm uma renda familiar superior à dos alunos do curso noturno. Entretanto, em 2003 há uma semelhança do perfil de renda até o valor de R\$ 1.500,00, sendo que a partir deste valor é no curso diurno que se concentram alunos com renda familiar mais elevada.

Apesar de este capítulo ter analisado apenas os dados empíricos referentes às questões sobre a ocupação dos pais dos candidatos e sobre a renda mensal familiar sob o enfoque da categoria "situação socioeconômica", o mapa cromográfico contendo os dados das demais categorias será aqui apresentado por uma questão didática e de consulta imediata, lembrando-se, apenas, que as demais questões e categorias de análise serão discutidas nos capítulos subsequentes.

Feitas as considerações sobre a situação socioeconômica daqueles que se inscrevem para o vestibular da Universidade Federal do Paraná e daqueles que nela ingressam a partir da discussão sobre classe social e trabalho no capitalismo contemporâneo, torna-se mister avançar na reflexão sobre as peculiaridades e exigências postas pelo mundo do trabalho demarcado pela reestruturação produtiva e verificar qual a relação de pertença dos candidatos ao vestibular com este mundo do trabalho; sobre a educação e as relações sociais neste cenário como fundamentação para investigar a condição escolar dos vestibulandos; e sobre como as políticas e ações inspiradas sob a lógica do neoliberalismo, ideário típico do capitalismo recente, vêm afetando a universidade pública. Estes assuntos serão tratados nos capítulos que se seguem.

mapa cromográfico

1

3

4

7

8

CAPÍTULO 3

A ECONOMIA POLÍTICA E O MUNDO DO TRABALHO

Devido ao presente trabalho desenvolver uma pesquisa na linha da Economia Política da Educação, este capítulo principia com uma enunciação à Economia Política para situar o materialismo histórico e dialético como referencial teórico que possibilita pensar o homem como sujeito ativo, social e histórico, o qual, através do seu trabalho, compreendido como atividade essencial na formação do ser humano, pode participar ativamente do processo de ação, de conscientização e de transformação sobre a realidade.

Considera-se o *trabalho* uma categoria que vem a viabilizar uma reflexão sobre a relação entre a escolha da carreira profissional ou da atividade ocupacional – no caso, a escolha do curso universitário – e a situação socioeconômica. O que é bastante inquietante em tempos em que a alteração no mundo do trabalho traz consigo mudanças substantivas no âmbito de algumas profissões e no processo de qualificação para as mesmas, além de promover uma reconfiguração não só das relações sociais, mas também das ocupações profissionais.

Discute-se a categoria de análise "inserção no mundo do trabalho", a qual diz respeito às relações familiares de acordo com a situação de dependência/independência econômica do candidato em relação aos pais e se ele já está inserido no mercado de trabalho ou tem essa necessidade para continuar os seus estudos universitários.

3.1 O HOMEM E O TRABALHO

No século XVIII, o declínio da autoridade religiosa, acrescido do progresso das ciências naturais, exige uma nova explicação dos fatos sociais. Um grupo de filósofos escoceses representado por Francis Hutcheson, Adam Ferguson, David Hume, Adam Smith, John Millar e Lord Kames apresentou a tese de que "a história

humana atravessa estágios de crescimento e que o modo de conseguir a sobrevivência em qualquer sociedade é a chave para a compreensão de cada um desses estágios, bem como a transição de um estágio para outro" (BOTTOMORE, 1998, p.119). Os quatro modos principais de subsistência teriam sido a caça, o pastoreio, a agricultura e o comércio, cada um a seu modo implicando uma variedade de circunstâncias sociais, como a natureza da autoridade política, a moral, a posição das mulheres, a estrutura de classes. Dentre esses pensadores o que mais se destacou foi Adam Smith (1723-1790).

Adam Smith, mesmo escrevendo em uma fase inicial da Revolução Industrial, percebeu a importância da divisão do trabalho no processo produtivo, tornando possível um crescimento sem precedentes da produção e da produtividade, ao vender essa maior produção em um mercado e reinvestindo os lucros em atividades ainda mais lucrativas. A riqueza consistiria de mercadorias vendáveis e o trabalho seria, ao mesmo tempo, a medida do valor dessas mercadorias e a causa ou fonte de valor. Segundo Engels (1820-1895), Adam Smith foi o primeiro economista a reconhecer o trabalho como fonte de riqueza. Em sua obra *Esboço de uma Crítica da Economia Política*, publicada em 1844, Engels apresenta a tese de que a Economia Política é a ciência da sociedade civil, onde os homens se defrontam como indivíduos particulares e proprietários, perdendo, assim, seu caráter enquanto ser essencial e genérico. A ciência da Economia Política é o principal objeto de estudo de Marx⁴⁰ (MARX, 1987, p.xii).

Bottomore (1988, p.119) indica que os estudos subsequentes de Economia Política evoluíram a partir das seguintes vertentes da obra de Adam Smith:

⁴⁰Theotonio dos Santos (1987, p.21) afirma que, diferentemente da Economia Política clássica, a troca de mercadorias só é objeto da economia política marxista enquanto troca entre produtos do trabalho humano, ou seja, uma forma de relação entre os homens.

- a) a teoria econômica do progresso histórico;
- b) a teoria da acumulação e do crescimento econômico através da divisão do trabalho e da difusão das trocas;
- c) a redefinição da riqueza como proprietária de mercadorias, e não apenas como tesouro, que deu início à crítica das políticas mercantilistas e à defesa do Livre Comércio;
- d) a teoria do comportamento individual, que reconciliou a busca do interesse pessoal com o bem coletivo e fortaleceu um programa de um Estado não-intervencionista;
- e) a teoria do valor-trabalho, que colocava o trabalho como uma medida de valor e, por vezes, como uma fonte de valor.

Marx (1818-1883), ao apresentar a sua obra como uma crítica da Economia Política, elucidando que as categorias básicas dessa ciência seriam históricas e não universais, demonstrou que o capitalismo é apenas uma etapa da história – quando a teoria da luta de classes toma a forma de antagonismo entre o trabalho e o capital – e onde a busca individual de interesse próprio, longe de levar à racionalidade coletiva ou ao bem público, conduz à repetição de crises que induziriam ao colapso final do capitalismo e/ou à sua substituição pelo socialismo por meio da luta política (BOTTOMORE, 1988, p.120). Marx formula a tese de que todas as manifestações da vida social – as esferas jurídica, política, religiosa, ideológica, etc. – devem ser compreendidas em conjunto como uma totalidade na qual as relações econômicas desempenham papel determinante. A totalidade das relações sociais constitui o ser social que, partindo das possibilidades e das necessidades da sociedade e de seu tempo, faz a história social. Como demonstra a *VI Tese sobre Feuerbach*, "a essência humana não é algo abstrato e inerente a cada indivíduo. É, na sua realidade, o conjunto das relações sociais" (MARX, 2001, p.101).

A idéia da existência de uma natureza humana independente da história e da concretude das relações sociais é, conforme apresentado na *VII Tese sobre*

*Feuerbach*⁴¹ (MARX, 2001, p.102), expressão ideológica do modo de existência da sociedade burguesa, que faz com que os indivíduos pareçam independentes na medida em que são abstraídos de suas condições reais de existência, ocultando o caráter social do modo de produção econômico daquela sociedade.

"Os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de *transformá-lo* [grifos do autor]" (MARX, 2001, p.103). Esta é a décima primeira das *Teses sobre Feuerbach*. Segundo Leandro Konder (1992), a mais famosa das teses. Na medida em que o sujeito assume a postura crítico-prática, compromete-se com o que está por vir, engaja-se na luta pela conscientização da realidade que está contribuindo para criar. Marx se apóia nessa disposição do sujeito para intervir de forma transformadora na realidade, engendrando o *novo*. Trata-se de transformar o mundo. Mas a transformação do mundo implica e pressupõe a interpretação concreta deste mundo a partir da *prática* – que é fonte, impulso e sanção epistemológica da teoria; e da *teoria* – condensação e guia da prática e força da história (GORENDER, 2001).

O *materialismo histórico* de Marx e Engels introduz uma visão profundamente nova do desenvolvimento da sociedade humana e um novo projeto de lutas sociais com vistas à transformação radical da sociedade existente. Induzem a uma revolução filosófica ao reverem a dialética hegeliana e ao integrarem o princípio da dialética no corpo do materialismo e a reconstrução deste como *materialismo dialético*.

⁴¹"É por isso que Feuerbach não vê que o 'espírito religioso' é ele próprio um *produto social* e que o indivíduo abstrato que ele analisa pertence na realidade a uma forma social determinada." [grifo do autor]. Konder (1992) destaca que o indivíduo humano só existe porque existe uma sociedade que lhe permite nascer e crescer, formar-se e desenvolver-se, a partir de uma cultura determinada, com a qual, por assim dizer, ele não pode deixar de "dialogar". O indivíduo humano só pode se compreender e ser compreendido quando podem ser concretamente determinados os seus interlocutores. O movimento do indivíduo pressupõe o movimento da sua sociedade. O *social* se sobrepõe ao *natural*. A sociedade, na forma particular por ela assumida, condiciona os indivíduos que a integram, impondo limites à percepção que eles têm da realidade.

O materialismo histórico e dialético parte dos homens em sua atividade real, que repousa em bases materiais. A *consciência* e a *atividade* têm papel preponderante no processo de construção da sociedade e do próprio homem. Na obra *Teses sobre Feuerbach*, Marx (2001) contesta a concepção de Feuerbach tanto sobre *consciência*, quanto sobre *atividade*. A consciência aparecia como "receptora". Feuerbach não reconhece que a consciência é sempre consciência de um *ser consciente ativo*, cujo modo de existir consiste em intervir de forma transformadora na realidade. Feuerbach não concebe a própria atividade humana como uma atividade objetiva. Não considera que a atividade subjetiva, desenvolvida pelo sujeito, existe objetivamente.

Segundo Konder (1992), Marx investiu contra as interpretações materialistas que apresentavam o ser humano como "produto do meio" ou como "produto da educação", compreendendo que a *atividade* de um sujeito, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, o levaria a enfrentar também o desafio de promover sua transformação. Pretendendo superar as duas unilateralidades opostas defendidas pelo idealismo e pelo materialismo contemplativo, Marx pensa simultaneamente a *atividade* e a *consciência* do sujeito, reconhecendo-lhe o poder de intervir no mundo através da práxis: atividade concreta pela qual os homens se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva, e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos; é a ação que precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação para verificar seus acertos e desacertos na prática. O materialismo contemplativo se satisfazia em contemplar o mundo na sua imutabilidade, sem conceber que se tratava de transformá-lo.

Este movimento dialético é também o que determina a consciência: "Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência" (MARX e ENGELS, 2001, p.20). Consciência necessária aos homens em sua convivência e em sua atividade social, necessária para se pensar a realidade sob o enfoque de determinada classe social, no quadro das condições de sua posição e funções, das suas relações com as demais classes.

Marx e Engels (2001) compreendem trabalho como todas as formas de atividades humanas através das quais o homem aprende, compreende, transforma as circunstâncias e é transformado por elas. Assim, a produção da subjetividade, das idéias, das representações e da consciência está entrelaçada com a atividade material desenvolvida pelo homem. Ao mudarem a sua produção material e o seu intercâmbio material, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. O modo de produção implica uma determinada forma de atividade, uma determinada forma de exprimir a vida e um determinado modo de vida, portanto, um determinado modo de subjetivação.

Constata-se a importância da *consciência* e da *atividade* na produção da realidade concreta e subjetiva sob o ponto de vista da teoria marxista, bem como a necessidade do indivíduo compreender, por meio desses mecanismos, a dinâmica da totalidade social para se perceber como sujeito ativo produto e produtor das transformações históricas.

Faria (2002, p.2)⁴² entende por *consciência* "a compreensão da 'totalidade', a qual é antagônica ao processo de alienação a que o sujeito se submete (BASBAUM, 1981), através de domínio parcial da sua realidade, enquanto ator social e participante de uma rede de relacionamentos humanos". Na tomada de consciência ocorre uma reconstrução acerca do objeto devido à ação do sujeito e uma transformação do próprio sujeito.

Este processo dinâmico é pertinente tanto ao processo científico quanto às relações que o sujeito estabelece na vida cotidiana, promovendo a sua conduta, a sua atividade, a sua consciência e o seu posicionamento perante os fatos, enfim a sua subjetividade.

⁴²BASBAUM, L. Alienação e Humanismo. In: FARIA, J. H. de e MENEGETTI, F. K. **O seqüestro da subjetividade e as novas formas de controle psicológico no trabalho**: uma abordagem crítica ao modelo toyotista de produção. Curitiba, 2002. Não publicado.

Concebendo o homem enquanto sujeito histórico-social, ser *mais* ou *menos* atuante na construção da história depende da *conscientização* e da inserção dos indivíduos e dos grupos em *atividades transformadoras* das relações sociais, uma vez que são essas que constituem o próprio indivíduo, o seu saber, o seu fazer e as condições materiais de sua existência. A passagem de interesses individuais para interesses coletivos significa o movimento de conscientização.

Conceber o homem como ser ativo, social e histórico, o qual, através do seu *trabalho*, produz a realidade material, ou seja, a sociedade, e onde o constante movimento do fazer humano seria a própria história, indica: uma *concepção materialista* em que a realidade material tem existência independente em relação à idéia; uma *concepção dialética* em que a contradição é a base de tudo, e a superação da contradição é a base do movimento de transformação constante da realidade; uma *concepção histórica* analisada a partir da realidade concreta e não a partir das idéias, sendo que as leis que regem a sociedade e os homens não são perenes e universais, e sim transitórias e objetivas, porque estão na realidade material do trabalho e das relações sociais (BOCK et al., 2001).

Sob esta perspectiva o fenômeno psicológico não pertence à "natureza humana", não é preexistente ao homem; reflete a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens, onde o "mundo interno" e o "mundo externo" são dois aspectos de um mesmo movimento no qual o homem atua, constrói, modifica o mundo e este propicia os elementos para a constituição psicológica. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. O mundo social e o mundo psicológico caminham juntos em seu movimento.

3.2 O MUNDO DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE

O processo do trabalho ocupa lugar privilegiado na obra de Marx. De acordo com Marx, o trabalho é o elemento distintivo do gênero humano, sendo parte integral e fundamental da formação do homem. É a relação ativa do homem com o seu

ambiente natural e social onde ele dá forma à natureza e a si mesmo. Esta relação produtiva com a natureza, que implica uma reprodução ampliada e modificada, configura o trabalho como atividade transformadora:

Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com *o que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção [grifos do autor] (MARX e ENGELS, 2001, p.10-11).

Mariano Enguita (1993, p.300-302) sistematiza a posição marxista frente ao trabalho a partir de seis referências: i) o trabalho é o meio através do qual o homem obtém a satisfação de suas necessidades naturais e imediatas e das mediatas e sociais; ii) pode representar um elemento de liberdade, como a possibilidade da ampliação das necessidades, ou o seu contrário, como no caso do capitalismo, onde os trabalhadores não se apresentam livremente associados e nem decidem por si como e o que produzir para a satisfação de suas necessidades; iii) no sistema do trabalho assalariado e da divisão do trabalho as necessidades dos trabalhadores mantêm-se muito próximas do nível natural, ou a satisfação das novas necessidades distribui-se de forma muito desigual entre as diferentes classes sociais. As potencialidades do processo de trabalho livre desaparecem na medida em que o trabalho apresenta-se como algo objetivo, dado e organizado pelo capital; iv) a liberdade tem seu campo de possível desenvolvimento fora do trabalho, no tempo de não-trabalho; v) numa perspectiva imediata, o trabalho não pode chegar a ser uma atividade inteiramente livre; vi) a perspectiva do aumento e melhor divisão do tempo livre, assim como a reapropriação do trabalho enquanto atividade e enquanto produto dos trabalhadores, são tidas pela primeira vez como possibilidades.

O aumento da produtividade, das necessidades e da população vem a desenvolver a divisão do trabalho, que, no capitalismo, desemboca na divisão entre a atividade manual e a atividade intelectual, as quais são destinadas a indivíduos diferentes. A divisão social do trabalho faz com que este deixe de ser uma atividade transformadora e, ao mesmo tempo, impede o homem de ter uma visão da totalidade do trabalho, tornando-se algo alheio, exterior ao homem. Instala-se o estranhamento da própria ação do homem, a qual o subjuga, o domina, escapando do controle e contrariando as expectativas do indivíduo. Marx destaca quatro aspectos do trabalho alienado: i) a alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho; ii) o estranhamento do produto e da própria atividade produtiva; iii) a alienação do homem de sua vida genérica; iv) a alienação do homem em relação ao homem (ENGUITA, 1993, p.141). A divisão do trabalho define uma distribuição desigual, em quantidade e em qualidade, do trabalho e dos produtos entre os homens, e leva à contradição entre o interesse do indivíduo isolado e o interesse coletivo.

Adotando a concepção de que o trabalho significa a passagem do ser meramente biológico ao ser social através do movimento de vir-a-ser do homem como protoforma da atividade humana emancipadora, Ricardo Antunes (2000), discordando da tese defendida por alguns autores de que a categoria *trabalho* não seria mais dotada de estatuto de centralidade na estruturação da sociabilidade humana, acredita que o que vem ocorrendo é uma maior interpenetração entre as atividades produtivas e improdutivas, entre as atividades fabris e de serviço, entre as atividades laborativas e de concepção, características estas da reestruturação produtiva do capitalismo.

Segundo Antunes (2000, p.47-64), o capitalismo contemporâneo vem resultando em algumas metamorfoses no mundo do trabalho que podem ser assim caracterizadas:

- a) desproletarização do trabalho industrial fabril: diminuição da classe operária industrial tradicional;

- b) expressivo aumento do setor de serviços com conseqüente subproletarização através do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado, resultando em maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora, além da precarização do emprego e da remuneração, desregulamentação das condições de trabalho, regressão dos direitos sociais e ausência de proteção e expressão sindicais;
- c) redução do número de trabalhadores centrais e aumento da força de trabalho periférica;
- d) surgimento da "sociedade de serviços", em que há o crescimento do setor terciário;
- e) estabelecimento de uma forma particular de divisão do trabalho, acentuando a segmentação da classe trabalhadora: de um lado, há maior qualificação do trabalho (ocorre um processo de intelectualização de uma parcela da classe trabalhadora); de outro, há uma maior desqualificação devido ao maior número de terceirizados e de contratos temporários.

Essas mudanças no mundo do trabalho apontadas por Antunes têm seus reflexos no ensino superior.

Conforme apresentado no capítulo 4 deste estudo, "Universidade Pública, Políticas de Educação e Relações de Trabalho", a procura pelo ensino superior tem crescido constantemente, o que pode ser atribuído às incessantes exigências postas pelo mundo do trabalho e ao acentuado índice de desemprego, apresentando-se o diploma de um curso superior como sinônimo de melhores oportunidades – o que não tem sido verdade. Algumas contradições são constatadas.

Por um lado, incentiva-se a qualificação através do ensino superior; por outro, não há demanda no mercado de trabalho para esse número crescente de formandos, ocorrendo o fenômeno denominado por Robert Kurz (2004) como os "diaristas intelectuais".

Por um lado, os cursos de pós-graduação aparecem com a promessa de melhores chances de inserção no mercado de trabalho e de renda. Por outro, proliferam cursos de especialização de qualidade duvidosa, mostrando-se como fontes rentáveis de acumulação do capital sem garantir uma formação profissional de bom nível.

Acrescente-se, ainda, que o curso universitário já não é suficiente em muitos postos de trabalho, sendo este nível de ensino relegado a posições de execução qualificada e não mais de elaboração, controle e produção. O graduado passa a assumir funções de técnico, tais as necessidades de qualificação, não bastando unicamente o ensino de terceiro grau. Conseqüentemente, aumenta a demanda pela pós-graduação *stricto sensu*, a qual se destina a uma parcela bastante diminuta da sociedade brasileira, constatando-se o fortalecimento da elitização da educação nos níveis de ensino cada vez mais elevados. O ensino superior passa a equivaler a um ensino técnico, implicando alterações nas relações sociais de produção e na situação de classe.

De acordo com Antunes (2000), esse contexto leva à conclusão de que não é possível se pensar na perda da centralidade da categoria *trabalho* na sociedade contemporânea. Ao contrário, o complexo padrão interativo entre trabalho e ciência produtiva, ao transferir capacidades intelectuais para a maquinaria informatizada, acentuando a transformação do trabalho vivo em trabalho morto, impõe ao capitalismo "a necessidade de encontrar uma força de trabalho ainda mais complexa multifuncional que deva ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada" (ANTUNES, 2000, p.11). Antunes (2000) também destaca a importância de se considerar o trabalho em seu duplo aspecto, conforme Marx colocou: o aspecto *work*, expressão do trabalho concreto, que cria valores socialmente úteis, aqueles indispensáveis à existência humana – é a dimensão voltada para a produção de valores de uso do trabalho social; e o aspecto *labour*, o qual expressa a execução cotidiana do trabalho, convertendo-se em sinônimo de trabalho alienado, de atividade estranhada, fetichizada, onde o dinheiro e a troca mascaram as

relações sociais. Antunes (2000, p.88) entende que a sociedade contemporânea vem passando por uma crise do trabalho abstrato e que a superação da mesma requer o reconhecimento do trabalho concreto como momento primeiro de efetivação de uma individualidade omnilateral em direção a uma sociedade emancipada voltada para a criação de coisas verdadeiramente úteis.

Antunes (2000) afirma que as profundas transformações vêm atingindo não apenas o mundo do trabalho na sua forma de gestão e controle, mas a materialidade, a subjetividade e a forma de ser da classe-que-vive-do-trabalho. Enquanto na lógica fordista a subjugação do trabalhador é mais despótica, no toyotismo ela é mais consensual, mais envolvente, mais participativa, mais manipulatória, um "envolvimento cooptado" que possibilita ao capitalismo apropriar-se do saber e do fazer do trabalhador, instituindo uma aparente eliminação do hiato existente entre *elaboração* e *concepção*. Com o avanço tecnológico as capacidades humanas são potencializadas, porém não no sentido de um desenvolvimento da individualidade cheia de sentido, mas, ao contrário, no sentido de intensificar o processo de estranhamento entre o indivíduo que trabalha e a sua dimensão de gênero humano: "o ser social que trabalha deve ter somente o necessário para viver, mas deve ser constantemente induzido a querer viver para *ter* ou *sonhar* com novos produtos" [grifos do autor] (ANTUNES, 2000, p.99).

Percebe-se que a exploração do trabalho tende a ser intensificada, transpondo os muros dos espaços de trabalho, subordinando o tempo livre e o "assujeitamento do sujeito" aos valores do sistema produtor de mercadorias. Atitudes cada vez mais individualizadas passam a assumir o *status* de estratégias para sobreviver em um mundo onde imperam a competitividade e a excelência da produtividade. Os trabalhadores de hoje encontram-se sob um novo padrão de massificação e de exploração propiciadas pelas novas tecnologias e sistemas de comunicação, não só na ordem na efetivação do seu trabalho, mas, sobretudo, na produção da sua subjetividade:

No mundo do trabalho, particularmente, observa-se que mudanças – expressas nos processos de virtualização propiciados pela informática, a comunicação instantânea e globalizada, a rapidez dos fluxos, as empresas virtuais – indicam para novos modos de ser que têm gerado experiências traumáticas nos sujeitos do trabalho, com implicações imediatas à sua saúde. Reestruturações do trabalho apresentam mensagens duplas aos/as trabalhadores/as, tais como competição/cooperação, submissão a regras/criatividade, individualismo/times, controle externo/controlado interno, requerendo deles/as, por sua vez, reestruturações psíquicas (GRISCI e LAZZAROTTO, 1998, p.234).

A contemporaneidade se caracteriza por inovações técnicas e científicas que impõem novas relações espaço-temporais, novas relações sociais, novas relações de poder e novas formas de produção de subjetividade, traçadas pelas transformações nas forças produtivas, nas condições materiais e nas relações sociais de produção. Mesmo se tratando de um mundo "globalizado", parece imperar um individualismo generalizado, uma privatização das relações, onde a coletividade vem marcada pela forte competitividade, pela disputa, pela descrença no outro, enfatizando a crença nas potencialidades do próprio indivíduo, como se estas dissessem respeito a "referências internas" próprias do sujeito independentemente das condições materiais da sociedade e das relações de poder que as subscrevem.

Compreendendo trabalho como "um universo de significados, cujas transformações no tempo e na história trazem implicações aos modos de viver e subjetivar", e subjetividade como "diferentes expressões de como, enquanto trabalhadores, somos afetados por um mundo que se apresenta em constante mutação", Carmem Ligia Lochins Grisci (1999, p.3) demonstra como a exigência de um novo perfil de trabalhador incorpora a noção de "*alguém* [grifo da autora] corporificado a constituir o sujeito da reestruturação do trabalho" imposta pelo atual contexto socioeconômico e político como resposta à atual crise capitalista. Segundo a autora, essa relação é acentuada pela experiência do tempo atravessado "por velocidades extraordinárias que desvalorizam passado, presente e futuro e, conseqüentemente, absolutizam e banalizam as trajetórias dos sujeitos", enaltecendo o aqui e o agora. Expressões como flexibilidade, acumulação flexível, *just-in-time*, qualificação continuada, polivalência do trabalhador, horizontalização,

terceirização, vêm impregnando o mundo do trabalho e se apresentam como medidas inovadoras, ágeis e necessárias para o sucesso das empresas e da organização do trabalho. O cenário exposto, configurado por novas tecnologias, é tomado como constitutivo do sujeito, sendo o trabalhador o sujeito da reestruturação do trabalho. Valoriza-se o sujeito plural, em processualidade, o sujeito submetido a modos de subjetivação modificados em razão dos desafios contemporâneos em consequência da mutação do saber, do fazer e das tecnologias. Exigem-se sujeitos criativos, capazes de inovar, de trazer soluções, que apresentem conhecimentos, habilidades e competências sempre renovados e estratégicos, dispostos à requalificação continuada, acompanhando, assim, o ritmo acelerado das mudanças. A qualificação não diz mais respeito à ascensão profissional e sim à manutenção da inclusão do sujeito no mercado de trabalho. Hoje o mundo do trabalho caracteriza o sujeito pela sua inclusão ou exclusão.

Segundo Emir Sader (2000, p.23-32), o maior atentado à subjetividade é a expropriação do direito ao trabalho, impedindo que as pessoas reproduzam com a mínima dignidade de vida. Apesar de os desempregados serem a maioria, suas vidas privadas e suas subjetividades estão excluídas da vida social, impedidas de organização, de construir outra identidade que não a de excluídos, marcados, ainda, por um discurso incriminador que responsabiliza o próprio indivíduo pela sua condição de desempregado. Instaura-se um sentimento de insegurança generalizada, que é real, mas fabricado pelos próprios mecanismos de poder.

Acácia Zeneida Kuenzer (1999a, p.67) observa que nessa nova etapa de desenvolvimento dos processos produtivos o trabalho vai se tornando cada vez menos mediado pelo "fazer" e mais pelo "saber", dada a crescente incorporação de ciência e tecnologia. Exigem-se habilidades cognitivas superiores e formas avançadas de comunicação para o trabalhador ser capaz de atuar mais com os processos do que com os produtos, o que indica que o trabalho torna-se ainda mais abstrato.

Isto faz pensar que o acesso à educação e à qualificação, bem como a escolha da carreira profissional, são determinantes sobre as possibilidades e as

limitações de o sujeito intervir, atuar, transformar a realidade e de ter consciência do seu papel na construção da história.

No primeiro volume de *O Capital*, Marx mostra como a acumulação do capital é a principal força norteadora da produção capitalista, implicando uma transformação contínua nos processos de trabalho e na redistribuição do trabalho entre ocupações e atividades. Partindo desse pressuposto, e entendendo que a condição concreta de vida vincula-se diretamente à destinação social, procurar-se-á fazer uma análise da atual demanda por profissões que requerem uma formação superior. Harry Braverman (1987) é um dos autores que contribuem com uma reflexão teórica sobre a questão acima apresentada.

Tendo como objetivo central analisar o desenvolvimento dos processos de produção e dos processos de trabalho em geral na sociedade capitalista do século XX, Braverman (1987) questiona alguns autores marxistas que vêem o atual modo de produção como eterno, inevitável, enfraquecendo, assim, a arma mais contundente do marxismo – a crítica do modo capitalista de produção:

Toda sociedade é um momento no processo histórico, e só pode ser apreendida como parte daquele processo. O capitalismo, que é uma forma social, quando existe no tempo, no espaço, na população e na História, tece uma teia de milhões de fios; as condições de sua existência constituem uma complexa rede cujos fios pressupõem muitos outros. É devido a esta sólida e tangível existência, esta forma concreta produzida pela história, nenhuma parte da qual pode ser substituída por suposições artificiais sem violentar seu verdadeiro modo de existência – é precisamente devido a isso que ela nos aparece como "natural", "inevitável" e "eterna". E apenas nesse sentido, como um tecido feito através dos séculos, podemos dizer que o capitalismo "produziu" o atual modo de produção capitalista. Isto é um grito remoto de uma fórmula pré-fabricada que nos capacita a "deduzir" de um dado estágio de tecnologia certo modo de organização social (BRAVERMAN, 1987, p.29-30).

Braverman (1987), fundamentando-se na teoria de Marx, defende o *trabalho* como categoria central de análise das relações de propriedade e de produção capitalistas, pois qualquer ato humano é permeado pelas relações de produção. Compreende o trabalho como propriedade inalienável do indivíduo humano, produzida pela espécie humana e produtora da espécie humana, sendo que Marx denomina esta capacidade humana de produzir trabalho como "força de

trabalho". Braverman (1987) destaca que o trabalho alienado, expropriado, descolado do homem que o realiza, o trabalho transformado em mercadoria, não é um processo inerente ao homem, mas inerente ao capital. Braverman (1987) já enfatizava a urgência de se retomar a análise do trabalho alienado não como um dado, mas como um processo, buscando o seu movimento histórico e as suas contradições para melhor analisar o comportamento humano:

A transformação da humanidade trabalhadora em uma "força de trabalho", em "fator de produção", como instrumento do capital, é um processo incessante e interminável. (...) A necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista, de superar a resistência natural intensificada pela tecnologia mutável e alternante, relações sociais antagônicas e a sucessão de gerações, não termina com a "organização científica do trabalho", mas se torna um aspecto permanente da sociedade capitalista (BRAVERMAN, 1987, p.124).

Braverman (1987) lembra que a classe trabalhadora demonstrou aversão ao modelo capitalista de produção e que está submetida a ele:

à medida que o modo capitalista de produção conquista e destrói todas as demais formas de organização do trabalho, e com elas, todas as alternativas para a população trabalhadora. (...) A aclimação aparente do trabalhador aos novos modos de produção surge da destruição de todos os modos de vida, a contundência das barganhas salariais que permitem certa maleabilidade dos costumeiros níveis de subsistência da classe trabalhadora, o emaranhado da rede da vida capitalista moderna que torna finalmente todos os outros meios de vida impossíveis [grifo do autor] (BRAVERMAN, 1987, p.132-133).

O trabalho é uma propriedade inalienável do ser humano. A especificidade do capitalismo é a compra e venda do trabalho, a qual está delineada por alguns princípios básicos. Nesse processo os trabalhadores são separados dos meios através dos quais a produção é realizada, somente tendo acesso aos meios vendendo sua força de trabalho; há um contrato que estabelece as condições de compra e venda da força de trabalho, convertendo-se a força de trabalho em uma mercadoria; o emprego do trabalhador prevê a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador. O processo de trabalho, que na sua origem tem o propósito de criar valores úteis, tem no capitalismo o objetivo de expandir o capital para a criação do lucro. São introduzidas novas relações de produção, resultando na

alienação do trabalho e se tornando o trabalho responsabilidade do capitalista (BRAVERMAN, 1987, p.54-59).

Depois do trabalho, a ciência é a mais importante propriedade social a se converter num auxiliar do capital, quando este passa a custear a educação científica e a pesquisa, dando nascimento a qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades. Ocorre a distribuição das capacidades técnicas com base estritamente na "qualificação", sendo que a distribuição generalizada do conhecimento do processo produtivo torna-se não meramente desnecessária, mas uma barreira concreta ao funcionamento do capitalismo. Antes da segunda metade do século XIX as profissões científicas não estavam organizadas tais como as conhecemos hoje. E as universidades estavam orientadas ainda no sentido do saber clássico (BRAVERMAN, 1987, p.79 e 140). Como demonstra Braverman (1987, p.216-217), nas últimas duas décadas do século XIX sucedem-se eventos que possibilitaram o capitalismo monopolista: a revolução técnico-científica e o desenvolvimento da gerência científica, que permitem a utilização sistemática da ciência para aprimoramento do processo de transformação da força de trabalho em capital, o que viria a exigir uma nova distribuição ocupacional da população empregada e uma classe trabalhadora transformada. Com o advento do capitalismo monopolista o papel do Estado é ampliado e tornado complexo no sentido de dar conta da rápida urbanização da sociedade e do acelerado ritmo da vida econômica e social. Entre os serviços prestados pelo Estado ao capital, a educação é dos mais importantes. Braverman (1987, p.359) questiona a afirmação tautológica de que as condições mutáveis do trabalho exigem aumento da qualificação média do trabalhador. Começa indicando que os termos "qualificação", "instrução" e "educação" são em si mesmos bastante vagos. A seguir coloca a questão de o conteúdo científico e "educado" do trabalho tender para a mediana ou para a polarização:

Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser

humano no trabalho, menos ele ou ela conhece. Este é o abismo que a noção de "qualificação média" oculta.

A mesma ambigüidade pode ser percebida noutra formulação vulgar da tese de "superiorização", que aponta para a proliferação de especialidades instruídas e educadas. (...) Este enfoque tende a fixar-se exclusivamente no aumento em número das ocupações técnicas especializadas, sem reconhecer que a multiplicação das especialidades técnicas é condição para a destituição dos trabalhadores dos reinos da ciência, do conhecimento e da qualificação (BRAVERMAN, 1987, p.360).

A ampliação de especialidades científicas e técnicas na produção ensejou o aumento da educação superior e o preparo de especialistas em todas as áreas. Houve todo um estímulo no sentido da preparação para carreiras quando o que estaria mais disponível eram funções que exigiam educação mínima, ocorrendo a exigência de maior qualificação não devido à necessidade de maior instrução, mas simplesmente devido à disponibilidade de formados no ensino superior. Essa política de difusão da qualificação fez com que se prolongasse a escolarização, e o diploma superior tornou-se o passaporte para quase toda espécie de emprego, além de adiar a questão do desemprego:

Desse modo, a contínua extensão da educação de massa para as categorias não profissionais de trabalho perdeu cada vez mais sua relação com as exigências ocupacionais. Ao mesmo tempo, seu lugar na estrutura social e econômica tornou-se ainda mais firmemente assegurado pelas funções que têm pouco ou nada a ver com preparo funcional ou quaisquer outras necessidades estritamente educacionais. O dilatamento da escolaridade para uma média de idade em torno de dezoito anos tornou-se indispensável para conservar o desemprego dentro dos limites razoáveis. (...) as escolas tornaram-se imensas organizações de adolescentes sentados, tendo suas funções cada vez menos a ver com o ensino aos jovens daquelas coisas que a sociedade pensa devam ser aprendidas. Nesta situação, o conteúdo da educação deteriorou-se à medida que sua duração se estendia.

(...) Ademais, a educação tornou-se uma área imensamente lucrativa de acumulação do capital. (...) As escolas (...) são indispensáveis para o funcionamento da família, da estabilidade da comunidade e ordem social em geral (...). Numa palavra, já não mais há lugar para o jovem na sociedade a não ser na escola. Servindo para preencher um vácuo, as próprias escolas tornaram-se um vácuo, cada vez mais vazio de conteúdo e reduzidas a pouco mais que sua própria forma. Assim como no processo do trabalho onde quanto mais se tem que saber o operário menos precisa de saber, nas escolas que as massas de futuros trabalhadores freqüentam quanto mais há para aprender, tanto menos razão há para os professores ensinar e para os alunos aprenderem (BRAVERMAN, 1987, p.371-372).

3.3 O GLOBALISMO E O PROCESSO DA RECONFIGURAÇÃO DAS PROFISSÕES

A alteração no mundo do trabalho traz consigo mudanças substantivas no âmbito de algumas profissões e no processo de qualificação para as mesmas. As novas tecnologias vêm introduzindo mudanças significativas na estrutura do mercado de trabalho, no conceito de empregabilidade (auto-emprego, economia informal, microempresa, terceirização, contrato temporário de trabalho), nas relações sociais de produção, no âmbito das exigências das competências e das habilidades do trabalhador e no exercício das profissões, ocorrendo o desaparecimento e o surgimento de algumas profissões e a transformação da atividade profissional de outras, ou mesmo a necessidade de um mesmo profissional ser capaz de articular diferentes profissões.

Cada vez mais surgem ciências e profissões que atuam na interface de áreas tradicionais, exigindo conhecimento amplo em cada uma e perspicácia na aproximação das mesmas, o que implica novas exigências de formação, de compreensão dos procedimentos científicos e tecnológicos, de visões de mundo diferenciadas daquelas clássicas. São novos campos de conhecimento, tais como biogenética, biotecnologia, bioengenharia, biomecânica, biofísica, bioética, mecatrônica, engenharia social.

Parece que a consciência dessa nova dinâmica que caracteriza o mundo do trabalho não é fator presente na maioria da população, inclusive entre aqueles que estão em um momento decisivo de suas vidas por ocasião da escolha profissional. O que pode ser percebido ao se constatar que o maior número de inscrições nos concursos vestibulares continua prevalecendo entre os chamados cursos tradicionais – Direito, Medicina e Engenharia –, não se levando em conta a saturação do mercado de trabalho (LUZ FILHO, 2000, p.3).

Silvio Serafin Luz Filho (2000), em sua tese de doutorado "O que pode ser determinante na escolha do curso de graduação – um estudo exploratório em instituições federais de ensino superior", aplica um questionário a alunos de cursos pré-vestibulares, de escolas de ensino médio e de cursos profissionalizantes,

candidatos aos cursos de Direito, Medicina e Administração, e também a alunos dos três citados cursos das Universidades Federais do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Luz Filho (2000) priorizou a análise dos cursos de Direito, Medicina e Administração por serem os cursos mais escolhidos nos concursos vestibulares compreendidos entre 1988 e 1998 na UFPR, na UFSC e na UFRGS. Os principais determinantes da escolha nos três cursos foram a realização pessoal, os interesses e as aptidões dos candidatos. Entre os candidatos que optam por cursos tradicionais relacionados às consideradas profissões liberais clássicas, predomina o perfil socioeconômico cultural educacional favorecido.

Em relação ao curso de Medicina, o autor demonstra a saturação do mercado de trabalho apresentando dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), que preconiza um médico para cada mil habitantes, sendo que no Brasil esta proporção é da ordem de um médico para cada 660 habitantes, com o agravante de que mais de 50% dos profissionais concentram-se nas capitais e em consultórios particulares, havendo uma deficiência enorme nos hospitais públicos e nos postos de saúde. A taxa de crescimento anual dos médicos é de 3,73%, enquanto a da população é de 1,89%. O mercado de trabalho é profundamente heterogêneo do ponto de vista regional, salarial, de especialidades, de gêneros ou de gerações, havendo uma valorização excessiva dos procedimentos que exigem alta tecnologia, como os cardiovasculares, diagnósticos sofisticados, cirurgias de alta precisão técnica. Além disso, muitos médicos dedicam-se a quatro ou cinco empregos simultaneamente, afetando a própria saúde e o desempenho da medicina (LUZ FILHO, 2000, p.47-50).

Os cursos que mais oferecem vagas nos concursos vestibulares são Administração e Direito. Quanto ao curso de Administração, ele responde às exigências do mercado de trabalho contemporâneo por oferecer uma formação eminentemente generalista, por estar marcado pela multidisciplinaridade ao absorver conhecimentos de três ou quatro áreas e por capacitar profissionais com competência administrativa e gerencial, que hoje são imprescindíveis em qualquer

setor do mercado de trabalho, sendo que a perspectiva salarial inicial é de cinco a nove salários mínimos (LUZ FILHO, 2000, p.50-53).

Nas cinco regiões brasileiras é o curso de Direito que mais recebe inscrições nos vestibulares. Segundo a pesquisa realizada por Luz Filho (2000), Direito se apresenta entre as poucas profissões atuais que oferecem ascensão social, tornando-se a carreira mais promissora do momento devido ao fato de "todas as mudanças que vêm afetando a sociedade (globalização, fusão de empresas, abertura econômica, privatizações, relações familiares, doação de órgãos, telecomunicações, meio ambiente, internet) modificarem o cenário profissional, propiciando o aparecimento de outro nicho de mercado para os advogados, até então limitados às clássicas áreas de criminal, civil e trabalhista" (LUZ FILHO, 2000, p.53-54).

Constata-se uma substituição do modelo tradicional de profissional liberal independente por formas diversas de trabalho assalariado, sendo que as propostas salariais apresentam-se muito aquém do esperado, apesar do mercado de trabalho exigir cada vez mais qualificação. Isso se deve ao crescimento crescente do desemprego, ao desassalariamento e à geração de postos de trabalhos precários e com baixa produtividade (LUZ FILHO, 2000, p.54-55). Está ocorrendo uma reordenação das profissões:

As análises sobre mercado de trabalho requerem cautela. Não existem profissões mortas. O que há é a reordenação de profissões. O que se evidencia é a combinação de várias áreas ou o exercício de uma função que não tenha relação direta com o diploma. O mercado de trabalho passa por um processo de reestruturação da profissionalização. Isso exige dos futuros profissionais um perfil mais versátil, pois, a cada dia que passa, diminuem as fronteiras entre as profissões. Hoje, quem mais emprega não é a indústria, mas o setor de serviços. A indústria, que era o setor que mais absorvia mão-de-obra, passa a oferecer um vínculo de trabalho mais estável somente a um grupo menor de profissionais altamente especializados e comprometidos com a organização. A grande maioria manterá vínculos mais tênues. O emprego formal é cada vez mais difícil para quem tem baixa escolaridade e idade acima de 30 anos (LUZ FILHO, 2000, p.56).

Dulce Whitaker (1997), através de uma perspectiva histórica, apresenta o processo de deterioração das estruturas ocupacionais e o surgimento de novos

espaços com novas profissões, demonstrando a crescente complexidade dos fatores que influenciam a escolha da carreira profissional.

Após a Revolução Industrial, cada vez mais o trabalho concreto e ativo transforma-se em trabalho abstrato, fragmentado e alienado, sobre o qual o trabalhador não tem qualquer controle. A mesma divisão social do trabalho que gerou, a partir da Renascença e da Revolução Industrial, um grande número de profissões liberais (engenharia, agronomia, etc.), acabou fragmentando as profissões em especialidades e tornando os profissionais apenas força de trabalho, impedidos de enxergar a totalidade do processo de trabalho e imersos em uma sociedade cada vez mais burocratizada onde, gradativamente, todos passam a ser considerados recursos humanos, mão-de-obra, mercadorias. O trabalho passa a se chamar *emprego*, confinado dentro de repartições e instituições, cada vez mais insuficientemente remunerado e com crescente perda da autonomia (WHITAKER, 1997, p.21).

Em lugar da tradicional classe média formada por profissionais liberais e pequenos empresários, no capitalismo monopolista se formam as novas classes médias assalariadas que atendem às novas estruturas de emprego originárias dos gigantescos conglomerados multinacionais. Na constante criatividade, o capitalismo vai introduzindo formas cada vez mais sutis de desempregar e, ao mesmo tempo, de fazer crescer os lucros, estando entre estas formas a reengenharia, que tem por objetivo enxugar organogramas e intensificar ritmos de trabalho, e a terceirização, que é uma forma velada de desemprego. Nesse contexto reforça-se a crença na mobilidade social através da escolarização, tornando os estudos superiores imprescindíveis para a classe média, esta empregada do grande capital ou do Estado (WHITAKER, 1997, p.24-27).

Segundo Whitaker (1997, p.35-36), a idéia de que a educação escolarizada garante a ascensão social é um mito relativo à escolarização, o qual não é totalmente falso em certos momentos históricos. Quando há uma economia em expansão há necessidade de preencher novas e elevadas funções nas estruturas empresariais, havendo de fato a possibilidade da ascensão social. Mas quando a economia se

estabiliza, pára de crescer, há a saturação do mercado e somente aqueles com formação em boas escolas e com bom "capital social"⁴³ de fato têm chances de mobilidade social. A autora reconhece que para alguns poucos jovens excepcionalmente talentosos e esforçados filhos da classe trabalhadora há a ascensão social; e que isso é necessário para alimentar a "ideologia das oportunidades", para que sua vitrina igualitária exiba alguns vitoriosos saídos das classes subalternas, enquanto tantos outros milhões devem se conformar com seus baixos salários, quando os têm, e se sentirem culpados pela sua condição. Pode-se concluir que o "capital social", conforme proposto pela autora, sutilmente traça os desígnios da escolha profissional, da formação e da inserção no mercado de trabalho.

O homem moderno se define por sua profissão. Trabalho torna-se condição para obter felicidade e realização pessoal: "*Estar em atividade em algo que se goste de fazer é fundamental*" [grifo da autora] (WHITAKER, 1997, p.48). E por isso mesmo o direito ao trabalho, a um trabalho digno e bem remunerado, independentemente da formação superior, deveria ser garantido. Porém, o acesso a uma posição social mais elevada é vislumbrado com o ingresso na universidade.

Whitaker (1997, p.36) critica a relação cristalizada que se estabeleceu entre a universidade e o mercado de trabalho. A autora enfatiza que prevalece a total desinformação por parte da maioria dos jovens brasileiros em relação ao que seja a universidade. Embora seja uma das suas tarefas formar mão-de-obra qualificada, o seu objetivo não se reduz à tarefa da profissionalização. O seu papel é gerar um saber crítico e difundir este conhecimento. Daí dever ser um direito de todos freqüentar os espaços intelectualizados da universidade, onde se tem acesso ao desenvolvimento científico, artístico e cultural da humanidade:

⁴³Trata-se da "acumulação de relações sociais e familiares que pode ser imobilizada para facilitar o desempenho social dos indivíduos" (WHITAKER, 1997, p.44).

O acesso a tais bens culturais, que fazem parte da bagagem mais preciosa da humanidade, e que implica o avanço do conhecimento em todas as direções, é um privilégio fantástico, sobre o qual ainda não nos detivemos para pensar em termos democráticos, a partir da idéia de que deveria ser reivindicado como direito inalienável por todas as categorias sociais (WHITAKER, 1997, p.86).

Como se sabe, nem todos têm acesso à universidade. O ingresso a ela é barrado pelo exame vestibular que, segundo Whitaker (1997, p.83, 85), é uma das maiores distorções do sistema educacional brasileiro. A autora compreende que o sucesso no vestibular (o ingresso em uma boa faculdade, de preferência na universidade pública) depende de várias e complexas determinações, como a classe social, o grau de instrução e de urbanização da família, fatores que consolidam um cotidiano do qual faz parte uma cultura de bases tecnológicas e científicas cada vez mais exigida pelo processo de seleção do vestibular. Além disso, aqueles que detêm maior capital social têm maiores informações sobre a função da universidade, os conteúdos e finalidades dos diferentes cursos e profissões.

Cada vez mais se mostra essencial uma visão da totalidade para se fazer a escolha da carreira profissional. Entretanto, as ações sociais formalizadas através das instituições parecem não dar conta ou não ter interesse em oferecer essa possibilidade de reflexão. Ao contrário, parece predominar a oferta do caminho ilusório da completude pasteurizada, individualizada, atomizada, fragmentada.

Cabe ao ensino superior, além de oferecer uma profissão e uma possibilidade maior de inserção no mercado de trabalho, propiciar uma visão da dinâmica social nas suas dimensões políticas, culturais, científicas e econômicas, permitindo que o cidadão se posicione diante dessa conjuntura mediante um projeto de vida e uma postura crítica.

De qualquer modo, a escolha da profissão significa a escolha da vida que se quer levar, e será mais adequada ainda se houver um compromisso de se lutar por um mundo melhor. Para isso é importante que não se fixe nas oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, porque hoje parece ocorrer uma saturação em todas as carreiras profissionais. É significativo vislumbrar convergências entre

profissões e, assim, compor possibilidades de atuações diferenciadas daquelas especializações tradicionais. Daí a importância de se compreender a universidade não como uma instituição voltada em primeiro lugar para o mercado de trabalho, mas sim para novos horizontes que permitam a constatação de ações necessárias e a criação de mecanismos que propiciem soluções e a abertura de novas perspectivas. Esse é o movimento do conhecimento e que deve constituir a essência da universidade.

A escolha da profissão deve implicar uma abertura sempre crescente de possibilidades de participação ativa, em que as tendências e motivações não estão dadas, mas são buscadas no movimento de realização pessoal e de participação no desenvolvimento da própria profissão, processo este que delinea a constituição do próprio sujeito e a construção da história.

Resta verificar qual a relação dos candidatos à Universidade Federal do Paraná com o mundo do trabalho⁴⁴ e a carreira profissional pretendida.

As questões do Questionário Socieducacional da UFPR selecionadas para avaliar a situação de dependência/independência econômica do candidato em relação aos pais e se o candidato já está inserido no mercado de trabalho ou tem essa necessidade para continuar o estudo universitário são as seguintes:

- *"Com que idade você começou a exercer atividade remunerada?"*
- *"Durante o curso você terá obrigatoriamente que trabalhar?"*
- *"Em que turno você fez o curso de ensino médio (2.º Grau)?"* – questão que, apesar de corresponder ao critério sobre a escolaridade do candidato, é também esclarecedora sobre a situação econômica do aluno, uma vez que, em geral, os estudantes que frequentam o curso noturno no ensino médio o fazem pela necessidade de trabalhar.

⁴⁴Para melhor compreensão dos dados, consultar os Anexos 2 e 3, que trazem as seguintes informações: o número de vagas ofertadas em cada curso; os turnos dos cursos oferecidos pela UFPR; os cursos em ordem decrescente de acordo com o número de candidatos inscritos, bem como a relação número de candidatos por vaga nos concursos vestibulares em questão. E, no capítulo 2, encontra-se o mapa cromográfico, que, representando os resultados através de cores, facilita a análise dos dados.

3.4 IDADE COM QUE OS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR COMEÇARAM A EXERCER ATIVIDADE REMUNERADA

Como se pode constatar nos quadros 13 e 14 abaixo, no período entre 1997 e 2004 (nos questionários de 1994 a 1996 não consta esta questão) 46% dos candidatos inscritos e 53% dos candidatos aprovados nos vestibulares da UFPR nunca trabalharam, sendo esta a situação indicadora do nível A do mapa cromográfico.

QUADRO 13 - IDADE COM QUE OS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES DE 1997 A 2004 DA UFPR INICIARAM ATIVIDADE REMUNERADA

OPÇÕES	CANDIDATOS INSCRITOS (%)							
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Antes dos 14 anos	6,37	6,40	6,59	6,63	6,27	6,51	5,81	5,65
Entre os 14 e 16 anos	16,92	18,32	18,66	19,42	18,37	18,65	17,66	16,50
Entre os 16 e 18 anos	17,35	17,24	17,09	17,73	18,36	18,42	19,34	18,88
Após os 18 anos	11,43	11,52	10,83	11,02	11,29	11,71	11,38	10,51
Nunca trabalhou	47,34	46,33	46,59	44,97	45,53	44,11	45,72	48,46

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

QUADRO 14 - IDADE COM QUE OS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 1997 A 2004 DA UFPR INICIARAM ATIVIDADE REMUNERADA

OPÇÕES	CANDIDATOS APROVADOS (%)							
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Antes dos 14 anos	4,85	4,75	4,95	4,33	4,48	4,68	3,59	4,25
Entre os 14 e 16 anos	13,86	15,06	15,01	15,76	14,14	15,26	12,77	12,36
Entre os 16 e 18 anos	14,98	15,91	15,64	14,79	15,65	15,27	16,15	15,34
Após os 18 anos	13,07	12,70	11,46	12,41	11,56	12,87	12,51	11,85
Nunca trabalhou	52,82	51,41	52,83	52,48	54,06	51,19	54,98	56,25

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

Os Anexos 8 e 9 contêm os dados completos sobre a idade com que os candidatos iniciaram atividade remunerada, fornecidos pelo Questionário Socioeducacional referentes aos vestibulares de 2002 e 2003.

Entre os candidatos inscritos em 2002 e em 2003, 44,9% nunca trabalharam, e, entre os aprovados, 53,1% nunca trabalharam. Sendo a opção "Nunca trabalhou" a mais freqüente entre os candidatos aprovados, analisou-se o índice percentual dessa alternativa conforme o curso no qual os candidatos dos vestibulares de 2002 e de 2003 foram aprovados a partir de faixas de freqüências de respostas para a referida alternativa. Estes dados podem ser conferidos no quadro 15.

QUADRO 15 - PORCENTAGENS DE RESPOSTA DOS CANDIDATOS AOS VESTIBULARES DE 2002 E 2003 DA UFPR QUE NUNCA TRABALHARAM, CONFORME O CURSO EM QUE FORAM APROVADOS

continua

FAIXA PERCENTUAL	APROVADOS/2002	APROVADOS/2003
100% a 90%		Eng. de Bioprocessos e Biotecnologia
89% a 80%	Engenharia Mecânica Medicina Medicina Veterinária/Curitiba Administração/Diurno Comunicação Social/Jornalismo Direito/Diurno Eng. de Bioprocessos e Biotecnologia	Arquitetura Medicina Direito/Diurno
79% a 70%	Engenharia Elétrica Engenharia Química Farmácia Odontologia Desenho Industrial/Programação Visual Turismo	Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Engenharia Química Ciências Biológicas Farmácia Medicina Veterinária/Curitiba Nutrição Odontologia Administração/Diurno Ciências Econômicas/Diurno Comunicação Social/Jornalismo Com. Social/Publicidade e Propaganda Desenho Industrial/Programação Visual Turismo Engenharia Ambiental
69% a 60%	Arquitetura Engenharia Civil Ciências Biológicas Medicina Veterinária/Palotina Nutrição Ciências Econômicas/Diurno Com. Social/Publicidade e Propaganda Com. Social/Relações Públicas Psicologia Ciências do Mar/Pontal do Paraná Terapia Ocupacional	Engenharia Civil Administração Internacional de Negócios Comunicação Social/Relações Públicas Desenho Industrial/Projeto de Produto Psicologia Ciências do Mar/Pontal do Paraná Zootecnia Terapia Ocupacional
59% a 50%	Agronomia Engenharia Florestal Ciência da Computação Geologia Educação Física Administração Internacional de Negócios Desenho Industrial/Projeto de Produto Direito/Noturno Educação Artística/Artes Plásticas Educação Artística/Desenho História Engenharia Ambiental Zootecnia Música Produção/Sonora	Agronomia Engenharia Florestal Física/Diurno Ciências da Computação Educação Física Enfermagem Medicina Veterinária/Palotina Ciências Sociais Direito/Noturno História Engenharia Industrial Madeireira Matemática Industrial Tecnologia em Informática/Diurno

QUADRO 15 - PORCENTAGENS DE RESPOSTA DOS CANDIDATOS AOS VESTIBULARES DE 2002 E 2003 DA UFPR QUE NUNCA TRABALHARAM, CONFORME O CURSO EM QUE FORAM APROVADOS

conclusão

FAIXA PERCENTUAL	APROVADOS/2002	APROVADOS/2003
49% a 40%	Física/Diurno Geografia/Diurno Enfermagem Inglês-Português Pedagogia/Diurno Engenharia Industrial Madeireira Música Educação Musical Tecnologia em Informática/Diurno	Matemática/Diurno Geografia/Diurno Geologia Química Administração/Noturno Filosofia//Diurno Inglês-Português Pedagogia/Diurno Oficial Policial Militar
39% a 30%	Engenharia Cartográfica Matemática/Diurno Química Administração/Noturno Ciências Sociais Oficial Policial Militar	Gestão da Informação Educação Artística/Desenho Música/Produção Sonora Música/Educação Musical Engenharia Cartográfica Matemática/Diurno Educação Artística/Artes Plásticas Espanhol
29% a 20%	Português/Alemão/Italiano/Grego/Latim Inglês Matemática Industrial Espanhol	Ciências Econômicas/Noturno Ciências Contábeis Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim Português Inglês Filosofia/Noturno
19% a 10%	Física/Noturno Estatística Matemática/Noturno Gestão da Informação Ciências Contábeis Ciências Econômicas/Noturno Português Filosofia/Noturno	Física/Noturno Estatística Geografia/Noturno Pedagogia/Noturno Tecnologia em Informática/Noturno
Menos que 10%	Geografia/Noturno Pedagogia/Noturno Tecnologia em Informática/Noturno	
0%	Francês	Francês

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

NOTA: Dados trabalhados pela autora.

A predominância de candidatos aprovados nos vestibulares de 2002 e 2003 que nunca trabalharam encontra-se nos cursos de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Arquitetura, Engenharia Mecânica, Medicina, Medicina Veterinária/ Curitiba, Administração/Diurno, Direito/Diurno, Comunicação Social/Jornalismo.

Ao contrário, entre os candidatos aprovados em 2002 nos cursos de Geografia/Noturno, Pedagogia/Noturno e Tecnologia em Informática/Noturno, menos de 10% nunca trabalharam. Em Francês, todos já trabalharam ou trabalham.

Outro dado significativo é que entre 10% e 19% de candidatos aprovados em 2002 ou em 2003 que nunca trabalharam estão nos cursos de Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Gestão da Informação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas/Noturno, Português e Filosofia/Noturno, Geografia/Noturno, Pedagogia/Noturno e Tecnologia da Informação/Noturno. Observe-se que, com exceção do curso Gestão da Informação, todos os demais são noturnos.

Entre esses cursos citados nos dois últimos parágrafos, há uma significativa presença de resposta de candidatos que iniciaram suas atividades profissionais entre os 14 e 16 anos, como se poderá constatar na análise mais aprofundada apresentada a seguir. Enfim, esses dados demonstram uma presença significativa de alunos trabalhadores entre os estudantes da UFPR.

A opção "Iniciou atividade remunerada após os 18 anos" (opção que corresponde ao nível B do mapa cromográfico) é a mais freqüente nas seguintes situações:

- inscritos em 2002: unicamente no curso de Inglês (30%);
- aprovados em 2002: nos cursos de Português (32,5%);
- aprovados em 2003: Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim (32%), Português (37,5%), Inglês (45%), Francês (70%) e Matemática/Noturno (34%).

Observa-se que em 2003 houve um aumento de candidatos aprovados que trabalham.

A opção correspondente ao nível C do mapa cromográfico, "Iniciou atividade remunerada entre 16 e 18 anos", é a mais freqüente entre:

- inscritos em 2002: Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim (28,7%), Português (29%), Espanhol (32,5%), Francês (30%) e Pedagogia/Noturno (30%);
- inscritos em 2003: Engenharia Cartográfica (31,5%), Matemática/Noturno (28,8%), Geografia/Noturno (29%), Administração/Noturno (28,8%), Gestão da Informação (30%), Ciências Econômicas/Noturno (30,7%), Português (29,7%), Pedagogia/Noturno (31,5%), Filosofia/Noturno (27%), Espanhol (30,7%) e Francês (32,5%);
- aprovados em 2002: Matemática/Noturno (27%), Gestão da Informação (32%), Espanhol (40%) e Francês (50%);
- aprovados em 2003: Física/Noturno (37%), Engenharia Cartográfica (36%), Educação Artística/Artes Plásticas (50%), Pedagogia/Noturno (29%), Filosofia/Noturno (30%) e Espanhol (44%).

A opção "Iniciou atividade remunerada entre 14 e 16 anos", equivalente ao nível D do mapa cromográfico, apresenta-se como a mais freqüente entre:

- inscritos em 2002: Física/Noturno (26%), Estatística (32,6%), Matemática/Noturno (33,2%), Geografia/Noturno (32,4%), Administração/Noturno (30%), Gestão da Informação (29%), Ciências Contábeis (32%), Ciências Econômicas/Noturno (35,2%), Inglês (27%), Filosofia/Noturno (33%) e Tecnologia em Informática/Noturno (31%);
- inscritos em 2003: Física/Noturno (31%), Estatística (35%), Ciências Contábeis (30%) e Tecnologia em Informática/Noturno (29%);
- aprovados em 2002: Física/Noturno (30%), Estatística (31,8%), Geografia/Noturno (45,5%), Ciências Econômicas/Noturno (29%), Pedagogia/Noturno (37%), Matemática Industrial (32,5%), Filosofia/Noturno (32%) e Tecnologia em Informática/Noturno (30%);
- aprovados em 2003: esta opção é a mais freqüente unicamente em Estatística (28,8%).

Há casos em que ocorre um empate ou percentuais muito próximos entre as opções apresentadas como as mais freqüentes. Alguns casos merecem comentário.

- as opções "Iniciou atividade remunerada entre 14 e 16 anos", "Iniciou atividade remunerada entre 16 e 18 anos" e "Iniciou atividade remunerada após os 18 anos" apresentam igualmente o percentual de 25,5% entre os candidatos aprovados em 2002 no curso de Ciências Contábeis;
- as opções "Iniciou atividade remunerada entre 14 e 16 anos" e "Iniciou atividade remunerada entre 16 e 18 anos" estão presentes e com maior índice de freqüência entre os aprovados em 2002 em Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim (28%) e Inglês (30%);
- as opções "Iniciou atividade remunerada entre 16 e 18 anos" e "Iniciou atividade remunerada após os 18 anos" apresentam o mesmo percentual entre os candidatos aprovados em 2003 nos cursos de Geografia/Noturno (27,3%), Ciências Contábeis (27,3%) e Tecnologia em Informática/Noturno (26%).

A alternativa "Iniciou atividade remunerada antes dos 14 anos", equivalente ao nível E do mapa cromográfico, não é a opção mais freqüente em nenhum dos cursos, mas ela está presente entre os inscritos em todos os cursos em ambos os vestibulares. Entre os aprovados, ela *não* está presente nos cursos:

- aprovados em 2002: Geografia/Diurno, Geologia, Ciências Biológicas, Medicina Veterinária/Curitiba, Administração/Diurno, Comunicação Social/Jornalismo, Desenho Industrial/Programação Visual, Educação Artística/Desenho, Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim, Inglês, Turismo, Música/Produção Sonora e Espanhol;
- aprovados em 2003: Arquitetura, Engenharia Cartográfica, Geografia/Diurno, Farmácia, Administração/Diurno, Comunicação Social/Jornalismo, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Comunicação Social/Relações Públicas, Desenho Industrial/Programação Visual, Desenho

Industrial/Projeto do Produto, Direito/Diurno, Educação Artística/Artes Plásticas, Educação Artística/Desenho, Inglês, Psicologia, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Ciências do Mar, Zootecnia, Francês.

Para concluir, os dados confirmam o predomínio de candidatos trabalhadores, tanto inscritos como aprovados, nos cursos noturnos e, na maioria, nos cursos menos concorridos: Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Engenharia Cartográfica, Inglês, Português, Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim, Espanhol, Francês, Pedagogia/Noturno, Filosofia/Noturno, Gestão da Informação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas/Noturno e Tecnologia em Informática/Noturno.

3.5 A OBRIGATORIEDADE DOS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR DE TRABALHAR DURANTE O CURSO UNIVERSITÁRIO

Entre os candidatos inscritos no período de 1994 a 2004, 36% responderam que não sabem se terão que trabalhar durante os seus estudos na universidade. Já 18% afirmam que não precisarão trabalhar durante este período, podendo dedicar-se integralmente à sua formação universitária. Entre os que afirmam que precisarão trabalhar desde o primeiro ano, 22,6% seria em tempo parcial e 18,7% em tempo integral, totalizando 41,3% os candidatos inscritos que necessitam trabalhar enquanto cursam a universidade.

Entre os candidatos aprovados no período de 1994 a 2004, aproximadamente 37% responderam que não sabem se terão que trabalhar durante os seus estudos na universidade. Já 17% afirmam que não precisarão trabalhar durante este período, podendo dedicar-se exclusivamente à sua formação universitária. Entre os que afirmam que precisarão trabalhar desde o primeiro ano, 23% seria em tempo parcial e 15% em tempo integral, totalizando 38% os candidatos aprovados que precisam trabalhar durante o curso.

Diante desses dados, observa-se que há uma aproximação em termos de situação socioeconômica entre os candidatos aprovados e os inscritos no que diz respeito à necessidade de trabalhar enquanto cursam a universidade, o que exige uma revisão do argumento sobre a predominância de estudantes da classe alta na universidade federal.

Os Anexos 10 e 11 apresentam de forma integral os dados sobre a obrigatoriedade de trabalhar dos candidatos inscritos e aprovados em 2002 e em 2003.

Os quadros 16 e 17 apresentam os dados gerais da UFPR referentes aos vestibulares de 1994 a 2004, relativamente à obrigatoriedade de os candidatos trabalharem durante o curso.

QUADRO 16 - OBRIGATORIEDADE DOS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES DE 1994 A 2004 DA UFPR DE TRABALHAR DURANTE O CURSO UNIVERSITÁRIO

OPÇÕES	CANDIDATOS INSCRITOS (%)										
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Sim, mas só nos últimos anos	4,56	4,83	2,33	4,94	5,48	5,58	5,26	4,69	4,89	4,90	5,34
Sim, desde o 1.º ano, em tempo parcial	22,36	22,04	9,56	21,91	22,16	20,87	23,05	22,71	23,58	24,43	24,04
Sim, desde o 1.º ano, em tempo integral	18,68	17,08	6,65	18,13	18,40	17,93	19,71	20,46	19,96	18,96	17,55
Não sabe	36,42	39,05	16,53	34,93	34,25	34,43	33,91	33,62	33,23	33,17	34,01
Não	16,97	16,53	6,47	19,57	19,52	20,90	17,78	18,34	17,97	18,40	19,06

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

QUADRO 17 - OBRIGATORIEDADE DOS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 1994 A 2004 DA UFPR DE TRABALHAR DURANTE O CURSO UNIVERSITÁRIO

OPÇÕES	CANDIDATOS APROVADOS (%)										
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Sim, mas só nos últimos anos	6,24	6,58	7,47	6,21	6,62	7,23	7,35	6,30	6,19	6,39	6,78
Sim, desde o 1.º ano, em tempo parcial	25,33	25,59	23,66	22,08	22,51	21,22	20,79	21,80	22,68	22,05	21,92
Sim, desde o 1.º ano, em tempo integral	16,16	15,05	13,27	16,63	16,49	14,18	15,48	14,99	15,81	15,71	13,73
Não sabe	38,39	39,04	42,05	36,33	35,56	36,64	36,84	36,89	35,65	37,67	37,31
Não	13,42	13,47	13,03	18,40	18,74	20,64	19,38	19,92	19,33	18,12	20,26

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

Quanto aos cursos, especificamente, na maioria deles a alternativa "Não sei", equivalente ao nível B do mapa cromográfico, foi a mais indicada,

representando 33,2% dos inscritos e 36,6% dos aprovados em 2002 e em 2003.

Os cursos em que esta alternativa não foi a mais freqüente foram:

- a alternativa "Não", equivalente ao nível A do mapa cromográfico, foi a mais freqüente entre os candidatos inscritos em 2002 no curso de Medicina, bem como entre os aprovados em 2002 em Medicina, Medicina Veterinária/Curitiba, Direito/Diurno e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia;
- a alternativa "Sim, desde o 1.º ano, em tempo parcial", equivalente ao nível D do mapa cromográfico, foi indicada pelos inscritos em 2002 e em 2003 nos cursos de Física/Diurno, Engenharia Cartográfica, Matemática/Diurno, Geografia/Diurno, Química, Enfermagem, Gestão da Informação, Ciências Econômicas/Diurno, Ciências Sociais, Comunicação Social/Relações Públicas, Educação Artística/Desenho, Filosofia/Noturno, História, Inglês/Português, Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim, Pedagogia/Diurno, Matemática Industrial e Espanhol;
- entre os aprovados em 2002 e em 2003, a alternativa "Sim, desde o 1.º ano, em tempo parcial", equivalente ao nível D do mapa cromográfico, é a opção mais freqüente nos cursos de Gestão da Informação, Pedagogia/Diurno, Educação Artística/Artes Plásticas, Filosofia/Diurno, Inglês/Português, Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim;
- entre os inscritos em 2002 e em 2003, a alternativa "Sim, desde o 1.º ano, em tempo integral", equivalente ao nível E do mapa cromográfico, foi a mais indicada nos cursos de Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Administração/Noturno, Administração Internacional de Negócios, Ciências Econômicas/Noturno, Ciências Contábeis, Português, Inglês, Pedagogia/Noturno, Filosofia/Noturno, Tecnologia em Informática/Noturno, Francês;
- entre os aprovados em 2002 e em 2003, a alternativa "Sim, desde o 1.º ano, em tempo integral", equivalente ao nível E do mapa cromográfico,

é a alternativa mais freqüente nos cursos de Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Administração/Noturno, Ciências Econômicas/Noturno, Ciências Contábeis, Português, Inglês, Pedagogia/Noturno, Filosofia/Noturno e Tecnologia em Informática/Noturno.

Observe-se a repetição dos cursos entre os candidatos inscritos e os aprovados quanto à necessidade de trabalhar desde o início da graduação, ressaltando-se que todos esses cursos acima são noturnos.

Constata-se uma clara distinção entre os cursos quanto à necessidade de inserção no mercado de trabalho dos candidatos que por eles optaram.

Entre os cursos que são oferecidos no período diurno, Pedagogia, Gestão da Informação, Português/Inglês e Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim são os que apresentam maior índice de candidatos inscritos e aprovados, tanto em 2002 como em 2003, que necessitam trabalhar desde o primeiro ano em tempo parcial (situação equivalente ao nível D do mapa cromográfico).

3.6 TURNO EM QUE FOI CURSADO O ENSINO MÉDIO PELOS CANDIDATOS DO PROCESSO SELETIVO DA UFPR

No período de 1994 a 2004, 64% dos candidatos inscritos e 75% dos aprovados nos concursos vestibulares da UFPR cursaram todo o ensino médio no turno diurno. Assim, verifica-se a grande predominância, entre os aspirantes ao ensino universitário e os aprovados no processo seletivo da UFPR, de alunos que, provavelmente, não estão inseridos no mercado de trabalho.

Nos Anexos 12 e 13 encontram-se os dados completos sobre o turno em que os candidatos inscritos e os aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 cursaram o ensino médio.

Em 2002 e em 2003, 63,7% dos inscritos e 75,7% dos aprovados cursaram integralmente o ensino médio no turno diurno (situação que equivale, no mapa cromográfico, ao nível A).

Já 17,2% dos inscritos e 9,0% dos aprovados em 2002 e em 2003 cursaram integralmente o ensino médio no turno noturno (situação equivalente ao nível E do mapa cromográfico).

A alternativa de ter cursado todo o ensino médio no período diurno só não é a mais freqüente nos cursos abaixo relacionados, uma vez que nestes a freqüência maior é a de ter cursado todo o ensino médio no período noturno:

- entre os inscritos em 2002, Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas/Noturno, Filosofia/Noturno, e Tecnologia em Informática/Noturno;
- entre os aprovados em 2002, em Estatística e Geografia/Noturno;
- entre os inscritos em 2003, nos cursos de Física/Noturno, Estatística, Geografia/Noturno, Ciências Econômicas/Noturno e Filosofia/Noturno;
- quanto aos aprovados em 2003, em nenhum curso a opção de ter cursado todo o ensino médio no período noturno foi a mais freqüente;

Observe-se que todos os cursos acima relacionados são ofertados no período noturno, o que indica que aqueles candidatos que cursaram o ensino médio no período noturno necessariamente terão que cursar o terceiro grau também no período noturno, provavelmente porque são trabalhadores. Note-se, ainda, que são cursos menos concorridos, indicando maiores chances de o candidato ser aprovado no vestibular.

Considerando que a maioria dos candidatos cursou todo o ensino médio no período diurno, analisou-se o índice percentual dessa alternativa conforme o curso no qual os candidatos dos vestibulares de 2002 e de 2003 foram aprovados a partir de faixas de freqüências de respostas para a referida alternativa. Nesta análise foram incluídos tanto os cursos que apresentaram como resposta mais freqüente ter cursado todo o ensino médio no período diurno, como aqueles que não apresentaram esta alternativa como a mais freqüente; isto porque ter cursado o ensino médio todo no período diurno não é a resposta mais freqüente em alguns cursos. Estes dados podem ser conferidos no quadro a seguir.

QUADRO 18 - PORCENTAGENS DE RESPOSTA CONFORME O CURSO EM QUE FORAM APROVADOS OS CANDIDATOS AOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR QUE CURSARAM TODO O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DIURNO

continua

FAIXA PERCENTUAL	APROVADOS	
	2002	2003
100% a 90%	<p>Engenharia Química Farmácia Medicina Medicina Veterinária Curitiba Comunicação Social/Jornalismo Comunicação Social/Publicidade e Propaganda Comunicação Social/Relações Públicas Desenho Industrial/Programação Visual Direito/Diurno Inglês-Português Psicologia Turismo Eng. de Bioprocessos e Biotecnologia Ciências do Mar Terapia Ocupacional</p>	<p>Engenharia Elétrica Arquitetura Engenharia Química Ciências Biológicas Medicina Administração/Diurno Comunicação Social/Jornalismo Comunicação Social/Publicidade e Propaganda Desenho Industrial/Programação Visual Direito/Diurno Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia (100%) Terapia Ocupacional</p>
89% a 80%	<p>Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Arquitetura Ciências Biológicas Medicina Veterinária/Palotina Odontologia Administração/Diurno Administração Internacional de Negócios Ciências Econômicas/Diurno Desenho Industrial/Projeto de Produto Direito/Noturno Educação Artística/Artes Plásticas Engenharia Ambiental Zootecnia</p>	<p>Agronomia Engenharia Mecânica Ciência da Computação Engenharia Civil Matemática/Diurno Farmácia Medicina Veterinária/Curitiba Nutrição Odontologia Administração/Noturno Administração Internacional de Negócios Ciências Econômicas/Diurno Ciências Sociais Desenho Industrial/Projeto de Produto Direito/Noturno Educação Artística/Desenho Inglês-Português</p>
79% a 70%	<p>Agronomia Engenharia Civil Geologia Educação Física Enfermagem Nutrição Gestão da Informação História Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim Pedagogia/Diurno Música/Produção Sonora Música/Educação Musical Tecnologia em Informática/Diurno Espanhol Francês</p>	<p>Engenharia Florestal Geografia/Diurno Educação Física Enfermagem Comunicação Social/relações Públicas Educação Artística/Artes Plásticas Pedagogia/Diurno Matemática Industrial Ciências do Mar Zootecnia Tecnologia em Informática/Diurno</p>

QUADRO 18 - PORCENTAGENS DE RESPOSTA CONFORME O CURSO EM QUE FORAM APROVADOS OS CANDIDATOS AOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR QUE CURSARAM TODO O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DIURNO

conclusão

FAIXA PERCENTUAL	APROVADOS	
	2002	2003
69% a 60%	Engenharia Florestal Engenharia Cartográfica Administração/Noturno Educação Artística/Desenho Filosofia/Diurno Português Inglês Engenharia Industrial Madeireira Matemática Industrial Oficial Policial Militar	Física/Diurno Engenharia Cartográfica Matemática/Noturno Geologia Química Ciências Contábeis Filosofia/Diurno História Inglês Pedagogia/Noturno Música/Educação Musical Francês
59% a 50%	Física/Diurno Ciência da Computação Matemática/Diurno Matemática/Noturno Geografia/Diurno Química Ciências Contábeis Ciências Econômicas/Noturno Ciências Sociais Pedagogia/Noturno	Geografia/Noturno Gestão da Informação Ciências Econômicas/Noturno Português Filosofia/Noturno Tecnologia em Informática/Noturno
49% a 40%	Física/Noturno Filosofia/Noturno Tecnologia em Informática/Noturno	Estatística Oficial Policial Militar
39% a 30%		Física/Noturno

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

NOTA: Dados trabalhados pela autora.

Após a discussão dos dados dos elementos constitutivos do campo empírico (idade em que iniciou atividade remunerada, obrigatoriedade de trabalhar durante o curso universitário e turno em que cursou o ensino médio), que tratam da categoria "inserção no mercado de trabalho", pode-se afirmar que de fato existe um predomínio acentuado de aprovação no vestibular da UFPR de candidatos que não estão inseridos no mercado de trabalho, que provavelmente não precisam trabalhar enquanto fazem a sua graduação e que estudaram todo o ensino médio no período diurno. Todas essas situações indicam uma condição socioeconômica privilegiada.

Observou-se, ainda, que esta situação é ainda mais determinante nos cursos de Medicina, Direito/Diurno e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia. Entretanto, como já foi apresentado, os dados revelam uma significativa presença de alunos com uma situação socioeconômica que não pode ser considerada privilegiada.

Medicina é o curso mais procurado e também o que apresenta a mais alta relação entre candidato e vaga. Trata-se de um curso tradicionalmente considerado elitista, em que candidatos com o melhor perfil socioeconômico educacional têm maiores possibilidades de ser aprovados. Contudo, como foi visto no capítulo 2, "Classe Social, Trabalho e Renda", 15% dos aprovados em Medicina nos vestibulares de 2002 e de 2003 apresentam uma renda familiar até R\$ 1.500,00.

Como é esperado, os candidatos ao curso de Direito/Diurno apresentam um perfil socioeconômico distintamente mais favorável do que os de Direito/Noturno quanto à renda familiar e à obrigatoriedade de trabalhar. Em Direito/Diurno, 10,2% dos aprovados em 2002 e 11,3% dos aprovados em 2003 possuem uma renda familiar até R\$ 1.500,00. Em Direito/Noturno este percentual aumenta para 25% em 2002 e 19% em 2003.

Também entre os candidatos inscritos observa-se uma diferença acentuada. Enquanto 20% entre os inscritos em Direito/Diurno em 2002 e em 2003 apresentam uma renda familiar acima de R\$ 5.000,00, em Direito/Noturno este percentual é de 8,5%. Ainda considerando este valor de renda familiar, convém observar que, entre os aprovados em 2002 em Direito/Diurno, 45,5% apresentam renda familiar superior a R\$ 5.000,00 e em 2003 este percentual é de 26%. Já em Direito/Noturno, 19% dos aprovados em 2002 e 14,3% dos aprovados em 2003 possuem uma renda familiar superior a R\$ 5.000,00.

Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia é um curso em que prevalece um perfil socioeconômico elevado, mas isto não se dá necessariamente devido à renda familiar. Não se trata de um curso considerado elitista, uma vez que é um curso novo, ocupando apenas a 34.^a posição quanto à procura. Acredita-se que este alto perfil se deva exatamente ao fato de ser um curso recente, sendo conhecido

sobretudo pela população com privilégios de informação a respeito de novas áreas de conhecimento da ciência e da tecnologia, bem como das perspectivas das necessidades do mercado de trabalho mais atual. Contudo, analisando-se a renda familiar dos inscritos em 2002 e em 2003, observa-se uma homogeneidade entre as distintas faixas de renda. Entre os aprovados prevalece a renda em torno de R\$ 3.000,00, mas de forma muito próxima às outras faixas de renda.

Pode-se afirmar que o que caracteriza o perfil socioeconômico elevado do curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia são: o nível de instrução do pai e da mãe, o fato de o candidato não ter trabalhado nunca, e por ter cursado tanto o ensino fundamental como o ensino médio integralmente em escola particular no período diurno.

A respeito dos cursos em que é significativa a presença de alunos que já têm uma relação com o mundo do trabalho, esta situação, como é de se esperar, está articulada com a questão da renda e da ocupação do pai. Encontram-se aí os cursos noturnos, que oferecem a modalidade da licenciatura, e muitas vezes com baixa concorrência, havendo uma alta correspondência entre o perfil dos inscritos e dos aprovados.

Os dados confirmam o predomínio de candidatos trabalhadores e com renda familiar até R\$ 1.500,00, tanto entre os inscritos como os aprovados, nos cursos de Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Pedagogia/ Noturno, Filosofia/Noturno, Gestão da Informação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas/Noturno, Inglês/Português, Espanhol, Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim, Francês e Tecnologia em Informática/Noturno.

Em Administração/Noturno e Administração Internacional de Negócios é significativa a presença de candidatos inscritos e aprovados já inseridos no mercado de trabalho, apresentando, contudo, uma renda familiar na faixa de R\$ 3.000,00 a R\$ 5.000,00 entre os aprovados em 2003, e não a renda que prevalece nos cursos acima citados (entre R\$ 500,00 e R\$ 1.500,00).

Este capítulo procurou investigar o quadro dos alunos aprovados na UFPR no que se refere à inserção dos mesmos no mercado de trabalho e à necessidade de trabalhar enquanto fazem sua formação na universidade. Chega-se à conclusão de que é muito significativo o universo de alunos que já iniciaram alguma atividade remunerada, sobretudo nos cursos noturnos.

Isso faz pensar sobre a necessidade de a universidade pública ofertar mais cursos e vagas no período noturno, além de rever a formação oferecida nestes cursos, perguntando-se, no caso da UFPR, por que enquanto no período diurno é ofertada a modalidade do bacharelado e da licenciatura, no noturno oferece-se apenas a licenciatura. Mostra-se importante, assim, rever as ações que têm sido tomadas para incentivar e auxiliar o aluno trabalhador e o aluno com dificuldades financeiras no sentido de ele poder dar continuidade aos seus estudos, o que contribuiria, de fato, para a diminuição da evasão e da exclusão típicas do processo de acesso ao ensino superior público.

Estas reflexões remetem a outras. Uma delas é pensar como o processo sociometabólico do capital vem se instaurando nas políticas de educação, sobretudo no âmbito das universidades públicas brasileiras. O próximo capítulo tem o título "Universidade Pública, Políticas de Educação e Relações de Trabalho", o qual fundamenta um capítulo subsequente que tem como objetivo discutir a educação no atual estágio do capitalismo.

CAPÍTULO 4

UNIVERSIDADE PÚBLICA, POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE TRABALHO

A história da universidade evidencia sua estreita relação com a sociedade. Surgiu na Idade Média, a qual se caracteriza pelo fortalecimento da Igreja Cristã, ficando todo conhecimento subordinado aos objetivos da fé. Implementa-se um tipo histórico de educação – a educação monacal. Nos mosteiros estavam os grandes pensadores da época e foram essas instituições que passaram a administrar a educação. Os mosteiros também proporcionaram grandes avanços na invenção e aperfeiçoamento de artefatos técnicos, como o moinho hidráulico e o relógio mecânico. A vida regular e ordenada existente nos mosteiros propiciou o advento da idéia de leis científicas universais que deveriam mover a natureza, trazendo grandes contribuições para o desenvolvimento da ciência, da técnica e da filosofia. Além disso, com a pregação evangélica entre novos povos, o Cristianismo torna-se objeto de constantes debates, dando condições às mais variadas interpretações. Impôs-se a necessidade de se fixar um corpo de doutrina cristã e de um alimento intelectual superior que lhes desse as mesmas certezas bíblicas, mas sob um ponto de vista racional. Empenham-se em elaborar a doutrina eclesiástica sob a forma de um sistema científico, redescobrimo os clássicos e reformulando tais idéias sob uma ótica aceitável dentro da religião cristã – movimento este conhecido como escolástica e que culminará, sobretudo, no século XIII com São Tomás de Aquino (1225-1274) (LAWRENCE, s.d.). A partir dessas instituições surge, tempos depois, a universidade.

A universidade tinha por finalidade cultivar e transmitir o saber humano acumulado, tendendo, assim, a permanecer conservadora. Esse quadro foi de certa forma modificado com a criação das novas ordens religiosas – a dos dominicanos e a dos franciscanos – cujos membros juntaram a seus esforços missionários a iniciação dos estudantes em vários campos, incluindo as ciências naturais, e a aprendizagem de idiomas orientais, propiciando o contato com os ensinamentos árabes, trazendo

grandes contribuições para o desenvolvimento das universidades (KRIBE e SIRAISE, 1978, p.123)⁴⁵. Em 1110, na Bolonha, surge a corporação de estudantes *Universitas Scholarum* para o ensino de Direito. As corporações de professores *Universitas Magistrarum* surgem em Paris em 1150 para o ensino de Filosofia e Teologia e em Oxford para o ensino de Ciências Naturais (ROSAR, 2001, p.80).

Com as universidades surge uma nova classe social privilegiada – os intelectuais –, cuja formação baseava-se nas artes greco-romanas do *trivium* (gramática, retórica e lógica) e do *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia). Estas artes, propiciadoras da "razão produtiva" e da "ordenação do conhecimento", eram vistas como fundamentais para um mais alto e especializado conhecimento (KRIBE e SIRAISE, 1978, p.121, apud LINDENBERG, 1978).

Parafraseando Vaidergorn⁴⁶, Alberto Albuquerque Gomes (2001, p.123-124) esclarece a origem do termo *universidade*: "O termo (universidade) surgiu em 1220, após a junção das várias escolas de Paris em uma única corporação, (...) que passaram a se referir à Universidade, por pretender reunir em seu corpo docente a erudição e sabedoria universal nas artes e ciências e, ao mesmo tempo, por reunir a universalidade dos alunos e professores, bem como todas as congregações".

Inicialmente as universidades dependiam da chancela do papa e/ou do rei para existirem e para conferirem os títulos *bachelier*, *licentia docendi* – outorga da licença para o cargo de *magister* – e o título *doctoris*. Apesar desta dependência, uma das características fundamentais das primeiras universidades foi a intenção de assegurar a autonomia acadêmica através da não ingerência dos reis e papas em sua gestão. Contudo, a rápida expansão das universidades na Europa, somada ao

⁴⁵KRIBE, P. and SIRAISE, N. G. The institucional setting: the Universities, apud LINDENBERG, 1978, p. 120-144.

⁴⁶VAIDERGORN, J. **As seis irmãs**: as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo – 1957-1964. Alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do estado de São Paulo. Campinas. Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado, 1985.

nascimento dos Estados Nacionais, contribuem para que ocorra uma intervenção através da dependência financeira cada vez maior dessas instituições em relação ao Estado. Com a ascensão de Napoleão ao governo francês, o qual passa a se caracterizar pela política externa expansionista e pela intensa disputa pelo poder com a Igreja, a interferência na política interna das universidades veio a aumentar a influência do poder laico:

Até a reforma napoleônica, as universidades parisienses mantinham o espírito medieval corporativo, e fundavam seu ensino na cultura clássica visando impedir a incorporação das ciências experimentais e do enciclopedismo. A partir dos decretos revolucionários e dos decretos de março de 1808, foram criadas a Escola Politécnica (formadora de quadros técnicos), a Escola Normal Superior (formadora de educadores que difundiam a nova cultura de base científica), a Faculdade de Ciências e a Faculdade de Letras. As escolas de Medicina e de Direito foram promovidas a Faculdades, e passaram a ser objeto de rigorosa regulamentação profissional, juntamente com a Faculdade de Farmácia (VAIDERGORN, 1995, p.29, apud GOMES, 2001, p.126).

Atendendo a novos interesses que não aqueles ligados à Igreja católica, esse tipo de universidade atrelada ao Estado, somado ao modelo alemão, passaram a ser referência das novas universidades implementadas no Novo Mundo, inclusive no Brasil.

Como instituição social, a universidade transforma-se no tempo e no espaço guardando sua identidade própria. Cabe parafrasear o recorte histórico feito por Hélió Trindade (1998, p.49):

A partir do século XV, o fortalecimento do poder real, a emergência do Estado nacional e a expansão ultramarina abrem a universidade renascentista ao humanismo. Nas repúblicas urbanas da Itália, em pleno florescimento do capitalismo comercial, ela vai transformar o conteúdo do ensino, valorizando as letras e as artes e, mais tarde, as ciências. Por sua vez, a reforma protestante cede a dinâmica da instituição, rompendo o monopólio da teologia católica tradicional, mas a reação da contra-reforma católica terá uma forte influência na Península Ibérica, na Itália, no sul da Alemanha e na América espanhola conquistada.

No final do iluminista século XVIII, sob a hegemonia da razão, da importância crescente das ciências e de sua vulgarização pelos enciclopedistas, a Europa será sacudida pela Revolução de 1789, cujo efeito transformador produzirá um padrão de universidade estatal na primeira metade do século XIX.

Na França, após seu fechamento pelos revolucionários, a instituição renascentista, sob Napoleão como Universidade Imperial, destinada a formar quadros para o Estado, através de faculdades profissionais isoladas. Na Prússia, como reação ao imperialismo francês e

visando à construção da unidade nacional, a Universidade de Berlim é criada pelo Estado que institui a indissociabilidade do ensino e da pesquisa.⁴⁷

Este novo padrão da universidade estatal napoleônica terá forte influência no ensino superior da América Latina, ao passo que a universidade alemã, comprometida com a pesquisa e o progresso da sociedade, influi no nascimento da Universidade de Londres e na evolução acadêmica das universidades de pesquisa americanas.

Trindade (1998) destaca que houve um padrão de desenvolvimento marcadamente diferenciado do ensino superior na América Latina. Na América espanhola, a universidade é implantada logo após a conquista, contando com doze instituições até o final do século XVII, dominando o padrão tradicional das faculdades de teologia, leis, artes e medicina. De acordo com Benjamin⁴⁸, citado por Trindade (1998, p.50), o aristocratismo no acesso à universidade era tal que, em Quito, até o início do século XVIII, aqueles que solicitavam matrícula tinham que "comprovar mediante um procedimento legal a 'pureza de seu sangue' e provar que nenhum de seus antepassados havia exercido comércio".

No Brasil, a universidade somente se institucionaliza no século XX. Até 1808, com a chegada da família real ao Brasil, os luso-brasileiros faziam seus estudos superiores na Europa, principalmente na cidade de Coimbra, em Portugal. Neste período, contava-se com 2.500 brasileiros diplomados, em sua maioria religiosos. Apesar dos esforços dos jesuítas, Portugal não permitia a criação de uma Universidade no Brasil, diferentemente da colonização espanhola, que criou universidades em vários países da América Latina em datas remotas se comparadas à situação brasileira, como mostram os dados apresentados por Cipriano Luckesi (1997, p.34): em Lima em 1551; no México em 1553; em Córdoba, na Argentina, em 1613; em São Domingo em 1538; em Bogotá em 1622; em Cuzco, no Peru, em

⁴⁷O sábio Humboldt, seu inspirador, era do Ministério da Educação e dos Cultos da Prússia, e o filósofo Fichte foi o seu primeiro Reitor.

⁴⁸BENJAMIN, H. R. W. **La educacion superior en la republicas americanas**. New York: Mc Graw-Hill Company, 1964. p.17.

1692; em Havana em 1728; em Santiago em 1783. Em 1821 é criada a Universidade de Buenos Aires.

Pedro Calmon (1977) destaca que o desenvolvimento intelectual do Brasil é herdeiro legítimo da Universidade de Coimbra, sob a égide do bacharel. O princípio da Universidade de Coimbra era estar a par da responsabilidade do desenvolvimento da função do Estado através da formação de funcionários incumbidos da judicatura ao impor a supremacia da lei sobre o indivíduo e garantindo a soberania do Estado sobre a coletividade. A Universidade era vista como força promotora de desenvolvimento e de nobreza intelectual, sendo que um doutor de Coimbra era equiparado a um conde da nobiliarquia portuguesa. Calmon (1977) ressalta que a peculiaridade da civilização colonial brasileira era a de não ter classes. A distinção era estabelecida entre o branco (o homem livre) e o preto – o escravo a quem cabia o trabalho manual; o trabalho era privativo do homem negro. Ao refletir sobre a universidade e a mobilidade social, o autor declara que já no século XVI estavam presentes na Universidade de Coimbra estudantes brasileiros de mediana condição financeira. Podiam assumir as responsabilidades do poder todos os colonos brancos, os quais se distinguiam entre os que estudavam e se bacharelavam e aqueles que não tinham um diploma de bacharel.

4.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL

Com a vinda de D. João VI instituiu-se no Brasil o ensino superior. A primeira cátedra criada foi a de Economia Política, sob a responsabilidade de José da Silva Lisboa, o visconde de Cairu, intérprete de Adam Smith e conselheiro do rei para a primeira grande abertura econômica do Brasil (CUNHA, 2001, p.5).

Posteriormente, foram criadas a Faculdade de Medicina da Bahia, em 1808; a Faculdade de Direito de São Paulo em 1854; a Faculdade de Direito em Recife, em 1854; e, em 1874, a Escola Militar e a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a Escola de Engenharia de Ouro Preto em Minas Gerais (LUCKESI, 1997, p.34). Apesar de em

1909 ser criada a Universidade de Manaus, e em 1912 a Universidade do Paraná, a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, é considerada "a primeira universidade brasileira, por ter sido instituída por força de um decreto do Governo central" (FÁVERO⁴⁹, 1980, p.35-36, apud TRINDADE, 1998, p.50).

Luiz Antônio Cunha (2001, p.5) lembra que a ideologia do ensino superior trazido para o Brasil tem sua origem no início do século XIX e representa o que havia de mais revolucionário na época, estando de acordo com o espírito do iluminismo e próxima da idéia de ensino superior que a Revolução Francesa veio a implantar, cujo objetivo era o desenvolvimento do ensino superior profissional em instituições específicas para cada especialidade. E no Brasil sequer foram criadas faculdades, mas cátedras isoladas de ensino superior. De acordo com Cunha (2001, p.5), "o processo de constituição do nosso ensino superior foi um processo de 'agregação sucessiva', que está longe de chegar ao seu fim".

Conforme Marlene Ribeiro (1997, p.13-23), a universidade brasileira surge nos anos 30, no bojo do processo da modernização da nossa sociedade. Nasce moderna sem ser moderna. Isto porque a criação tardia das universidades brasileiras dá continuidade ao que vinha ocorrendo no século XIX, formando profissionais liberais através dos cursos considerados "nobres" – medicina, engenharia e direito – de forma distanciada das exigências impostas pela modernidade decorrentes das transformações ocorridas na passagem do feudalismo para o capitalismo, o qual se caracteriza pela ciência alicerçando os processos produtivos fabris – exigências estas às quais as universidades européias no final do século XVIII já vinham atendendo.

Em 1917, com o intuito de definir uma identidade própria à universidade latino-americana, irrompe o movimento estudantil argentino que origina a Reforma Universitária de Córdoba, a qual tem como ideário buscar permanentemente o equilíbrio dinâmico entre "qualidade acadêmica, relevância social e equidade

⁴⁹FÁVERO, M. L. **Universidade & poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

societal" apropriadas para "uma instituição social estratégica para o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico e comprometida com o projeto de uma sociedade democrática mais justa" (TRINDADE, 1998, p.51). Este movimento extrapolou as fronteiras argentinas, influenciando o Uruguai, Bolívia, Peru, México, Venezuela e Colômbia, e, no caso do Brasil, apenas quatro décadas mais tarde.

No século XIX a universidade ocupa posição central na Europa e nos Estados Unidos. Como foi citado, a Universidade de Berlim incorpora a pesquisa como uma de suas funções básicas, instigando o observar, o conhecer e o perguntar insaciável. A universidade do século XIX era considerada o espaço ideal para o exercício do *epistemos*, do saber pelo saber, da produção da alta cultura tão necessária para o processo civilizatório, não estando submetida a julgamento de cunho utilitarista. Cabia à universidade a contínua transgressão da mesmice, representando a matriz das idéias para construir a sociedade almejada, sendo ela o ápice de um processo de produção crítica e de difusão cultural livre e aberta (LESSA, 1999).

4.2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Da mesma forma como se procurou contextualizar historicamente os outros temas deste trabalho, não seria possível deixar de fazer menção à história da Universidade Federal do Paraná, mesmo que de forma abreviada.

Ruy Wachowicz (1983), em seu belíssimo livro *Universidade do Mate: História da UFPR*, com competência científica e sensibilidade de historiador reproduz, para o leitor, a história da Universidade do Paraná, amparada em fatos socioeconômicos e políticos regionais e nacionais que, se eximidos da história desta instituição, não desvelam as dificuldades enfrentadas por seus idealizadores e defensores, tampouco a grandiosidade de tal obra.

Em 1912, por iniciativa da intelectualidade paranaense, é criada a Universidade do Paraná. Wachowicz (1983, p.12) a batiza como "Universidade do Mate" porque, ao correlacionar o surgimento das primeiras instituições universitárias

brasileiras com os ciclos econômicos, tem-se, em 1909, a Universidade de Manaus como fruto do ciclo da borracha, em 1912 a Universidade do Paraná influenciada pela economia da erva-mate, e a antiga Universidade de São Paulo ligada ao ciclo do café. Evidentemente os ciclos econômicos não explicam por si sós a criação dessas primeiras universidades. Outros fatores devem ser considerados.

No final do século XVII e início do século XVIII, eram precárias as condições econômicas da população que vivia no planalto paranaense. Com a abertura do caminho de tropas entre Rio Grande do Sul e São Paulo, difundem-se fazendas de criação, trazendo um início de progresso para o paranaense. Na segunda década do século XIX a economia ervateira passa a ser o esteio econômico da futura província do Paraná. O primeiro presidente da província do Paraná, Zacarias de Góes e Vasconcelos, declara, em 1853, que a erva-mate era a atividade de ricos e pobres, enquanto o criatório era a atividade dos homens abastados, proprietários de campos (WACHOWICZ, 1983, p.19). A cultura ervateira proporcionou um fato curioso: o distanciamento das elites paranaenses dos centros de decisão políticos e econômicos do Brasil em virtude da expansão do comércio da erva-mate com os países platinos. Os problemas do mate não preocupavam o Império brasileiro, mas sim a produção do café no território paulista e a de açúcar nos latifúndios nordestinos. Wachowicz (1983, p.19) retrata com riqueza de detalhes como este distanciamento econômico repercutiu sobre o plano político paranaense e as suas implicações para a criação da Universidade do Paraná, o que aqui será mencionado de forma abreviada.

Como o autor destaca, a economia do mate tornou viável a emancipação político-administrativa do Paraná, o que ocorreu sem a participação e a mobilização da população, sendo praticamente outorgada pelo governo imperial para o cumprimento de um acordo entre grupos políticos. Os paranaenses já há muito eram criticados por sua falta de iniciativa, como pouco empreendedores e pouco ousados, deixando de aproveitar as chances que a história lhes proporcionava. A presença de paranaenses na própria presidência da Província, em seus 36 anos, foi inexpressiva.

Um fato representativo desse comportamento é que, após a Proclamação da República, da qual os paranaenses não participaram, as antigas províncias transformaram-se em Estados da República e os seus governadores passaram a ser eleitos. Com a República, exacerba-se a problemática do Contestado; o Estado de Santa Catarina procurou reconquistar parte do território que os paranaenses consideravam ser seu. Vitor Ferreira do Amaral, médico e político, membro da elite campeira paranaense, sensibilizado com a inércia do povo paranaense na questão do Contestado, percebeu a necessidade de mais massa crítica. Após ele próprio fazer um levantamento, constatou que, nascidos no Paraná, havia apenas nove médicos, quatro engenheiros e um número mais expressivo de bacharéis de Direito. "Concluía Vitor Ferreira do Amaral que o ambiente paranaense era tão obscuro e por esse motivo *impunha-se a necessidade da criação do ensino superior em nosso Estado.*" (WACHOWICZ, 1983, p.24). A constatação da falta de intelectualidade entre os paranaenses impulsionou alguns de seus membros a organizar, na capital, uma universidade.

José Francisco da Rocha Pombo propõe-se a fundar em Curitiba uma universidade. A Lei n.º 63 de 10 de dezembro de 1892 do governo estadual autoriza Rocha Pombo a criar a universidade com algumas condições, entre elas a de conter no mínimo os cursos de Direito, Letras, Comércio, Agronomia, Agrimensura e Farmácia, e de incorporar à universidade o ginásio e a escola normal. Entretanto, não recebeu o necessário apoio político e financeiro para a realização do seu sonho.

Em 1901 retiram-se as concessões obtidas pelos decretos de 1891 e 1892, que garantiam o funcionamento de cursos superiores particulares, instituindo-se o monopólio estatal do ensino superior. Em 1911, a Reforma Rivadávia, proposta pelo então Ministro da Instrução Pública Rivadávia Corrêa, desobrigou a oficialização do ensino secundário e superior no Brasil, incentivando, assim, a fundação de estabelecimentos de ensino superior em vários estados da federação. Vitor Ferreira do Amaral vê a oportunidade para criar a Universidade no Paraná, o que viria a favorecer a população sem condições de sustentar um filho em qualquer curso

superior, estes existentes em centros como Rio de Janeiro e São Paulo. O ingresso nestes cursos não dependia de exames caso os alunos fossem egressos de cursos secundários regulados de acordo com o programa do Ginásio Nacional. Era cada vez maior o número de jovens paranaenses aptos a ingressarem no ensino superior, e a criação de um único curso não atenderia à demanda, diferentemente de uma universidade. Contudo, lembra Wachowicz (1983, p.34):

Mas no Brasil não havia nenhuma instituição semelhante com tradição suficiente, na qual poderia estruturar-se sua organização. Ocorre que a economia paranaense estava voltada para o Prata. Junto com a exportação do mate, deslocavam-se algumas pessoas aptas e cultas. As instituições universitárias da Argentina e Uruguai passaram a ser conhecidas pela *elite campeira* paranaense. A Universidade de La Plata na Argentina afigurava-se como *instituição modelar*. Era particular, mas sempre mereceu do governo argentino a mais apurada dedicação. [grifos do autor]

Em 1912, Víctor Ferreira do Amaral liderava um grupo de intelectuais paranaenses, do qual fazia parte o jurista Pamphilo de Assumpção, interessados na criação da universidade, buscando recursos, visitando instituições no Brasil que ofereciam cursos superiores e interagindo com os meios políticos. Este grupo era ligado às elites tradicionais paranaenses. Paralelamente, um outro grupo de intelectuais paranaenses, em que predominavam militares positivistas ainda embasados pelos ideais republicanos, também aspirava à criação de uma universidade. Faziam parte deste segundo grupo personalidades como o médico militar Nilo Cairo, o engenheiro militar Manoel de Cerqueira Daltro Filho, o médico Reinaldo Machado, e, da área do Direito, nomes como Flávio Luz, Hugo Gutierrez Simas e Vieira de Alencar. A fusão dos dois grupos propiciou a fundação da Universidade do Paraná, que ocorreu em 19 de dezembro de 1912, dia da emancipação política do Paraná, agora também da emancipação intelectual. A primeira diretoria foi composta por: Víctor Ferreira do Amaral, como diretor; Euclides Bevilaqua, vice-diretor; Nilo Cairo da Silva, secretário; Daltro Filho, subsecretário; Flávio Luz, tesoureiro; Hugo Simas, bibliotecário. O presidente Carlos Cavalcanti foi aclamado diretor honorário (WACHOWICZ, 1983, p.32-47). Através da Lei n.º 1.284, de 27 de março de 1913, o governo do Paraná reconhece a Universidade (WACHOWICZ, 1983, p.70).

A princípio, é alugado um casarão sito à rua Comendador Araújo, n.º 42, para a sede da Universidade, que começa a funcionar no início como instituição particular, oferecendo os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Comércio, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia, tendo como reitor Victor Ferreira do Amaral (UFPR, 1999). O primeiro aluno a se inscrever para os exames de admissão na Universidade foi Plácido e Silva, e também o primeiro funcionário. Em 1913, a Câmara Municipal de Curitiba, juntamente com o prefeito Cândido de Abreu, fazem doação do terreno na Praça Santos Andrade, local de depósito de lixo da prefeitura. A instalação da Universidade em sua nova sede ocorreu em 12 de abril de 1914. Romário Martins, historiador paranaense, ao visitar o majestoso edifício, em 1916, chamou-o de "Palácio da Luz" (WACHOWICZ, 1983, p.48-58).

Wachowicz (1983, p.66) sublinha que se a Lei Rivadávia produziu frutos como a Universidade do Paraná, também fez surgir múltiplas formas mercantis de exploração do ensino superior através de instituições que tinham por único objetivo negociar diplomas.

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano diminuiu consideravelmente a autonomia para a criação de escolas superiores ao impedir o seu funcionamento em cidades cuja população fosse inferior a 100.000 habitantes, sendo que Curitiba contava com 66.000 habitantes (GLASER, 1989). Se a Lei Maximiliano, através do Decreto n.º 11.530, interrompeu a comercialização de diplomas, também desferiu duro golpe impondo um árduo período de privações à Universidade do Paraná, mesmo sendo esta a que apresentava as melhores condições. Outra exigência da Lei Maximiliano era "o retorno do sistema de equiparação das instituições, a fim de que os diplomas e/ou títulos expedidos pudessem concorrer com os congêneres emitidos pelas escolas oficiais", bem como a de que "somente após cinco anos de funcionamento, é que uma escola superior poderia requerer equiparação", tempo este que a Universidade do Paraná não tinha (WACHOWICZ, 1983, p.68). A alternativa encontrada foi desmembrar a instituição em Faculdades, as quais passam a funcionar como estabelecimentos isolados de ensino superior.

O apoio do governo estadual através do reconhecimento da importância da Universidade desde o seu início, através de dotações orçamentárias e de apoio político, não foi suficiente, conforme narração de Wachowicz (1983, p.89): "Apesar do apoio recebido do governo do Estado do Paraná, a Universidade sobreviveu oficialmente até 25 de maio de 1918, quando dissolvida, apesar de continuar ligada por uma administração geral. Mas, do fronton do *Palácio da Luz*, nunca foi apagado o nome: Universidade do Paraná" [grifo do autor]. Em seguida o autor complementa:

Não resta mais dúvida que um dos objetivos da Lei Maximiliano foi extinguir as três Universidades livres⁵⁰ que surgiram face às facilidades proporcionadas pela Lei Rivadávia. As autoridades educacionais federais não viam com simpatias que pequenas capitais como Curitiba e Manaus, através da iniciativa privada, se antecipassem aos próprios centros brasileiros como Rio de Janeiro por exemplo. Por isso, a Lei Maximiliano, ao mesmo tempo em que forçava a extinção dessas três Universidades, já colocava no art. 6.º a determinação legal de que o governo federal fundasse no Rio de Janeiro, quando achasse oportuno, uma Universidade. Esta foi instituída somente em 1920, cinco anos após a promulgação da lei. A Universidade do Rio de Janeiro recebeu todo beneplácito do governo federal.

A criação dessa primeira Universidade federal foi um acontecimento artificial, realizado de cima para baixo, sem nenhuma participação espontânea da comunidade docente ou discente.

(...) Mas, essa artificialidade é mais evidenciada ainda quando se constata que a Universidade do Rio de Janeiro foi antecipada pelo Presidente Epitácio Pessoa, a fim de proporcionar o recebimento da visita do rei dos belgas, Alberto I, por ocasião das festividades do centenário da Independência do Brasil. Entre as homenagens que lhe seriam atribuídas, constava a outorga do título de *Doutor honoris causa*. Como este título só pode ser outorgado por uma Universidade, foi resolvido o problema: criar-se a si mesma (WACHOWICZ, 1983, p.90-91).

Após muitos esforços, e enfrentando grandes dificuldades, a Faculdade de Direito foi equiparada no dia 29 de julho de 1920, e a de Engenharia em 6 de agosto de 1920. A Faculdade de Medicina foi equiparada em 1922 (WACHOWICZ, 1983, p.77 e 91).

Em 1925, a Reforma Rocha Vaz cria a figura do modelo único ao qual às faculdades oficiais devem se equiparar, exigindo, com isso, que a Universidade

⁵⁰As três Universidades livres às quais o autor se refere eram a Universidade do Paraná, a Universidade de Manaus e a Universidade de São Paulo.

do Paraná se organizasse em três faculdades: Engenharia, Direito e Medicina (GLASER, 1989).

Wachowicz (1983) discorre sobre vários episódios que demonstram a má vontade do governo federal para com a Universidade do Paraná e pergunta-se:

Como explicar esse comportamento das autoridades do Estado Novo face à realidade educacional paranaense? Por que as elites paranaenses não conseguiram restaurar a Universidade? Afinal, era o único caso no Brasil, em que as faculdades estavam articuladas e funcionavam debaixo da mesma cúpula! Por que os dirigentes não souberam aproveitar-se dessa circunstância que lhes proporcionava uma vantagem substancial em relação aos outros Estados da federação?

As respostas para essas questões devem ser colocadas em dois níveis:

- a) ao nível da mentalidade e condicionamento histórico das elites paranaenses;
- b) ao nível político ideológico de relacionamento com o Estado Novo.

Já em 1935, um editorial do Diário da Tarde analisava que o culpado pela não restauração da Universidade não era o governo federal ou o Ministro, mas sim os próprios paranaenses. (...) forças poderosas se articularam nas Faculdades e passaram a defender a idéia de que estas deveriam se manter separadas e autônomas, apesar de funcionarem no mesmo prédio e terem uma brilhante tradição comum.

Em 1938, por exemplo, João Ribeiro de Macedo Filho foi voto vencido na Congregação da Faculdade de Direito, quando defendia a reunificação da Universidade.

Os tempos heróicos de dedicação a uma causa maior, como na época da *primitiva Universidade*, haviam passado. As Faculdades haviam entrado na rotina, sedimentando-se. A política de *sacristia* passou a imperar. Na década de 1930, as Faculdades perderam o apoio que sempre tinham recebido do governo do Estado. A simplicidade do interventor Manoel Ribas via nessas escolas não a matriz formadora de técnicos e profissionais, e sim de funcionários públicos [grifos do autor] (WACHOWICZ, 1983, p.94).

Um outro aspecto se deve ao fato de que Victor Ferreira do Amaral, apesar de sempre afirmar que sua atuação na direção da Universidade seria apolítica, afastada das agremiações partidárias, opunha-se, politicamente, ao regime do Estado Novo.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos institui na estrutura universitária a Faculdade de Educação e Letras com o objetivo de voltar-se para a formação de professores secundários. A Lei n.º 19.851 de 1931 obriga a existência de Faculdade de Filosofia para a constituição da Universidade, Faculdade esta que é fundada em 1938.

Em 1943, vários membros das Faculdades do Paraná pleiteavam a federalização e o restabelecimento da Universidade do Paraná, motivados pela recém federalização das Universidades do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais.

Como enfatiza Wachowicz (1983, p.102), com a queda do regime do Estado Novo as relações entre o Paraná e o governo federal sofrem uma mudança substancial. Também as relações entre a Universidade e o governo do Paraná são alteradas. Se antes era a Universidade que apelava e recrutava pessoas do quadro administrativo do Estado, com a formação de novas gerações de profissionais no ensino superior, membros do primeiro escalão do governo estadual passaram a ser recrutados da Universidade.

Em março de 1946 é criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Artes do Paraná, que, ao ser integrada às demais faculdades, culminou na restauração da Universidade do Paraná através do Decreto-Lei n.º 9.323, de junho de 1946, sendo escolhido para Reitor o Professor Victor Ferreira do Amaral.

Em 1949, o Reitor Flavio Suplicy de Lacerda lança a campanha e se empenha para a federalização da Universidade do Paraná, o que ocorre em dezembro de 1950 na forma da Lei n.º 1.254, transformando a Universidade do Paraná em Universidade Federal do Paraná.

4.3 A HISTÓRIA DO VESTIBULAR

Ao analisar a relação entre a sociedade civil e a universidade, Alberto Albuquerque Gomes (2001, p.126) observa que, com a intervenção do Estado na gestão universitária, decorrente da reforma napoleônica, são reformulados os critérios de acesso à universidade. Se até o século XVI, filhos de camponeses ricos, artesãos, pequenos burgueses tinham relativa facilidade de acesso ao ensino universitário, com a crescente complexidade dos aparelhos burocráticos do Estado, destino natural da maioria dos egressos das universidades, esse nível de ensino passou a se restringir aos filhos da elite burguesa (juristas, médicos, burocratas do Estado, etc.). Com o saturamento dos empregos estatais e com o controle do acesso de estudantes de origem modesta às universidades, ocorre uma diminuição na procura pelo ensino universitário. Gomes (2001) enfatiza que a universidade se

construiu de forma distanciada da sociedade, apesar de sua estrutura ser desenhada à luz e imagem da cidade. A universidade se organiza no espaço da cidade e disputa o poder político e o controle da *urbe* por ter se tornado uma exigência da vida na cidade o saber ler e escrever – princípio básico para a transformação do antigo súdito em cidadão. A universidade vive, então, um paradoxo: ser erudita e moderna/urbana ao mesmo tempo, ao ter que enfatizar o saber intelectual dando continuidade à cultura erudita da Antigüidade, e renovar os saberes necessários para a administração dos negócios públicos e privados, característica principal da origem das cidades. Segundo o autor, a possibilidade de a universidade conciliar estes dois aspectos está associada à idéia de que, assim como a cidade, a universidade também não é para todos. Gomes (2001, p.127) entende que "ao sofisticar os mecanismos de ingresso na universidade, foram alijados os mais pobres, os trabalhadores, enfim, aqueles que não possuíam outro bem a não ser a sua força de trabalho". E, não sendo para todos, a universidade se "'encastela' à moda dos antigos senhores feudais para preservar sua erudição e ao mesmo tempo aparentar ser moderna e urbana" (GOMES, 2001, p.128).

Gomes (2001, p.128-129) utiliza as definições de Hegel e Marx sobre sociedade civil para relacionar a questão dos que têm acesso à universidade e a sua relação com a sociedade:

Uma das possibilidades para definir sociedade civil é a feita por Hegel (1974)⁵¹, que a considera a antítese da família e do Estado como síntese de ambos. A sociedade civil é um sistema de produção, distribuição e consumo de bens, onde os indivíduos lutam por seus interesses e no qual cada atividade profissional remete a todas as outras e nenhuma é pensável senão em referência à totalidade das profissões. Mas longe de ser consensual, este sistema é contraditório, uma vez que a sociedade civil se organiza como forma de contenção e disciplinamento das vontades individuais. Ou seja, a sociedade civil opõe-se às vontades individuais e familiares distribuindo "remédios" em defesa dos interesses coletivos, ainda que esta defesa possa ser influenciada pelos interesses de classe, notadamente no período moderno, onde a classe detentora dos meios de produção se faz valer do direito para manutenção do *status quo* (MARX, 1978)⁵².

⁵¹HEGEL, G. W. F. **A fenomenologia do espírito**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

⁵²MARX, K. Prefácio à **Crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Marx (1987)⁵³ aprofunda esta concepção afirmando que a sociedade civil abrange todo o intercâmbio material, a vida comercial e industrial de um conjunto de indivíduos num dado momento de desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, relações de produção que se dão por meio do relacionamento de possuidores de mercadorias, dando origem ao Estado burguês.

Portanto, o Estado, detentor da força física, surge como forma de organizar a sociedade, e em vários momentos certamente contraria interesses privados. Sua função básica é organizar a vida social. Para isso procede ao recrutamento de um corpo tecnoburocrático encarregado de decidir sobre os interesses gerais.

É este Estado que organiza e sustenta a universidade, escolhe, ou melhor, define critérios de seleção para o ingresso dos estudantes, enfim, assegura o controle sobre ela e reflete o modo de organização social, política e econômica da sociedade civil (GOMES, 2001, p.128-129).

Edson Machado de Souza (1979, p.361-386) apresenta um histórico sobre o processo do concurso vestibular no Brasil. No período de 1810 a 1911, o ensino secundário brasileiro, que tinha duração de cinco a sete anos, era dotado de um exame de seleção de saída, o qual acontecia nas escolas superiores ou no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro; este exame é que permitia o ingresso no curso superior.

No período de 1911 a 1925 ocorre a Reforma Rivadávia Corrêa, que institui o vestibular por meio do Decreto n.º 8.661, de 5 de abril de 1911, o qual constava de uma prova escrita sobre português e uma prova oral sobre línguas e ciências. Esta forma embrionária do vestibular ainda é considerada um exame de saída do ensino secundário, ou seja, um exame retrospectivo. Até 1914, predominavam os ideais de profissões liberais de advogado, médico e engenheiro.

No período de 1925 a 1960, o antigo exame de saída converte-se em exame de ingresso, prospectivo, com o intuito de verificar a capacidade do candidato para seguir determinada carreira. Em 1931, a Reforma Francisco Campos, através do Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, cria o primeiro estatuto da universidade brasileira e atribui ao ensino secundário o caráter educativo, em lugar de ser apenas um nível de acesso ao ensino superior. O ensino secundário passa a ser estruturado

⁵³MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

em duas etapas: a comum, com duração de cinco anos, e a complementar, com duração de dois anos, subdividida em pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico. Assim, os vestibulares passaram a fazer uma correspondência entre a faculdade e o curso secundário, tornando-se unidirecionais e especializando-se em selecionar candidatos para os cursos específicos. Eram eliminatórios, e não classificatórios, e empregavam basicamente provas discursivas.

Até os anos 50, em nome da qualidade de ensino, o exame vestibular era extremamente rígido, sendo aprovados apenas os que atendiam às exigências do processo, independentemente de sobra de vagas (WHITAKER, 1997, p.83). O número de universidades aumentava: em 1920 havia uma universidade; em 1930, duas; em 1940, cinco; em 1950, doze; em 1955, dezenove (SOUZA, 1979, p.362).

De 1940 a 1961 o número de vagas passou de 9.200 para 43.240, enquanto o número de candidatos passou de 27.671 para 98.892.

Entre 1960 e 1974, o ensino superior cresceu mais rapidamente do que qualquer outro nível da educação devido à grande expansão da rede de estabelecimentos isolados privados. Com a industrialização, urbanização e modernização do país, houve necessidade de ampliação dos quadros técnicos e científicos e ocorreu uma flexibilização no exame vestibular, com a instituição de três tipos de concursos para as distintas áreas de conhecimento – Exatas, Humanas e Biológicas. As questões passaram a ser "objetivas", e com a unificação do concurso o candidato prestava um único exame e concorria a várias escolas e até a diferentes cursos.

De 1962 a 1974 o número de vagas passou de 47 mil para 349 mil, e o número de candidatos de 71 mil para 617 mil (SOUZA, 1979, p.363).

No início dos anos 70 os vestibulares tornaram-se classificatórios, resolvendo o problema dos excedentes: embora estes candidatos fossem considerados aprovados, devido à nota atingida, a instituição não comportava o mesmo número de vagas e o de candidatos aprovados. Em meados dos anos 70, com a crise do "milagre econômico", há uma saturação do mercado de trabalho para as carreiras de nível superior e, ao

mesmo tempo, uma crescente demanda pela universidade pública. Enquanto o número de vagas no sistema particular cresce em torno de 800%, o setor público de ensino superior cresce pouco. Este momento de crise econômica coincide com um enrijecimento no exame vestibular e a criação artificial do fenômeno de vagas ociosas, canalizando para o sistema particular de ensino candidatos desclassificados por critérios supostamente racionais de avaliação (WHITAKER, 1997, p.83-85).

Como destaca Souza (1979, p.364), nos últimos anos da década de 60 a seleção dos candidatos aos cursos universitários ganhou contornos de um problema de massa, acrescido do problema da ociosidade de vagas, em determinadas regiões e áreas de conhecimento.

Na década de 70 ocorreu um extraordinário crescimento da demanda por ensino superior, havendo a necessidade de rever os métodos de seleção. A primeira medida foi a supressão de provas orais e a introdução de "testes objetivos". O concurso vestibular perdeu o caráter estrito de verificar a "habilitação" dos candidatos aos cursos superiores, passando a ter conteúdo único para todas as carreiras de forma unificada, classificatória e prospectiva ao atender ao artigo 21 da Lei n.º 5.540/68, que institui que "o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo, para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins, e unificado em sua execução" pelo menos na instituição. A referida lei também determina que o concurso vestibular deve abranger "os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de segundo grau sem ultrapassar esse nível de complexidade". Instituiu-se nos cursos superiores o chamado "primeiro ciclo", com a função de corrigir deficiências do ensino denunciadas pelo próprio concurso do vestibular. O vestibular passa a ter caráter classificatório, em lugar do caráter eliminatório, mudança que vem acompanhada do argumento de ser o sistema classificatório mais "democratizante". Contudo, a justificativa pode ser encontrada no problema das vagas ociosas e no problema dos "excedentes", ou seja, aqueles que conseguiram a média mínima, mas para os quais não restaram vagas, conforme foi discutido acima (SOUZA, 1979, p.361-386; SILVA, 1987).

Maria Eugênia Castanho (1989) acredita que a expansão desordenada de vagas na década de setenta ocasionou uma reelitização, reduzindo o acesso, ao invés de expandi-lo:

A seleção para a entrada na universidade se faz muito mais no momento da opção pelo curso/área a frequentar que pelas provas do vestibular. Análises da posição social das carreiras têm mostrado que a alteração do tipo de clientela do ensino superior causada pela expansão desordenada de vagas no início da década de 1970 tem provocado uma reestruturação socialmente elitizante – uma reelitização – entre as carreiras e instituições de nível superior como compensação social. As diferenças, longe de se atenuarem, tendem a se manter inalteradas. A expansão parece ter reduzido ao invés de aumentar o acesso; carreiras e instituições de maior prestígio selecionam candidatos cada vez mais homogêneos em termos sócio-econômicos, e os candidatos a carreiras e instituições de menor prestígio se distanciam cada vez mais dos primeiros.

É importante assinalar que, além de a expansão do ensino superior se ter dado de maneira desordenada e causadora de tantos efeitos nocivos, não podemos ter a ilusão de que nossa taxa de escolarização superior seja satisfatória. O Brasil em nenhum momento conseguiu ultrapassar a taxa bruta de escolarização para a América Latina. Em 1970 aproximou-se dessa taxa (6,3% - América Latina; 5,5% - Brasil), mas em 1985 voltou a distanciar-se (15% - América Latina; 9,89% - Brasil) (...) (CASTANHO, 1989, p.66).

Isso faz pensar na importância da universidade pública no sentido de atenuar essas desigualdades sociais, necessitando, para tanto, de investimentos e de uma política que reconheça o papel fundamental da universidade na dinâmica socioeconômica cultural da sociedade, e um desses fatores seria a expansão de vagas na rede pública de ensino superior. Entretanto, no que se refere à expansão de vagas nas universidades federais, Bacchetto (2003, p.35-36) observa que o que tem predominado é uma ampliação de vagas no período noturno de cursos já existentes, podendo representar uma economia de investimentos, considerando-se a infra-estrutura (espaço físico, bibliotecas, laboratórios, etc.) e o quadro de docentes já existentes.

Ao analisar como a educação brasileira absorve e exprime as idéias e práticas neoliberais, Marilena Chauí (2001, p.34-41) destaca, entre outros pontos, a questão dos vestibulares nas universidades públicas. Acusa a passividade da universidade pública diante da destruição do ensino público de primeiro e segundo graus e da privatização com melhor qualidade desses níveis de ensino. Conseqüentemente, a universidade pública torna-se acessível a alunos provenientes da alta classe média e da burguesia,

enquanto a maioria da população é forçada a desistir da formação universitária ou fazê-la em universidades particulares. O ensino público coloca-se, assim, a serviço das classes e grupos mais abastados, aumentando as desigualdades sociais. Mas é essa mesma classe privilegiada que exige a diminuição dos custos da universidade pública e propõe a "democratização" da mesma instituindo o pagamento de mensalidades, ferindo o princípio ético-democrático do direito à educação.

Saviani (1986)⁵⁴, citado por Arilda Ribeiro (2001, p.67), enfatiza que se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692, sancionada em 1971, já priorizava a profissionalização e a qualificação para o trabalho, deixando em segundo plano a educação como instrumento de cidadania e de participação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394, sancionada em 1996, influenciada pela política neoliberal, acentuou ainda mais a dicotomia entre os trabalhadores manuais e intelectuais ao subdividir o ensino médio em educação secundária, destinada àqueles que vão cursar o ensino superior, e educação técnica, para aqueles que vão se profissionalizar, dificultando o acesso destes últimos ao ensino superior.

A escola, ao enfatizar quase que exclusivamente a formação para a inserção no mercado de trabalho, além de manter a diferenciação entre os cidadãos e reforçar a exclusão, abnegou o seu objetivo central de oferecer o saber sistematizado universal envolvendo planos do conhecimento biopsíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético. Nas palavras de Ribeiro (2001, p.71):

A escola neoliberal tem por função básica a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente, num mercado de trabalho bastante seletivo e cada vez mais restrito e excludente. A educação escolar transformou-se em garantia das funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos ou aos empregos do futuro. Daí ela transformar-se numa instância de seleção meritocrática, avaliando, fornecendo certificados e diplomas. Nisso reside a "função social" da escola.

⁵⁴SAVIANI, D. **Educação, cidadania e transição democrática**. 1986.

Ribeiro (2001) observa que com a Lei n.º 9.394/96 foi dificultado o acesso dos trabalhadores manuais ao ensino superior, isto porque o Estado infere que os jovens das camadas sociais mais baixas procuram o ensino superior apenas porque não dispõem de um grau de ensino que lhes forneça uma formação profissional. Contudo, a autora lembra que a Lei n.º 5.692/71 propunha o ensino médio profissionalizante com o objetivo de qualificar para o trabalho e, na realidade, pouco preparou, ficando a pergunta: "A intenção governamental não estaria fixada na exclusão do ensino superior para os menos favorecidos?" (RIBEIRO, 2001, p.69-69).

João Galvão Bacchetto (2003), em sua dissertação de Mestrado "Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior", demonstra a ocorrência de uma seleção socioeconômica no vestibular proveniente não só do fato de o candidato ter ou não se preparado em um cursinho pré-vestibular, mas de determinados cursinhos, visando à obtenção de lucros, se destinarem a estudantes de camadas sociais mais favorecidas.

Dessas análises pode-se inferir que há um acirramento na pré-seleção de candidatos para o ensino superior antes mesmo do vestibular em si, seja em função do preparo em determinados cursinhos pré-vestibulares, seja em função da escolarização obtida nos níveis fundamental e médio. Além do fator qualidade, o fato de o ensino médio estar diferenciado entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante pode contribuir para que ocorra uma seleção *a priori* ao processo do vestibular, vindo a ingressar na universidade um maior número de candidatos oriundos do ensino médio propedêutico, por este satisfazer mais prontamente às exigências postas pelo concurso vestibular do que o ensino profissionalizante ou técnico, não se devendo esquecer que a lógica da profissionalização de nível secundário destina-se às classes mais baixas da sociedade. Agregue-se a isso a precarização da educação, em especial o ensino infantil, fundamental e médio da rede pública brasileira, o que, sem dúvida alguma, reflete-se na dificuldade de acesso desses alunos às universidades públicas. Portanto, se há uma elitização

entre os alunos que ingressam nas universidades públicas, sobretudo em cursos mais concorridos, com certeza isto não é culpa da universidade e, assim, é praticamente impossível a universidade solucionar esse dilema.

Uma pesquisa realizada pelo Departamento de Assuntos Universitários da Secretaria de Estado da Educação para identificar o perfil socioeconômico educacional dos candidatos às instituições de ensino superior do Paraná, no período de 1980 a 1984, demonstrou que, no referido período, 75% dos candidatos cursaram o primeiro grau em escola pública, contra 25% que o fizeram em escola particular. Entre 1994 e 2004, 42% dos candidatos inscritos cursaram o primeiro grau em escola pública e 31% em escola particular; e 32% dos candidatos aprovados cursaram o primeiro grau em escola pública e 45% em escola particular. Percebe-se, desse modo, um decréscimo no número de candidatos provenientes da escola pública de primeiro grau.

No que se refere ao segundo grau, no início da década de 80, 53% dos candidatos eram provenientes da escola pública e 47% da escola privada. Entre 1994 e 2004, em torno de 34% dos inscritos e aprovados vêm da escola pública, enquanto 43% dos inscritos e 51% dos aprovados são provenientes da escola particular, índices semelhantes aos dos anos 80.

Os dados sobre a categoria administrativa da instituição escolar onde os candidatos aos vestibulares da UFPR cursaram o ensino fundamental e o ensino médio serão discutidos com maior amplitude no próximo capítulo.

Para se fazer uma análise crítica do vestibular é necessário considerar a natureza política e estrutural do sistema vestibular, bem como a questão pedagógico-ideológica brasileira na qual se encontra inserido, além de se ter uma compreensão da totalidade socioeconômica da realidade.

Dados fornecidos pelo IBGE⁵⁵ indicam que 9,3% da população que faz parte dos 40% mais pobres do Estado do Paraná são estudantes do ensino superior,

⁵⁵IBGE, 2004. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2004.

sendo 14,1% da região metropolitana de Curitiba. Entre os 10% mais ricos, a região metropolitana de Curitiba concentra 50% dos estudantes do nível superior dos 36,6% existentes no Estado do Paraná.

De acordo com a análise realizada pelo Departamento de Assuntos Universitários da Secretaria de Estado da Educação sobre os concursos vestibulares realizados nos estabelecimentos de ensino superior do Estado do Paraná entre 1980 e 1984 (PARANÁ, 1986), os vestibulares estão montados para escamotear a realidade social de injustiça da sua finalidade social, que seria a de colocar no ensino de 3.º Grau os que comprovarem aptidão e competência, resultando na marginalização daqueles que, por sua origem e condições socioeconômicas, não conseguem cursar escolas cuja qualidade de ensino seja capaz de fornecer condições de acesso para o ensino superior. Não prevê nem respalda a humanização do homem e da sociedade brasileira ao estabelecer limites que castram as mais nobres aspirações do homem como ser social, ou seja, a luta pela ascensão social através do prestígio que o ensino superior pode lhe conferir.

O documento do Departamento de Assuntos Universitários da Secretaria de Estado da Educação questiona o processo do vestibular como um todo, entendendo a necessidade de se aferir entre os candidatos a sua aptidão para o ensino superior, uma vez que um grande número de estudantes abandona os estudos do 3.º Grau por desconhecerem as reais condições de trabalho dos cursos superiores, seus objetivos, o tipo de profissionais que prepara, as expectativas que a sociedade tem em relação aos quadros de formandos. Como resultado, tem-se o "inchaço" das Instituições de Ensino Superior, a formação de profissionais que nada têm a ver com a profissão que o diploma lhes conferiu, o não exercício da profissão ou o exercício da mesma em função das camadas socialmente privilegiadas (a exemplo da Medicina). Acredita ser necessário uma educação e uma preparação profissional voltadas para as necessidades da sociedade e não que atendam aos interesses individuais e de classe.

Afirma ser o vestibular muitas vezes utilizado para justificar a ineficiência do ensino de 1.º e 2.º Graus e a incapacidade daqueles reprovados no vestibular. Mas os autores do documento entendem que a realidade é outra, e para compreendê-la basta analisar a legislação e o nível de complexidade do vestibular.

O artigo 21 da Lei n.º 5.540/68 dispõe que o concurso vestibular "abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau, sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores" (p.10).

Analisando os diferentes programas e as questões cobradas por diferentes IES do Paraná, os autores da pesquisa realizada pelo Departamento de Assuntos Universitários da Secretaria de Estado da Educação concluem que o nível de complexidade das provas dos concursos vestibulares de 1980 a 1985, em algumas IES, ultrapassa os conteúdos trabalhados junto à clientela do 1.º e 2.º Graus paranaense. Observam ainda que, fazendo um paralelo entre inscrições/vagas e número total de vestibulandos matriculados nos diferentes cursos das IES do Paraná, verifica-se que nem todos foram absorvidos pelas instituições, levando a questionar a quem cabe esta responsabilidade: à sociedade paranaense como um todo? Aos professores do 3.º Grau? Ou apenas aos vestibulandos?

Os autores concluem que, além de constituir um elemento para avaliar a competência para os estudos superiores, o vestibular representa um instrumento para:

- "envolver progressivamente as Instituições de Ensino Superior que o executam na melhoria dos padrões de funcionamento da escola de 1.º e 2.º graus" (Portaria n.º 321 de 16/05/80);
- a "intensificação do relacionamento entre escolas de 1.º e 2.º graus e as de Ensino Superior" (Portaria n.º 321 de 16/05/80);
- a "utilização dos resultados" do concurso vestibular como indicadores da qualidade de ensino do 1.º e 2.º graus (Portaria n.º 321 de 16/05/80);
- tornar "norma e inevitável" a separação de estudantes "bons" dos estudantes "maus";
- justificar o objetivo inconfessável da Escola como um todo, de fornecer às indústrias, ao comércio, às profissões especializadas e ao Estado, trabalhadores, consumidores, clientes e administradores sob medida do "figurino ideológico burguês";
- endossar a produção do "refugo escolar", se é que com sua seleção institucionalizada não aumenta o seu volume;

- manter a desigualdade social, levando em conta o tipo de seleção que faz, em relação a quem entra ou não no 3.º grau e em cursos, áreas e instituições;
- excluir de forma legal, mas não legítima, os filhos de operários, lavradores, assalariados de baixa renda e principalmente os mais pobres da zona rural, do Ensino Superior, uma vez que pela condição sócio-econômica e pelo nível de ensino das escolas de 1.º e 2.º graus que freqüentam não conseguem obter: 1.º o nível mínimo de conhecimento para o acesso no Ensino Superior; 2.º Recursos econômicos para ingressar nas Escolas Federais de Ensino Superior; 3.º Recursos econômicos necessários para o financiamento dos custos dos cursos nos quais poderiam ingressar.

Os resultados dos concursos vestibulares não devem servir de parâmetro para avaliar a qualidade do ensino ministrado no 1.º e 2.º graus (...) a Secretaria de Educação tem como uma de suas atribuições a constante avaliação do ensino. Também não se pode utilizar esses resultados apenas para responsabilizar o estudante pela sua qualificação inadequada ao ensino de 3.º grau e isentar a quem primeiro tem a maior parcela de culpabilidade pela inadequação do ensino na maioria das escolas.

Cabe ao concurso vestibular, dentro do nosso entendimento, apenas avaliar a aptidão e a competência dos candidatos para os estudos superiores (PARANÁ, 1986, p.12-13).

Outra questão levantada pelos autores da referida pesquisa refere-se ao predomínio de questões que valorizam a simples memorização em lugar da capacidade de raciocínio, de pensamento crítico e de análise, conforme prevê a Portaria n.º 321/80, além de não incorporarem "o conhecimento de problemas e aspectos peculiares das regiões respectivas e que estimulam a valorização da cultura regional" (Portaria n.º 321/80).

Feita uma apresentação sobre o vestibular, é importante considerar as políticas e ações que têm sido tomadas em relação ao processo de ingresso no ensino superior pelo governo brasileiro. Antes, contudo, torna-se imprescindível discorrer sobre as implicações da ideologia neoliberal e das agências internacionais no ensino universitário e sobre o atual cenário das Instituições de Ensino Superior no Brasil.

4.4 O IDEÁRIO NEOLIBERAL DO CAPITALISMO GLOBALIZADO E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR

Marilena Chauí (2001, p.18-21) apresenta as principais características do neoliberalismo da seguinte forma: i) a sociedade deixa de operar pela inclusão da população no mercado de trabalho e passa a operar pela exclusão, seja pelo

desemprego, que deixou de ser acidental ou conjuntural para tornar-se estrutural, seja pela rápida obsolescência e desqualificação da mão-de-obra; ii) ocorrem a desvalorização do trabalho produtivo e a diminuição dos investimentos na produção e, em contrapartida, a valorização do monetarismo e do capital financeiro, privilegiando a mais abstrata e fetichizada das mercadorias, o dinheiro (por isso fala-se em monetarismo e em capitalismo pós-industrial); iii) o setor de serviços deixou de ser suplemento para tornar-se estrutural à produção, operando por fragmentação e dispersão de todas as esferas e etapas da produção pelo mundo afora; iv) ocorre a terceirização e fragmentação do trabalho, que veio a ocasionar o desaparecimento dos referenciais de classe operária e social; v) a força e o poder capitalista encontram-se no monopólio dos conhecimentos e das informações, tornando a ciência e a tecnologia forças produtivas e agentes de acumulação do capital; vi) dá-se a privatização de empresas e de serviços públicos, convertendo o que era um direito em um serviço privado regulado pelo mercado; vii) há a transnacionalização da economia, reduzindo o Estado Nacional a um órgão de negociação e barganha nas operações do capital; viii) a distinção entre países de primeiro e de terceiro mundo tende a ser substituída pela divisão interna entre riqueza e miséria absolutas.

Conforme exposição de Chauí (2001, p.21-22), o principal subproduto do neoliberalismo é a ideologia pós-moderna:

a nova forma da acumulação do capital se caracteriza pela desintegração vertical da produção, tecnologias eletrônicas, diminuição dos estoques, velocidade na qualificação e desqualificação da mão-de-obra, aceleração do *turnover* da produção, do comércio e do consumo pelo desenvolvimento das técnicas de informação e distribuição, proliferação do setor de serviços, crescimento da economia informal e paralela (como resposta ao desemprego estrutural) e novos meios para prover os serviços financeiros (desregulação econômica e formação de grandes conglomerados financeiros que formam um único mercado mundial com poder de coordenação financeira).

A esse conjunto de condições materiais (...) corresponde um imaginário social que busca justificá-las (como racionais), legitimá-las (como corretas) e dissimulá-las (como formas contemporâneas da exploração e dominação). Esse imaginário social é o neoliberalismo como ideologia. Seu principal subproduto é a ideologia pós-moderna para a qual o ser da realidade é a fragmentação econômico-social e a compressão espaço-temporal gerada pelas novas tecnologias de informação e pelo percurso cotidiano do capital financeiro através do planeta.

É oportuna e bastante ilustrativa a explicitação da autora supracitada sobre a relação entre a ideologia pós-moderna, a pesquisa e a universidade. Mas antes torna-se necessário expor a explicação de Chauí (2001, p.189-191) sobre a passagem da universidade da condição de instituição à de organização, o que ocorreu em três etapas sucessivas acompanhando as mudanças sucessivas do capital.

Nos anos 70, tempos do "milagre econômico" brasileiro, instala-se a *universidade funcional*, que, com o objetivo de oferecer uma formação rápida de profissionais altamente qualificados para atender às exigências do mercado, opera, através do vínculo entre universidades federais e oligarquias regionais e a subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento, uma abertura indiscriminada de cursos superiores que, ao mesmo tempo, vem atender à classe média despojada de poder no sentido de lhe proporcionar prestígio e ascensão social através do diploma universitário. Enquanto a universidade tradicional estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional volta-se diretamente para o mercado de trabalho.

Nos anos 80, quando ocorre o processo conservador de abertura política no Brasil, o modelo é o da *universidade de resultados*, à qual cabe continuar alimentando o sonho da classe média por meio da expansão do ensino superior privado. A universidade de resultados está direcionada para as empresas, ao exigir que a universidade pública forneça resultados no sentido de desenvolver pesquisas e de formar alunos para os empregos que interessem àquelas.

Nos anos 90, tempos do neoliberalismo, institui-se a *universidade operacional*⁵⁶, que, por ser uma organização, está voltada para si mesma. É regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, organizada para ser flexível, pulverizada em microorganizações, em que a docência deixa a sua essencialidade

⁵⁶Essa expressão é de Michel Freitag (Le naufrage de l'université. Paris: La Découverte, 1996, apud CHAUÍ, 2001, p.189).

de formação para adotar a função de transmissão aligeirada de conhecimentos e a de adestramento.

Sob o cenário contemporâneo da vigência da universidade operacional, Chauí (2001) apresenta sua reflexão sobre o entrelaçamento entre as contingências do neoliberalismo e da ideologia pós-moderna com a pesquisa e a universidade:

À fragmentação econômica, social e política, imposta pela nova forma do capitalismo, corresponde uma ideologia automeada pós-moderna. Essa nomenclatura pretende marcar a ruptura com as idéias clássicas e ilustradas, que fizeram a modernidade. Para essa ideologia, a razão, a verdade e a história são mitos totalitários; o espaço e o tempo são sucessão efêmera e volátil de imagens velozes e a compressão dos lugares e instantes na irrealidade virtual, que apaga todo contato com o espaço-tempo como estrutura do mundo; a subjetividade não é a reflexão, mas a intimidade narcísica, e a objetividade não é o conhecimento do que é exterior e diverso do sujeito, e sim um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagens, que representam jogos de pensamento. A história do saber aparece como troca periódica de jogos de linguagem e de pensamento, isto é, como invenção e abandono de "paradigmas", sem que o conhecimento jamais toque a própria realidade. O que pode ser a pesquisa numa universidade operacional sob a ideologia pós-moderna? O que há de ser a pesquisa quando razão, verdade, história são tidas por mitos, espaço e tempo se tornam a superfície achatada de sucessão de imagens, pensamento e linguagem se tornaram jogos, constructos contingentes cujo valor é apenas estratégico?

Numa organização, uma "pesquisa" é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado. (...) Pesquisa, ali, não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que se realizar. Em contrapartida, no jogo estratégico da competição do mercado, a organização se mantém e se firma se for capaz de propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novíssimos microproblemas, sobre os quais o controle parece ser cada vez maior. A fragmentação, condição de sobrevivência da organização, torna-se real e propõe a especialização como estratégia principal de um campo de intervenção e controle. (...)

Em suma, se por pesquisa entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que não há pesquisa na universidade operacional (CHAUÍ, 2001, p.191-193).

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação

consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUI, 2001, p.191-193).

Carlos Lessa (1999) aponta que do século XIX para o século XX a universidade perdeu hegemonia no sistema do saber. Com a passagem do capitalismo à fase monopolista, esse papel preponderante da universidade esmaeceu, ao ser incorporada à sua agenda a visão produtivista, utilitária e pragmática do conhecimento, atrofiando a formação humanista e articulando a universidade com a esfera da produção. A "obra do autor" é transformada em mercadoria e a produção cultural em indústria, intimamente associadas com a produção da economia e a reprodução do poder (LESSA, 1999, p.18). Em lugar do saber aberto de domínio público caminha-se cada vez mais para o conhecimento fechado, em que a pesquisa não é mais exclusividade das universidades, sendo, cada vez mais, desenvolvida nas empresas, tornando-se domínio privado. Cada vez mais a pesquisa é influenciada pelo acesso às novas tecnologias, facilitando, assim, o desempenho de instituições e empresas privadas em detrimento do investimento público nesse setor. Lessa (1999, p.17-18) alerta:

O reconhecimento da empresa como instituição central da produção leva-a à proposta de articulá-la com a universidade por uma dupla perspectiva. Por um ângulo, surge a idéia da universidade produzindo conhecimento para a apropriação privada, que entra em atrito com o ideal da universidade produtora de conhecimento público. Por outra dimensão, o objeto de pesquisa e o modo de acessá-lo são propriedade privada da empresa. O *epistemos* depende desta autorização e está subordinado àquele regime. A área social, que tem longa experiência de lidar com o objeto de pesquisa resabiado, sabe o peso desta limitação. A empresa, como destino imediato e controladora do objeto de pesquisa, no sentido de produtora do observável, coloca a universidade em dois tenazes. No limite, o grupo de pesquisa perde a dimensão acadêmica e se converte em núcleo da empresa albergado na universidade.

Quanto aos efeitos da política neoliberal sobre a universidade, Lessa (1999, p.19) aponta que um dos mais visíveis é:

a busca desesperada da mercadoria a ser produzida pela universidade [onde] o produto com maior visibilidade e disponibilidade é denominado recurso humano. Nesta perspectiva, a universidade é pensada como uma escola-fábrica, que produz a mão-de-obra com a qualificação desejada pelo mercado. É necessário o recurso humano profissional capaz de operar determinadas técnicas e aplicar conhecimentos

especializados. A renovação tecnológica é uma dimensão progressivamente importante para a competição capitalista. Ela exige a formação de profissionais capazes de se ajustar com o mínimo tempo de adaptação à operação de novas técnicas.

Dois caminhos são possíveis para a universidade. Pelo primeiro, formar o profissional com pleno domínio dos fundamentos de sua profissão e com capacidade de assimilar e de operar, criticamente, as inovações tecnológicas. Este velho objetivo dilata e amplia as exigências para a formação profissional. Pelo segundo caminho, é possível treinar mão-de-obra a utilizar, de forma acrítica, as técnicas do momento. Havendo a substituição da técnica, é um problema do profissional a sua requalificação. Nesta perspectiva, a universidade deve pensar carreiras curtas, cursos seqüenciais e flexibilidade curricular, que permitam a formação em massa, em tempo reduzido, de simples operadores das técnicas.

A primeira perspectiva articula o ensino e a pesquisa, promovendo a formação qualificada de profissionais. Contudo, como lembra Lessa (1999, p.20), esta educação é mais cara e a empresa precisa de poucos profissionais com este perfil. Ela necessita, sim, do operador acrítico, facilmente reciclável e, conseqüentemente, barato. Opera-se uma desqualificação da mão-de-obra formada pelo ensino superior, uma formação objetiva, acelerada e insuficiente, que é sincrônica com o ciclo curto de produtos e processos. A rápida incorporação de inovações nos produtos, sua obsolescência e contínua reciclagem são estendidas às pessoas. Segundo Lessa (1999), a universidade converter-se-ia em uma fábrica-escola formadora de mão-de-obra barata e massificada, ocorrendo uma recombinação da díade educação/trabalho mediante a educação continuada ou permanente, dissolvendo-se a distinção entre o educando e o diplomado, tornando-se este um perpétuo estagiário. Esta passaria a ser a modalidade generalizada das universidades – a de escolas de terceiro grau. Entretanto, outras, em número bem menor, seriam os centros de excelência, onde predominariam as pesquisas e os cursos de pós-graduação.

Rodrigo Dantas (2004)⁵⁷ afirma que de 1994 a 2002 a produção científica mundial cresceu 15%, enquanto a produção científica brasileira cresceu 117%, colocando o Brasil entre os dezoito países que mais produzem conhecimento. É importante registrar que o próprio Ministério da Educação e o Ministério da Ciência e

⁵⁷DANTAS, R. **Em defesa da universidade pública**. Disponível em: <<http://www.apufpr.org.br>>. Acesso em: 13 abr. 2004.

Tecnologia reconhecem o significativo e acelerado desenvolvimento da produção científica brasileira a partir de 1995 e que praticamente toda a pesquisa é produzida nas universidades públicas, principalmente nas instituições federais (BRASIL, 2000, p.21).

Oswaldo Coggiola (2001, p.141) destaca que 94,7% das pesquisas brasileiras publicadas em revistas científicas internacionais são de autores vinculados às universidades públicas.

Cabe indagar se o inquestionável crescimento da produção científica brasileira, feita predominantemente em instituições federais de ensino superior, não seria, senão o real motivo, o principal argumento ocultado para se impor políticas e procedimentos que visam à privatização das universidades públicas, em detrimento da autonomia destas e do próprio Brasil, e em favorecimento do mercado demarcado pelo ideário neoliberal, que busca freneticamente novos nichos de mercado e novas mercadorias. Não seria uma estratégia degradar o ensino e a pesquisa nas áreas das ciências sociais e humanas, que tradicionalmente promovem a reflexão crítica e questionadora das bases que sustentam nossa sociedade e o desenvolvimento das ações humanas, em favor da pesquisa e do ensino das ciências nas áreas tecnológicas e biológicas com maior retorno de investimento e maior visibilidade no mercado, promovendo, com isso, a busca acentuada por profissões nessas áreas de conhecimento e selecionando, assim, os melhores candidatos para ingressarem no mundo acadêmico e no mundo do trabalho de forma a sustentar as estratégias estabelecidas pelo sistema hegemônico?

Coggiola (2002) questiona a prioridade crescente dada nas instituições de ensino superior e nos órgãos financiadores de pesquisa às ciências exatas e biológicas, entre estas a genética e as "biociências", em detrimento das ciências humanas. O autor lembra que o conhecimento atualmente chamado de ciências humanas foi sempre objeto de investigação dos grandes pensadores científicos e que a constituição de disciplinas específicas sistematizadas sob a denominação comum de "ciências humanas" mal ultrapassa um século. A própria vocação técnica e utilitária das disciplinas científicas denominadas "duras" não precede à revolução

industrial e ao desenvolvimento do capitalismo. No século XVIII estabelece-se a separação entre ciência e filosofia e a articulação entre ciência e técnica. Coggiola (2002) ressalta que isso não significa a emancipação da ciência da filosofia, mas a sua submissão às idéias filosóficas dominantes de uma época, além de acentuar a divisão social do trabalho. Advêm as especificações e as especializações de várias disciplinas científicas e os distintos objetos de estudo. Enquanto as ciências biológicas e exatas são relegadas à função técnica e pragmática, as ciências humanas passam a ser referência de um saber crítico, confinadas às universidades e incapazes de gerar conclusões exatas, prognósticos e "tecnologias" para solucionar conflitos sociais. Apenas no século XIX surge a idéia do homem como objeto científico e o estudo da vida humana impõe uma identidade parcial entre sujeito e objeto, sendo que o problema da objetividade se apresenta de modo diverso nas ciências humanas, biológicas e exatas. As ciências humanas foram fragmentadas em inúmeras "ciências humanas", ocasionando a fragmentação do conhecimento e da realidade, incorrendo na ingenuidade de tentarem fundar-se a si mesmas reivindicando como seu objeto próprio o que outrora fora do domínio da filosofia. Acima das divergências observa-se uma grande aproximação na evolução das idéias e das atividades entre as ciências humanas e destas com as demais áreas do conhecimento científico, apesar de a universidade ainda estar estruturada a partir de distintas faculdades, setores e departamentos, e os cientistas e intelectuais, muitas vezes, estarem cercados unicamente pelo campo de visão permitido pelas suas teorias e ciências.

José Henrique de Faria (apud CAMARGO e SANTOS, 1997, p.54) lembra que "o sistema público de ensino superior produz mais de 90% de todo o conhecimento científico e tecnológico do Brasil; que é o único que realiza uma parceria integral e não totalmente financiada com os setores mais carentes da sociedade; que é quem mantém e sustenta uma política pública de assistência à saúde de qualidade e gratuita por meio de suas clínicas e hospitais".

4.5 AS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS E AS IMPLICAÇÕES PARA A UNIVERSIDADE PÚBLICA

A política neoliberal vem afetando profundamente todas as esferas da sociedade através de dispositivos e de agências internacionais que passam a impor receituários a serem seguidos, sobretudo pelos países em desenvolvimento, os quais, em troca, recebem empréstimos para negociarem suas dívidas. Torna-se oportuno apresentar algumas análises de estudiosos sobre esses organismos internacionais e suas implicações na educação.

Alexsandro Sousa Brito (2002) parte do pressuposto de que a inserção da educação na agenda dos organismos multilaterais dá-se, sobretudo, a partir do processo de reestruturação tecnológica iniciado na década de 70 e dos ajustes estruturais de segunda geração implantados a partir de 1994.

Em meados da década de 40 ocorreu em Bretton Woods, nos Estados Unidos, a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas e Associadas com o objetivo de reconstruir a estrutura internacional do comércio e das finanças, onde uma Ordem Internacional regularia o jogo econômico e financeiro mundial. Visando à reestruturação do capitalismo no pós-guerra são criados dois organismos supranacionais: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM)⁵⁸. Maria Clara Soares (1996) descreve a profunda influência que o Banco Mundial exerce nos rumos do desenvolvimento mundial por meio de políticas de ajuste estrutural em áreas de atuação estratégicas, sobretudo no processo de reestruturação dos países em desenvolvimento. No setor social, ênfase especial tem

⁵⁸O Banco Mundial atualmente é formado por cinco agências: o BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, a AID - Associação Internacional de Desenvolvimento, a CFI - Corporação Financeira Internacional, a AMGI - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos e o CIADI - Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos, além de administrar o GEF - Fundo Mundial para o Meio Ambiente. Estas agências foram criadas a fim de permitir que todos os Estados Nacionais, levando em consideração suas especificidades, pudessem ser mutuários do Banco, além de garantir sua influência em áreas geopolíticas consideradas importantes." (BRITO, 2002, p.94).

sido dada à educação, vista como fator essencial para a formação do "capital humano" adequado aos novos padrões de acumulação do capital.

De acordo com Gonzales⁵⁹, citado por Brito (2002, p.85), ao longo das últimas cinco décadas o Banco Mundial enfocou quatro fases: "(a) reconstrução das economias européias; (b) promoção do crescimento das economias subdesenvolvidas; (c) diversificação setorial dos empréstimos; (d) financiamento de desembolso rápido, para atender à necessidade do balanço de pagamento dos países subdesenvolvidos", do que se pode depreender que a cada fase o Banco Mundial visava atender às situações macroeconômicas de risco estabelecendo estratégias de atuação para acomodar o interesse político e ideológico do capitalismo.

As reformas da primeira geração, empreendidas a partir da década de 70 até os anos 80, significaram a supressão das concepções keynesianas e a ascensão das teorias monetaristas neoliberais e implicaram uma elevação da pobreza em toda a América Latina. A partir da década de 80, o FMI e o Banco Mundial impõem programas de ajustes estruturais às economias endividadas, influenciando a formulação de políticas econômicas e a legislação, sendo que estes programas estavam embasados em: "(a) equilíbrio orçamentário; (b) abertura comercial; (c) liberalização financeira; (d) desregulamentação dos mercados domésticos; (e) privatização das empresas e dos serviços públicos" (BRITO, 2002, p.95).

Na década de 90, com o temor de que o incremento da pobreza e a politização dos trabalhadores desestabilizassem a ordem política e social, implementaram-se as chamadas reformas de segunda geração, que vieram a ampliar os limites de intervenção daqueles organismos internacionais na concepção das políticas públicas, no qual o combate à pobreza "tem um caráter instrumental onde os programas sociais visam garantir o suporte político e a funcionalidade econômica necessários ao novo padrão de crescimento baseado no liberalismo econômico"

⁵⁹GONZALES, M. J. et al. **O Brasil e Banco Mundial**: um diagnóstico das relações econômicas; 1949-1989. Brasília: IPEA/IPLAN, 1990.

(SOARES, 1996, p.27). Apesar de o discurso não dar tanta ênfase àquelas soluções que priorizavam apenas os mecanismos de mercado e de reconhecer a importância do Estado e da sociedade civil, não houve mudança significativa no nível econômico. Se antes prevalecia a idéia de que o crescimento econômico gerava por si mesmo a inclusão social, o tempo mostrou que a desigualdade aumentara, consolidando-se uma realidade mais excludente e concentradora, impondo-se a necessidade de políticas sociais compensatórias integradas às políticas de ajustes estruturais. Reconhecendo-se que o mercado não soluciona o problema da pobreza e que, por outro lado, a ação do Estado deve ser evitada, dá-se a promoção de novos agentes como ONGs, fundações, associações, mantendo o caráter privado da ação social, além de se configurarem como não-lucrativas e apolíticas.

Para Mulot (1998)⁶⁰, citado por Brito (2002), neste tipo de orientação de políticas sociais a educação apresenta-se como um instrumento, por favorecer que a repartição de riqueza não se dê através da distribuição de renda, mas da igualdade de oportunidades, oportunizando a todos melhorar sua condição, sendo o próprio indivíduo responsável por suas condições de vida. Além disso, a educação é um instrumento de elevação da produtividade e de crescimento e enriquecimento individual, contribuindo para a formação do capital humano, em que o incremento salarial depende da formação individual. Dentro dos princípios neoliberais a educação é importante porque legitima a desigualdade como resultado das escolhas individuais em contexto que se apresenta como eqüitativo e que diz possibilitar as mesmas oportunidades a todos, figurando a desigualdade como eticamente justa porque é um produto de comportamentos individuais. As conseqüentes alterações estruturais do capitalismo originárias de uma concepção neoliberal estabelecem as políticas educacionais estabelecidas pelo Banco Mundial norteadas pela teoria do capital humano e pela lógica do custo-benefício.

⁶⁰MULOT, E. **Análisis de la relación educación-pobreza**: el caso de América Central. 1998.

Além do caráter ideológico da inserção das políticas educacionais na agenda dos organismos internacionais, Brito (2002) destaca a mudança do eixo de acumulação capitalista ocasionada pela saturação do modelo fordista e do Estado do Bem-Estar Social ocorrida no final da década de 70. Processa-se uma nova reestruturação produtiva baseada nas mudanças tecnológicas, priorizando o conhecimento geral, a iniciativa, o raciocínio lógico, a resolução de situações-problemas. As políticas públicas são reorientadas sob a égide do esvaziamento do Estado do Bem-Estar Social, do Estado Previdência.⁶¹ Em favor da internacionalização do capital, as corporações financeiras internacionais e as grandes corporações transnacionais assumem os centros de poder em detrimento dos Estados Nacionais. Promove-se uma "cooptação das políticas públicas" na construção de um ambiente jurídico, político e ideológico favorável aos interesses internacionais. A reorganização da economia mundial foi lograda sob a ordem da "competitividade" e da "eficiência", suprimindo os valores do público, do direito e da coletividade. O financiamento e a gestão da política educacional passam a ser feitos pelo Banco Mundial, em face da necessidade de inserir a educação nos liames políticos e ideológicos do neoliberalismo de forma que a força-de-trabalho seja norteadada pelas novas competências e habilidades requeridas pelo sistema de produção vigente.

Brito (2002) discorda de que a formação, a qualificação e a educação de um modo geral não sejam essenciais ao desenvolvimento econômico. Discorda de que a crise estrutural do desemprego, da desigualdade de renda e da crescente diferenciação entre países ricos e pobres seja consequência da disparidade entre o

⁶¹A fase do *Welfare State* atendia à teoria keynesiana, fase esta "Também conhecida como a fase áurea do Capitalismo, constituía-se num sistema de livre-empresa, com acentuada participação do poder estatal, responsável pela promoção de padrões de vida mínimo (saúde, educação, moradia, etc.) e pelo desenvolvimento das condições de produção de bens e serviços sociais, bem como o controle do ciclo econômico e os ajustes necessários à produção, levando em consideração os custos e as rendas sociais, cabendo à iniciativa privada o incremento e a realização da produção" (SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. 2.ed. São Paulo: Best Seller, 1999, apud BRITO, 2002).

padrão tecnológico e de formação educacional, havendo um desequilíbrio entre a oferta e a demanda de empregos qualificados. Chama a atenção ainda para o fato de que o Banco Mundial não direcionou políticas para a educação superior, priorizando, juntamente com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o nível fundamental básico por entenderem ser este o principal fator do incremento da produtividade.

Para Pablo Gentili (1998)⁶², a perspectiva neoliberal entende que a crise vivida pela educação diz respeito à incapacidade de se produzir eficiência, eficácia e produtividade. A escola, por não ser competitiva, emprega mal os recursos. Para o neoliberalismo, os responsáveis pela crise educacional são: o Estado, por ser ineficiente na gestão do sistema educacional, impossibilitando a criação de um mercado educacional; o sindicato, por pressionar a presença do Estado na gestão, criação e controle das políticas públicas; e a sociedade, por incorporar e mostrar-se resistente à ruptura do Estado do Bem-Estar Social. Segundo o neoliberalismo, para superar a crise haveria necessidade de se institucionalizar o princípio da competição no sistema escolar enquanto mercado educacional, contando-se com a participação do empresariado e do Banco Mundial.

Recapitulando os aspectos essenciais da concepção "tradicional" de educação superior do Banco Mundial apresentados no documento *La Enseñanza Superior – Las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1994), Valdemar Sguissardi (2000) destaca que o Banco Mundial entende que o investimento na educação superior contribui para aumentar a produtividade do trabalho e produzir um maior crescimento econômico a longo prazo, e que a crise do ensino superior nos países em desenvolvimento deve-se aos limitados e mal utilizados recursos públicos. A seguir serão apresentadas as quatro orientações que o Banco Mundial (1994, p.28-29) oferece a esses países para resolverem a crise da educação superior, seguidas dos comentários de Sguissardi (2000, p.69-70) com o

⁶²GENTILI, P. A. A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998, apud BRITO, 2002.

intuito de explicitar as concepções teórico-políticas de educação superior e de suas relações com o Estado e a sociedade.

A primeira orientação é "fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas". O modelo tradicional humboldtiano das universidades européias de pesquisa e voltadas para um único nível de ensino seria custoso e pouco adequado às necessidades dos países em desenvolvimento. Como solução, o Banco Mundial sugere maior diferenciação institucional com a criação de instituições não-universitárias (colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos de curta duração) e o ensino a distância. Deveriam ser privadas, mais sensíveis às necessidades do mercado de trabalho, ampliando a oferta educacional com pouco ou nenhum custo adicional ao Estado.

A segunda orientação é "proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento e os resultados". Sugere a extinção da gratuidade em Instituições de Ensino Superior públicas, e defende o financiamento do ensino superior pelos ex-alunos, por organismos de créditos, e através de atividades que gerem recursos (cursos de curta duração, pesquisa contratada pelo mercado, serviços de consultoria). Além disso, propõe-se que o financiamento público seja destinado indistintamente para instituições públicas e privadas.

A terceira orientação está em "redefinir a função do governo no ensino superior". Deve-se contar com a maior participação da iniciativa privada e atenuar o suporte financeiro estatal, cabendo ao governo o poder de controle, via fiscalização e avaliação, além de criar incentivos positivos como contrapartida aos recursos obtidos de fontes externas.

A quarta orientação é "adotar políticas que sejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade". Ao governo cabe o credenciamento, a fiscalização e a avaliação das Instituições de Ensino Superior e a distribuição dos recursos estatais conforme o desempenho das instituições.

Nas palavras de Sguissardi (2000, p.69):

Em suma, as necessidades do ajuste econômico e fiscal dos países em desenvolvimento, as premissas da análise econômica do tipo custo/benefício norteiam as principais diretrizes do Banco para a reforma dos sistemas de educação superior nesses países, priorizando-se os sinais do mercado e o saber como bem privado.

No outro documento do Banco Mundial – *Financing and Management of the Higher Education: a status report on worldwide reforms*, preparado para a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (Paris, 1998) –, Sguissardi (2000, p.69-70) destaca as seguintes constatações: i) a diferenciação institucional (criação de instituições de baixo custo com distintas missões, funções e modalidades) para regular a demanda por ensino superior; ii) o ensino superior enquanto bem privado atende bem aos princípios do capitalismo de mercado e da economia neoliberal: condições de competitividade (oferta limitada), exclusividade (obtido por um preço) e recusa (não é requerido por todos). Sguissardi (2000, p.70) é enfático ao mencionar que "o ensino pago pelo aluno e venda de produtos de pesquisa e de ensino mediante subvenções, contratos e formação do pessoal de empresas faria transferir o poder de decisão não apenas do 'Estado/Governo', mas também das instituições de ensino superior – e especialmente do corpo docente – aos consumidores ou aos clientes, fossem eles estudantes, empresas ou o grande público". O documento reafirma as seguintes orientações para a reforma do ensino superior: "(a) complementar os recursos do Estado, sobretudo com o fim da gratuidade do ensino público; (b) promover a diferenciação institucional; (c) encorajar as iniciativas do setor privado; (d) abrandar regulamentos e normas oficiais" (SGUISSARDI, 2000, p.70).

E, por fim, Sguissardi (2000) analisa o documento do Banco Mundial *Higher Education in Developing Countries – Peril and Promise*, lançado em 1.º de março de 2000 e elaborado por um "Grupo de Trabalho sobre Educação Superior em Países em Desenvolvimento", composto por uma dezena de especialistas reunidos pelo Banco Mundial, com a participação de apenas um representante da Unesco. Uma das coisas para as quais o autor chama a atenção é o fato de o referido documento sequer fazer

menção à Conferência Mundial sobre Ensino Superior promovida pela Unesco em outubro de 1998. Sguissardi (2000, p.72) destaca que este documento veio a público quando muitos países já tinham procedido às reformas ditadas por organismos multilaterais de crédito e financiamento de acordo com o Consenso de Washington: "equilíbrio orçamentário, redução do déficit público e dos gastos nos setores sociais; abertura comercial; liberalização financeira; desregulamentação dos mercados domésticos; privatização de empresas de serviços públicos de energia, telecomunicações, saúde e educação"; e atendido às orientações do Banco Mundial editadas no documento de 1994: "maior privatização e diferenciação; diversificação de fontes de recursos; redefinição das funções e menor envolvimento do Governo com a educação superior e medidas visando à qualidade e à equidade". Diferentemente das orientações dos documentos anteriores, o documento de 2000 do Banco Mundial considera o conhecimento um bem público internacional que não deve ficar restrito aos países que o desenvolvem. Faz verdadeira apologia das potencialidades da educação superior para promover o desenvolvimento e diminuir as diferenças entre os países ricos e pobres a caminho de uma democracia pluralista, e critica a importância diminuta dada à educação superior nos documentos anteriores. A seguir, um trecho do documento:

Desde os anos 80 muitos governos nacionais e organismos financiadores internacionais têm atribuído à educação superior um nível de prioridade relativamente baixo. As análises econômicas, de olhar estreito – e, em nossa opinião, equivocado –, têm contribuído para formar a opinião de que o investimento público em universidades e em instituições de educação superior se traduziria em ganhos insignificantes em comparação com os ganhos do investimento em escolas primárias e secundárias; assim como de que a educação superior aumenta exageradamente a desigualdade de ganhos. (...) O Grupo de Estudo está coeso na convicção de que a urgente tomada de medidas para expandir a quantidade e melhorar a qualidade da educação nos países em desenvolvimento deveria constituir-se em máxima prioridade nas atividades de desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2000, p.11, apud SGUISSARDI, 2000, p.72).

O documento acentua que todos os tipos de Instituições de Ensino Superior, públicas, privadas, filantrópicas, podem servir ao interesse público. Ressalta que as instituições públicas mantêm "um vital e insubstituível papel na

educação superior" e alerta para a fragilidade das instituições privadas *stricto sensu*. Sguissardi (2000, p.74) lança o questionamento: "Em tempos de subordinação do político ao econômico e de proeminência do mercado, ainda que já não se acredite tanto em sua 'mão invisível', que significado, de fato, têm para o Banco Mundial os alertas feitos pelo novo documento acerca dos limites das políticas anteriores? Passarão de um aggiornamento estratégico (do seu discurso) para continuar impondo suas políticas tradicionais?" E ainda, "que esperanças nos poderia dar acerca das efetivas mudanças nas atuais e futuras ações do Banco Mundial?"

Rosa MaríaTorres (1996) critica as propostas formuladas pelo Banco Mundial, entre outras coisas, por serem feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica e com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo que não comporta aspectos qualitativos e que são essenciais à educação, estando estruturado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis que se afinam com a relação custo-benefício e com a taxa de retorno a partir das quais são definidas as tarefas educativas, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade do ensino.

José Luis Coraggio (1996) também critica essa visão rudimentar do processo educativo como uma função de produção, de acordo com a qual o "produto" é mensurado pelo nível de aprendizagem e os "insumos" são todas as variáveis presumivelmente associadas a esse resultado.

Conforme Torres (1996, p.141), predomina "a visão da educação como um campo sem especificidade, sem antecedentes nem história, órfão de tradição teórica e discussão pedagógica, no qual confluem e interatuam insumos ao invés de pessoas, resultados ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidades". E ainda, reduzem-se currículos a conteúdos, conhecimentos e competências a habilidades, reforçando a tradicional separação entre conteúdos e métodos, entre currículo e pedagogia, não considerando que uma reforma educativa requer transformação profunda da pedagogia e da cultura escolar no seu sentido mais amplo.

Chauí (2001a) observa que todas as discussões que têm sido feitas a respeito da universidade estão relacionadas com o modo como ela se relaciona com o mercado. Contudo, tem se ocultado que o mercado e seu funcionamento é uma instituição produzida pela ação humana, podendo ser possível a construção de uma outra realidade. Como a autora afirma, o mercado tornou-se não só o fim da história, mas a fatalidade humana e a naturalização das relações sociais, impondo a idéia de que não há outro caminho.

Sob a análise de Chauí (2001a), o documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) intitulado *A Educação Superior na América Latina e Caribe - Documento de Estratégia*⁶³, ao fazer o diagnóstico das universidades latino-americanas e caribenhas utilizando como critério de avaliação a relação custo-benefício, chega à conclusão de que essas instituições têm um custo muito alto e um benefício muito pequeno, o que é detectado através da baixa qualidade da pesquisa e do ensino, do altíssimo índice de evasão, do alto custo com pessoal e da incapacidade de estabelecer um sistema que recompense pela produtividade e puna pela improdutividade. Chauí (2001a) atenta para o fato de que o referido documento faz sempre referência ao termo *ensino superior*, não empregando o termo *universidade*. Segundo o BID, "o quadro das funções do ensino superior" nas instituições diagnosticadas seria, conforme apresentado por Chauí (2001a), o seguinte: a primeira função é a de formação da elite intelectual através de pesquisa e de ensino de alto nível conforme as normas acadêmicas internacionalmente consagradas feita com investimento público, a qual não tem sido alcançada por estar se confundindo este tipo de formação e de investimento com outros tipos de formação que não requerem os mesmos recursos. A segunda função seria a profissional, ou seja, a de preparar para o mercado de trabalho, que exige formação

⁶³BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. A educação superior na América Latina e Caribe. Documento de estratégia. Washington, D. C., dezembro de 1997, n.º EDU-101, apud CHAUI, 2001a.

superior, função específica da graduação, sendo que o BID orienta que o sistema administrativo e a alocação de recursos sejam orientados para o mercado de trabalho; sejam estabelecidos vínculos estreitos com as entidades profissionais e que docentes de disciplinas aplicadas necessitam mais de experiência do que de diplomas. A terceira função, de formação do quadro técnico, exige programas de curta duração com treinamento de habilidades práticas voltado para as ocupações de nível médio de forma a atender às necessidades do mercado. E por fim, a quarta função, a "formação superior geral ou formação generalista" ministrada em cursos ditos profissionais, mas cujo mercado de trabalho encontra-se saturado, sendo que a maioria deles necessita de poucos recursos para funcionar. Fica evidente a institucionalização da distinção entre os cursos, profissões e instituições sob a lógica da ordem econômica do momento.

Kátia Regina de Souza Lima (2004), analisando os documentos do Banco Mundial divulgados em 2003 – "O Banco Mundial no Brasil: uma parceria de resultados"⁶⁴ e "Políticas para um Brasil Justo, Sustentável e Competitivo"⁶⁵ –, detecta uma afinidade política entre o projeto de sociedade e de educação proposto pelos organismos internacionais e o projeto que vem sendo implementado pelo governo Lula. No que diz respeito ao ensino superior, o segundo documento: "Políticas para um Brasil Justo, Sustentável e Competitivo" (BANCO MUNDIAL, 2003b) é categórico ao afirmar que:

O país gasta mais, em termos per capita, em pesquisa e desenvolvimento (P&D) e com ensino superior do que a maioria das nações latino-americanas. Como explicar esse paradoxo? Em primeiro lugar, o setor público domina a P&D: os vínculos de pesquisa entre as universidades e o setor privado são relativamente fracos. Em segundo, o setor privado opera em ambiente freqüentemente burocrático, o que prejudica as firmas menores e mais novas e a inovação tecnológica. Em terceiro, a exposição das empresas

⁶⁴BANCO MUNDIAL. (2003a) O Banco Mundial no Brasil: uma parceria de resultados. Disponível em: <www.bancomundial.org.br>. Acesso em: ago. 2003, apud LIMA, 2004.

⁶⁵BANCO MUNDIAL. (2003b) Políticas para um Brasil justo, sustentável e competitivo. Disponível em: <www.bancomundial.org.br>. Acesso em: ago. 2003, apud LIMA, 2004.

brasileiras à tecnologia e gestão de ponta por meio do comércio (e do investimento estrangeiro orientado para as exportações) é relativamente baixa. E, por último, os gastos com o ensino superior beneficiam uns poucos privilegiados. Todos esses fatores impedem o crescimento econômico.

Paradoxo? A que paradoxo o Banco se refere? Não seria benéfico para um "Brasil justo, sustentável e competitivo" o país destacar-se entre os demais países latino-americanos no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino superior, inclusive a pós-graduação? Parece que o paradoxo está na proposição do Banco quando o mesmo acusa que o investimento público no ensino superior viria impedir o desenvolvimento brasileiro. Por acaso não tem sido o alto investimento em pesquisa o que caracteriza os países desenvolvidos? Por que a sigla P&D, ou seja, a associação do desenvolvimento à pesquisa?

De 5 a 9 de outubro de 1998, em Paris, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/Unesco promoveu a Conferência Mundial sobre a Educação Superior sob o tema "A Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação", onde estiveram presentes mais de 180 nações e mais de quatro mil pessoas, quando foi produzido o "Projeto da Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação" (UNESCO, 1998, p.83-93), de cujo documento foram extraídos os trechos abaixo:

A educação superior tem dado grandes provas de sua viabilidade e de sua capacidade para transformar e propiciar mudanças e progressos da sociedade no decorrer dos séculos. Devido ao alcance e o ritmo das transformações, a sociedade tende, cada vez mais, a aprofundar seus conhecimentos, razão pela qual a educação superior e a pesquisa são, hoje, parte fundamental do desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentáveis dos indivíduos, das comunidades e das nações. Assim, para fazer frente aos desafios, a educação superior deverá empreender transformações e renovações sem precedentes, de forma que a sociedade contemporânea, que vive profunda crise de valores, possa transcender as considerações meramente econômicas e assumir dimensões de moralidade e espiritualidade arraigadas.

Forjar uma nova visão da educação superior

Artigo 3 – Igualdade de Acesso

- a) Conforme o Parágrafo I, Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o acesso à educação superior deverá estar baseado nos méritos, na capacidade, nos esforços, na perseverança e na determinação dos aspirantes e, na perspectiva da educação por toda a vida, poderá ter lugar, em qualquer idade, levando-se em conta as experiências adquiridas anteriormente. Em consequência, o acesso à educação

superior não poderá admitir nenhum tipo de discriminação baseada na raça, no sexo, no idioma, na religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, nem em incapacidades físicas.

- b) A equidade no acesso à educação superior deveria começar pelo fortalecimento e uma nova orientação de sua vinculação com os demais níveis de ensino e, mais concretamente, com o ensino secundário. As instituições de educação superior devem ser consideradas componentes de um sistema contínuo, ao que devem também contribuir e fomentar instituições, que começam com o ensino primário, e assim por diante. As instituições de ensino superior devem atuar com estreita colaboração com os pais, as escolas, os estudantes e os grupos socioeconômicos e as entidades escolhidas. O ensino secundário não deverá se limitar a formar candidatos qualificados para o ensino superior, fomentando a capacidade de angariar conhecimentos gerais, como também prepará-los para a vida profissional, oferecendo-lhes oportunidades de formação em várias profissões. Não obstante, o acesso ao ensino superior deveria estar aberto a todos os indivíduos que tenham finalizado satisfatoriamente o ensino secundário, ou outros equivalentes, que reúna as condições necessárias, na medida do possível, sem distinção de idade ou qualquer outra discriminação.
- c) Por conseguinte, o rápido e amplo crescimento da demanda pela educação superior exigirá, quando necessário, que em toda a política de acesso se dê preferência ao pleito que se basear em méritos, tal como definido no Artigo 3.
- d) O acesso à educação superior deve ser facilitado ativamente aos membros de alguns grupos específicos tais como: povos indígenas, as minorias culturais e lingüísticas, grupos desfavorecidos, povos que vivam em situações de risco e pessoas que sofrem de incapacidades, visto que estes grupos podem conter, tanto individualmente como coletivamente, experiências e talentos que poderão contribuir para o desenvolvimento das sociedades e das nações. A assistência material e soluções educativas podem contribuir para a superação de obstáculos que porventura esses grupos possam ter para o acesso à educação superior, integralmente.

Wrana Maria Panizzi (1999, p.38-40), que esteve presente no referido evento, destaca que a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior apresenta três consensos: o papel estratégico da educação superior para o desenvolvimento das nações; a educação superior como direito de todos; e a educação superior como dever do Estado.

Panizzi (1999) caracteriza a pertinência social da universidade pública brasileira através de três dos seus principais predicados. O primeiro predicado é o da persistência na construção do acesso democrático à universidade, o que pode ser feito através de duas dimensões: a dimensão do ingresso baseado exclusivamente no mérito através de processo seletivo, aberto a todos, independentemente da condição socioeconômica do estudante e das contingências e vicissitudes da sua história

escolar progressiva, além da educação gratuita para todos os ingressados, independentemente das origens sociais. A outra se refere à dimensão de extensão em relação à sociedade, em que o conhecimento se fará democratizado através da disponibilização dos profissionais formados em seus quadros e de ações extensionistas que estendam os conhecimentos universitários à sociedade, uma vez que somente um por cento da população brasileira frequenta a universidade. O segundo predicado refere-se à busca permanente da qualidade. O terceiro predicado diz respeito à inserção da universidade brasileira no cenário internacional.

Marco Antônio Rodrigues Dias (1999, p.61-66), presente na Conferência de Paris como Diretor da Divisão de Ensino Superior da Unesco, entende que a educação superior deve se esforçar para se adaptar permanentemente às mudanças da sociedade, que está, sem interrupção, em transição, significando que as instituições de ensino superior encontram-se em estado de crise permanente. Foi consenso entre os participantes da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior que antes de se conceber o tipo de universidade que se deseja edificar, é necessário decidir sobre que modelo de sociedade se quer desenvolver, dada a forte relação entre universidade e sociedade. Segundo Dias (1999), um dos pontos principais da Conferência de Paris foi a alteração da tese de que os países em desenvolvimento não deveriam investir em educação superior. Outro foi o consenso sobre a necessidade da democratização do ensino superior através do acesso para todos, de acordo com o mérito, sem discriminação. A universalização é uma meta difícil de ser atingida, já que implica despesas. A Conferência estabeleceu que é fundamental o apoio público à educação superior e à pesquisa, sendo que a educação superior deve ser vista como serviço público, independentemente da estrutura jurídica. Aponta ainda que o financiamento deve ser diversificado – sendo, entretanto, difícil haver consenso sobre as modalidades da diversificação. Dias (1999, p.64) lembra que várias organizações e vários governos fazem pressão no sentido de se estabelecer um sistema de ensino superior pago, através de anuidades, para fazer valer o princípio da equidade – idéia com a qual o autor acima citado não concorda, por entender que a

instituição de mensalidades ou anuidades provocaria mais elitização, mais exclusão, inclusive um verdadeiro *apartheid* social. Ressalta que a universalização da educação superior vem acompanhada da idéia da permanência do acesso à educação por toda vida. Uma nova visão para a educação superior implica vê-la como parte do sistema educacional que deve ser considerado em seu conjunto, em que uma das prioridades do ensino superior é a sua colaboração para o desenvolvimento do conjunto do sistema educacional. Deve estar orientada à solução dos grandes problemas atuais da humanidade, ou seja, o desenvolvimento sustentável, a paz, a eliminação da pobreza, etc. Ressalta que a qualidade é um conceito pluridimensional, não se podendo aceitar modelos únicos, como querem alguns grupos que buscam definir normas estandarizadas de qualidade delegando-se o direito de atribuir e de expedir certificados internacionais de qualidade – distorção esta resultante da maneira como o processo de globalização vem sendo imposto aos países em desenvolvimento.

Dias (1999, p.63) sublinha que, considerando as proposições da Conferência Mundial sobre Educação Superior, em linhas gerais, as funções e missões tradicionais dos estabelecimentos de ensino superior se mantêm: "(i) elaboração de conhecimentos novos (função de pesquisa); (ii) formação de pessoal altamente qualificado; (iii) prestação de serviço à sociedade; (iv) formação ética (o que implica o desenvolvimento das capacidades de crítica social)". Há necessidade de definir um modelo de sociedade construída com base na solidariedade e na igualdade, sendo papel da educação superior exercer sua capacidade de crítica, de análise e de prevenção. Conforme a declaração mundial de Paris, "se não dispõe de instituições de educação superior e de pesquisa adequados que formem uma massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país poderá garantir um autêntico desenvolvimento endógeno e durável; os países em desenvolvimento, em particular, não poderão reduzir a distância que os separa dos países industrializados" (DIAS, 1999, p.65).

Kátia Regina de Souza Lima (2003, p.145-153) afirma que, apesar de a Conferência de Paris apontar críticas às perspectivas mercantilistas do Banco Mundial, as posições dos dois organismos se assemelham em vários aspectos. Primeiro, ambos acreditam na necessidade de integração entre educação e esfera produtiva nos países periféricos adequando-se à lógica do reordenamento internacional do capital; segundo, na adoção das diretrizes do financiamento privado como base para a produção do conhecimento; terceiro, na defesa da diversificação das instituições de ensino superior como meio de reforçar a igualdade de oportunidades, e na defesa da flexibilização do contrato de trabalho docente e do processo de flexibilização/aligeiramento da formação profissional. E como quarto aspecto, a concepção de que o Estado e a sociedade civil devem se responsabilizar conjuntamente pela efetivação do financiamento da educação superior.

Lima (2003), prosseguindo a análise de como os organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/Unesco, do Banco Mundial (BM) e da recém-criada Organização Mundial do Comércio (OMC, criada em 1995), vêm interferindo na implementação da política de educação nos anos 90, ressalta que o elemento de continuidade dessas políticas é o da concepção da educação como instrumento de preparação de mão-de-obra para o mercado e o da dominação ideológica através da visão empresarial. O elemento de novidade é o crescente empresariamento da educação, destacando-se três aspectos. Primeiro, a globalização crescente dos sistemas educacionais da América Latina, incentivando que universidades públicas e privadas associem-se às universidades globais, através de programas com diplomação compartilhada, viabilizando a venda de modelos pedagógicos, a comercialização de programas de ensino e de livros didáticos, a formação e treinamento sob a lógica hegemônica, a padronização de conhecimentos, uniformizando conteúdos. Segundo, a constituição das universidades corporativas implementadas nas ou pelas empresas para formação e (re)qualificação dos trabalhadores em seus locais de trabalho e com um conhecimento direcionado para os interesses imediatos das empresas. Terceiro, o investimento na educação a

distância através de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais parceiras de universidades norte-americanas e européias. A autora alerta para o processo de desnacionalização da educação que decorre dessas políticas, permitindo que empresas estrangeiras controlem empresas nacionais, escolas, universidades e centros de pesquisa dos países periféricos.

4.6 OS REFLEXOS DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Segundo Marlene Ribeiro (1997, p.14), com o objetivo de seguir modelos americanos e europeus em que a pesquisa é produzida em centros de excelência e o ensino oferecido em universidades que diplomam em grande quantidade, e visando avaliar o desempenho das universidades públicas, são iniciadas tentativas de impedir o processo acadêmico de construção de um projeto de "universidade brasileira autônoma, democrática e competente". Essas tentativas são iniciadas no governo Sarney com o Projeto Geres - Grupo Executivo para Reforma do Ensino Superior (1985/86), continuadas no governo Collor de Mello com "Uma Nova Política para o Ensino Superior" (1991) e intensificadas no "Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado", formulado em 1995 pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare), do governo Fernando Henrique Cardoso, definitivamente marcado pela ideologia neoliberal. Plano que tem por princípio uma relação de eficiência entre qualidade e custos e que propõe a transformação das universidades federais em "organizações sociais" ou, mais especificamente, "organizações públicas não-estatais", fundações de direito privado, sem o financiamento de verbas públicas, o que as obriga a vender seus serviços e produção de conhecimento, ferindo, dessa forma, a autonomia universitária.

O projeto do governo FHC de reforma de universidades federais previa a substituição da visão do ente universidade como *instituição social* pela concepção

de *organização social*. A universidade, desde a sua origem, enquanto *instituição* fundou-se na autonomia perante a religião e o Estado:

A universidade surgiu como contemporânea de uma transição, no momento em que a Europa dos dogmas e do feudalismo iniciava seu rumo ao renascimento do conhecimento e à racionalidade científica (...) Redescobrimo nos conventos (...) o conhecimento da filosofia clássica dos gregos, a universidade foi instrumento da criação do novo saber que serviria ao novo mundo, que surgiu entre o fim do feudalismo dogmático e a consolidação do liberalismo capitalista (BUARQUE⁶⁶, 1993, p.19, apud PEREIRA, 2001, p.103).

Ou, como apresentado por Chauí (2001, p.184-185):

Ora, desde seu surgimento (no século XIII europeu), a universidade sempre foi uma *instituição social*, isto é, uma *ação social*, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como no de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade europeia tornou-se inseparável das idéias de *formação, reflexão, criação e crítica*. Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber... [grifos da autora]

Chauí (2001, p.185) questiona: "Que significa, então, passar da condição de instituição social à de organização social?" No enfoque de universidade como *organização* a autora observa que:

Uma *organização* difere de uma instituição por definir-se por outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por quê, para que e onde existe.

⁶⁶BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Paz e Terra/UNESP, 1993.

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

Como foi possível passar da idéia da universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços?

A forma atual do capitalismo se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizam a identidade de classe e as formas de luta de classes. A sociedade *aparece* como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares, definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si [grifos da autora] (CHAUÍ, 2001, p.187-188).

Antonio Ibañez Ruiz (2001), fazendo um balanço da educação apresentado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso por ocasião do Fórum "Educação para Todos", ocorrido em 2002, em Recife, na tentativa de observar o que não é dito e o que está escrito, destaca que, apesar da política de universalização do ensino fundamental ou primário, isso não significa que se atingiu a equidade. O autor observa que "Continua se mantendo dois sistemas de educação: um que permite a ascensão social e garante também o *status quo* e outro que encaminha para a exclusão escolar, primeiro passo para a futura exclusão social, ou para o trabalho, sem nenhuma garantia de que este possa vir a acontecer" (RUIZ, 2001, p.79). Essa distinção é ainda mais acentuada no ensino médio, na educação infantil e no ensino profissionalizante. É também visível no ensino superior, ao se constatar a contenção da expansão das instituições públicas em contraposição às facilidades dadas à expansão do ensino particular – estas que, em geral, atendem àqueles que chegam com muito sacrifício ao ensino superior –, dada a diferenciada formação no ensino médio, apesar de constar no documento governamental "Os Desafios da Educação

no Limiar do Século XXI"⁶⁷ o seguinte texto: "O ensino médio tem que ser uma educação de base científica e tecnológica, mas que concilie o conteúdo humanístico necessário e as exigências da sociedade tecnológica. É preciso que tenha uma concepção curricular interdisciplinar e matricial, e deve se caracterizar pela terminalidade, ou seja, o ensino médio tem que corresponder à conclusão de uma etapa universal para toda a população" (SOUZA, 1998, apud RUIZ, 2001, p.70-71).

De acordo com o artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, "As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano" (BRASIL, 1997, p.24 e 27), tendo, a educação superior, conforme o artigo 43, a finalidade de:

- I estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

⁶⁷SOUZA, P. R. Os desafios da educação no limiar do século XXI. In: _____. **Um modelo de educação no século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

A LDB parece dimensionar adequadamente a importância e a essencialidade da universidade e do ensino superior e, na estrutura da lei, parece buscar garantir a universalização da educação e seu padrão de qualidade através de um Sistema Nacional de Educação. Entretanto, setores populares e democráticos da sociedade brasileira – através do "PNE (Plano Nacional de Educação) proposta da sociedade brasileira" (apud ANDES-SN, 1998) e da luta pela garantia da educação como um direito fundamental universal, inalienável e como dever do Estado – acusam que setores sociais hegemônicos, representados no/pelo governo FHC, retiraram essa proposta da LDB. No que diz respeito à educação superior, o PNE (Plano Nacional de Educação) enfatiza que:

A universidade, como patrimônio social, se caracteriza pela sua necessária dimensão de universalidade na produção e transmissão da experiência cultural e científica da sociedade. Ela é, essencialmente, um elemento constitutivo de qualquer processo estratégico e de construção de identidade social.

Há uma dimensão pública nas instituições de ensino superior que se efetiva simultaneamente pela sua capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica. E a condição básica para o desenvolvimento dessa representatividade é a capacidade de assegurar uma produção de conhecimento inovador e crítico, que exige respeito à diversidade e ao pluralismo. Dessa forma, não lhe cabe apenas preencher uma função de reprodução de estruturas, relações e valores, mas acolher os mais diversos elementos que possam constituir questionamentos críticos, indispensáveis para configurá-la como um dos fatores dinâmicos na evolução histórica da sociedade. (...).

Essa visão de universidade remete a uma reflexão sobre a Educação Superior realizada através do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociável, cujo objetivo pressupõe o aperfeiçoamento da formação cultural do ser humano, a proposta de capacitá-lo para o exercício de uma profissão e de prepará-lo para a reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e superação do saber, cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar o acesso a esse direito social a todos os cidadãos, inclusive de forma gratuita, oferecido pelas Instituições de Ensino Superior públicas.

A Lei n.º 9.394 – LDB – preparou o arcabouço para um modelo de universidade, desconsiderou a prerrogativa constitucional de autonomia universitária, subordinando a universidade a um modelo econômico e aos interesses de setores hegemônicos representados no/pelo Estado. Rompeu, também, com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao criar outras modalidades de instituições de ensino superior e ao extinguir o regime de Dedicção Exclusiva, em alguns casos (ANDES-SN, 1998, p.147).

Kátia Regina de Souza Lima (2004) sublinha o descompasso entre o "Programa de Governo 2002 Coligação Lula Presidente. Uma escola do tamanho do

Brasil"⁶⁸ e as ações que o seu Ministério tem tomado de fato no que se refere, sobretudo, à educação superior. No Programa de Governo afirma seu compromisso em "priorizar a autonomia universitária, nos termos do art. 207 da CF; garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; expandir o número de vagas nas universidades, especialmente no setor público, e ampliar o financiamento ao setor público" (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, apud LIMA, 2002, p.64). Apesar das antigas críticas do Partido dos Trabalhadores às coligações entre o governo FHC e as organizações internacionais BM e FMI, a mesma pauta para a reforma educacional vem sendo implementada pelo governo Lula:

a) necessidade de investimento público no combate ao analfabetismo, no financiamento da educação fundamental e do ensino médio; b) diversificação das fontes de financiamento da educação superior; c) abertura do setor educacional, especialmente da educação superior para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, principalmente da educação superior a distância (LIMA, 2004, p.64).

Para reduzir os gastos com as universidades públicas o governo Lula propõe ações tais como: cobrança de taxas aos profissionais formados em universidades públicas; ampliação das verbas com o crédito educativo; revitalização do acesso às universidades privadas; universidades corporativas e cursos não universitários revitalizando o acesso ao "conhecimento instantâneo e globalizado que a universidade pública não consegue acompanhar". A comercialização da educação superior é incentivada pelos organismos internacionais e por empresas norte-americanas e européias para a abertura do setor educacional brasileiro a parcerias com universidades estrangeiras para oferta de cursos com diplomação compartilhada, venda de pacotes tecnológicos e fornecimento de cursos de graduação a distância (LIMA, 2004, p.65-66). A autora conclui que o governo Lula não só vem mantendo a mesma pauta do governo anterior, como vem ampliando as

⁶⁸COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. (2002) Programa de Governo 2002 para a área de educação. **Uma escola do tamanho do Brasil**. Disponível em: <www.pt.org.br>. Acesso em: nov. 2002, apud LIMA, 2004.

reformas propostas pelos organismos internacionais, aprofundando a privatização e o desmantelamento das universidades públicas brasileiras, cabendo, a isso, uma firme resistência e enfrentamento.

José Henrique de Faria (2004) enfatiza que a proposta universitária do governo Lula está vinculada a interesses econômicos nacionais – o que pode ser constatado através da expansão descontrolada de instituições privadas de ensino superior, as quais nem sempre oferecem formação de qualidade e produção de conhecimentos científicos e tecnológicos – e a interesses econômicos internacionais – através de políticas que transformam o ensino em lucrativo mercado internacional, livre de qualquer controle e regulamentação legal e social, com o aval da Organização Mundial do Comércio, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, "com o objetivo de favorecer a comercialização da educação, como mercadoria, e de legitimar agora uma forma não disfarçada de imperialismo político e social" (FARIA, 2004, p.8).

Esta tem sido a tônica, apesar de se propagar o discurso em defesa da universidade pública. É o que observa Faria (2004), ao analisar as diretrizes e propostas apresentadas no documento síntese do "Seminário Internacional Universidade XXI: novos caminhos para a Educação Superior", realizado em Brasília entre 25 e 28 de novembro de 2003, onde foram identificadas as seguintes tensões: "(i) massificação do ensino superior e excelência acadêmica; (ii) participação social e mérito acadêmico; (iii) educação pública e educação privada; (iv) investimento público no ensino fundamental e no ensino superior; (v) autonomia e avaliação externa; (vi) políticas nacionais para a educação superior e internacionalização dos sistemas educacionais" (FARIA, 2004, p.8). O documento reconhece a possibilidade de diversificação das fontes de financiamento do ensino superior e da pesquisa universitária, além daquelas oriundas do governo. A isso pode se articular a concepção de autonomia de gestão e acadêmica que vem se transformando, segundo Faria (2004, p.3), na "liberdade" de captação de recursos para as atividades não só de pesquisa, mas também de ensino e de extensão, "tratadas como mercadorias no balcão de negócios universitários". Outros pontos do citado

documento são criticados por Faria (2004, p.9) ao entender que os mesmos ferem os princípios da universidade pública: "o ensino a distância sem uma definição clara de sua estrutura e procedimentos pedagógicos; a instituição de cotas sem acompanhamento de ações afirmativas; a possibilidade de financiamento de instituições públicas com recursos privados".

Nas palavras de Octavio Ianni (1997), "o Estado está se divorciando da sociedade". Conforme documento do ANDES-SN⁶⁹ (1996), é visível a progressiva desobrigação do Estado para com a educação, através de condutas como:

- a) redução de verbas destinadas à pesquisa, à extensão, à pós-graduação e à educação como um todo;
- b) baixas remunerações dos profissionais da área, estimulando-os para que assumam a privatização do seu trabalho e a prestação de serviços a instituições e a empresas privadas;
- c) não contratação de docentes e uso abusivo dos contratos profissionais temporários de professores substitutos, dificultando a inserção dos mesmos em projetos de pesquisa e de extensão, o que vem a ferir, com golpe de mestre, a pretensa indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- d) sujeição do controle e do direcionamento de boa parte da pesquisa científica e tecnológica produzida no país à lógica imediatista e empresarial;
- e) incentivo, por parte do governo, de subordinar o fazer acadêmico à obtenção de recursos financeiros externos à instituição, junto ao capital privado;
- f) estímulo à política e às ações de terceirização do ensino.

Percebe-se que as conseqüências dessas ações mostram-se contrárias aos princípios de autonomia e de gestão democrática da universidade, além de

⁶⁹Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

inviabilizarem o próprio princípio constitucional apontado no artigo 207,⁷⁰ que trata da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isto porque esta política de terceirização do ensino incentiva um processo de privatização interna, instalando um mecanismo de complementação salarial, um espírito de competição e de atos individualistas, em lugar de desenvolver um trabalho de cooperação capaz de produzir grupos de pesquisas e núcleos de estudos indispensáveis para a instituição se converter em um "centro de excelência", produtora do conhecimento, do sujeito crítico e de estratégias criativas de ações e de soluções para a nação.

Como afirma Ianni (1997), há necessidade de se rever a universidade, mas tendo-se em conta principalmente a sociedade, e não apenas as exigências da lógica da economia e do mercado que se reduzem à eficácia, à produtividade, à qualidade total e à lucratividade – as quais vêm se impondo cada vez mais no campo educacional. "Em nome da nova ordem econômica mundial, em nome do desenvolvimento, em nome da transformação do mundo numa grande fábrica global – num grande *shopping center* global – o Banco Mundial está atuando cada vez mais ativamente, mais agressivamente, no campo da educação." (IANNI, 1997).

4.7 ANÁLISE DE ALGUMAS PROPOSTAS E AÇÕES CONCERNENTES AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE

Sob a justificativa de tornar mais democrático e menos elitista o acesso ao ensino superior, sobretudo nas instituições públicas, algumas políticas, denominadas afirmativas, vêm sendo implementadas e outras discutidas.

Em 1998 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) apresentou um documento que traz a proposta para a realização do Exame Nacional do

⁷⁰O artigo 207 dispõe sobre a Universidade nos seguintes termos: "Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2002).

Ensino Médio (Enem), constituído por uma única prova com 63 questões objetivas e uma redação, a ser aplicado aos alunos concluintes e aos egressos desse grau de ensino. Tem como objetivo fundamental "avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício da cidadania" (BRASIL/MEC/INEP, 1998, p.6), pretendendo, ainda, alcançar outros objetivos:

- a) oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vista às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade dos estudos;
- b) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c) estruturar uma avaliação de educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.

A filosofia do Enem está pautada em algumas competências e habilidades:

Competências são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do "saber fazer". Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (...).

ENEM – Competências

- i Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, etc.
- ii Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- iii Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema, segundo uma visão crítica com vistas à tomada de decisões.
- iv Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes.
- v Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.

ENEM – Habilidades

Todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o aluno é capaz de:

- ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados:

- identificando e selecionando informações centrais e periféricas;
- inferindo informações, temas, assuntos, contextos;
- justificando a adequação da interpretação;
- compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema;
- analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo;
- comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos). (BRASIL/MEC/INEP, 1998, p.8-9).

Evidentemente, a avaliação da educação básica é de extrema importância, sobretudo no que diz respeito à reflexão, revisão e discussão sobre o processo seletivo de ingresso no ensino superior e também no mundo do trabalho. Entretanto, revendo os objetivos propostos para o Enem, tem-se a impressão de que não é o sistema de ensino e tampouco as políticas públicas de educação que estão sendo avaliadas. Mais uma vez o que está sendo avaliado é o aluno, independentemente das condições pessoais, sociais e institucionais nas quais ele está inserido. Parece estar se reforçando ou a concepção inatista das capacidades desse aluno, ou a inatista concepção meritocrática de que o sucesso do mesmo depende quase que exclusivamente de seus esforços. De qualquer forma, ambas as concepções mostram-se superadas ao não considerarem todo um contexto sócio-histórico implicado não só na realidade do sistema educacional, como também no processo de construção da vida do aluno.

No segundo semestre de 1999 foi lançado o FIES (Financiamento Estudantil) para substituir o antigo crédito educativo, que apresentava uma taxa de inadimplência próxima de 70% e o governo federal assumia todos os riscos. O FIES financia até 70% do valor da mensalidade, com juros fixos de 9% ao ano e prazo para pagamento de uma vez e meia o tempo de duração do curso. O estudante tem um ano de carência depois de formado, período em que continua a pagar 30% da prestação, no mesmo valor que pagava o seu curso superior. O FIES vinculava-se ao sistema de avaliação do ensino superior, financiando apenas cursos bem colocados no "Provão" e na Avaliação das Condições de Oferta de Ensino. Entre os alunos selecionados em 1999, mais de 85% tinham uma renda *per capita* entre um e cinco salários mínimos.

As instituições que participam do programa recebem como contrapartida certificados de emissão do Tesouro Nacional, que podem ser utilizados para pagamento de obrigações previdenciárias junto ao INSS (BRASIL, 2000). Até 2003 o FIES atendeu 218 mil estudantes, sendo o investimento da ordem de R\$ 42 milhões e a inadimplência de 22%⁷¹. Em 2003, 1.332 instituições de ensino superior aderiram ao FIES com 70 mil novas vagas para atender aproximadamente 240 mil estudantes inscritos, estando previstas 50 mil novas vagas para o segundo semestre de 2004⁷².

O Prouni (Programa Universidade para Todos) visa substituir o FIES. O Projeto de Lei que institui o Prouni (BRASIL, 2004a) trata da concessão de bolsa de estudo integral para cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. A justificativa é a criação de uma nova relação entre o setor público e o privado, através da utilização de vagas ociosas existentes nas instituições privadas, oferecendo a estas incentivos fiscais em troca de bolsas de estudos, que atendam: jovens não portadores de diploma de curso superior e cuja renda familiar não exceda a um salário mínimo *per capita* e que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola da rede pública; professores da rede pública de educação básica que não possuem o curso superior; e a cidadãos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. O processo de seleção dos alunos a serem beneficiados considerará os resultados e perfis socioeconômicos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Não poderão aderir ao programa instituições que tiveram um desempenho considerado insuficiente pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre Lucro Líquido, Contribuição para o Programa de

⁷¹APUFPR-SN. Disponível em: <<http://www.apufpr.org.br>>. Acesso em: 13 abr. 2004.

⁷²APUFPR-SN. Disponível em: <<http://www.apufpr.org.br>>. Acesso em: 4 ago. 2004.

Integração Social (PIS) e Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins). As instituições filantrópicas, que já têm isenção de impostos, perderiam muito com esta política, enquanto as instituições particulares que visam lucro teriam grandes vantagens.

É bastante apropriada a análise feita por Faria (2004) sobre o Projeto de Lei n.º 3.582/04, que cria o Programa Universidade para Todos, e o Projeto de Lei n.º 3.627/04, que institui o sistema de cotas em universidades públicas. No que diz respeito à abertura de vagas em instituições privadas através da renúncia fiscal (para instituições com fins lucrativos, conforme explicado acima) ou da manutenção de isenção fiscal (para instituições sem fins lucrativos), Faria (2004, p.6) expõe o contra-senso que se evidencia:

(i) para dobrar o número de alunos matriculados nas IFES (cerca de 520 mil novas vagas), o MEC necessita aumentar o investimento nestas, estimado entre cerca de R\$ 800 milhões e R\$ 1 bilhão; (ii) é de aproximadamente R\$ 840 milhões o que a União deixa de arrecadar com os incentivos fiscais atualmente concedidos às filantrópicas; (iii) R\$ 820 milhões é o que o Governo concederá em 2004 para financiar estudantes da rede privada; (iv) R\$ 610 milhões é o valor que as IFES receberão para manutenção em 2004. O projeto "Universidade para Todos" pretende também abrir entre 120 mil a 150 mil novas vagas no setor privado para uma renúncia fiscal estimada (seria melhor dizer subestimada) pelo MEC em torno de R\$ 500 milhões.

O que se pode deduzir destes dados, de forma bastante simplificada, é que o Governo transfere cerca de R\$ 2,1 bilhões para o setor privado, enquanto necessita da metade deste valor para dobrar as vagas no setor público. Mais do que isto: se com R\$ 1 bilhão podem ser criadas mais 520 mil vagas no setor público, o que justifica que com uma renúncia de R\$ 500 milhões se possa obter mais 150 mil vagas no setor privado?

De acordo com o referido autor, o discurso da inclusão é correto, mas o mesmo é atravessado pelo recuo, dada a ausência de uma política efetiva de inclusão, pois o que tem sido apresentado é uma política compensatória pontual paliativa, que esconde o problema e ameniza "a luta pela expansão do ensino público de qualidade e socialmente referenciado, em todos os níveis e graus, como direito fundamental de cidadania" (FARIA, 2004, p.3-4). Nas palavras de Faria (2004, p.4-5):

O Governo, se desejasse efetivamente promover uma política afirmativa de inclusão social, deveria anunciar pelo menos dois programas concomitantes: (I) resgate da escola pública de primeiro e segundo graus; (II) valorização das instituições públicas de ensino superior. No primeiro caso, é necessário que todas as escolas públicas sejam, em todo o território nacional, as referências de qualidade, para o que se requer (i) um programa de formação e de qualificação permanente dos docentes e técnicos, (ii) um plano de carreira do magistério e do corpo técnico que valorize os profissionais ligados ao magistério, (iii) investimentos em salas de aula e em laboratórios e equipamentos de uso didático-pedagógico, (iv) existência de escolas em todas as localidades em que se faça necessário, seguida de infra-estrutura de acesso (transporte escolar), (v) garantia de manutenção dos alunos nas escolas através de bolsas de estudos, planos de assistência à saúde, programas de apoio psico-pedagógicos e refeições. Se as escolas públicas fossem emblemáticas no que se refere à qualidade, pode-se concordar que a política de cotas seria totalmente desnecessária.

No segundo caso, se em algum momento é necessário quebrar com a lógica de exclusão, é preciso que se possa, simultaneamente, garantir a permanência dos alunos nas instituições de ensino superior públicas. Isto significa investir em equipamentos e laboratórios, repor o quadro de pessoal, atualizar as bibliotecas, oferecer bolsas e moradias aos alunos carentes, subsidiar restaurantes universitários, disponibilizar o uso de equipamentos e materiais em cursos que assim o exigem (como o de odontologia, por exemplo) e oferecer um programa de apoio pedagógico e de saúde aos estudantes. No que se refere ao sistema de bibliotecas, em particular, é fundamental que o acervo seja composto de pelo menos um exemplar para cada dois alunos de textos indicados pelos docentes como essenciais à formação. No caso do curso de Medicina, por exemplo, existem livros que pela sua natureza são fundamentais para a formação e inacessíveis a alunos carentes.

4.8 O VESTIBULAR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Com a justificativa de reduzir a exclusão social, oportunizando que um maior contingente de brasileiros descendentes de africanos e de indígenas, e também de alunos provenientes da escola pública, possam ingressar no ensino superior público, a Universidade Federal do Paraná alterou as normas para o concurso vestibular de 2005, o qual foi realizado no final de 2004.

Além de instituir o sistema de cotas, o processo foi realizado em duas fases.

A primeira fase foi constituída de uma prova com 80 questões objetivas, no formato de múltipla escolha, sobre os conteúdos de ensino médio, com nove questões sobre cada uma das seguintes matérias: Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia e História. As questões de Língua Estrangeira Moderna foram

em número de oito. Ao todo foram 18 questões de Português, sendo nove de compreensão de texto e nove relacionadas ao conteúdo de literatura brasileira e de uso da língua. Os candidatos melhor classificados passaram para a segunda fase, a qual foi realizada após cerca de três semanas; o número de classificados para a segunda fase é na proporção de três a seis vezes o número de vagas do curso. Os demais estão eliminados do concurso.

A segunda fase constou de duas etapas para alguns cursos. A primeira etapa, obrigatória para todos os cursos, é a prova de compreensão e produção de textos, que, além de questões de redação, teve também questões objetivas de compreensão de texto e questões discursivas sobre o uso da língua. Ela foi obrigatória para todos os candidatos classificados na primeira fase.

Na segunda etapa da segunda fase, realizada no dia seguinte, foram aplicadas as provas específicas diferenciadas por curso, sendo que nem todos os cursos tiveram esta etapa de prova. Cada curso teve a oportunidade de escolher se seus candidatos fariam uma prova específica, duas provas ou nenhuma prova (quadro 19). Para os candidatos de quinze cursos simplesmente não houve nenhuma prova específica, e o processo seletivo para eles se encerra com a prova de compreensão e produção de textos. Compõem esta segunda etapa da segunda fase provas específicas de Física, Matemática, Química, Biologia, Geografia e História, as quais terão até 50% de seu valor constituído de questões discursivas. As demais questões são objetivas, de múltipla escolha. Os cursos de Desenho Industrial, Arquitetura e Urbanismo e Música tiveram provas de habilidade específica com formato próprio, e estas provas também foram realizadas na segunda etapa da segunda fase.

QUADRO 19 - CURSOS E PROVAS DE HABILIDADES ESPECÍFICAS PARA O VESTIBULAR DE 2005 DA UFPR

CURSO	PROVA ESPECÍFICA
Administração	Nenhuma
Agronomia	Biologia e Química
Arquitetura e Urbanismo	Prova de Habilidade Específica
Bacharelado em Ciência da Computação	Física e Matemática
Ciências Biológicas	Biologia
Ciências Contábeis	Nenhuma
Ciências do Mar	Nenhuma
Ciências Econômicas	Nenhuma
Ciências Sociais	História
Comunicação Social	Nenhuma
Desenho Industrial	Prova de Habilidade Específica
Direito	Nenhuma
Educação Artística	História
Educação Física	Nenhuma
Enfermagem	Nenhuma
Engenharia Ambiental	Física e Matemática
Engenharia Cartográfica	Geografia e Matemática
Engenharia Civil	Matemática e Física
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	Matemática e Biologia
Engenharia Elétrica	Matemática e Física
Engenharia Florestal	Biologia e Matemática
Engenharia Industrial Madeireira	Matemática e Física
Engenharia Mecânica	Matemática e Física
Engenharia Química	Química e Física
Estatística	Matemática
Farmácia	Biologia e Química
Filosofia	História
Física	Matemática e Física
Geografia	Geografia
Geologia	Nenhuma
Gestão da Informação	Matemática e História
História	História
Letras	Nenhuma
Matemática	Matemática
Matemática Industrial	Matemática e Física
Medicina	Biologia e Química
Medicina Veterinária (Curitiba/Palotina)	Biologia e Química
Música	Prova de Habilidade Específica
Nutrição	Nenhuma
Odontologia	Biologia e Química
Pedagogia	Geografia e História
Psicologia	Nenhuma
Química	Química
Tecnologia em Informática	Matemática
Terapia Ocupacional	Nenhuma
Turismo	Nenhuma
Zootecnia	Nenhuma
Curso de Formação de Oficiais	Nenhuma

FONTE: Núcleo de Concursos da UFPR

Quanto à pontuação e à classificação final:

Pontuação

- A prova da primeira fase, constituída de 80 questões, valerá 80 pontos.
- A prova de compreensão e produção de textos, da segunda fase, valerá 60 pontos.
- Cada uma das provas específicas valerá 40 pontos.
- Para os cursos que escolherem apenas a primeira fase e a prova de compreensão e produção de textos, a pontuação máxima será $80 + 60 = 140$.
- Para os cursos que escolherem uma prova específica, a pontuação máxima será $80 + 60 + 40 = 180$. (Os cursos que exigem a Prova de Habilidade Específica se enquadram neste caso.)
- Para os cursos que escolherem duas provas específicas, a pontuação máxima será $80 + 60 + 80 = 220$.
- O desempenho de um candidato será obtido somando-se as notas por ele obtidas, dividindo-se esse valor pela pontuação máxima nas provas previstas para o curso, e multiplicando-se o resultado por 1000.

Classificação Final

Todos os candidatos que passaram pela segunda fase do processo seletivo e que não foram eliminados segundo as normas previstas para o processo serão ordenados em uma classificação geral, independentemente de terem feito opção pelas cotas de vagas disponibilizadas aos estudantes afro-descendentes e aos oriundos de escola pública, segundo a Resolução n.º 37/04-COUN.

(Segundo essa resolução, aprovada em 10 de maio de 2004, os candidatos às vagas reservadas a afro-descendentes e alunos oriundos de escola pública submetem-se ao processo seletivo de forma integral, segundo as regras já aprovadas e explicitadas na Resolução n.º 85/03-CEPE. A reserva de vagas aplica-se apenas aos resultados finais do processo. Ou seja, não há reserva de vagas para a passagem da primeira fase para a segunda. Portanto, para poder concorrer às vagas disponibilizadas pelas cotas, os candidatos devem estar entre os classificados para a segunda fase.)

Após a realização de todo o processo seletivo, a classificação dos candidatos ocorrerá da seguinte forma:

- Primeiro serão preenchidas as vagas disponibilizadas pelas cotas, conforme a classificação dos candidatos afro-descendentes e daqueles oriundos de escola pública.
- Posteriormente, pela ordem de classificação geral, serão preenchidas as vagas que não estavam sujeitas às cotas, bem como aquelas que estavam sujeitas às cotas mas não foram preenchidas (como no caso em que o número de candidatos de uma das categorias das cotas que concluíram com sucesso as duas fases do processo seletivo seja inferior a 20 por cento das vagas de determinado curso). (UFPR, 2004).

A Resolução n.º 85/03 da UPPR dispõe em seu artigo 5.º no parágrafo primeiro sobre as cotas de inclusão racial: "Das vagas oferecidas para os cursos, 20% (vinte por cento) serão de inclusão racial, disponibilizadas para estudantes afro-descendentes, sendo considerados como tais os que se enquadrarem como pretos

ou pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)". E, em seu parágrafo segundo, sobre as cotas de inclusão social: "Das vagas oferecidas para os cursos, 20% (vinte por cento) serão de inclusão social disponibilizadas para estudantes oriundos de escola pública, sendo possível, apenas no Processo seletivo 2005, a exceção de um ano letivo cursado em escola particular." (UFPR, 2004)⁷³.

Quanto à nota do Enem, o candidato ao processo seletivo da UFPR manifestará, no ato da inscrição, se deseja ou não que o resultado seja considerado como critério de desempate no processo de classificação⁷⁴.

Fogaça (2004)⁷⁵ questiona sobre os chamados "pontos de corte", cada vez mais enfatizados na discussão sobre o acesso ao ensino superior, sobretudo, no público:

Os exames vestibulares não são instrumentos de avaliação de aprendizagem e, por isso, não têm como objetivo identificar quem sabe e quem não sabe, quem tem mérito e quem não tem. Seu propósito maior é eliminar o excesso de candidatos. Assim, não é por acaso que lançam mão de "pontos de corte" – expressão bastante adequada à natureza desses exames. A definição dos "pontos de corte", ou seja, do mínimo de pontos necessários à aprovação ou à classificação, não segue nenhum critério pedagógico que determine qual o mínimo de conhecimentos que um egresso do ensino médio deve ter para que seja considerado apto a fazer um curso superior.

Os "pontos de corte" são ditados, pura e simplesmente, pela relação candidato-vaga, com o objetivo de, em cada curso, eliminar 60% dos candidatos na primeira fase e, na segunda, classificar um número de candidatos igual ao número de vagas oferecidas. Isto significa que, quanto maior a relação candidato-vaga, mais alto será o "ponto de corte"; de outro lado, quer dizer que a reprovação ou a não-classificação não representam, necessariamente, falta de mérito. (...)

A solução para esses problemas estaria num maior investimento nas universidades públicas, recuperando sua qualidade e ampliando a oferta de vagas, e na adoção de processos de seleção que tenham como referência um patamar do desempenho no ensino médio definido como o mínimo necessário ao ingresso no ensino superior, independentemente do curso escolhido pelo candidato. O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) já aponta nessa direção (FOGAÇA, 2004).

⁷³UFPR, 2004. Disponível em: <<http://www.ufpr.br>>. Acesso em: 30 jun. 2004.

⁷⁴UFPR, 2004a. Edital n.º 01/2004. Disponível em: <<http://www.nc.ufpr.br>>. Acesso em: 2 ago. 2004.

⁷⁵FOGAÇA, A. **A culpa é dos negros e dos pobres?** Disponível em: <<http://www.andifes.org.br>>. Acesso em: 30 jun. 2004.

A questão fundamental parece ser a necessidade de se melhorar a qualidade do ensino fundamental e médio, principalmente na rede pública, para que o Enem possa apresentar um escore que não indique, acima de tudo, as diferenças entre os diversos sistemas de ensino e, assim, fazer jus ao seu propósito. Entretanto, como se sabe, o peso do Enem é praticamente insignificante nos processos seletivos de ingresso ao ensino superior.

Outra medida que aponta na direção da urgência em se voltar para a qualidade dos ensinos fundamental e médio é a discussão em torno da criação do ciclo básico proposto pelo Ministério da Educação,⁷⁶ o qual prevê a formação inicial do aluno em nível superior, com duração mínima de dois anos, pretendendo reduzir a evasão e permitir ao aluno migrar mais facilmente para outros cursos após o ingresso na universidade. Permitiria que o aluno ingressasse no ensino superior sem ter que fazer necessariamente, logo no início, a escolha da carreira profissional. Ele teria uma formação de cunho mais generalista no ciclo básico, e nos anos seguintes a formação mais especializada. Mas, no fundo, não seria mais uma estratégia para repassar para a universidade um problema que não é de todo da sua alçada? Não seria uma estratégia para protelar a inserção desses alunos no mercado de trabalho? E, por incrível que pareça, este tema está sendo pouco debatido no meio acadêmico e na sociedade como um todo.

4.9 UM RETRATO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Cerca de apenas 1% da população brasileira freqüenta o ensino superior.

Conforme dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2000, p.11), somente 7,7% da população brasileira entre 20 e 24 anos freqüenta o ensino superior, sendo

⁷⁶ANDIFES, 2004. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br>>. Acesso em: 30 jun. 2004.

esta uma das menores taxas do mundo. De acordo com o Ministério de Educação, em 2004 esta taxa é de 9% (BRASIL, 2004a)⁷⁷.

A taxa de escolarização bruta (relação entre o total de matrículas, independentemente da faixa etária dos alunos, e o total da população de 20 a 24 anos) no Brasil é de 11,3%, ficando bem abaixo de países como a Argentina (39%), Chile (27%), Bolívia (23%), Estados Unidos (superior a 80%), França (50%), Inglaterra (48%) e Espanha (46%) (BRASIL, 2002, p.11). Isto significa que somente 11% da população brasileira economicamente ativa possui o nível superior, contra 37% dos Estados Unidos e 53% do Canadá, segundo dados da OECD (BRASIL, 2002, p.37).

Para o desenvolvimento nacional estar em níveis compatíveis com a necessidade de inserção na economia mundial, reconhecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE), exige-se que a proporção de jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos seja elevada para 30% em cinco anos, incluindo nesta taxa professores da rede pública (BRASIL, 2004). Então, por que as políticas públicas que atendem às proposições das agências internacionais insistem tanto na necessidade de se priorizar o investimento na educação básica em detrimento da educação superior?

Coggiola (2001, p.140) aponta que o problema real é que cada vez mais há menor oferta de vagas no ensino superior em relação à demanda real e potencial. Em 1998 o déficit era da ordem de mais de 2,1 milhões de vagas no ensino superior (2,9 milhões de concluintes do ensino médio para 800 mil vagas no ensino superior). Em 1999, em apenas um ano, esse déficit sobe para 2,4 milhões (3,3 milhões de concluintes do ensino médio para 900 mil vagas no ensino superior, das quais 750 mil foram efetivamente preenchidas).

De acordo com os dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2004), o número de matrículas no terceiro ano do ensino médio, que era de 1.274.933 em 1996,

⁷⁷BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade para todos**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2004a.

aumentou em cerca de um milhão em seis anos (2.239.544 matrículas em 2002). Pode-se pensar que, além da motivação pessoal e social para continuar os estudos, o elevado índice de desemprego venha a contribuir para esse significativo aumento.

O número de estabelecimentos de ensino superior também evoluiu neste período, porém com uma grave distorção: um aumento explosivo na rede privada e, em contrapartida, praticamente uma estagnação na evolução da rede pública de ensino superior e uma deterioração progressiva dos investimentos nestas instituições. Dos 1.637 estabelecimentos de ensino superior no Brasil existentes nos últimos anos, 1.442 são privados, estes com 37,5% de suas vagas ociosas, o que representa 550 mil vagas (BRASIL, 2004a). O quadro que se apresenta é o seguinte:

QUADRO 20 - NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

ANO	TOTAL	PÚBLICAS		PRIVADAS	
		Abs.	%	Abs.	%
1992	893	227	25,4	666	74,6
1998	973	209	21,5	764	78,5
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1

FONTE: Ministério da Educação. Universidade para Todos (BRASIL, 2004a)

Wolfgang Leo Maar (2002) observa que, na realidade, o ensino superior no Brasil já é um sistema privado de oferta de serviços de ensino de terceiro grau que atende à demanda de formandos do ensino médio, uma vez que a maior parte dos alunos de ensino superior é de instituições privadas.

De 1992 a 2002 o número de estabelecimentos privados de ensino superior no Brasil aumentou 116% (em 1992 correspondiam a 666 instituições, e em 2002 contava-se com 1.442 estabelecimentos)⁷⁸.

Dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2000) também demonstram o progressivo crescimento das matrículas nas instituições privadas no período de 1994 a 1998 (quadro 21):

⁷⁸APUFPR. Disponível em: <<http://www.apufpr.org.br>>. Acesso em: 26 maio 2004.

QUADRO 21 - MATRÍCULA NO ENSINO SUPERIOR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BRASIL - 1994-1998

ANO	TOTAL	PÚBLICA		PRIVADA	
		Abs.	%	Abs.	%
1994	1.661.034	690.450	41,6	970.584	58,4
1995	1.759.703	700.540	39,8	1.059.163	60,2
1996	1.808.529	735.427	39,4	1.133.102	60,6
1997	1.945.615	759.182	39,0	1.186.433	61,0
1998	2.125.958	804.729	37,9	1.321.229	62,1
Taxa cresc. 1994/1998	28,0%	16,6%		36,1%	

FONTE: Ministério da Educação/INEP/SEEC, apud BRASIL, 2000

João Brant (2001), analisando dados fornecidos pelo MEC/INEP/SEEC, mostra que se de 1994 a 1998 em torno de 35% das matrículas estavam nas instituições públicas, esse percentual diminuiu para 24,4% em 1999. Se em 1985, 638.613 dos candidatos ao ensino superior ficaram sem vagas nas instituições públicas, em 1999 esse número chegou a 1.587.619, o equivalente a 89% dos inscritos.

Oswaldo Coggiola (2001, p.117) fornece os seguintes dados sobre o número de alunos matriculados no ensino superior. Em 1980 o número de alunos matriculados no ensino superior brasileiro era de 1.337.000. Em 1988, não havia atingido a casa de 1.500.000. De 1980 a 1994, em 14 anos, houve um crescimento de 20,6%. De 1994 a 2000, em seis anos, cresceu 30%. De 1994 a 1998 o número de matrículas nas faculdades privadas cresceu 34% (de 970.000 para 1.300.000), enquanto nas instituições federais cresceu 18% (de 363.000 para 430.000). De 1997 a 1998 houve um crescimento de 9%, atingindo a casa de 2.125.000 alunos matriculados no ensino superior brasileiro, assim distribuídos: 61% na rede privada (cerca de 1.300.000 alunos), 28% nas instituições federais, 7% nas estaduais e 5% nas municipais.

Brant (2001) aponta que em 2001 o Brasil contava com 1.097 instituições de ensino superior, entre elas 905 do setor privado, sendo que 14% correspondem a universidades, as quais detêm 68% das matrículas. Nesse período o ensino superior brasileiro contava com 2.369.945 alunos, sendo 64,9% matriculados em instituições privadas e 35,1% em instituições públicas, distribuídos conforme aponta o quadro 22:

QUADRO 22 - TOTAL DE MATRICULADOS NO ENSINO SUPERIOR, POR REGIÃO - BRASIL - 2001

REGIÃO	TOTAL DE ALUNOS	INSTITUIÇÕES	
		Públicas (%)	Privadas (%)
Norte	94.411	64,7	35,3
Nordeste	357.835	67,9	32,1
Centro-Oeste	187.001	36,1	63,9
Sudeste	1.257.562	23,3	76,7
Sul	473.136	35,3	64,7

FONTE: MEC/INEP/SEEC, apud BRANT, 2001, p.4

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2004a), assim se apresenta o quadro do número de matrículas no ensino superior:

QUADRO 23 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR - BRASIL - 1992, 1998 E 2002

ANO	TOTAL	PÚBLICAS		PRIVADAS	
		Abs.	%	Abs.	%
1992	1.535.788	629.662	41	906.126	59
1998	2.125.958	804.729	38	1.321.229	62
2002	3.479.913	1.051.655	30	2.428.258	70

FONTE: Ministério da Educação. Universidade para Todos (BRASIL, 2004a)

Em termos de número de estabelecimentos de ensino superior no Brasil, o Censo do Ensino Superior do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) revela os seguintes dados (quadros 24 a 29):

QUADRO 24 - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - 1999-2002

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	2002	2001	2000	1999
Total de Instituições de Ensino Superior	1.637	1.391	1.180	1.097
Federal	73	67	61	60
Estadual	65	63	61	72
Municipal	57	53	-	-
Particular	1125	903	698	526
Comunitária/Confessional/Filantrópica	317	305	306	379

FONTE: MEC/INEP/SEEC (2004)

QUADRO 25 - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, POR MODALIDADES DE INSTITUIÇÕES - 1999-2003

MODALIDADES DE INSTITUIÇÕES	2003 ⁽¹⁾	2002	2001	2000	1999
Total de Instituições de Ensino Superior	1.859	1.637	1.391	1.180	1.097
Universidade	163	162	156	156	155
Centro Universitário	81	77	66	50	39
Faculdades Integradas	119	105	99	90	74
Faculdade	1.403	1.158	1.016	864	813
Instituto/Escola Superior		82	20	1	-
Centro de Educação Tecnológica	93	53	34	19	16

FONTE: MEC/INEP/SEEC (2004)

(1) De acordo com Informativo do INEP n. 61 – 19 out. 2004

QUADRO 26 - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, POR ABRANGÊNCIA GEOGRÁFICA - 1999-2002

ABRANGÊNCIA GEOGRÁFICA	2002	2001	2000	1999
Interior	1.045	881	745	409
Capital	592	510	435	688

FONTE: MEC/INEP/SEEC (2004)

QUADRO 27 - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR (UNIVERSIDADES) NO BRASIL, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - 1999-2002

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	2002	2001	2000	1999
Total de Universidades	162	156	156	155
Universidades Federais	43	39	39	39
Universidades Estaduais	31	30	30	30
Universidades Municipais	4	2	-	-
Universidades Particulares	28	27	27	26
Universidades Comun./Confes./Filantrópicas	56	58	58	57

FONTE: MEC/INEP/SEEC (2004)

QUADRO 28 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL, POR ABRANGÊNCIA GEOGRÁFICA - 1999-2002

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	2002		2001		2000		1999	
	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital
Total de Universidades	86	76	82	74	82	74	81	74
Federal	15	28	12	27	12	27	12	27
Estadual	18	13	18	12	18	12	18	12
Municipal	4	-	2	-	-	-	-	-
Particular	15	13	15	12	15	12	15	11
Com./Conf./Filant.	34	22	35	23	35	23	33	24

FONTE: MEC/INEP/SEEC (2004)

QUADRO 29 - NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - BRASIL - 2000-2002

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	2002	2001	2000
Instituições de Ensino Superior (Total de cursos)	14.399	12.155	10.585
Universidades (Total de cursos)	8.486	7.466	6.823
Universidades Federais	2.047	1.940	1.861
Universidades Estaduais	2.412	1.854	1.623
Universidades Municipais	140	81	-
Universidades Particulares	1.325	1.088	990
Universidades Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas	2.562	2.503	2.273

FONTE: MEC/INEP/SEEC (2004)

Estatísticas do censo de educação superior (BRASIL, 2004) mostram que vinte municípios concentram 45% dos alunos de graduação do país, o que corresponde a 1.578.222 alunos, assim distribuídos:

- Entre as capitais:
 - 1.º lugar: São Paulo: 377.471 alunos (10,8% do total).
 - 2.º lugar: Rio de Janeiro: 236.644 alunos (6,8%).
- No interior:
 - 1.º lugar: Campinas/SP: 48.767 alunos.
 - 2.º lugar: Niterói/RJ: 41.720 alunos.
- Número de cursos:
 - 1.º lugar: São Paulo: 1.069 cursos.
 - 2.º lugar: Rio de Janeiro: 665 cursos.
 - 3.º lugar: Curitiba: 303 cursos, sendo que a Universidade Federal do Paraná oferece 47 cursos e, considerando suas habilitações específicas, totalizam 58 cursos; destes, oito deles (Física, Matemática, Geografia, Administração, Ciências Econômicas, Direito, Pedagogia e Filosofia) são oferecidos nos períodos diurno e noturno, totalizando, assim, 66 cursos. A Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná oferece o curso de nível superior Tecnologia da Informática, também nos períodos diurno e noturno. Ao todo, a UFPR oferta 68 cursos.

- Número de instituições:
 - 1.º lugar: São Paulo: 123 estabelecimentos.
 - 2.º lugar: Brasília: 65 estabelecimentos.
 - 3.º lugar: Rio de Janeiro: 63 estabelecimentos.

- Número de formandos em cursos de graduação:
 - 1.º lugar: São Paulo: 61.283 alunos, sendo que 10.502 do curso de Administração, 8.304 do curso de Direito e 4.789 do curso de Pedagogia.
 - 2.º lugar: Rio de Janeiro: 26.444 alunos.
 - 3.º lugar: Curitiba: 14.137 alunos.
 - 4.º lugar: Belo Horizonte: 12.443 alunos.

Verifica-se que a cidade de Curitiba destaca-se no cenário nacional em termos de oferta de cursos de nível superior, estando à frente de capitais tradicionalmente consideradas importantes para o desenvolvimento do país e mais populosas. Em contrapartida, Curitiba conta com apenas duas instituições federais de ensino superior, a Universidade Federal do Paraná e o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet-PR). A UFPR oferece 4.160 vagas de ingresso através do vestibular. O descompasso entre as vagas ofertadas pelas instituições públicas federais e as ofertadas pelas instituições privadas de ensino superior em Curitiba aponta para a ineficiência de uma discussão em torno de políticas de cotas, de qualquer ordem que seja, para ingresso nas instituições públicas de ensino superior. Esses dados demonstram a necessidade extrema de o governo federal investir de forma significativa no ensino superior público em Curitiba para acompanhar, pelo menos proporcionalmente, o surgimento e o crescimento acelerado de instituições particulares que vêm ocorrendo nesta cidade. Há, sim, necessidade de maiores investimentos da União nas instituições públicas de ensino superior para que possam ser ofertadas mais vagas, mais cursos, bem como mais cursos no ensino noturno, o que garantirá, com certeza, retorno para a sociedade.

Outro dado interessante que o Censo do Ensino Superior de 2003 (INEP, 2004) revela é que seis áreas concentram 52,6% das matrículas dos cursos de graduação presencial no Brasil. São os cursos de Administração, Direito (estes dois juntos concentram 27,6% das matrículas), Pedagogia, Engenharia, Letras e Comunicação Social.

Apesar de se constatar uma expansão do número de vagas, de cursos e de instituições de ensino superior, o Brasil está longe da meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação, que pretende atingir até 2010 a meta de 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estarem cursando o ensino superior. Em 2001 este percentual era de 9%. Também em 2001 verificava-se que apenas 7% da população com mais de 25 anos possuía curso superior, correspondendo à parcela mais rica. A ociosidade de vagas na rede privada foi de 31,2% em 2001. A inadimplência em algumas instituições chegou a 40% (APUFPR, 2004)⁷⁹. Se, por um lado, houve uma acentuada elevação do número de estabelecimentos privados de ensino superior a partir de 1992, por outro, neste período, o perfil da renda do estudante na rede privada mudou, sendo cada vez maior o número de estudantes com renda inferior a cinco salários mínimos. Impossibilitados de arcar com as mensalidades, alguns estudantes desistem do curso ou tornam-se inadimplentes, sendo que a taxa de inadimplência no final de 2003 foi de 25%, vindo a agravar ainda mais o quadro dos 37,4% de vagas ociosas no setor privado do ensino superior brasileiro, conforme dados da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABMES)⁸⁰. Dados do Provão de 2002⁸¹ revelam que 55% dos estudantes de instituições particulares são considerados abonados e 45% são considerados pobres, enquanto

⁷⁹APUFPR-SN. **Número de faculdades privadas cresce 45%**. Disponível em: <http://www.apufpr.org.br/documentos/novos_documentos/materias_outubro.html>. Acesso em: 23 jan. 2004.

⁸⁰APUFPR-SN. **Especialistas alertam para risco de falência e fusões na rede privada**. Disponível em: <<http://www.apufpr.org.br>>. Acesso em: 26 maio 2004.

⁸¹ADURN Notícias. Disponível em: <<http://www.apufpr.org.br>>. Acesso em: 3 jul. 2004.

52% dos estudantes das IFES apresentam uma renda de até R\$ 1.800,00, 27% entre R\$ 1.801,00 e R\$ 3.600,00, e 21% acima de R\$ 3.600,00.

Quanto à evolução do número de cursos no período de 1994 a 1999, nas instituições privadas houve um crescimento de mais de 70%. Nas públicas o aumento do número de cursos foi da ordem de 45%, concentrando-se, sobretudo, nas instituições estaduais. No referido período, o número de alunos matriculados no ensino noturno correspondia a 1.321.058, sendo que 66,6% encontravam-se nas instituições privadas e 33,3% nas públicas (BRANT, 2001, p.4).

O quadro da evolução das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) é bastante esclarecedor:

QUADRO 30 - EVOLUÇÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL - 1984/1999

ESPECIFICAÇÃO	1984	1989	1994	1999
Matrículas	326.199	315.283	363.543	442.562
Vagas	67.307 (1985)	68.465	85.017	99.973
Docentes	41.818	43.397	43.556	46.687
Quantidade de IFES	53	54	57	60

FONTE: BRANT, 2001, p.4

Segundo Brant (2001, p.4), enquanto as matrículas cresceram 35% e as vagas 48%, o número de docentes cresceu 11%.

De acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), esta foi a evolução dos gastos públicos com as IFES, em bilhões de reais apresentada no quadro 31:

QUADRO 31 - EVOLUÇÃO DOS GASTOS PÚBLICOS COM AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL - 1994-1999

ESPECIFICAÇÃO	GASTOS PÚBLICOS (Em bilhões de reais)					
	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Total nominal ⁽¹⁾	3,05	3,77	3,71	3,71	3,98	4,50
Total atualizado pela inflação (índice IGP-DI/FGV) ⁽¹⁾	4,66	4,77	4,23	3,92	4,05	4,50

FONTE: Brant (2001, p.4)

(1) "Excluem-se do cálculo inativos, pensionistas e precatórios por não serem considerados gastos com Educação. Vale destacar a importância que o gasto com inativos tem assumido nos últimos anos. Em 1994, correspondiam a 19% dos gastos totais. Em 1999, chegaram a 28%." (BRANT, 2001, p.4).

Observa-se que, enquanto as matrículas cresceram 21,7%, as verbas para as IFES, se corrigidas pela inflação, diminuiram.

Há todo um discurso aportado no ideário neoliberal defendendo insistentemente e justificando a necessidade de se rever a destinação de recursos públicos às universidades públicas, por serem elas dispendiosas e ineficazes em gerenciarem esses recursos e por oferecerem um ensino de qualidade questionável e inadequado às exigências do mercado de trabalho.

Estudo da Universidade de São Paulo⁸² realizado em 2000 revela que o gasto com aluno por ano nas universidades brasileiras está abaixo dos países desenvolvidos: Brasil: US\$ 4,7 mil; EUA: US\$ 11,8 mil; Canadá: US\$ 12,3 mil; Japão: US\$ 11,8 mil; Alemanha: US\$ 6,5 mil; Espanha: US\$ 3,7 mil; Itália: US\$: 5,8 mil, sendo que nos gastos das universidades brasileiras estão computados os hospitais universitários e precatórios (COGGIOLA, 2001, p.141).

Coggiola (2001, p.140) revela ainda que "as três universidades estaduais paulistas recebem R\$ 2 bilhões anuais, contra R\$ 5,5 bilhões para as 39 universidades federais".

Pesquisa mais recente, realizada na Universidade de Brasília⁸³, conclui que o gasto médio anual com o ensino dos alunos daquela instituição é de R\$ 5.737,00, diferentemente dos dados do Tribunal de Contas da União (TCU), que apresenta um valor equivalente a R\$ 9.488,00, no caso da UnB, bem como do valor de R\$ 9.756,00 apresentado pelo Ministério da Educação, também para a UnB. Essa diferença de índices deve-se à diferença de metodologia empregada. A pesquisa feita pela própria UnB considerou diretamente os gastos relacionados ao ensino dos

⁸²A *presença da Universidade Pública*. Universidade de São Paulo, janeiro de 2000, apud COGGIOLA, 2001, p.141.

⁸³APUFPR-SN. **Pesquisa revela custo de cada estudante nas universidade federais**. Disponível em: <<http://www.apufpr.org.br>>. Acesso em: 5 abr. 2004.

universitários, não considerando os custos com pesquisas, extensão e os gastos com hospital universitário e atendimento a pacientes.

4.10 O PAPEL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Diante do cenário da "sociedade administrada" – expressão frankfurtiana que se refere à racionalidade instrumental que atinge todos os níveis da cultura e da vida na sociedade contemporânea, cuja preocupação está em adequar meios a fins, sem se questionar pelo valor ético dos fins e dos meios –, como se falar em autonomia e liberdade dos indivíduos em uma sociedade que aniquila a singularidade ao instrumentalizar a cultura e as relações sociais? Qual o papel formativo da universidade no contexto do utilitarismo científico da "sociedade administrada"? Questões colocadas por Divino José da Silva (2001), que, na procura por respostas, oferece interessantes colocações.

O discurso da eficiência e da produtividade tem sido imposto à universidade e tem sido reproduzido pela mídia e pelos discursos oficiais, exigindo a urgente formação de alunos para o mercado de trabalho. De acordo com Silva (2001), essa preocupação tem levado a universidade a se voltar mais para a instrumentalização do que para a formação propriamente dita, impossibilitando a reflexão e colocando obstáculos à liberdade. A cientificização utilitarista e imediatista nas universidades pode ser constatada ao se perceber que, cada vez mais, as disciplinas e os cursos teóricos vão cedendo espaço para as ciências práticas, reduzindo-se as reflexões fundamentais a respeito do ser humano, da formação, da cultura, da ética. Diante dessas constatações, Silva (2001, p.145) acredita que:

o papel da universidade seja o de exercer a resistência contra os discursos e práticas que buscam abreviar e reduzir sua função na formação dos indivíduos (...) resgatando o seu papel enquanto instância crítica da sociedade (...) proporcionando uma experiência ampla da cultura, a partir da qual podemos examinar nossas vidas. (...) [Na universidade] deve-se ensinar sobre a sociedade e sobre a existência humana concreta. (...) uma educação que estimule a solidariedade.

E, para tanto, não é possível seguir o tempo da fábrica, da mídia, do mercado.

Como foi apresentado no primeiro capítulo, "Globalização: a Evolução Recente do Capitalismo", nas últimas décadas, com a revolução informacional, instaurou-se no mundo do trabalho um novo modelo produtivo caracterizado pela incorporação crescente da ciência e tecnologia, pela flexibilidade, pela descentralização, pelo atendimento a uma demanda mais individualizada. Estas mudanças exigem uma qualificação que ensine o trabalhador a pensar e a resolver problemas novos e imprevistos, a realizar tarefas diversas através de uma formação polivalente, de maneira que ele possa desenvolvê-las dentro do próprio local de trabalho, como também possa transitar com mais facilidade de um emprego para outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção.

Esse contexto tem exigido que a educação seja avaliada em função da sua eficácia em preparar adequadamente os indivíduos ao exercício profissional, entendendo Ivo Tonet (1999) que dois pressupostos, comumente não explicitados, estão subjacentes a esta forma de pensar. O primeiro refere-se à idéia de que o caráter mercantil da sociedade é algo que faz parte da sua própria natureza. O segundo é de que a função essencial da educação é a de preparar os indivíduos para o trabalho.

A educação deixa de ser um instrumento de informação, de construção do conhecimento e de formação de uma visão crítica da sociedade, para se constituir em um mecanismo de reprodução do ideário neoliberal e do próprio sistema capitalista. O neoliberalismo defende o estabelecimento de parcerias entre a sociedade civil e o setor público e privado no combate à pobreza e na redução de desigualdades, pregando a ideologia da solidariedade e do voluntariado.

Lobélia da Silva Faceira (2000) demonstra que este mecanismo, além de reduzir a intervenção do Estado na área social, despolitiza a educação e promove o proliferamento de um mercado filantrópico e lucrativo de ONGs e de programas sociais em torno do sistema educacional, instituindo uma nova forma de mercantilizar a educação. Apesar do discurso de inclusão social, o neoliberalismo

agravou a contradição capital X trabalho ao aumentar a exclusão, elevar o desemprego, o subemprego e a miséria.

É fato conhecido que o neoliberalismo desencadeia uma série de transformações no mundo do trabalho, que se refletem no campo educacional e em novas exigências para a qualificação profissional. Entretanto, Faceira (2000) destaca que no atual contexto neoliberal, onde se constata uma visível diferenciação entre as escolas públicas e particulares – acrescente-se nos níveis fundamental e médio –, dada a diversidade de formação e de salários dos professores, e de condições de trabalho e infra-estrutura, a escola também constitui um espaço de desqualificação profissional, o qual é agravado pela dificuldade de acesso à escolarização.

A política educacional contém no seu âmago um processo de exclusão, de segregação social, que se caracteriza pelo não acesso à escola em seus vários níveis, pela evasão e repetência, e pelo caráter seletivo classista que forma diferentemente segmentos da população, atendendo ao mercado através do preparo de profissionais altamente qualificados, de profissionais com um nível médio de formação e um contingente de tantos outros trabalhadores com uma baixa qualificação que engrossará as fileiras dos subempregados e desempregados, embora, na atual conjuntura, os baixos salários e a situação de desemprego ou de desocupação não sejam exclusivos das pessoas com pouca escolaridade.

Ernâni Lampert (2002) afirma que a educação, mais do que nunca, converteu-se em um requisito indispensável para se viver no mundo globalizado, marcado pela política neoliberal e pelo acelerado desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da informática, que, em lugar de diminuir as desigualdades sociais, vêm aprofundando as assimetrias e instituindo um cenário onde se fortalecem algumas características:

O desemprego e o novo subemprego, o aumento gradual dos excluídos, dos exilados, dos imigrantes, a guerra econômica entre os países e blocos de poder, a incapacidade de dirigir as contradições do mercado liberal, o agravamento da dívida externa na maioria dos países, o comércio de armamentos, a baixa estabilidade política, a multiplicação das guerras interétnicas, o surgimento do "Estado Fantasma" – criado pela máfia e pelo cartel de drogas, são algumas características da sociedade atual (LAMPERT, 2002, p.59).

Apoiando-se nas idéias de Rigal (1999)⁸⁴, Lampert (2002) sublinha que a escola do século XXI deve priorizar a análise da produção social e histórica das diferenças e das desigualdades, recuperando o sujeito como protagonista na construção da história, orientado em direção ao pensamento crítico e ciente de seu lugar no sistema global, capaz de negociar e de participar nas estruturas mais amplas de poder. À universidade cabe preparar-se e preocupar-se com a educação continuada e garantir o patrimônio cultural.

Parafraseando Anísio Teixeira – "A universidade é, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem as quais não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm também não têm existência autônoma, vivendo tão-somente como reflexo dos demais" –, Carlos Lessa (1999) enfatiza a necessidade da universidade não abrir mão de sua autonomia enquanto instituição pública a serviço do Estado e da sociedade participante da construção do projeto nacional civilizatório. O autor acredita que a defesa da universidade, além de passar pela rejeição ao economicismo, passa pelo exercício da autocrítica, pelo fortalecimento da coesão e da integração dos diversos segmentos da comunidade acadêmica, pela cooperação e intercâmbio de saberes, pela não discriminação de doutrinas, pela livre controvérsia das idéias, alimentando, assim, a velha liberdade de cátedra e de espírito e o espaço de processamento crítico.

Acrescente-se a afirmação de Chauí (2001, p.71-72) de que para se ser capaz de pensar numa democracia universitária há necessidade de pensar sobre o significado do ato de ensinar e de aprender, em que há que se considerar que o diálogo dos estudantes não é conosco (professores), mas com o pensamento, em que o professor é mediador desse diálogo e não seu obstáculo. A relação pedagógica assim

⁸⁴RIGAL, L. La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI apud IMBERMÓN (Org.). **La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato**. Barcelona: Graó, 1999.

considerada "revelará que o lugar do saber se encontra sempre vazio e que, por esse motivo, todos podem igualmente aspirar a ele, porque ele não pertence a ninguém".

Eduardo Rinesi (2001) sublinha que é preciso que a universidade – os universitários – reflitam sobre suas próprias práticas universitárias, porque o que está em jogo é a própria condição dessas práticas universitárias e as possibilidades de a universidade auxiliar na formação de cidadãos:

Uma universidade i-reflexiva, uma universidade incapaz de se pensar a si própria, de pensar por que e para que faz, e o *que* faz, dificilmente mereceria continuar levando o nome de universidade, e se pareceria mais a esses milhares de institutos privados, empresas com fins lucrativos pomposamente chamadas de "universidades", cujas propagandas lemos nos jornais, e que promovem cursos por elas oferecidos com o argumento da "saída para o mercado de trabalho" e da "utilidade" das profissões para as quais preparam. A universidade *pública* deve ter em relação ao conhecimento (conforme sempre tem tido) uma atitude diferente dessa. E é essa atitude, exatamente, o que a define *como* universidade pública, quero dizer, não como universidade *estatal* (o que é uma determinação econômico-jurídica), mas como universidade *pública*, o que é uma determinação *política*. Como universidades públicas, então, as nossas universidades, contra o torpe e, em última instância, cúmplice catecismo utilitarista que cada vez mais se ouve recitar entre nós, têm uma tarefa para observar: *não* de formar os cidadãos que esta sociedade (que as empresas e os grupos econômicos desta sociedade) precisa, mas, pelo contrário, de formar os cidadãos que esta sociedade *não* precisa. Os que sejam capazes de impugná-la, os que estejam em condições de pensá-la criticamente, os que possam, em vez de aceitar docilmente as chamadas de "forças da história" (eufemismo com o qual se acostumam a ser designados, e ao mesmo tempo dissimulados, os projetos políticos e econômicos dos grupos dominantes, que dessa maneira naturalizam e legitimam a sua dominação), põ-las *a elas* no banco dos réus e tentar imaginar, contra as suas dimensões mais irritantes e mais desumanas, outros destinos possíveis para as nossas sociedades [grifos do autor] (RINESI, 2001, p.97).

Darcy Ribeiro (1986), primeiro reitor da Universidade de Brasília, em discurso pronunciado na cerimônia de posse do reitor Cristóvam Buarque, em agosto de 1985, resgata a meta central da então criada UnB no início da década de 60, cujo desafio maior era o de gerar um centro nacional de criatividade científica e cultural sob o espírito de ser a universidade "como a Casa em que a Nação brasileira se pensa a si mesma como problema e como projeto" (RIBEIRO, 1986, p.23). Passados vinte anos da fundação da UnB, em seu discurso de 1985, Darcy Ribeiro (1986, p.5) insiste na urgência de se repensar o papel da universidade, sem perder o que a caracteriza: "o desejo e a liberdade de pensar, de pesquisar, de

ensinar". E para a consecução de tal meta é preciso que as universidades brasileiras se mobilizem e tenham seus próprios projetos, e que estes estejam voltados para as questões cruciais do país, pois a causa da universidade brasileira é o Brasil. "Uma universidade que não tem um plano de si mesma, carente de sua idéia utópica de como quer crescer, sem a liberdade e a coragem de se discutir amplamente, sem um ideal mais alto, uma destinação que busque com clareza, só por isso está debilitada e se torna incapaz de viver o seu destino." (RIBEIRO, 1986, p.9). Há que se perguntar para que e para quem as universidades existem e operam, a quem servem. Um enfrentamento que requer coragem, ousadia e espírito de liberdade – virtudes que demarcam a essencialidade da universidade pública.

A educação apresenta-se contemporaneamente como um rico nicho de mercado, e pessoalmente acredita-se que, em lugar do tradicional descaso e diminuto investimento em pesquisa na área da educação, deve ocorrer um grande investimento nesse setor, por oferecer grandes possibilidades de gerar lucros empresariais. Parece ser este o argumento mais provável para se explicar o sempre constante e crescente interesse de diferentes setores da sociedade, entre elas as agências internacionais, na apresentação de políticas educacionais para os países em desenvolvimento, sendo, na verdade, a educação uma promissora alternativa para a criação de novos mercados e mercadorias. Entretanto, o discurso visível é o de que a educação é requisito indispensável para se viver no mundo globalizado – como se outrora também não fosse.

A pesquisa aqui realizada procurou evidenciar o quadro perverso que vem afligindo as universidades públicas, seja através das políticas educacionais propagadas pelas agências internacionais e endossadas pelas administrações da esfera governamental e, muitas vezes, pelas gestões institucionais universitárias; seja pela informação distorcida propagada entre a sociedade de que nas universidades públicas estão, quase que exclusivamente, os estudantes da elite brasileira; seja pelo discurso oficial do alto financiamento público destinado a essas instituições e, em contrapartida, o baixo retorno à sociedade; seja pela crescente

diminuição de recursos para a manutenção da estrutura universitária como um todo e os defasados salários dos seus técnicos e docentes; seja pelo papel de redentora que lhe tem sido atribuído, como o último esteio para minimizar ou até solucionar situações seculares de desigualdades sociais. Como costuma ser comum no cotidiano da política brasileira, leis, decretos e resoluções são colocados na ordem do dia e com prazos exíguos para serem aprovados, atropelando a análise crítica aprofundada sobre a viabilidade real de tais ações e suas implicações para uma sólida e verdadeira transformação social.

Diante desse panorama, e voltando à questão central do presente trabalho, pergunta-se, afinal: quem tem acesso à universidade pública brasileira? Ou seja, mediante o atual momento histórico do capitalismo, delineado pelo processo de globalização e da reestruturação produtiva, que vem impondo novas propostas de gestão e de relações de trabalho, qual o verdadeiro escopo do sistema de seleção para o ingresso na universidade pública? Este processo seletivo, tido como democrático, paradoxalmente vem fortalecendo a realidade da reprodução sociometabólica do capital de hierarquização social?

Para vislumbrarmos uma resposta para estas questões, parece ser imprescindível refletir sobre a influência que a educação vem sofrendo do mundo do trabalho, este demarcado pela reestruturação produtiva característica do atual processo de globalização da economia, conforme foi apresentado no primeiro e no terceiro capítulos.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES SOCIAIS

Compreendendo educação enquanto conjunto de práticas e relações sociais, constituinte e constituída pelas relações sociais, este capítulo visa analisar a influência do mundo do trabalho, demarcado pela reestruturação produtiva, no âmbito educacional. Investiga a relação existente entre a categoria de análise "condição escolar", enquanto processo de formação escolar e ambiente cultural familiar, e o curso universitário pretendido. Questiona ainda sobre a possibilidade de o processo educacional ser um espaço para a reprodução ou para o contrapoder.

5.1 EDUCAÇÃO: REPRODUÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO?

A desigualdade dos conhecimentos é um meio de manter todas as desigualdades sociais, que a educação geral apenas reproduz de uma geração para outra (MARX e ENGELS, 1978, p.38).

Segundo Marx e Engels (1978, p.35), toda sociedade dividida em duas classes é necessariamente idealista: a minoria, que é a elite esclarecida e que detém o monopólio científico, cujas idéias refletem seus próprios interesses econômicos; e a massa, que deve seguir as normas ditadas pela elite, não podendo eleger suas verdades conforme suas condições e interesses materiais. O sistema de ensino da sociedade capitalista sustenta-se no racionalismo burguês e adota a concepção idealista de educação *ex educere*, que significa conduzir para fora de, promover, abstrair, autonomizar.

A concepção liberal de educação afirma não estar a serviço de nenhuma classe social e sim a serviço do "homem", sustentando os princípios do individualismo, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. Luiz

Antônio Cunha (1991), examinando vários teóricos do liberalismo⁸⁵, sintetiza o papel social da educação liberal da seguinte forma:

O principal ideal liberal da educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do "homem total", liberado e pleno.

A escola assim preocupada com o Homem, independente da família, classe ou religião a que pertença, irá revelar e desenvolver, em cada um, seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações. (...)

É, pois, a partir dos talentos ou vocações individuais (que a escola tem capacidade de despertar e desenvolver) que o indivíduo adquirirá sua posição, isto é, que o indivíduo ocupará na sociedade a posição que seus dotes inatos e sua motivação determinarem e, assim, de acordo com suas próprias aptidões, irá encontrar seu lugar na estrutura ocupacional existente. A educação liberal não considera os alunos ligados às classes de origem, não os considera privilegiados ou não, mas trata-os igualmente, procurando habilitá-los a participar da vida social na medida e proporção de seus valores intrínsecos. Desta forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual. Donde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispõe. Isto porque o talento está no indivíduo, independente de seu *status* ou condição material (CUNHA, 1991, p.34-35).

Marx demonstra que os chamados direitos humanos inatos seriam uma transfiguração da liberdade, igualdade, propriedade e *Bentham*:

Liberdade! Porque o comprador e vendedor de uma mercadoria, por exemplo da *força de trabalho*, só estão determinados por sua *livre vontade*. Celebram seu contrato como *peçoas livres*, juridicamente iguais. O *contrato* é o resultado final em que suas vontades confluem numa expressão *comum*. *Igualdade!* Porque só se relacionam entre si *enquanto*

⁸⁵O liberalismo é um sistema de idéias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia. E foi mais precisamente no século XVIII, na França, que essa doutrina se corporificou na bandeira revolucionária de uma classe, a burguesia, e na esperança de um povo que a ela se uniu." (CUNHA, 1991, p.27). Esses pensadores foram: o inglês John Locke (1632-1704); os franceses Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), François Marie Arouet Voltaire (1694-1778), Denis Diderot (1713-1784), JeanAntoine Nicolas de Caritat, o Marquês de Condorcet (1743-1794), Louis-Michel Lepelletier de Saint-Fargeau (1760-1793); e o norte-americano Horace Mann, que atribuiu à educação o papel de instrumento de equalização de oportunidades, sendo considerado um precursor de John Dewey nesta questão. Foi Anísio Teixeira quem trouxe para o Brasil o pensamento de Dewey (CUNHA, 1991, p.27-51).

possuidores de mercadorias, e intercambiam equivalente por equivalente. *Propriedade!* Porque cada um dispõe só do seu. *Bentham!*, porque cada um dos dois se ocupa apenas de si mesmo. O único poder que os reúne e os põe em contato é o de seu *egoísmo*, o de sua vantagem pessoal, o de seus *interesses privados* [grifos do autor] (MARX, apud ENGUITA, 1993, p.163)⁸⁶.

No texto *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx (1977) se contrapõe à reivindicação de uma educação igual para todos questionando se a educação poderá vir a ser igual para todas as classes ou será oferecida às classes superiores a educação destinada às classes proletárias e camponesas. Descreve como este "direito igual", que é, em princípio, um direito burguês, é na verdade um direito desigual para trabalho desigual, porque a igualdade sob este ponto de vista é medida pelo critério *trabalho*, não reconhecendo nenhuma distinção de classe – porque aqui cada indivíduo não é mais do que um operário como os demais –, tampouco que alguns indivíduos são superiores física e intelectualmente a outros, podendo prestar mais trabalho ou trabalhar mais tempo. "*No fundo é, portanto, como todo direito, o direito da desigualdade. (...) o direito não teria que ser igual, mas desigual*" [grifo do autor] (MARX, 1977, p.232).

Marx reconhece que a relação jurídica que prescreve a igualdade e a liberdade é a expressão da relação econômica que não se livrou dos "*artificiais* freios feudais para se organizar de acordo com a *natureza humana* (...) não fazem mais do que refletir ou expressar relações sociais de modo algum mais naturais e menos artificiais do que as que as precederam" [grifos do autor] (ENGUITA, 1993, p.163).

Considerando-se cada sujeito como um ser intercambiante portador de mercadoria ou de trabalho determinados como valor de troca e, portanto, intercambiáveis e equivalentes, a relação que se estabelece entre os sujeitos é de "igualdade", existindo uns para os outros como sujeitos de igual valor:

⁸⁶MARX, K. **O Capital**, Livro I, v.1, p.214.

É a diversidade de suas necessidades e da sua produção o que dá margem a seu intercâmbio e a sua igualação social. Essa disparidade natural constitui, pois, o suposto de sua igualdade social no ato do intercâmbio e da própria vinculação que estabelecem entre si como produtores. (...) Na medida que esta disparidade natural dos indivíduos e das mercadorias dos mesmos constitui o motivo da integração desses indivíduos, a causa de sua relação social como sujeitos que intercambiam, relação na qual estão pressupostos como iguais e se *confirmam* como tais, à noção de igualdade se acrescenta a da *liberdade* [grifos do autor] (MARX apud ENGUITA, 1993, p.164-165)⁸⁷.

Nas palavras de Mariano Enguita (1993, p.166):

Igualdade quer dizer equivalência, igualdade dos valores de troca das mercadorias, mas esses valores de troca são ainda valores ideais aderidos aos valores de uso reais das mercadorias, por mais que determinem as quantidades também reais em que estas se trocam. A igualdade já está posta, mas junto a ela se conserva explícita a desigualdade: desigualdade das mercadorias que serão valores de uso para cada um dos intercambiadores, diversidade dos trabalhos que produziram essas mercadorias, desigualdade das necessidades que satisfarão. Enquanto o ato de troca pode ser decomposto em intercâmbio de valores de troca e intercâmbio de valores de uso, a igualdade surgiu no primeiro, mas a desigualdade se mantém presente no segundo e serve de base àquele.

Na base do discurso pretensamente igualitário da sociedade burguesa está o mercado – uma esfera de relações sociais reais –, onde os possuidores de mercadorias intercambiam entre si valores equivalentes e apresentam-se como sujeitos de iguais direitos e obrigações. De acordo com esta visão o mercado garante a todos igualdade de oportunidades e de resultados, sendo que as suas realizações dependem apenas do esforço e da engenhosidade de cada um, de suas particulares capacidades, disposições, motivações, vocações e escolhas. Enguita (1993, p.246) afirma que nas sociedades capitalistas atuais "o mercado e a educação formam por igual a base material do discurso meritocrático", em que a escola apresenta-se como uma instituição que garante a igualdade de oportunidades ao tratar todos por igual, ficando de fora as diferenças extra-escolares, como as das classes sociais, os níveis culturais, as diferenças entre as famílias. E é essa combinação de igualdade e desigualdade que transforma o tratamento igual em desigual ao submeter a um tratamento igual alunos que partem de posições extra-escolares desiguais, perpetuando a desigualdade frente

⁸⁷MARX, K. **Fundamentos para a crítica da economia política**, v.1, p.81 e p.181-182.

às oportunidades escolares e facilitando a justificação meritocrática da divisão em classes da sociedade capitalista:

É essa combinação de igualdade e desigualdade real, e não alguma delas em separado, o que caracteriza tanto a sociedade como a sua escola. Ou, dito de outro modo, tanto numa como na outra, sobre a base da desigualdade real imperante, a igualdade só pode constituir-se como igualdade formal.

(...) A temática da igualdade de oportunidades educacionais, ou seja, o nível de igualdade formal da educação, tende também a ocultar seus aspectos produtivos, suas funções de socialização e socialização diferencial, assim como as relações de poder imperantes dentro da escola. Não é casual que a maior parte das investigações sociológicas enfoquem a escola como uma instituição de seleção e certificação, isto é, como mercado educacional. Mas não é só para os sociólogos, mas também e principalmente para os alunos – e para os professores, os pais, etc. – para quem as funções de seleção da escola ocultam suas funções de produção (produção de habilidades, de consciências e, primordialmente, de comportamentos) (ENGUIITA, 1993, p.247-248).

E mais adiante:

A legitimidade das sociedades capitalistas é fundamentalmente meritocrática: supõe-se que a sociedade, por uns ou outros mecanismos, distribui sanções positivas ou negativas entre seus membros de acordo com seus méritos ou deméritos. Esta ideologia meritocrática é visível em quase todas as esferas da vida social, mas especialmente na vida econômica e na escola. Para sermos exatos, tem sua origem na economia, no mercado, mas alcança seu ápice na escola. Mercado e escola individualizam o que são relações ou diferenças de classes, convertem os problemas sociais em problemas individuais. Na escola, como no mercado, só parecem existir diferenças quantitativas, nunca qualitativas; a desigualdade, na medida em que vem à tona, aparece como distribuída ao longo de um *continuum*, não como cisão. Em vez de capital e trabalho, só há ricos e pobres; em vez de culturas antagônicas, só há crianças espertas e bobas. Assim como o mercado oculta atrás de si o mundo da produção, a escola oculta as diferenças sociais. Ambos apresentam um nível de igualdade: o mercado, na medida em que na esfera da circulação não há outra coisa que intercâmbio de equivalentes, embora atrás desses valores iguais possam estar o capitalista que monopoliza os meios de produção e o operário que tem que vender sua força de trabalho; a escola, na medida em que se aproxima de ser ou parecer uma escola única ou unificada, embora esteja dando um tratamento igual a posições de partida diferentes – e, portanto, reforçando a desigualdade.

(...) A escola somente pode sustentar essa ideologia meritocrática na medida em que apresente um nível em que todos os alunos – todos os cidadãos – sejam tratados com igualdade e na medida em que apareça como uma pirâmide em que todos entrem pela base e só progressivamente, e mediante um processo de seleção individual, vá-se delimitando os que farão parte da minoria que chega ao alto (ENGUIITA, 1993, p.289-291).

Foi com as revoluções burguesas, principalmente com a Revolução Francesa, que se estabeleceu uma relação jurídica centralizada, o Estado de Direito, passando a

considerar perante a lei, pela primeira vez na história, todos os homens iguais. A visão de mundo burguesa preza o individualismo e a concepção de que todos os homens podem ser iguais pelo trabalho e pela capacidade que têm, sendo que os direitos vinculam-se unicamente àqueles que têm propriedade. Constrói-se uma concepção de cidadania que serve à dominação e à exploração, vindo a fortalecer a desigualdade e não a igualdade. Constata-se aí o aspecto contraditório da cidadania, a qual desponta como uma proposta de igualdade formal entre todos os homens e, por outro lado, a concepção meritocrática em que o indivíduo ascende socialmente conforme a sua capacidade, o seu esforço, conforme o seu trabalho. Uma ideologia apropriada para o fortalecimento do capitalismo, uma vez que expressa valores capazes de ser incorporados pelos indivíduos e grupos e que passa a "autorizar" a apropriação e a exploração de grupos de homens por outros (ZANDONÁ, 2004).

A relação entre capitalismo e cidadania está marcada pelo caráter contraditório, em que se advoga a melhoria nas condições de vida dos trabalhadores, mas guardando-se o caráter de como explorar esses trabalhadores. Na etapa do capitalismo mercantilista ou manufatureiro, a cidadania reflete a ideologia de que o indivíduo possui a propriedade do próprio corpo, enaltecendo a liberdade de locomoção de trabalho, diferentemente dos servos no feudalismo, que não eram donos de si, de seu corpo, de sua locomoção. Essa ideologia permite a ascensão da burguesia, o comércio, o desenvolvimento da vida urbana e do processo fabril; instaura-se a necessidade da mão-de-obra e, conseqüentemente, a libertação da condição de servo, o que vem acarretar a saída do campo para a cidade, despojando os trabalhadores de qualquer propriedade, para servir à nova forma de produzir e de viver. Esse movimento leva ao fortalecimento do capitalismo liberal. No capitalismo monopolista ou oligopolista, era das grandes empresas e da centralização do capital e do poder, a cidadania está intrinsecamente vinculada à tecnologia organizatória (planejamentos e políticas sociais do Estado) para enfrentar a organização operária, desmobilizando esses trabalhadores e conformando-os ao capitalismo. Desloca-se da propriedade para o saber. Nem todos poderiam ser

proprietários no sentido tradicional do termo. A propriedade adquire um novo caráter: propriedade do saber técnico. Concebe-se, então, que todos são capazes de dominar o conhecimento técnico (pela educação) e podem/têm a liberdade de ascender na burocracia da empresa pelo mérito (ZANDONÁ, 2004).

É uma tendência inerente ao capital organizar a esfera do mercado de trabalho e da formação. A formação educacional ou qualificação implica uma soma maior ou menor de valor equivalente à mercadoria força de trabalho. A educação apresenta-se na prosaica tarefa de qualificar a força de trabalho, aumentando seu valor como mercadoria, beneficiando o educando como trabalhador, porque este consegue aumentar o valor da sua força de trabalho, e o capitalista, porque a sociedade financia a produção de uma mercadoria da qual ele se beneficiará.

O período de escolarização e o público da escola tendem incessantemente a aumentar – o que não deve ser confundido com a democratização do acesso ao ensino –, porque enquanto a maioria das habilidades e capacitações exigidas no processo de produção é adquirida no próprio trabalho, os demais aspectos que se integram na formação da força do trabalho continuam sendo competência da escola (ENGUIITA, 1993, p.189-198).

A escola capitalista, baseada nos princípios de "igualdade de oportunidades" e de "retribuição dos rendimentos", coloca como ideal a possibilidade de se escolher livremente entre diferentes profissões e diferentes tipos de formação, velando sutis mecanismos que produzem uma orientação, conforme aponta Enguita (1993, p.203):

Nas duas últimas décadas, a sociologia da educação ressaltou as muitas e complicadas vias por onde pode acontecer uma orientação escolar e profissional que não coloque em questão os sacrossantos princípios da livre escolha e da igualdade de oportunidades, conseguindo, no entanto, uma orientação bastante funcional de acordo com a divisão social e manufatureira do trabalho e com a divisão da sociedade em classes. Em maior ou menor medida, a origem social das pessoas, inclusive talvez com mais eficácia do que contar ou não com recursos econômicos necessários para financiar do mais alto nível, determina seu destino profissional através da modelação de suas expectativas sociais, seu horizonte cultural, suas motivações, suas pautas de comportamento, sua capacidade para se sentirem identificadas com o estudo, seu domínio da linguagem mais abstrata, etc.

Constata-se facilmente que a escola proporciona a aprendizagem das relações sociais da produção capitalista, o que se efetua através das práticas escolares e da inculcação da mensagem ideológica, onde cada classe pratica um trabalho escolar análogo à função que lhe corresponderá no processo produtivo (ENGUITA, 1993).

Lerena, no prólogo da obra de Enguita (1993, p.7), enfatiza que o processo de interiorização ou aprendizagem das relações sociais de produção tem um de seus lugares privilegiados no sistema escolar, havendo um isomorfismo entre as relações sociais que se estabelecem no âmbito do ensino e as relações sociais que se dão nos processos de trabalho e de mercado. Isomorfismo este que estaria posto na terceira das *Teses sobre Feuerbach*⁸⁸ e para onde converge a análise sociológica da educação e da economia política do ensino – este enquanto elemento do processo de produção e de formação da mercadoria força de trabalho submetido à lógica do regime do capital. As relações entre o sistema educacional estariam demarcadas pela contradição estabelecida entre, por um lado, a divisão social do trabalho, demandando versatilidade na formação e política de igualdade de oportunidades, e, por outro, a divisão manufatureira do trabalho, exigindo especialização rígida.

⁸⁸A terceira das Teses sobre Feuerbach escritas por Marx em 1845: "A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. É por isso que ela tende inevitavelmente a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen).

"A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis *revolucionária* [grifo do autor]." (MARX, 2001, p.100).

De acordo com Konder (1992), Marx investiu contra as interpretações materialistas que apresentam o ser humano como "produto do meio" ou como "produto da educação". A atividade de um sujeito que, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrentaria também o desafio de promover sua transformação. Na interpretação de Mondolfo (apud KONDER, 1992): "Como a gente só conhece e compreende *fazendo*, do mesmo modo os homens só modificam as condições exteriores modificando-se a si mesmos; e, reciprocamente, só se modificam a si mesmos modificando as condições em que vivem" [grifo do autor].

Ou seja, a "práxis revolucionária" implica a transformação histórico-política objetiva das condições práticas de vida sobre a possibilidade do aprofundamento da autotransformação de uma comunidade humana.

No texto *Crítica da Educação e do Ensino*⁸⁹, Marx e Engels (1978) apresentam suas críticas à educação, ao ensino e à ciência burgueses, os quais, baseando-se essencialmente em critérios de classe, sublinham o caráter falsamente imparcial e os objetivos de todas as instituições, encontrando a sua explicação final na economia. Sob o lema da igualdade e da liberdade a escola burguesa inculca verdades falsas, por serem estas pensamentos da classe dominante, tornando os jovens leais e resignados ao sistema hegemônico, impedindo-os de descobrirem as suas contradições internas:

Apresentar o ensino como um meio que se oferece a todos, como uma oportunidade de subida social, oferecida no alvorecer da vida, independentemente da origem social dos indivíduos, é típico da abstrata e oca democracia burguesa e procede de uma dupla mistificação, que só tem influência sobre os pequenos burgueses que oscilam entre as classes exploradoras e a classe explorada.

Para a maioria, que só nos interessa numa visão de classe, o ensino apenas reproduz para o futuro as condições de saber e de ignorância, indispensáveis ao bom andamento do capital (DANGEVILLE apud MARX e ENGELS, 1978, p.38).

Marx e Engels (1978, p.113-116) também criticam as ciências burguesas, as quais, assim como a divisão do trabalho, compartimentalizam as atividades em ramos autônomos e particulares, não superando a hierarquia aristotélica da classificação das disciplinas científicas⁹⁰, não conseguindo resolver o antagonismo entre materialismo e espiritualismo, entre determinismo e indeterminismo.

⁸⁹*Crítica da Educação e do Ensino* apresenta a obra de Marx e Engels referente à educação e ao ensino e é complementada com notas e comentários de Roger Dangeville sobre o pensamento dos autores.

⁹⁰Marx e Engels (1978, p.113-116) entendem que "Segundo a classificação tradicional do conhecimento, podemos distinguir três grandes seções. A primeira abrange todas as ciências que tratam da natureza inanimada e são mais ou menos suscetíveis de serem abordadas matematicamente hoje: matemática, astronomia, mecânica, física, química (...) ciências *exatas* [grifo do autor].

A segunda classe de ciências é a que abrange o estudo dos organismos vivos.

Terceiro grupo de ciências, as ciências históricas que estudam as condições de vida dos homens, as relações sociais, as formas jurídicas e políticas do Estado, bem como a sua superestrutura ideológica: filosofia, religião, arte, etc., na sua sucessão histórica e nos seus efeitos atuais." De acordo com os autores, sob o comunismo todas as ciências se fundirão numa única disciplina, as ciências da natureza.

Marx e Engels (1978, p.53) acreditam que a finalidade geral do homem é o enobrecimento da humanidade e dele próprio, e que para conseguir isso o homem dispõe da liberdade para ele próprio descobrir os meios para alcançar esse fim. A faculdade de escolher seria um grande privilégio do homem e, ao mesmo tempo, um fato suscetível de destruir a sua vida, os seus planos e de torná-lo infeliz. Entre as escolhas, a da carreira profissional é o primeiro dever do adolescente, se não pretender deixar ao acaso os assuntos capitais. Mas Marx alerta que nem sempre é possível escolher a carreira de interesse porque as relações dos indivíduos com a sociedade começam antes de podermos determiná-las.

Só da serenidade podem nascer grandes e belas ações. Esta é a terra sobre a qual amadurecem os belos frutos. (...)

Se nos enganarmos sobre os nossos dons da escolha da nossa carreira, este erro recairá sobre nós mesmos, e a sanção suscitará em nós mais sofrimento do que todas as censuras do universo.

Uma vez isto bem considerado, e se as condições que regulam a nossa existência nos permitem escolher seja que situação for deveríamos abraçar aquela que nos for dada exercer mais dignamente e que se baseia nas idéias de cuja verdade estamos persuadidos, a fim de termos o campo mais vasto para operar a bem da humanidade e de nos aproximarmos nós mesmos desse bem geral para o qual a carreira não é mais do que um meio – a perfeição.

A dignidade é o que mais eleva um homem e confere aos seus atos e às suas aspirações uma nobreza superior. Torna-o invulnerável e eleva-o acima da multidão admiradora.

Ora, só uma profissão que não exige que nos transformemos em instrumento servil, mas que nos permita agir dentro da nossa esfera, com toda a independência, é suscetível de assegurar uma dignidade.

A idéia mestra que nos deve guiar na escolha de uma situação é o bem da humanidade e o nosso próprio desenvolvimento. (...) Vemos que a natureza humana é feita de tal modo que não pode atingir a sua perfeição senão agindo para o bem e a perfeição da humanidade (MARX e ENGELS, 1978, p.56-57).

E complementando a idéia:

O indivíduo não deixará de imaginar a sua realização integral como um ideal ou como podendo operar-se por intermédio da sua profissão, etc. senão a partir do momento em que o mundo que leva e solicita o indivíduo a desenvolver verdadeiramente as suas faculdades tenha passado para o controle dos próprios indivíduos – como pretendem os comunistas (MARX e ENGELS, 1978, p.194).

Marx e Engels (1978, p.31) entendem a educação como um processo capaz de desenvolver o homem em todos os sentidos⁹¹, deixando o homem de ser uma pessoa privada e tornando-se um homem social cujo desenvolvimento se identifica com o de toda a sociedade, esta desprovida de todos os seus entraves, como a divisão de trabalho, as classes, o dinheiro, o Estado, etc.⁹². É o que traduz a terceira das *Teses sobre Feuerbach* (MARX, 2001, p.100), ao afirmar que não são as pessoas que devem ser educadas, mas as próprias condições materiais, se estas desenvolvem o homem de forma unilateral e mutilada.

Para Marx e Engels (1978, p.229-234), o homem desenvolvido é aquele que tem *necessidade* da totalidade das manifestações da vida humana e está liberto das limitações locais e em condições de gozar da produção universal, incluindo a produção intelectual da humanidade:

O método marxista (...) não se assenta sobre o gênio intelectual do indivíduo, mas sobre a capacidade de análise e de dedução do movimento real, ou seja, o contrário da criatividade querida dos ideólogos e intelectuais de profissão (...) deduz rigorosamente as suas leis não da vontade e do espírito humanos, mas do desenvolvimento das condições materiais (DANGEVILLE, apud MARX e ENGELS, 1978, p.180).

⁹¹ Marx e Engels (1978, p.229-234), ao falarem sobre a educação dos sentidos não se referem unicamente aos cinco sentidos, mas também aos sentidos espirituais práticos (vontade, amor etc.), à humanidade dos sentidos, onde não há separação entre trabalho e prazer, mas haja reunião da ciência, do saber, do esforço, da poesia, do prazer.

⁹²Marx e Engels (1978, p.223) entendem por educação três coisas:

1. "Educação *intelectual*;
2. Educação *corporal*, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
3. Educação *tecnológica*, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria." [grifos do autor]

5.2 A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE REPRODUÇÃO E CONSERVAÇÃO SOCIAL

Muitos autores entendem que a educação está longe de ser um processo revolucionário, sendo a instituição educacional um sistema que reproduz as desigualdades sociais.

Em *A Reprodução: Elementos para uma Teoria de Ensino*, Bourdieu e Passeron (1975) estabelecem um sistema de relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes sociais. Partem do pressuposto de que a estrutura e o funcionamento de todo sistema de ensino institucionalizado produzem e reproduzem as relações entre os grupos ou classes (reprodução social).

Bourdieu e Passeron (1975, p.113) criticam a interpretação empirista, sob a aparência de fidelidade ao real, das relações observadas presas ao objeto aparente que, quando aplicada ao sistema de ensino, considera apenas uma população de sobreviventes definida independentemente do sistema das relações entre as classes sociais. Explicam as desigualdades do êxito escolar dos alunos procedentes das diferentes classes sociais a partir dos fatores sociais que determinam as diferentes trajetórias escolares.

Conforme os autores, é preciso considerar o conjunto de características sociais que definem a distribuição dos originários das diferentes classes sociais para compreender as diferentes probabilidades e oportunidades, os diferentes destinos escolares, o grau de seleção, o êxito escolar, a prática de uma atividade remunerada, fatores desigualmente freqüentes nas diferentes classes sociais. A organização e funcionamento do sistema escolar retraduzem as desigualdades de nível social em desigualdades de nível escolar através da hierarquia entre disciplinas e matérias, entre as ciências, entre atividades intelectuais concebidas como mais abstratas até as mais concretas, entre os estabelecimentos, entre os tipos de ensino (clássico, técnico), entre as origens sociais dos docentes, entre os diferentes currículos.

Essas hierarquias escolares reproduzem e transmutam as hierarquias sociais; e o fazem dissimulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica que, sob a ilusão da neutralidade e da independência do sistema escolar em relação à estrutura das relações de classe, oculta o que o exame oculta e ainda desvia-se da interrogação sobre a eliminação sem exame. A maioria é excluída dos estudos, em diferentes fases do curso escolar, antes mesmo de ser eliminada por um exame de seleção.

Bourdieu e Passeron (1975, p.162-163) sublinham que as desigualdades entre as classes são muito mais acentuadas quando são medidas pelas *probabilidades de passagem* (calculadas a partir da proporção dos alunos que, em cada classe social, ascendem a um nível de ensino) do que quando medidas pelas *probabilidades de êxito*. Além disso, os alunos originários das classes populares têm mais oportunidades de entrarem em escolas com menores possibilidades de ascenderem ao nível superior, o que Bourdieu e Passeron (1975) denominam como "auto-eliminação antecipada" ou "eliminação adiada", sendo o aluno relegado a um filão escolar de segunda ordem, processo que oculta o ponto de vista das classes sociais condenadas à auto-eliminação, imediata ou diferida.

Ao não se esclarecer esse processo de eliminação característico da classe social enquanto tal *na* e *através* de sua relação com o sistema de ensino, consolida-se o ideal pequeno-burguês da equidade formal de uma ordem social que afirma assegurar a todos os indivíduos dotados de títulos idênticos a igualdade de oportunidades de acesso à profissão por meio da igualdade formal diante de provas idênticas, onde cada um é retribuído segundo o seu mérito (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p.155).

O acesso ao sistema de ensino em seus variados graus não deve ser explicado por características individuais, como pela força da "vocação" ou pela comprovação da inaptidão. O futuro de um indivíduo é mais ou menos provável de acordo com o futuro objetivo e coletivo de sua classe ou categoria. O conjunto das relações objetivas entre a classe social e o sistema de ensino preexiste à escolha de

um determinado ciclo de ensino e de um determinado curso. Contudo, Bourdieu e Passeron (1975, p.165) advertem que a probabilidade objetiva de acesso a determinada ordem de ensino e a sua relação com determinada classe social significam mais do que expressão da desigualdade das diferentes classes sociais. As oportunidades objetivas de ascensão social em função da classe de origem oferecidas através da escola condicionam as disposições que, por sua vez, definem as oportunidades de ascensão social, no sentido de que o próprio ato de escolha singular do indivíduo o exclui do acesso a um determinado ciclo de ensino ou o resigna a um tipo desvalorizado de estudos, reforçando a resignação à exclusão.

Bourdieu (2001, p.41) não acredita na educação como fator de mobilidade social, mas sim como fator de conservação social:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Os efeitos desse mecanismo de conservação social são mais fáceis de ser apreendidos nos graus mais elevados do ensino. O acesso ao ensino superior seria resultado de uma seleção que ocorre ao longo da vida escolar, a qual pesa desigualmente sobre os sujeitos das diferentes classes sociais.

Bourdieu (2001, p.49) acredita que as oportunidades de ascensão social e de escolha da profissão são, na verdade, oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo que se faz presente e se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe através da experiência dos sucessos e dos fracassos.

Martin Carnoy e Henry Levin (1987) defendem uma posição semelhante à de Bourdieu e Passeron, ao admitirem que são dois os níveis em que as escolas estão envolvidas na reprodução do sistema capitalista. Primeiro, a estrutura do sistema escolar desenvolveu-se no contexto da produção capitalista e do conflito de

classes, e foi orientada no sentido de produzir uma força de trabalho funcional para um mundo de trabalho em mudança. Segundo, as práticas escolares adequaram-se à reprodução das relações de produção, destinando comportamentos diferenciados a jovens destinados a diferentes segmentos da força de trabalho:

O processo de reprodução com base nas classes sociais procura preparar os jovens para aceitar o desenvolvimento capitalista, fazendo-os conformar-se aos respectivos papéis nesse desenvolvimento. Tal reprodução procura também preparar as pessoas de classes sociais diferentes para certas categorias amplas de trabalho. Isto não significa que todos os indivíduos de uma dada classe social acabarão trabalhando em cargos de uma categoria, ou tendo o mesmo nível de rendimento; significa, isto sim, que as instituições socializadoras são de tal maneira que alguém de classe social inferior provavelmente terá uma escolaridade menor, obterá conhecimentos diferentes, e trabalhará em categorias de ocupação menos bem pagas, do que alguém que tenha pais em trabalho produtivo altamente qualificado, ou em cargos para profissionais de nível superior. Esse processo com base nas classes sociais, (...), não tem sua origem na inteligência, motivação ou capacidade de organização inferiores daqueles que acabam trabalhando em funções bem menos remuneradas (como desejaria fazer-nos crer a teoria neoclássica em economia, sociologia ou psicologia); ao contrário, provém da natureza da produção capitalista e do papel legitimador do Estado capitalista (CARNOY e LEVIN, 1987, p.99).

Carnoy e Levin (1987) acrescentam que a educação é, ao mesmo tempo, o resultado de contradições e origem de novas contradições. Os autores entendem que é da própria natureza do capitalismo e da democracia criar incompatibilidades e conflitos internos nas instituições.

A educação, como elemento integrante das funções do Estado, é parte de um conflito social mais amplo surgido no capitalismo devido a suas desigualdades de renda e de poder. O Estado, sendo considerado responsável pela promoção da justiça e da igualdade, para compensar as desigualdades provenientes do sistema social e econômico atribui ao sistema educacional a função de distribuir o poder na sociedade de forma meritocrática. Se nos moldes clássicos e liberais as divisões de poder se assentam na propriedade, no capitalismo monopolista baseia-se no acesso ao conhecimento, o que significa dizer melhor informação e atitudes mais avançadas (CARNOY e LEVIN, 1987, p.50).

Instala-se a contradição entre a escola reproduzir as desigualdades exigidas para a eficiência social sob o capitalismo monopolista e, ao mesmo tempo,

visar à igualdade de acesso aos direitos e oportunidades a todos. Apesar da expansão do sistema educacional⁹³ estar associada à luta da classe trabalhadora por maior igualdade e mobilidade social, caracterizando-se, por isso, como mais democrática e participativa do que o local de trabalho, a escola, ao selecionar e preparar os jovens para a desigualdade, reproduz a divisão hierárquica e técnica do trabalho, perpetuando, assim, as relações de classe e de poder, ou seja, o conflito social capitalista.

A educação é, evidentemente, parte do aparelho do Estado. Além de contribuir, em primeiro lugar, para a reprodução da estrutura de classes por meio da distribuição dos jovens pelas variadas funções da força de trabalho com base em suas qualificações educacionais e, em segundo lugar, para a reprodução das relações por meio de uma inculcação ideológica dos valores burgueses (...), o sistema educacional fornece as habilidades técnicas e o "know-how" necessários para a continuada acumulação de capital. As escolas não apenas distribuem o conhecimento, como também o produzem. O sistema educacional não é um instrumento da classe capitalista. É produto do conflito entre os dominantes e os dominados. (...) A educação é, ao mesmo tempo, o resultado de contradições e origem de novas contradições. É uma área de conflitos a respeito da produção de conhecimento, ideologia e emprego, um local onde os movimentos sociais buscam satisfazer suas necessidades e o empresariado procura reproduzir sua hegemonia (CARNOY e LEVIN, 1987, p.69-70).

As escolas se caracterizam pela contradição e pelo conflito, por desempenharem a função de servir à expansão capitalista e ao sistema político democrático. Carnoy e Levin (1987, p.169-187) apontam três tipos de contradições na educação.

A primeira refere-se à destinação de recursos para a educação, concorrendo, de um lado, as reivindicações de recursos do Estado para aumentar a lucratividade do capital e, de outro, a expansão dos direitos democráticos e das oportunidades para as classes trabalhadoras e para as minorias.

A segunda contradição é interna ao processo educacional. Por um lado, a necessidade de produzir mão-de-obra qualificada e ajustada à divisão hierárquica do

⁹³De acordo com Carnoy e Levin (1987, p.100), a expansão da escola se deu por motivos como a pressão dos pais da classe trabalhadora, busca pela mobilidade social, mudanças quanto às qualificações exigidas pelo desenvolvimento capitalista, necessidade do capital industrial de incorporar e socializar a mão-de-obra para atender às exigências das organizações produtivas em mudança.

trabalho para a reprodução das relações capitalistas de produção, promovendo a formação de trabalhadores com as habilidades cognitivas e profissionais, com os comportamentos, hábitos e valores adequados à organização capitalista, estabelecendo um sistema de socialização e de credenciamento para funções profissionais conforme a classe, raça e sexo. Por outro lado, a dinâmica democrática que enfatiza a liberdade individual, a igualdade de oportunidades e a mobilidade profissional por meio da educação, favorecendo a participação democrática, a igualdade social, a mobilidade social, o desenvolvimento cultural e a independência da burocracia educacional.

A terceira manifesta a contradição entre capital e trabalho: as características e as contradições do local de trabalho estão incorporadas também às práticas escolares; os alunos estão alienados ao processo de aprendizagem por deverem trabalhar dentro de uma estrutura imposta onde a contribuição dos alunos é praticamente inexistente; e os professores também são alienados por pouco lutarem a respeito de leis, políticas e temas educacionais. Além disso, a escola é uma instituição com base em classes sociais, pois trata diferentemente os filhos da classe trabalhadora e os de empresários e de profissionais de nível superior. Mínimas são as expectativas em relação às crianças de classe baixa que não vão bem na escola.

Uma outra contradição existente em um sistema educacional encarregado de atender às exigências do capital e de promover a expansão da mobilidade social, da equidade e dos direitos humanos encontra-se na "superexpansão" do sistema educacional em relação à disponibilidade de empregos adequados ao mercado de trabalho. Níveis elevados de escolarização estão relacionados a melhores oportunidades profissionais e a melhores salários. Contudo, quando não há crescimento econômico e criação de empregos, a relação existente entre escolaridade e oportunidade profissional não é garantida, ocorrendo, assim, o fenômeno da "supereducação" ou da subutilização da mão-de-obra, o que significa, provavelmente, mais problema do que solução para o processo de produção e de acumulação do capital, uma vez que são inculcadas determinadas habilidades,

atitudes, comportamentos e expectativas a um determinado nível profissional. A oferta excessiva de profissionais qualificados faz com que ocupem posições que anteriormente não requeriam formação superior.

Dulce Whitaker (1997, p.38) questiona sobre o que restará para os mais pobres, já que a classe mais privilegiada vem desempenhando tarefas que tradicionalmente pertenciam àqueles. Pode-se inferir que essa mudança esteja contribuindo para o movimento da proletarização da classe média e marginalização da classe baixa, agravando a problemática da exclusão social.

Carnoy e Levin (1978, p.188) prevêm um maior número de pessoas qualificadas do que pode ser absorvido pelo mercado de trabalho. O nível superior tem sido exigido, sobretudo, devido a três fatores: i) crescimento da economia; ii) mudanças na tecnologia; iii) deslocamentos estruturais da produção (da agricultura para a manufatura, da manufatura para os serviços), exigindo cada vez mais qualificação superior.

Os autores supracitados lembram que a crescente divisão do trabalho e o esforço para reduzir os custos de mão-de-obra estabelecem as bases para as contradições permanentes. Uma das contradições na segmentação do mercado de trabalho seria a redução das oportunidades de emprego para os trabalhadores de nível elevado de educação. Entre esses profissionais é acentuada a contradição entre as expectativas por ocupar um cargo dotado de autonomia, responsabilidade e *status* e a realidade do trabalho concreto rotineiro e padronizado, alimentando a frustração e a alienação. Segundo os autores, as expectativas são de ampliar o caráter "profissional" da educação superior, preparando os estudantes para os novos cargos rotinizados que irão ocupar.

A partir da dialética entre as duas forças principais que orientam a ação das escolas – por um lado, a oferta de oportunidades, mobilidade social, igualdade, participação democrática e ampliação de direitos e, por outro, a formação de trabalhadores com as qualificações, atitudes e comportamentos exigidos para uma produção eficiente e para a acumulação de capital, Carnoy e Levin (1987) concluem

que, a partir das políticas sociais empregadas no início da década de 80, as reformas educacionais seriam no sentido de utilizar a escola para a reprodução da força de trabalho em detrimento das reformas democráticas e igualitárias. Contudo, indicam que fatores como as falsas promessas da alta tecnologia, o elevado índice de desemprego, o abandono das minorias e dos pobres e a tendência geral no sentido da participação no local do trabalho virão a fortalecer a chamada dinâmica democrática da educação.

Considerando-se que o Brasil não vem tendo um crescimento econômico significativo e que a tecnologia aqui empregada é, em geral, importada, compreende-se que, por seu turno, o deslocamento estrutural da produção não tem transcorrido nos moldes dos países desenvolvidos e, com isso, o desemprego em todas as esferas continua acentuado, inclusive entre os profissionais com formação superior. Em todo caso, o que se tem observado é uma procura constantemente crescente pela formação superior, assim como um número crescente de oferta de vagas em cursos superiores entre as instituições particulares.

Em face dos dados apresentados pelo Censo de Ensino Superior (BRASIL, 2004)⁹⁴, constata-se que no período de novembro de 2001 a outubro de 2003 ocorreu um recorde de criação de instituições privadas de ensino superior, apresentando uma média de quase um novo estabelecimento particular a cada dia, enquanto no mesmo período o aumento de instituições públicas foi o de uma a cada 25 dias (APUFPR, 2004)⁹⁵.

⁹⁴BRASIL. Ministério da Educação. INEP/SEEC. Censo de Educação Superior. Disponível em: <<http://www.edutabrazil.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2004.

⁹⁵APUFPR-SN. **Pesquisa revela custo de cada estudante nas universidades federais.** Disponível em: <<http://www.apufpr.org.br>>. Acesso em: 5 abr. 2004

Outros dados comparando o número de instituições de ensino superior públicas e privadas foram apresentados com maiores detalhes no capítulo 4, "Universidade Pública, Políticas de Educação e Relações de Trabalho".

5.3 AS IMPLICAÇÕES DAS MUDANÇAS DO MUNDO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO

O fato que se destaca neste novo modelo de sociedade é o entendimento da formação humana como fator estratégico do desenvolvimento, da produtividade e da competitividade. A tecnologia oferece recursos inovadores e mediações dinâmicas, trazendo importantes implicações epistemológicas no âmbito da educação, da formação humana e do trabalho (FRIGOTTO, 1995; KUENZER, 1985, 1998, 1999, 2000, 2000a). Se na organização social e produtiva de base taylorista-fordista o trabalhador se relaciona com o produto, no modelo organizacional baseado nos sistemas informacionais de base microeletrônica há progressiva perda de conteúdo do trabalho, tornando-se cada vez mais abstrato, devido à progressiva incorporação da ciência e da tecnologia ao processo produtivo para atender aos objetivos da acumulação, passando o trabalhador a se relacionar com os processos, o que exige novas habilidades cognitivas, decorrendo, assim, uma nova compreensão das relações entre educação e trabalho (KUENZER, 2000):

Nesta nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, onde as relações com o trabalho passam pelas atividades intelectuais mediadas pelas tecnologias de informação, o domínio das diferentes linguagens presentes nas relações sociais e produtivas passa a ser decisivo na determinação da inclusão/exclusão. (...) o não domínio destas competências determina, *a priori*, a exclusão (KUENZER, 2000, p.139).

A síntese entre ciência, tecnologia e trabalho produz um novo padrão de divisão social e técnica do trabalho e um crescente aprofundamento das desigualdades (KUENZER, 1999).

De acordo com Gaudêncio Frigotto (1995), as mudanças nas bases técnicas de produção ocorridas a partir da década de 90 instituem formulações significativas na maneira de conceber a realidade, que, segundo o autor, podem ser assim dimensionadas:

- No plano político-ideológico: surgem teses como a da sociedade pós-industrial, pós-capitalista, pós-histórica, da sociedade global sem

classes, fim das ideologias, as quais pressupõem um novo modelo de organização social – a sociedade do conhecimento.

- No plano econômico: surge um novo tipo de organização industrial baseado na microbiologia e na tecnologia flexível (microeletrônica associada à informática), o qual permite a criação de novos materiais e de novas fontes de energia, em contraposição à tecnologia rígida do sistema taylorista e fordista; como consequência, necessita-se de um trabalhador flexível, com uma nova qualificação humana. Estabelece-se uma nova divisão do trabalho e mudanças no conteúdo, na quantidade e na qualidade do trabalho para atender à estruturação de um novo regime de acumulação do capital. No plano econômico os conceitos-chave passam a ser flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade, qualidade total.
- No plano da formação humana: os conceitos centrais passam a ser pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência, formação abstrata – conceitos que, na visão de Frigotto (1995), recuperam a teoria do capital humano⁹⁶.

Compreendendo a educação como constituinte e constituída das relações sociais, Frigotto (1995) a vê como um campo social de disputa hegemônica na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e nas diferentes esferas da vida social aos interesses de classe. A educação na perspectiva das classes dominantes visa habilitar técnica, social e ideologicamente para o trabalho de forma subordinada às

⁹⁶"Capital humano": "quantidade" ou grau de educação e de qualificação tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção (FRIGOTTO, 1995). Representa o constructo ideológico básico da Economia da Educação nos anos 60/70 fundamentada na ideologia desenvolvimentista do pós-guerra. Articula-se a conceitos como custo-benefício, taxa de retorno, *manpower approach*, custo-eficiência, custo-qualidade, determinantes da educabilidade (FRIGOTTO, 1995a).

demandas do capital, enquanto na perspectiva da classe trabalhadora a educação visa ao desenvolvimento de potencialidades e à apropriação de "saber social".⁹⁷

Frigotto (1995) ressalta que há necessidade de se considerar a educação como uma prática social, como uma forma específica de relação social, em que o sujeito dos processos educativos é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades materiais, biológicas, afetivas, estéticas, lúdicas, condições omnilaterais capazes de ampliar a capacidade de trabalho – trabalho no sentido de pressuposto fundante do devenir humano, como a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. A luta deve ser para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, sob a forma de adestramento e treinamento.

Acácia Zeneida Kuenzer (2000a) faz uma análise sobre a proposta curricular para o ensino médio consubstanciada na Resolução n.º 03/98 do Conselho Nacional de Educação no cenário nacional demarcado pelo processo da globalização através do modelo econômico de acumulação flexível. Este processo vem impondo ao mundo do trabalho novas demandas de formação humana, onde se torna cada vez mais fortalecida a relação entre ciência e trabalho, exigindo-se, com isso, o desenvolvimento de um conjunto de competências em investigação científica, em comunicação, em análise crítica de relações sociais e produtivas – muitas das quais nem sequer são desenvolvidas em alguns cursos superiores, apenas na pós-graduação. Depara-se com uma contradição: por um lado, instituições como o Banco Mundial recomendam que os países priorizem o ensino fundamental, pois consideram que é o nível de ensino que garante maior retorno econômico; por outro lado, o mundo do trabalho, com a mudança do paradigma técnico para o tecnológico, exige uma crescente e contínua qualificação, evidenciando-se "a necessidade de apropriação,

⁹⁷"Saber social": "conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades" (FRIGOTTO, 1995).

pelos que vivem do trabalho, de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, para além das demandas da acumulação capitalista" (KUENZER, 2000a, p.33).

Com a progressiva perda de conteúdo do trabalho, que vai se tornando cada vez mais abstrato pela crescente incorporação de ciência e tecnologia ao processo produtivo para atender aos objetivos da acumulação, a formação intelectual, demanda até então restrita a um número reduzido de funções, passa a ser requerida para o conjunto dos postos transformados pela reestruturação produtiva. Embora esse processo não atinja da mesma forma o conjunto das atividades, não podendo a nova demanda ser generalizada, aos novos paradigmas corresponde uma nova cultura, marcada pela presença de novas tecnologias que permanentemente se transformam, e, ao fazê-lo, também transformam todas as dimensões da vida social e produtiva, ainda que com impactos diferenciados, particularmente num país como o Brasil, onde as desigualdades são muito acentuadas (KUENZER, 2000a, p.32-33).

O estabelecimento de uma outra relação com o conhecimento necessita que seja enfrentada a questão da exclusão daqueles que historicamente têm vivido do trabalho. O processo da reestruturação produtiva traz consigo "uma nova concepção de empregabilidade como resultante do esforço individual e fundada na 'flexibilidade'⁹⁸, como capacidade para adequar-se a mudanças, mesmo quando significam perda de direitos e de qualidade de vida, como, por exemplo, ocorre com a intensificação do trabalho" (KUENZER, 2000a, p.22). Passa-se a trabalhar com o conceito de equidade, o qual considera as diferentes competências não como desigualdades, mas como atributos "naturais" do ser humano que não se alteram de

⁹⁸"A flexibilização enquanto capacidade de criar, descobrir, articular conhecimentos, aprender novos conteúdos, desenvolver novas performances, enfim, educar-se permanentemente para adequar-se à dinamicidade da vida social e produtiva no sentido positivo, passa a ser privilégio dos poucos que se mantêm no topo da pirâmide do trabalhador coletivo ou da concentração de renda." (KUENZER, 1999, p.20).

forma significativa pela permanência no sistema educacional.⁹⁹ Desconsideram-se as situações concretas resultantes da mediação das relações subjetivas e objetivas que ocorrem no trabalho e na vida coletivos, como "a primeira socialização, a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, a escolaridade, o acesso a informações, o domínio do método científico, a origem de classe, a duração e a profundidade das experiências laborais e sociais, o acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante" (KUENZER, 2000a, p.19).

No mundo da globalização, face à redução dos postos de trabalho e crescimento de tarefas simplificadas – características de um modelo de desenvolvimento estruturalmente excludente –, o trabalho não tem sido concebido como produtivo, gerador de renda e necessário para assegurar condições dignas de vida e de cidadania; ao contrário, o trabalho tem se apresentado como espaço para poucos e a formação profissional tem sido transferida para os níveis de ensino pós-médio e superior, quando não para a pós-graduação (espaço para o trabalho disciplinado e metódico exigido pelo processo de produção científica e de construção de significados), sistema este que "esconde a intenção de assegurar a continuidade dos incluídos, sob a alegação do mérito acadêmico, ocultando as verdadeiras causas da exclusão dos que vivem do trabalho em uma escola que privilegia um modelo que atende às características dos que estabelecem relações significativas com o conhecimento socialmente necessário fora da escola, em razão de sua origem de classe" (KUENZER, 2000a, p.37-38). Ou seja, a escolha por uma trajetória educacional

⁹⁹Pesquisa realizada pelo Banco Mundial "aponta a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo os resultados da investigação, são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres. Para estes, mais racional seria oferecer educação fundamental, padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, complementada por qualificação profissional de curta duração e baixo custo (...) para uma população que viverá com poucos direitos, na informalidade, e que, ironicamente, 'gozará de autonomia para fazer suas escolhas, ter seu próprio negócio, definir seu ritmo e horário de trabalho e seu tempo livre'. Contraditoriamente, os que ocupam os cargos que restam têm seu trabalho cada vez mais intensificado" (KUENZER, 2000a, p.23-26).

e profissional tem sido determinada pela origem de classe, em que a decisão de não cursar o nível superior deve-se à desigualdade de oportunidades e à necessidade de desempenhar uma função que exija qualificação mais aligeirada para garantir a própria sobrevivência. Os interesses e as necessidades dos diferentes indivíduos não têm sido tratados de forma igual porque as condições de existência e as perspectivas de futuro assentam-se em bases desiguais; portanto, "submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade" (KUENZER, 2000a, p.27). Quanto ao nível superior, a distorção é ainda mais acentuada. Segundo a autora, ele tem se apresentado como um "shopping das qualificações", freqüentado por aqueles que dispõem de tempo e dinheiro:

o acesso a esse nível – em particular aos cursos nobres, que exigem tempo integral, escolaridade anterior de excelência, financiamento de material técnico, bibliográfico, além de cursos complementares à formação – é reservado àqueles de renda mais alta, ressalvadas algumas exceções que continuam servindo à confirmação da tese da meritocracia. Ao mesmo tempo, o mundo do trabalho reestruturado, no âmbito da globalização da economia, restringe cada vez mais o número de postos, enquanto cria, ou recria, na informalidade, um sem-número de ocupações precárias que, embora ainda sirvam à sobrevivência, longe estão de permitir um mínimo de dignidade e cidadania (KUENZER, 2000a, p.27).

A contradição entre capital e trabalho determina a divisão social e técnica do trabalho que, por sua vez, define o tipo, a quantidade e a qualidade de conhecimento que cabe a cada um conforme a sua origem de classe (KUENZER, 1988).

O discurso oficial, ao tratar a todos igualmente, reforça e justifica a exclusão. Reforça no sentido em que, ao não considerar as mediações diferenciadas resultantes das desigualdades em relação à propriedade privada dos meios de produção, referenda a inclusão dos incluídos, os quais vivenciam experiências sociais e culturais que lhes asseguram larga vantagem na relação com o conhecimento sistematizado inclusive fora da escola. Justifica ao afirmar que trata a todos igualmente, dando "oportunidades iguais" a todos, e que a exclusão seria devida ao demérito individual. Fortalecem-se as duas trajetórias de educação distintamente destinadas aos trabalhadores e aos intelectuais de acordo com a

origem de classe, perpetuando e aprofundando a dualidade, sendo que esta dualidade vai no sentido contrário ao da universalidade da educação como direito de todos previsto no Título VIII que trata *Da Ordem Social* da Constituição da República Federativa do Brasil¹⁰⁰. No entanto, concorda-se com Kuenzer (2000a, p.34) que a escola continua sendo "o único espaço disponível para apreender e compreender o mundo do trabalho, pela mediação do conhecimento, como produto e como processo da práxis humana, na perspectiva da produção material e social da existência" para aqueles pauperizados econômica e culturalmente.

Os dados desta pesquisa indicam um ingresso predominantemente elitista na Universidade Federal do Paraná, o que parece estar de acordo com o enfoque reprodutivista de Bourdieu e Passeron. Não se pode negar a ocorrência de uma seleção prévia ao processo do vestibular, resultando no fato de que uma parcela bastante reduzida de candidatos oriundos da classe mais pobre se inscreve, e uma parcela ainda menor é aprovada no processo seletivo da universidade pública, conforme já foi apresentado nos capítulos 2 e 3.

Entretanto, cabe destacar que, embora a lógica da reprodução do capitalismo seja evidenciada pelos dados desta pesquisa, indicando uma aprovação em maior escala de candidatos com perfil socioeconômico mais elevado no vestibular da Universidade Federal do Paraná, os dados também mostram que há uma contradição, que há um movimento contra a reprodução. É o espaço do contrapoder, um espaço para a alteração, para a transformação.

Bourdieu alerta para a reprodução e conservação social. Mas o que ele não mostra é que a educação é um espaço de contrapoder. Há a reprodução e há o contrapoder. Nesse sentido, as proposições de Carnoy e Levin atentam para a

¹⁰⁰Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 2002).

contradição que caracteriza a educação, por esta servir, ao mesmo tempo, à reprodução e expansão capitalista e ao sistema político democrático.

Torna-se imperativo procurar identificar, no âmbito da universidade pública, situações contraditórias ao movimento da reprodução e da conservação social focalizada por Bourdieu. E, então, buscar e fortalecer políticas e ações que venham elucidar a realidade da universidade pública, a qual tem sido proclamada como reduto quase que exclusivo da elite da sociedade brasileira, o que tem sido adotado como principal argumento para a adoção de medidas e propostas privatistas para esta instituição, conforme discutido no capítulo 4.

Para assim proceder é necessário investigar a condição escolar dos vestibulandos, complementando a análise do perfil socioeconômico até aqui apresentada e obtendo-se, então, o que se chamou de perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao processo seletivo da UFPR.

A categoria "condição escolar" dos candidatos é adequada para analisar o perfil socioeconômico educacional e para situar as reflexões teóricas acima tratadas na realidade concreta da Universidade Federal do Paraná.

Essa categoria pode ser avaliada a partir das seguintes questões do Questionário Socioeducacional¹⁰¹:

- *"Qual o nível de instrução de seu pai?"*
- *"Qual o nível de instrução de sua mãe?"*
- *"Como fez seus estudos do ensino fundamental (1.º Grau)?"*
- *"Como fez seus estudos de ensino médio?"*

¹⁰¹Para melhor compreensão dos dados, consultar os Anexos 2 e 3, que trazem as seguintes informações: número de vagas ofertadas em cada curso; turnos dos cursos oferecidos pela UFPR; os cursos em ordem decrescente de acordo com o número de candidatos inscritos, bem como a relação número de candidatos por vaga nos concursos vestibulares em questão. E, no capítulo 2, encontra-se o mapa cromográfico, que, representando os resultados através de cores, facilita a análise dos dados.

5.4 ANÁLISE DO NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI DOS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR

Nos concursos vestibulares da UFPR que ocorreram entre 1994 e 2004, ao se considerar o nível de instrução do pai do candidato, a opção predominante é a de os pais possuírem o curso superior completo, o que pode ser verificado nos quadros 32 e 33 a seguir. Observa-se um ligeiro crescimento na taxa de pais com nível médio incompleto e completo de instrução no decorrer do período de 1994 a 2004.

QUADRO 32 - NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI DOS CANDIDATOS INSCRITOS NO PROCESSO SELETIVO DA UFPR - 1994-2004

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	CANDIDATOS INSCRITOS (%)										
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Sem Escolaridade	2,17	1,9	1,74	1,99	2,22	2,10	2,22	1,91	2,05	1,85	2,06
Fundamental Incompleto	24,33	22,56	21,08	22,59	22,63	22,42	22,32	21,46	22,07	20,31	18,55
Fundamental Completo	10,82	10,25	9,97	8,80	8,95	8,66	8,68	8,55	8,50	8,57	8,35
Médio Incompleto	5,83	6,05	6,07	5,71	6,04	6,19	6,13	6,43	6,55	6,40	7,03
Médio Completo	17,39	18,13	18,32	18,52	18,80	19,11	19,83	21,08	21,39	22,14	22,45
Superior Incompleto	5,33	6,17	6,08	6,21	6,43	6,54	7,08	7,53	7,38	7,93	8,06
Superior Completo	30,51	32,15	32,88	32,60	32,32	32,22	30,63	29,92	28,47	29,02	29,64

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

QUADRO 33 - NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI DOS CANDIDATOS APROVADOS NO PROCESSO SELETIVO DA UFPR - 1994-2004

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	CANDIDATOS APROVADOS (%)										
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Sem Escolaridade	1,26	1,28	1,30	1,08	1,19	1,18	0,87	0,69	0,89	0,80	1,51
Fundamental Incompleto	18,87	18,38	16,79	17,81	17,28	16,22	15,41	13,84	15,93	13,83	12,16
Fundamental Completo	9,34	8,41	7,56	7,27	7,32	6,87	6,07	6,34	6,03	5,52	6,06
Médio Incompleto	5,05	4,76	5,55	4,44	5,25	5,33	4,97	5,12	4,89	4,87	4,95
Médio Completo	17,64	18,14	17,28	18,16	17,89	17,37	18,46	18,69	19,67	19,52	19,59
Superior Incompleto	4,54	5,68	6,83	7,27	7,03	7,20	8,46	8,77	8,97	9,79	9,71
Superior Completo	40,99	41,19	42,66	41,75	41,86	44,15	43,79	44,81	41,14	43,36	43,03

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

A seguir serão considerados os vestibulares de 2002 e de 2003 para se fazer uma análise mais detalhada sobre a relação entre o curso escolhido e o nível de instrução do pai.

Os Anexos 14 e 15 apresentam os dados completos sobre o nível de instrução dos pais dos candidatos inscritos e dos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 de acordo com cada curso.

Percebe-se uma hierarquização diferenciada do nível socioeconômico definido pelo nível de instrução do pai entre os candidatos inscritos e os candidatos aprovados:

- Superior completo (equivale ao nível A do mapa cromográfico):
Inscritos/2002: 28,5%
Inscritos/2003: 29,0%
Aprovados/2002: 41,1%
Aprovados/2003: 43,4%
- Médio completo (equivale ao nível B do mapa cromográfico):
Inscritos/2002: 21,4%
Inscritos/2003: 22,1%
Aprovados/2002: 19,7%
Aprovados/2003: 19,5%
- Fundamental incompleto (equivale ao nível D do mapa cromográfico):
Inscritos/2002: 22,1%
Inscritos/2003: 25,0%
Aprovados/2002: 15,9%
Aprovados/2003: 13,8%

Os dados, além de demonstrar que 28,7% dos pais dos candidatos que se inscrevem no vestibular e 42% dos que são aprovados possuem curso superior completo, indicam a predominância de um nível de escolaridade elevado dos pais entre os que chegam a se inscrever no vestibular, demonstrando, com isso, que há uma seleção anterior ao vestibular ocasionada pelo nível socioeconômico educacional.

Evidentemente, o processo de ingresso na Universidade acentuará ainda mais esta seleção, pois serão aprovados os candidatos mais bem preparados, os quais, em geral, se encontram em uma situação social favorecida – aqui indicada pelo nível superior de escolaridade dos pais. Entretanto, observa-se que 15% dos pais dos candidatos aprovados não possuem o ensino fundamental completo, indicando que a Universidade não exclui totalmente candidatos pertencentes a uma situação socioeconômica educacional menos favorável.

Sendo a alternativa "Superior completo", equivalente ao nível A do mapa cromográfico, a resposta mais freqüente entre os inscritos em 2002, os inscritos em 2003, os aprovados em 2002 e os aprovados em 2003, o quadro 34 apresenta uma análise a partir de faixas percentuais de freqüência de respostas para a referida opção em relação àqueles cursos que indicam a opção "Superior completo" como a opção mais freqüente.

QUADRO 34 - RELAÇÃO ENTRE PAIS QUE POSSUEM CURSO SUPERIOR COMPLETO E O CURSO ESCOLHIDO PELOS CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR

continua

FAIXA PERCENTUAL	2002		2003	
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
100% a 90%				
89% a 80%		Direito/Diurno		Eng. Biotecnologia
79% a 70%		Engenharia Ambiental Eng. Biotecnologia Música/Produção Sonora		Arquitetura Medicina Administração/Diurno Desenho Industrial/ Programação Visual Direito/Diurno Engenharia Ambiental Música/Produção Sonora
69% a 60%		Medicina Com. Social/Publ. Propag. Turismo Ciências do Mar Francês		Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Ciências Biológicas Med.Veterinária/Curitiba Adm. Intern. Negócios Des. Ind./Proj. do Produto

QUADRO 34 - RELAÇÃO ENTRE PAIS QUE POSSUEM CURSO SUPERIOR COMPLETO E O CURSO ESCOLHIDO PELOS CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR

continua

FAIXA PERCENTUAL	2020		2003	
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
59% a 50%	Medicina	Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Arquitetura Engenharia Civil Engenharia Química Ciências Biológicas Med. Veterinária/Curitiba Odontologia Administração/Diurno Com. Social/Jornalismo Des. Ind./Progr. Visual Direito/Noturno Terapia Ocupacional	Medicina	Engenharia Civil Odontologia Administração/Noturno Ciências Sociais Com. Social/Jornalismo Com. Social/Publ. Propag. Direito/Noturno Ed. Art./Artes Plásticas Português/Inglês Psicologia Turismo Ciências do Mar Francês
49% a 40%	Arquitetura Direito/Diurno Eng. Biotecnologia Música/Produção Sonora	Engenharia Florestal Educação Física Farmácia Administração/Noturno Adm. Intern. Negócios C. Econômicas/Diurno Ciências Sociais Com. Social/Rel. Públicas Des. Ind./Proj. Produto Português/Inglês Psicologia Port./Alem./Ital./Gr./Lat.	Arquitetura Direito/Diurno Eng. Biotecnologia Música/Prod. Sonora	Ciências da Computação Educação Física Farmácia Nutrição Ciências Econômicas/Diurno Filosofia/Diurno História Port./Alem./Ital./Gr./Lat. Inglês Música/Ed. Musical
39% a 30%	Engenharia Elétrica Eng. Mecânica Engenharia Civil Med. Veterin./Curitiba Odontologia Administração/Diur. Com. Social/Publ. Propag. Des. Ind./Progr. Visual Des. Ind./Proj. Produto Turismo Ciências do Mar Francês	Agronomia Física/Diurno Ciências da Computação Geologia Med. Veterinária/Palotina Nutrição Gestão da Informação Filosofia/Diurno História Inglês	Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Engenharia Civil Med. Veterinária/Curitiba Odontologia Administração/Diurno Com. Social/Publ. Propag. Des. Ind./Progr. Visual Des. Ind./Proj. Produto Turismo Ciências do Mar Com. Soc./Jornalismo Engenharia Ambiental	Agronomia Física/Diurno Engenharia Cartográfica Engenharia Química Geologia Enfermagem Med. Veterinária/Palotina Com. Social/Rel. Públicas Ed. Artística/Desenho Eng. Ind. Madeireira Matemática Industrial Terapia Ocupacional Filosofia/Noturno

QUADRO 34 - RELAÇÃO ENTRE PAIS QUE POSSUEM CURSO SUPERIOR COMPLETO E O CURSO ESCOLHIDO PELOS CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR

conclusão

FAIXA PERCENTUAL	2020		2003	
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
29% a 20%	Engenharia Florestal Engenharia Química Geologia Ciências Biológicas Educação Física Farmácia Nutrição Adm. Int. Negócios Ciências Sociais Com. Social/Jornalismo Com. Social/Rel. Públicas Direito/Noturno História Port./Alem./Ital./Gr./Lat. Psicologia Eng. Ambiental Eng. Ind. Madeireira Terapia Ocupacional Música/Ed. Musical	Matemática Industrial Zootecnia Música/Ed. Musical	Agronomia Engenharia Florestal Física/Diurno Ciências Computação Engenharia Cartográfica Engenharia Química Geologia Ciências Biológicas Educação Física Farmácia Med. Veterinária/Palotina Nutrição Adm. Intern. Negócios C. Econômicas/Diurno Ciências Sociais Com. Social/Rel. Públicas Direito/Noturno Ed. Artística/Art. Plásticas Ed. Artística/Desenho Filosofia/Diurno História Port./Alem./Ital./Gr./Lat. Eng. Ind. Madeireira Zootecnia Terapia Ocupacional Música/Ed. Musical Francês	Engenharia Florestal Matemática/Diurno Geografia/Diurno Química Gestão da Informação Ciências Contábeis C. Econômicas/Noturno Português Pedagogia/Diurno Pedagogia/Noturno Zootecnia Tecn. Informática/Noturno Tecn. Informática/Diurno
19% a 10%	Física/Noturno Matemática/Diurno Geografia/Diurno Química Enfermagem Administração/Not. Gestão Informação Português Inglês Pedagogia/Diurno Matemática Indust. Filosofia/Noturno Tecn. Informática/Noturno Espanhol Oficial Policial Militar	Física/Noturno Estatística Matemática/Noturno Geografia/Noturno Ciências Contábeis Pedagogia/Noturno Tecn. Informática/Noturno Espanhol	Matemática/Diurno Geografia/Diurno Química Enfermagem Administração/Noturno Gestão da Informação Ciências Contábeis C. Econômicas/Noturno Português Pedagogia/Diurno Tecn. Informát./Noturno Tecn. Informát./Diurno Espanhol Oficial Policial Militar	Física/Noturno Estatística Matemática/Noturno Geografia/Noturno Espanhol
Menos de 10%	Estatística Matemática/Noturno Geografia/Noturno Ciências Contábeis C. Econômicas/Noturno Pedagogia/Noturno		Filosofia/Noturno Estatística Matemática/Noturno Geografia/Noturno Pedagogia/Noturno	Oficial Policial Militar

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

NOTA: Dados trabalhados pela autora.

Vale analisar em que cursos se encontram os candidatos aprovados cujo nível de instrução dos pais corresponde à alternativa "Sem escolaridade".

São 37 os candidatos aprovados em 2002 cujos pais não possuem nenhum nível de escolaridade (nível E do mapa cromográfico), estando assim distribuídos:

- Um candidato para os cursos de: Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Cartográfica, Engenharia Civil, Engenharia Química, Estatística, Geografia/Diurno, Química, Ciências Biológicas, Educação Física, Medicina Veterinária/Palotina, Administração/Noturno, Gestão da Informação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas/Noturno, Ciências Sociais, Direito/Noturno, Português, Inglês, Pedagogia/Diurno, Pedagogia/Noturno, Engenharia Industrial Madeireira, Zootecnia, Filosofia/Noturno, Música/Produção Sonora, Tecnologia em Informática/Noturno e Tecnologia em Informática/Diurno.
- Dois candidatos para os cursos de: Agronomia, Física/Diurno, Geografia/Noturno, Filosofia/ Diurno e História.

No ano de 2003, são 33 os candidatos aprovados cujos pais não possuem nenhum nível de escolaridade (nível E), assim distribuídos:

- Um candidato para os cursos de: Agronomia, Física/Diurno, Matemática/Diurno, Enfermagem, Medicina Veterinária/Palotina, Ciências Econômicas/Diurno, Ciências Econômicas/Noturno, Filosofia/Diurno, Pedagogia/Diurno, Engenharia Industrial Madeireira, Matemática Industrial, Zootecnia, Tecnologia em Informática/Noturno e Tecnologia em Informática/Diurno.
- Dois candidatos para os cursos de: Estatística, Matemática/Noturno, Português e Filosofia/ Noturno.
- Três candidatos para os cursos de: Ciência da Computação e Ciências Contábeis.
- Cinco candidatos para o curso de Pedagogia/Noturno.

Observa-se uma aproximação entre a média geral da UFPR, nos anos de 2002 e de 2003, entre os candidatos inscritos cujos pais não possuem o ensino fundamental completo (21,2%) e aqueles que possuem curso superior completo (28,7%). Entretanto, analisando curso por curso, verifica-se uma diferenciação acentuada entre eles.

Em 2002 e 2003, a média da UFPR entre os inscritos cujos pais possuem o ensino fundamental incompleto é de 21%. Este índice é acrescido de pelo menos 10 pontos percentuais em: Física/Noturno, Estatística, Matemática/Diurno, Matemática/Noturno, Geografia/Diurno, Geografia/Noturno, Administração/Noturno, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas/Noturno, Português, Pedagogia/Diurno, Pedagogia/Noturno, Filosofia/Noturno e Tecnologia em Informática/Noturno.

A média da UFPR dos aprovados cujos pais possuem nível de instrução fundamental incompleto é próxima de 15%. Em Estatística e Matemática/Noturno este índice oscila entre 36% e 47,7%, ficando um pouco abaixo dessa faixa percentual Física/Noturno, Geografia/Diurno, Geografia/Noturno, Química, Ciências Contábeis, Pedagogia/Noturno, Tecnologia em Informática/Noturno, Espanhol e Oficial Policial Militar.

A média da UFPR dos candidatos inscritos em 2002 e em 2003 cujos pais possuem o ensino superior completo é de 28,7%. Os cursos que apresentam próximo de 10 pontos percentuais para mais desta média são Odontologia (36,2%), Arquitetura, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Música/Produção Sonora, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia e Medicina (com o índice mais elevado = 51%).

Entre os aprovados em 2002 e em 2003, a média da UFPR dos candidatos cujos pais possuem ensino superior completo sobe para 42,2%, estando significativamente acima deste percentual nos dois anos de referência os seguintes cursos: Engenharia Mecânica, Arquitetura, Ciências Biológicas, Medicina, Medicina Veterinária/Curitiba, Odontologia, Administração/Diurno, Comunicação Social/Jornalismo, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Direito/Diurno, Direito/

Noturno, Turismo, Engenharia Ambiental, Ciências do Mar, Música/Produção Sonora e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia (este último apresenta o maior índice entre todos, 80%).

Conclui-se que entre os cursos noturnos e as licenciaturas é maior o índice de inscritos cujos pais não chegaram a concluir o ensino fundamental e, conseqüentemente, maior o índice de aprovados com este perfil também nestes cursos.

5.5 ANÁLISE DO NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE DOS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR

As respostas para esta questão não apresentam a mesma uniformidade que as referentes ao nível de instrução do pai. Considerando o cômputo mais geral que vai de 1994 a 2004, as médias aproximadas para as opções predominantes são as seguintes: nível de escolaridade fundamental incompleto, 22,5% entre os inscritos e 16,7% entre os aprovados; nível de ensino médio completo, 23% entre os inscritos e os aprovados; e nível superior completo, 24,7% entre os inscritos e 34% entre os aprovados.

Conforme se observa nos quadros 35 e 36, progressivamente, no transcorrer de 1994 até 2004, há um acentuado decréscimo do índice de mães que possuem apenas o ensino fundamental incompleto, tanto entre os candidatos inscritos como entre os aprovados, e, em contrapartida, um crescimento progressivo nos índices relativos ao ensino médio completo e, sobretudo, ao ensino superior completo.

QUADRO 35 - NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE DOS CANDIDATOS INSCRITOS NO PROCESSO SELETIVO DA UFPR - 1994-2004

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	CANDIDATOS INSCRITOS (%)										
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Sem Escolaridade	2,36	2,20	1,99	2,22	2,42	2,34	2,37	2,06	2,38	2,07	2,19
Fundamental Incompleto	26,40	24,33	22,50	24,35	24,60	24,23	23,73	22,43	22,93	20,86	18,70
Fundamental Completo	14,07	13,53	12,65	11,76	11,56	11,25	10,89	10,85	10,24	10,07	9,67
Médio Incompleto	6,27	6,59	6,85	6,52	6,76	7,08	7,14	7,23	7,38	7,18	7,99
Médio Completo	20,85	21,46	21,68	21,18	21,78	21,34	23,03	23,56	23,86	24,68	24,98
Superior Incompleto	4,84	5,44	5,92	6,12	6,38	6,61	6,99	7,54	7,31	7,68	7,96
Superior Completo	22,80	24,99	25,32	24,85	25,31	25,85	24,38	25,03	24,46	26,01	26,69

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

QUADRO 36 - NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE DOS CANDIDATOS APROVADOS NO PROCESSO SELETIVO DA UFPR - 1994-2004

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	CANDIDATOS APROVADOS (%)										
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Sem Escolaridade	1,47	1,22	1,36	1,26	1,37	0,88	0,76	0,69	1,16	0,80	1,44
Fundamental Incompleto	20,06	20,77	18,07	20,28	20,87	18,14	16,59	15,04	16,63	14,44	12,76
Fundamental Completo	12,41	11,52	10,53	9,77	9,16	8,69	7,82	8,23	7,47	7,06	6,97
Médio Incompleto	5,70	5,89	5,61	6,30	5,86	5,77	5,66	5,71	6,19	5,30	6,23
Médio Completo	22,87	23,89	23,39	21,37	22,74	21,83	24,94	23,25	24,15	23,91	22,48
Superior Incompleto	6,06	6,16	7,65	7,59	6,74	7,64	8,64	9,70	8,68	9,42	9,74
Superior Completo	29,62	29,37	31,31	31,21	32,43	36,20	34,79	36,67	35,00	38,27	38,94

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

Os Anexos 16 e 17 apresentam os dados completos sobre o nível de instrução das mães dos candidatos inscritos e dos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 de acordo com cada curso.

O "nível de instrução da mãe" também sugere uma hierarquização do nível socioeconômico entre os candidatos inscritos e os candidatos aprovados:

- Superior completo (equivalente ao nível A do mapa cromográfico):

Inscritos/2002: 24,5%

Inscritos/2003: 26,0%

Aprovados/2002: 35,0%

Aprovados/2003: 38,3%

- Médio completo (equivalente ao nível B do mapa cromográfico):

- Inscritos/2002: 23,9%

- Inscritos/2003: 24,7%

- Aprovados/2002: 24,1%

- Aprovados/2003: 23,9%

- Fundamental incompleto (equivalente ao nível D do mapa cromográfico):

- Inscritos/2002: 22,9%

- Inscritos/2003: 20,9%

- Aprovados/2002: 16,6%

- Aprovados/2003: 14,4%

Os dados demonstram que 25,2% das mães dos candidatos que se inscrevem no vestibular e 36,6% dos que são aprovados possuem curso superior completo. Enquanto entre os inscritos em 2002 e em 2003 há maior frequência de respostas na alternativa "Fundamental incompleto" (22,9% em 2002 e 20,9% em 2003), alternativa equivalente ao nível D do mapa cromográfico, entre os aprovados a maior frequência encontra-se na alternativa "Superior completo" (35,0% em 2002 e 38,3% em 2003), alternativa equivalente ao nível A do mapa cromográfico.

Os dados indicam a predominância de um nível de escolaridade elevado das mães entre os candidatos inscritos e os que são aprovados no vestibular, demonstrando, com isso, que há uma seleção anterior ao vestibular ocasionada pelo nível socioeconômico educacional.

Evidentemente, o processo de ingresso na universidade acentuará ainda mais esta seleção, pois serão aprovados os candidatos mais bem preparados, os quais, em geral, se encontram em uma situação social favorecida – aqui indicada pelo nível superior de escolaridade das mães.

Sendo a alternativa "Superior completo" a resposta mais frequente entre os aprovados em 2002 e entre os aprovados em 2003, algumas considerações podem ser apresentadas a partir da disposição em faixas percentuais de frequências de respostas, conforme o quadro 37, para a referida alternativa em relação aos respectivos cursos.

QUADRO 37 - RELAÇÃO ENTRE MÃES QUE POSSUEM CURSO SUPERIOR COMPLETO E O CURSO ESCOLHIDO PELOS CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR

continua

FAIXA PERCENTUAL	2002		2003	
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
100% a 90%				
89% a 80%				
79% a 70%				Eng. Biotecnologia Música/Prod. Sonora
69% a 60%		Eng. Mecânica Com. Social/Jornalismo Direito/Diurno Eng. Biotecnologia		Medicina Direito/Diurno Eng. Ambiental
59% a 50%		Eng. Elétrica Eng. Química Medicina Med. Veterinária/Curitiba Com. Social/Publ. Propag. Des. Ind./Proj. Produto Direito/Noturno Eng. Ambiental Música/Prod. Sonora		Eng. Elétrica Eng. Mecânica Arquitetura Med. Veterinária/Curitiba Administração/Diurno Adm. Intern. Negócios Com. Social/Jornalismo Com. Social/Publ. Propag. Com. Social/Rel. Pública Des. Ind./Prog. Visual Ed. Art./Artes Plásticas Ciências do Mar
49% a 40%	Medicina Eng. Biotecnologia	Eng. Florestal Arquitetura Ciências Biológicas Farmácia Nutrição Odontologia Administração/Diurno Administração/Noturno Inglês/Português Turismo Ciências do Mar Terapia Ocupacional Música/Ed. Musical	Arquitetura Medicina Direito/Diurno Eng. Biotecnologia Música/Prod. Sonora	Ciência da Computação Eng. Civil Ciências Biológicas Farmácia Nutrição Odontologia Administração/Noturno C. Econômicas/Diurno Ciências Sociais Des. Ind./Prog. Visual Psicologia Turismo Terapia Ocupacional
39% a 30%	Eng. Florestal Arquitetura Odontologia Com. Social/Publ. Propag. Des. Ind./Prog. Visual Direito/Diurno Ciências do Mar Música/Prod. Sonora	Agronomia Física/Diurno Ciência da Computação Eng. Civil Geologia Ed. Física Med. Veterinária/Palotina Adm. Intern. Negócios C. Econômicas/Diurno Ciências Sociais Com. Social/Rel. Pública Des. Ind./Prog. Visual Ed. Art. Artes Plásticas Ed. Art./Desenho Filosofia/Diurno História Psicologia Eng. Ind. Madeireira Francês	Eng. Elétrica Odontologia Administração/Diurno Com. Social/Jornalismo Com. Social/Publ. Propag. Des. Ind./Prog. Visual Des. Ind./Proj. Produto Eng. Ambiental Ciências do Mar	Agronomia Física/Diurno Eng. Cartográfica Eng. Química Geografia/Diurno Ed. Física Med. Veterinária/Palotina Direito/Noturno Filosofia/Diurno História Inglês/Português Port./Alem./Ital./Gr./Lat. Filosofia/Noturno Matemática Industrial Zootecnia Português Música/Ed. Musical

QUADRO 37 - RELAÇÃO ENTRE MÃES QUE POSSUEM CURSO SUPERIOR COMPLETO E O CURSO ESCOLHIDO PELOS CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR

continua

FAIXA PERCENTUAL	2002		2003	
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
29% a 20%	Eng. Elétrica Eng. Mecânica Eng. Civil Farmácia Med. Veterinária/Curitiba Com. Social/Jornalismo Com. Social/Rel. Pública Turismo Eng. Ambiental Agronomia Física/Diurno Eng. Química Geologia Ciências Biológicas Educação Física Med. Veterin./Palotina Nutrição Administração/Diurno Adm. Intern. Negócios Ciências Sociais Direito/Noturno História Inglês-Português Psicologia Eng. Ind. Madeireira Zootecnia Terapia Ocupacional Música/Ed. Musical Tec. Informática/Diur.	Eng. Cartográfica Inglês Tecn. Informática/Diurno Geografia/Diurno Química Enfermagem Port./Alem./Ital./Gr/Lat. Português Zootecnia Tec. Informática/Noturno	Eng. Mecânica Eng. Civil Eng. Química Geologia Ciências Biológicas Farmácia Med. Veterinária/Curitiba Adm. Intern. Negócios Com. Social/Rel. Pública Turismo Terapia Ocupacional Filosofia/Diurno Agronomia Eng. Florestal Ciência da Computação Farmácia Med. Veterin./Palotina Nutrição C. Econômicas/Diurno Ciências Sociais Com. Social/Rel. Pública Direito/Noturno Ed. Art./Art. Plásticas Psicologia Turismo Zootecnia Música/Ed. Musical	Eng. Florestal Geologia Química Ed. Art./Desenho Inglês Pedagogia/Diurno Eng. Ind. Madeireira
19% a 10%	Física/Noturno Ciência da Computação Eng. Cartográfica Geografia/Diurno Química Enfermagem Administração/Noturno C. Econômicas/Diurno Ed. Art./Art. Plásticas Ed. Art./Desenho Inglês Filosofia/Diurno Port./Alem./Ital./Gr/Lat. Matemática Industrial Filosofia/Noturno Espanhol Francês Oficial Policial Militar	Física/Noturno Estatística Matemática/Diurno Matemática/Noturno Geografia/Noturno Gestão da Informação C. Econômicas/Noturno Pedagogia/Diurno Pedagogia/Noturno Matemática Industrial Filosofia/Noturno Espanhol Oficial Policial Militar	Física/Diurno Eng. Cartográfica Matemática/Diurno Geografia/Diurno Química Educação Física Enfermagem Administração/Noturno C. Econômicas/Diurno Ed. Art./Desenho História Inglês/Português Port./Alem./Ital./Gr/Lat. Português Inglês Pedagogia/Diurno Eng. Ind. Madeireira Matemática Industrial Filosofia/Noturno Tec. Informática/Diurno Espanhol Francês Oficial Policial Militar	Física/Noturno Estatística Matemática/Diurno Matemática/Noturno Geografia/Noturno Gestão da Informação Ciências Contábeis Pedagogia/Noturno Tec. Informática/Diurno Espanhol Oficial Policial Militar

QUADRO 37 - RELAÇÃO ENTRE MÃES QUE POSSUEM CURSO SUPERIOR COMPLETO E O CURSO ESCOLHIDO PELOS CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 DA UFPR

conclusão

FAIXA PERCENTUAL	2002		2003	
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
Menosde 10%	Estatística Matemática/Diurno Matemática/Noturno Geografia/Noturno Gestão da Informação C. Econômicas/Not. Ciências Contábeis Português Pedagogia/Diurno Pedagogia/Noturno Tec. Informática/Not.	Ciências Contábeis	Física/Noturno Matemática/Noturno Geografia/Noturno Gestão da Informação Ciências Contábeis Pedagogia/Noturno Tec. Informática/Not.	Tec. Informática/Noturno

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

NOTA: Dados trabalhados pela autora.

Observando-se que 15,5% das mães dos candidatos aprovados não possuem o ensino fundamental completo, indicando que a universidade não exclui totalmente candidatos pertencentes a uma situação socioeconômica educacional menos favorável, parece ser importante analisar em que cursos se encontram os candidatos aprovados cujo nível de instrução de suas mães corresponde à alternativa "Sem escolaridade".

São 48 os candidatos aprovados em 2002 cujas mães não possuem nenhum nível de escolaridade (nível E do mapa cromográfico), estando assim distribuídos:

- Um candidato nos cursos de: Física/Noturno, Ciência da Computação, Engenharia Cartográfica, Engenharia Química, Estatística, Matemática/Noturno, Química, Enfermagem, Farmácia, Medicina Veterinária/Palotina, Administração/Diurno, Administração/Noturno, Ciências Sociais, Comunicação Social/Jornalismo, História, Português, Inglês e Engenharia Industrial Madeireira.
- Dois candidatos nos cursos de: Física/Diurno, Geografia/Diurno, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas/Noturno e Filosofia/Noturno.
- Três candidatos nos cursos de: Agronomia e Filosofia/Diurno.
- Quatro candidatos nos cursos de: Geografia/Noturno, Pedagogia/Noturno, Música/Produção Sonora, Tecnologia em Informática/Noturno.
- Cinco candidatos em Ciências Contábeis.

São 33 os candidatos aprovados em 2003 cujas mães não possuem nenhum nível de escolaridade (nível E do mapa cromográfico), estando assim distribuídos:

- Um candidato nos cursos de: Agronomia, Física/Noturno, Ciência da Computação, Matemática/Noturno, Enfermagem, Odontologia, Administração/Diurno, Ciências Econômicas/Diurno, Ciências Econômicas/Noturno, Ciências Sociais, Português, Pedagogia/Diurno e Tecnologia em Informática/ Diurno.
- Dois candidatos nos cursos de: Física/Diurno, Estatística, Matemática Industrial, Terapia Ocupacional e Tecnologia em Informática/Noturno.
- Três candidatos no curso de: Engenharia Industrial Madeireira.
- Quatro candidatos nos cursos de: Pedagogia/Noturno e Filosofia/Noturno.

Observa-se uma aproximação entre a média geral da UFPR, nos anos de 2002 e de 2003, entre os candidatos inscritos cujas mães não possuem o ensino fundamental completo (21%) e aquelas que possuem curso superior completo (25%). Entretanto, analisando curso por curso, verifica-se uma diferenciação acentuada entre eles.

Considerando os inscritos em 2002 e 2003, 21% é a média da UFPR dos candidatos cujas mães possuem o ensino fundamental incompleto. Este índice é acrescido de pelo menos 10 pontos percentuais em: Física/Noturno, Estatística, Matemática/Diurno, Matemática/Noturno, Geografia/Diurno, Geografia/Noturno, Administração/Noturno, Gestão da Informação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas/Noturno, Português, Pedagogia/Diurno, Pedagogia/Noturno, Filosofia/Noturno, Tecnologia em Informática/Noturno e Espanhol. Resultado muito semelhante àquele apresentado pelo nível de instrução do pai.

A média da UFPR dos aprovados que têm mães cujo nível de instrução é o fundamental incompleto é de 15,5%, apresentando um percentual bem superior a este índice os cursos de Estatística, Matemática/Diurno, Matemática/Noturno,

Geografia/Noturno, Química, Ciências Contábeis, Português, Pedagogia/Diurno, Pedagogia/Noturno, Tecnologia em Informática/Noturno e Oficial Policial Militar.

A média da UFFR dos candidatos inscritos em 2002 e em 2003 cujas mães possuem o ensino superior completo (nível A do mapa cromográfico) é de 25%. Os cursos que apresentam próximo de 10 pontos percentuais para mais desta média são: Arquitetura, Direito/Diurno, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Música/Produção Sonora, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia e Medicina.

Entre os aprovados em 2002 e em 2003, a média da UFPR cujas mães possuem ensino superior completo (nível A do mapa cromográfico) sobe para 36,6%, estando significativamente acima deste percentual nos dois anos de referência os seguintes cursos: Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Ciências Biológicas, Medicina, Medicina Veterinária/Curitiba, Administração/Diurno, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Direito/Diurno, Turismo, Engenharia Ambiental, Ciências do Mar, Música/Produção Sonora e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia.

5.6 ANÁLISE DA CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES EM QUE OS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR CURSARAM O ENSINO FUNDAMENTAL

No período de 1994 a 2004, entre os candidatos inscritos, cerca de 41% cursaram todo o ensino fundamental em escola pública e 32% em escola particular. Entre os aprovados, em torno de 31% cursaram em escola pública e 45% em escola particular. Observa-se, pela evolução histórica de 1994 a 2004 apresentada nos quadros 38 e 39, que entre os inscritos ocorre um nítido aumento de alunos formados em escolas públicas e, ao contrário, entre os aprovados há uma elevação progressiva do número de alunos que estudaram em escola particular.

QUADRO 38 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES ONDE OS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES DE 1994 A 2004 DA UFPR CURSARAM O ENSINO FUNDAMENTAL

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	CANDIDATOS INSCRITOS (%)										
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Todo em Escola Pública	38,89	38,07	36,69	38,47	40,75	41,17	46,62	43,90	45,99	46,97	46,22
Todo em Escola Particular	31,47	32,94	33,63	34,22	33,34	33,09	31,73	31,76	30,21	31,06	31,42
Maior Parte em Escola Pública	15,04	15,13	14,14	13,37	13,25	13,27	13,69	13,07	12,95	12,01	12,25
Maior Parte em Escola Particular	12,99	13,22	12,86	12,54	12,13	11,83	11,35	10,73	10,28	9,61	9,87
Em Escolas Comunitárias ⁽¹⁾	0,40	0,33	0,30	0,23	0,27	0,30	0,27	0,23	0,19	0,28	0,24

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

(1) Escolas comunitárias/CNEC significa Conselho Nacional de Escolas Comunitárias, nas quais estudantes com uma melhor situação financeira pagam os estudos para que aqueles que não possuem uma condição econômica adequada possam estudar.

QUADRO 39 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES ONDE OS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 1994 A 2004 DA UFPR CURSARAM O ENSINO FUNDAMENTAL

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	CANDIDATOS APROVADOS (%)										
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Todo em Escola Pública	31,57	31,76	29,33	30,18	32,55	31,17	30,74	29,23	33,89	30,92	31,23
Todo em Escola Particular	44,20	42,66	44,99	45,20	44,43	45,44	46,18	47,80	43,29	46,98	48,17
Maior Parte em Escola Pública	11,76	11,85	11,32	11,54	10,51	11,24	11,07	10,85	11,88	11,62	10,14
Maior Parte em Escola Particular	11,65	13,02	12,51	11,92	11,88	11,82	11,51	11,69	10,51	10,17	10,22
Em Escolas Comunitárias ⁽¹⁾	0,21	0,26	0,37	0,20	0,29	0,22	0,18	0,27	0,19	0,31	0,24

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

(1) Escolas comunitárias/CNEC significa Conselho Nacional de Escolas Comunitárias, nas quais estudantes com uma melhor situação financeira pagam os estudos para que aqueles que não possuem uma condição econômica adequada possam estudar.

Os Anexos 18 e 19 apresentam os dados completos sobre a categoria administrativa em que os candidatos inscritos e os aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 cursaram o ensino fundamental, de acordo com cada curso.

A respeito da variável "Como fez o ensino fundamental (1.º Grau)?", observa-se que entre os candidatos inscritos em 2002 e em 2003 a alternativa "Todos em escola pública", equivalente ao nível E do mapa cromográfico, é a resposta mais freqüente (46,5% contra 32,4% para os aprovados), enquanto entre

os candidatos aprovados em 2002 e em 2003 predomina a alternativa "Todos em escola particular", equivalente ao nível A, numa frequência de 45,1% para os aprovados contra 30,6% para os inscritos.

A seguir, tem-se um quadro comparativo entre os candidatos aprovados em 2002 e os aprovados em 2003 e as faixas percentuais de respostas mais frequentes, sejam elas a alternativa "Todos em escola particular" (equivalente ao nível A do mapa cromográfico) ou a alternativa "Todos em escola pública" (equivalente ao nível E) para a questão "Como fez o ensino fundamental?"

QUADRO 40 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA INSTITUIÇÃO ONDE OS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 NA UFPR CURSARAM O ENSINO FUNDAMENTAL

continua

FAIXA PERCENTUAL	TODO ENSINO FUNDAMENTAL	
	Escola Particular	Escola Pública
100% a 90%	Arquitetura	
89% a 80%	<i>Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia</i>	
79% a 70%	Engenharia Elétrica Administração/Diurno Comunicação Social/Jornalismo Direito/Diurno Engenharia Ambiental Eng. de Bioprocessos e Biotecnologia <i>Engenharia Mecânica</i> <i>Medicina Veterinária/Curitiba</i> <i>Administração /Diurno</i>	Pedagogia/Noturno
69% a 60%	Engenharia Mecânica Medicina Desenho Industrial/Programação Visual Educação Artística/Desenho Terapia Ocupacional Música/Produção Sonora Engenharia Elétrica <i>Medicina</i> <i>Administração Internacional de Negócios</i> <i>Comunicação Social/Jornalismo</i> <i>Desenho Industrial/Projeto de Produto</i> <i>Direito/Diurno</i> <i>Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim</i> <i>Psicologia</i> <i>Engenharia Ambiental</i> <i>Música/Produção Sonora</i>	Física/Noturno Matemática/Noturno Geografia/Noturno Enfermagem Ciências Contábeis Português/Noturno Inglês/Noturno Espanhol <i>Física/Noturno</i> <i>Matemática/Noturno</i> <i>Geografia/Noturno</i> <i>Química</i> <i>Pedagogia/Noturno</i> <i>Tecnologia em Informática/Noturno</i> <i>Espanhol</i>

QUADRO 40 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA INSTITUIÇÃO ONDE OS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 NA UFPR CURSARAM O ENSINO FUNDAMENTAL

continua

FAIXA PERCENTUAL	TODO ENSINO FUNDAMENTAL	
	Escola Particular	Escola Pública
59% a 50%	<p>Engenharia Civil Engenharia Química Ciências Biológicas Farmácia Medicina Veterinária/Curitiba Odontologia Administração Internacional de Negócios Ciências Econômicas/Diurno Ciências Sociais Comunicação Social/Relações Públicas Desenho Industrial/Projeto de Produto Inglês/Português Psicologia Turismo Ciências do Mar</p> <p><i>Ciência da Computação</i> <i>Engenharia Civil</i> <i>Engenharia Química</i> Ciências Biológicas <i>Educação Física</i> <i>Nutrição</i> <i>Odontologia</i> <i>Ciências Econômicas/Diurno</i> <i>Ciências Sociais</i> <i>Comunicação Social/Publicidade e Propaganda</i> <i>Comunicação Social/Relações Públicas</i> <i>Desenho Industrial/Programação Visual</i> <i>Direito/Noturno</i> <i>Ciências do Mar</i> <i>Terapia Ocupacional</i></p>	<p>Estatística Matemática/Diurno Geografia/Diurno Química Gestão da Informação Matemática Industrial Tecnologia em Informática/Noturno</p> <p><i>Estatística</i> <i>Gestão da Informação</i> <i>Ciências Contábeis</i> Pedagogia/Diurno Francês</p>
49% a 40%	<p>Agronomia Ciência da Computação Nutrição Direito/Noturno Educação Artística/Artes Plásticas História</p> <p><i>História</i> <i>Engenharia Cartográfica</i> <i>Enfermagem</i> <i>Farmácia</i> <i>Administração/Noturno</i> <i>Filosofia/Diurno</i> <i>Turismo</i> <i>Engenharia Industrial Madeireira</i> <i>Matemática Industrial</i> Zootecnia</p>	<p>Física/Diurno Medicina Veterinária/Palotina Ciências Econômicas/Noturno Pedagogia/Diurno Oficial Policial Militar Engenharia Industrial Madeireira Zootecnia Filosofia Noturno Música/Educação Musical Tecnologia em Informática/Diurno <i>Física/Diurno</i> <i>Matemática/Diurno</i> <i>Geografia/Diurno</i> <i>Ciências Econômicas/Noturno</i> <i>Português/Noturno</i> Inglês/Noturno <i>Filosofia/Noturno</i> <i>Tecnologia em Informática/Diurno</i> <i>Oficial Policial Militar</i></p>

QUADRO 40 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA INSTITUIÇÃO ONDE OS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 NA UFPR CURSARAM O ENSINO FUNDAMENTAL

conclusão

FAIXA PERCENTUAL	TODO ENSINO FUNDAMENTAL	
	Escola Particular	Escola Pública
39% a 30%	Engenharia Florestal <u>Engenharia Cartográfica</u> Geologia Educação Física Administração/Noturno Comunicação Social/Publicidade e Propaganda <u>Francês</u> Agronomia Medicina Veterinária/Palotina <u>Educação Artística/Artes Plásticas</u> <u>Educação Artística/Desenho</u> Inglês/Português Música/Educação Musical	<u>Engenharia Cartográfica</u> Filosofia/Diurno Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim <u>Francês</u> Engenharia Florestal Geologia <u>Educação Artística/Artes Plásticas</u> <u>Educação Artística/Desenho</u>

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

NOTAS: Dados trabalhados pela autora.

Os aprovados em 2002 estão grafados em modo normal; os aprovados em 2003 estão grafados em itálico; e os cursos que apresentam empate entre as opções estão sublinhados.

A alternativa de ter cursado o ensino fundamental integralmente em escola particular, equivalente ao nível A do mapa cromográfico, é a mais freqüente entre os inscritos em 2002 e em 2003 nos cursos de Arquitetura, Medicina, Medicina Veterinária/Curitiba, Odontologia, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Desenho Industrial/Programação Visual, Desenho Industrial/Projeto do Produto, Direito/Diurno, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, e Música/Produção Sonora.

A maior incidência de candidatos aprovados em 2002 e em 2003 que cursaram todo o ensino fundamental em escola particular encontra-se nos seguintes cursos: Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia Ambiental, Medicina, Medicina Veterinária/Curitiba, Administração/Diurno, Direito/Diurno, Comunicação Social/Jornalismo e Música/Produção Sonora.

A maior incidência de candidatos inscritos em 2002 e em 2003 que cursaram todo o ensino fundamental em escola pública encontra-se nos cursos de Física/Noturno, Estatística, Matemática/Diurno, Matemática/Noturno, Geografia/Diurno, Geografia/Noturno, Química, Enfermagem, Administração/Noturno, Gestão da Informação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas/Noturno, Português,

Pedagogia/Diurno, Pedagogia/Noturno, Filosofia/Noturno, Espanhol, Tecnologia em Informática/Noturno, e Oficial Policial Militar.

Entre os aprovados em 2002 e em 2003, o predomínio de fazer todo o ensino fundamental em escola pública encontra-se assim distribuído: 71% dos aprovados em 2002 no curso de Pedagogia/Noturno; entre 60% e 69% dos aprovados em 2002 nos cursos de Física/Noturno, Matemática/Noturno, Enfermagem, Ciências Contábeis, Português, Inglês e Espanhol; entre 60% e 69% dos aprovados em 2003 em Física/Noturno, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Química, Pedagogia/Noturno, Tecnologia em Informática/Noturno e Espanhol; entre 50% e 59% dos aprovados em 2002 nos cursos de Estatística, Matemática/Diurno, Geografia/Diurno, Química, Gestão da Informação, Matemática Industrial e Tecnologia em Informática/Noturno; entre 50% e 59% dos aprovados em 2003 nos cursos de Estatística, Gestão da Informação, Ciências Contábeis, Pedagogia/Diurno e Francês.

Pode-se dizer que ocorre uma pré-seleção em termos de condições socioeconômicas educacionais já no ato da escolha do curso.

Nos cursos considerados elitistas inscrevem-se, sobretudo, candidatos com uma formação escolar e cultural oferecida pelo ensino particular.

Concluindo, enquanto entre aqueles que cursaram todo o ensino fundamental em escola particular predominam os cursos mais elitistas, evidencia-se, diferentemente, a predominância de cursos noturnos e voltados para a licenciatura entre os candidatos aprovados que cursaram o ensino fundamental integralmente em escola pública em Pedagogia/Noturno, Física/Noturno, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Espanhol, Ciências Contábeis, Química, Tecnologia em Informática/Noturno, Estatística e Gestão da Informação.

Considerando que entre os candidatos inscritos em 2002 e 2003 a opção mais freqüente (46,5%) é a de ter feito todo o ensino fundamental em escola pública, e sendo a segunda opção mais freqüente (30,5%) ter feito todo o ensino fundamental em escola particular; e ainda, considerando que esses valores se invertem no caso dos aprovados em 2002 e 2003 – 45% cursaram todo o ensino

fundamental em escola particular e 32,4% em escola pública –, mesmo assim esses dados comprovam a presença significativa, na UFPR, de estudantes oriundos da rede pública de ensino fundamental (em torno de 31,7%).

5.7 ANÁLISE DA CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES EM QUE OS CANDIDATOS AO PROCESSO SELETIVO DA UFPR CURSARAM O ENSINO MÉDIO

Os quadros 41 e 42 demonstram que, entre os candidatos inscritos nos vestibulares de 1994 a 2004 da UFPR, 36% cursaram integralmente o ensino médio em escola pública e 43% em escola particular. Nesse período de tempo, ocorre uma visível progressão do número de alunos que passam a fazer todo o ensino médio em escola pública, e uma diminuição, também gradativa, dos que passam a cursá-lo em instituições particulares.

Entre os aprovados, 32% fizeram o ensino médio integralmente em escola pública, enquanto 51% fizeram-no em escola particular.

QUADRO 41 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES ONDE OS CANDIDATOS INSCRITOS NOS VESTIBULARES DE 1994 A 2004 DA UFPR CURSARAM O ENSINO MÉDIO

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	CANDIDATOS INSCRITOS (%)										
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Todo em Escola Pública	29,78	31,49	31,71	34,15	35,81	36,95	39,94	41,11	43,36	43,09	42,32
Todo em Escola Particular	48,46	46,80	45,66	43,87	45,05	44,94	41,74	40,52	38,13	38,44	38,32
Maior Parte em Escola Pública	10,17	10,92	11,76	10,09	10,09	9,50	9,66	10,24	10,64	10,88	12,24
Maior Parte em Escola Particular	9,51	9,76	9,03	8,43	8,03	7,26	7,21	6,89	6,67	6,76	6,60
Em Escolas Comunitárias ⁽¹⁾	1,01	0,77	0,71	0,83	0,88	1,02	1,02	0,84	0,81	0,71	0,51

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

(1) Escolas comunitárias/CNEC significa Conselho Nacional de Escolas Comunitárias, nas quais estudantes com uma melhor situação financeira pagam os estudos para que aqueles que não possuem uma condição econômica adequada possam estudar.

QUADRO 42 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES ONDE OS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 1994 A 2004 DA UFPR CURSARAM O ENSINO MÉDIO

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	CANDIDATOS APROVADOS (%)										
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Todo em Escola Pública	27,96	30,29	28,57	30,59	31,47	31,97	32,69	31,48	35,91	32,54	31,27
Todo em Escola Particular	54,85	51,76	52,76	50,67	52,78	53,60	51,82	52,99	48,20	52,11	51,85
Maior Parte em Escola Pública	9,38	9,34	10,30	8,80	9,25	7,67	8,79	9,28	9,86	9,81	11,37
Maior Parte em Escola Particular	6,96	7,81	7,18	7,15	5,60	5,99	5,56	5,71	5,09	5,04	5,24
Em Escolas Comunitárias ⁽¹⁾	0,54	0,56	0,69	0,61	0,81	0,69	0,66	0,34	0,53	0,48	0,26

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

(1) Escolas comunitárias/CNEC significa Conselho Nacional de Escolas Comunitárias, nas quais estudantes com uma melhor situação financeira pagam os estudos para que aqueles que não possuem uma condição econômica adequada possam estudar.

Os Anexos 20 e 21 apresentam os dados completos sobre a categoria administrativa em que os candidatos inscritos e os aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 cursaram o ensino médio, de acordo com cada curso.

Considerando que entre os candidatos inscritos em 2002 e 2003 a opção mais freqüente (43%) é a de ter feito todo o ensino médio em escola pública, e sendo a segunda opção mais freqüente (38%) ter feito todo o ensino médio em escola particular, e considerando que esses valores se invertem no caso dos aprovados em 2002 e 2003 – 50% cursaram todo o ensino médio em escola particular e 34% em escola pública –, ainda assim esses dados comprovam a presença significativa, na UFPR, de estudantes oriundos da rede pública de ensino médio (em torno de 33%).

Analisando-se os dados dos vestibulares de 2002 e de 2003, constata-se uma seleção *a priori* de acordo com a situação socioeconômica educacional do candidato e o curso escolhido.

Entre os candidatos inscritos em 2002 e em 2003, em que a opção de ter feito todo o ensino médio em escola particular é a mais freqüente, encontram-se os cursos de Arquitetura, Farmácia, Medicina, Medicina Veterinária/Curitiba,

Odontologia, Administração/Diurno, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Desenho Industrial/Programação Visual, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Ciências do Mar e Música/Produção Sonora.

A seguir, o quadro 43 faz uma comparação entre os candidatos aprovados em 2002 e os aprovados em 2003 e as faixas percentuais de respostas mais freqüentes, sejam elas a alternativa "Todos em escola particular" (equivalente ao nível A do mapa cromográfico) ou a alternativa "Todos em escola pública" (equivalente ao nível E) para a questão "Como fez o ensino médio?"

QUADRO 43 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA INSTITUIÇÃO ONDE OS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 NA UFPR CURSARAM O ENSINO MÉDIO

continua

FAIXA PERCENTUAL	TODO O ENSINO MÉDIO	
	Escola Particular	Escola Pública
100% a 90%	Eng. de Bioprocessos e Biotecnologia	
89% a 80%	Medicina Direito/Diurno Eng. de Bioprocessos e Biotecnologia	Oficial Policial Militar
79% a 70%	Arquitetura Administração/Diurno <i>Engenharia Elétrica</i> <i>Arquitetura</i> <i>Medicina</i> <i>Administração/Diurno</i> <i>Comunicação Social/Jornalismo</i> <i>Direito/Diurno</i> <i>Psicologia</i> <i>Engenharia Ambiental</i>	Física/Noturno Pedagogia/Noturno Espanhol <i>Geografia/Noturno</i>
69% a 60%	Engenharia Mecânica Engenharia Química Ciências Biológicas Farmácia Medicina Veterinária/Curitiba Medicina Veterinária/Palotina Odontologia Administração Internacional de Negócios Comunicação Social/Jornalismo Inglês/Português Psicologia Turismo Engenharia Ambiental	Estatística Matemática/Diurno Matemática/Noturno Geografia/Noturno Ciências Contábeis Inglês/Noturno Matemática Industrial

QUADRO 43 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA INSTITUIÇÃO ONDE OS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 NA UFPR CURSARAM O ENSINO MÉDIO

continua

FAIXA PERCENTUAL	TODO O ENSINO MÉDIO	
	Escola Particular	Escola Pública
	Ciências do Mar Terapia Ocupacional Música/Produção Sonora Francês <i>Engenharia Mecânica</i> <i>Farmácia</i> <i>Medicina Veterinária/Curitiba</i> <i>Nutrição</i> <i>Odontologia</i> <i>Ciências Sociais</i> <i>Comunicação Social/Publicidade e Propaganda</i> <i>Desenho Industrial/Programação Visual</i> <i>Música/Produção Sonora</i>	<i>Física/Noturno</i> <i>Matemática/Noturno</i> <i>Pedagogia/Diurno</i> <i>Tecnologia em Informática/Noturno</i>
59% a 50%	Engenharia Elétrica Engenharia Civil Nutrição Ciências Econômicas/Diurno Comunicação Social/Publicidade e Propaganda Comunicação Social/Relações Públicas Desenho Industrial/Programação Visual Desenho Industrial/Projeto de Produto Direito/Noturno História <i>Agronomia</i> <i>Engenharia Civil</i> <i>Engenharia Química</i> <i>Ciências Biológicas</i> <i>Educação Física</i> <i>Medicina Veterinária/Palotina</i> <i>Administração/Noturno</i> <i>Administração Internacional de Negócios</i> <i>Ciências Econômicas/Diurno</i> <i>Comunicação Social/Relações Públicas</i> <i>Desenho Industrial/Projeto de Produto</i> <i>Direito/Noturno</i> <i>Educação Artística/Artes Plásticas</i> <i>Educação Artística/Desenho</i> <i>Inglês/Português</i> <i>Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim</i> <i>Inglês/Noturno</i> <i>Turismo</i> <i>Ciências do Mar</i> <i>Zootecnia</i> <i>Terapia Ocupacional</i> <i>Música/Educação Musical</i> <i>Francês</i>	Engenharia Cartográfica Geografia/Diurno Enfermagem Educação Artística/Artes Plásticas Educação Artística/Desenho Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim Português/Noturno Pedagogia/Diurno Engenharia Industrial Madeireira Filosofia/Noturno Tecnologia em Informática/Noturno <i>Estatística</i> <i>Matemática/Diurno</i> <i>Geografia/Diurno</i> <i>Química</i> <i>Gestão da Informação</i> <i>Ciências Contábeis</i> <i>Português/Noturno</i> <i>Pedagogia/Noturno</i> <i>Espanhol</i>

QUADRO 43 - CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA INSTITUIÇÃO ONDE OS CANDIDATOS APROVADOS NOS VESTIBULARES DE 2002 E DE 2003 NA UFPR CURSARAM O ENSINO MÉDIO

conclusão

FAIXA PERCENTUAL	TODO O ENSINO MÉDIO	
	Escola Particular	Escola Pública
49% a 40%	Agronomia Engenharia Florestal Educação Física Administração/Noturno Ciências Sociais Filosofia/Diurno Zootecnia <i>Engenharia Florestal</i> <i>Física/Diurno</i> <i>Ciência da Computação</i> <i>Geologia</i> Enfermagem <i>Filosofia/Diurno</i> <i>História</i> <i>Engenharia Industrial Madeireira</i> <i>Matemática Industrial</i> <u><i>Engenharia Cartográfica</i></u>	Física/Diurno Ciência da Computação Química Gestão da Informação Ciências Econômicas/Noturno Tecnologia em Informática/Diurno <i>Ciências Econômicas/Noturno</i> <i>Filosofia/Noturno</i> <i>Tecnologia em Informática/Diurno</i> <i>Engenharia Cartográfica</i>
39% a 30%	<u>Geologia</u>	<u>Geologia</u> Música/Educação Musical

FONTE: Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos da UFPR

NOTAS: Dados trabalhados pela autora.

Os aprovados em 2002 estão grafados em modo normal; os aprovados em 2003 estão grafados em itálico; e os cursos que apresentam empate entre as opções estão sublinhados.

A maior incidência de alunos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 que cursaram todo o ensino médio em escola particular (nível A do mapa cromográfico) encontra-se nos seguintes cursos: Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Medicina, Direito/Diurno, Arquitetura, Administração/Diurno, Comunicação Social/Jornalismo, Psicologia e Engenharia Ambiental.

A maior incidência de alunos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 que cursaram todo o ensino médio em escola pública (nível E do mapa cromográfico) encontra-se em Física/Noturno, Geografia/Noturno, Matemática/Noturno, Pedagogia/Noturno, Espanhol, Estatística, Matemática/Diurno, Ciências Contábeis, Pedagogia/Diurno e Tecnologia em Informática/Noturno.

Pode-se dizer, assim, que ocorre uma pré-seleção em termos de condições socioeconômicas educacionais já no ato da escolha do curso.

Nos cursos considerados elitistas, inscrevem-se e são aprovados, sobretudo, candidatos com uma formação escolar e cultural oferecida pelo ensino particular.

Os cursos em que predominam alunos provenientes do ensino médio particular se repetem entre os inscritos e os aprovados. O mesmo ocorre para aqueles cursos em que predominam alunos que cursaram todo o ensino médio em escola pública.

Desse modo, os dados identificam uma correspondência na incidência entre os candidatos inscritos e os aprovados nos respectivos cursos conforme tenham cursado o ensino médio integralmente em escola particular ou em escola pública.

Pode-se concluir que há uma diferença importante entre os candidatos inscritos no vestibular de 2002 e aqueles inscritos no vestibular de 2003 em relação aos elementos constitutivos do campo empírico tratados neste capítulo, ao se observar que em 2003 foi aprovado um índice maior de candidatos que fizeram todo o ensino médio em escola particular (52,1%), se comparado com o percentual de 2002 (48,2%), ocorrendo, em contrapartida, uma diminuição do ingresso daqueles que fizeram todo o ensino médio em escola pública (32,9% em 2002 e 32,5% em 2003).

O mesmo ocorre com a questão "Como fez o ensino fundamental?", ao se observar que, entre os aprovados em 2002, 33,9% fizeram todo o ensino fundamental em escola pública e 43,3% fizeram-no todo em escola particular; já entre os aprovados em 2003, 30,9% cursaram todo o ensino fundamental em escola pública, enquanto 47% o fizeram em escola particular.

Os resultados acima, acrescidos ao que foi exposto pelas questões referentes ao nível de instrução do pai e da mãe, podem ser atribuídos à diferença de condições escolares, sejam elas relacionadas à instituição onde cursou o ensino fundamental e o ensino médio, sejam relacionadas ao ambiente familiar influenciado pelo nível de instrução do pai e da mãe, somado a uma série de fatores culturais que se diferenciam de acordo com a situação socioeconômica educacional da família.

Constata-se uma predominância de candidatos com um perfil socioeconômico educacional mais favorecido que se inscrevem e que são aprovados em cursos considerados mais elitistas e mais concorridos, demonstrando que a condição escolar

relaciona-se com as chances de aprovação no vestibular. Contudo, os dados também demonstram situações que se contrapõem a esta tendência, indicando a presença de alunos com um perfil socioeconômico educacional desfavorecido e que são aprovados nos chamados cursos elitistas, bastante concorridos, conforme se pode apontar na discussão acima. Movimento este que faz questionar sobre o papel da educação como espaço predominantemente da lógica da reprodução e da conservação social, em que esta aparece como a única possibilidade, inviabilizando qualquer perspectiva de revolução, de contrapoder.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados sobre a renda média brasileira fornecidos pelo IBGE, apresentados na Introdução deste trabalho, comprovam a baixa remuneração da família brasileira. Em 2001, os 10% mais ricos da população ganhavam cerca de 18,31% vezes mais do que os 40% mais pobres, representando R\$ 2.744,30 a média da renda dos mais ricos, contra R\$ 149,85 dos mais pobres (IBGE, 2003).

Assim, a faixa de renda familiar que predomina entre os candidatos que se inscrevem no vestibular (R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00) e a faixa de renda familiar que predomina entre os candidatos aprovados (R\$ 1.000,00 a R\$ 3.000,00)¹⁰² ainda podem ser consideradas próximas de uma situação diferenciada se comparadas com a precária média da renda familiar brasileira, mas não se pode deduzir, daí, que estes alunos pertençam às faixas mais ricas da população. Os dados do IBGE mostram a perversa concentração de renda, na qual as famílias que pertencem à chamada classe média são tomadas como ricas no quadro da distribuição.

De fato, como o próprio IBGE enfatiza, o que caracteriza a sociedade brasileira é a desigualdade social, a qual pode ser atribuída, sobretudo, à desigualdade na distribuição da renda. Esta situação por si só já indica a ocorrência de uma seleção anterior ao vestibular, uma vez que apenas 0,9% daqueles que se inscreveram nos vestibulares de 2002 e de 2003 da UFPR apresentam uma renda familiar mensal inferior a um salário mínimo e 10% entre um salário mínimo e R\$ 500,00; porcentagens estas que são ainda menores entre os aprovados: 0,4% até 1 SM e 5% entre 1 SM e R\$ 500,00. Este processo de seleção prévia retifica e ratifica a desigualdade social. Tal seleção é expressão dessa desigualdade e da diferença de distribuição de renda.

¹⁰²Apenas a título de ilustração, a renda de um professor universitário em uma IFES, com dedicação exclusiva, que corresponde à faixa de R\$ 3.000,00 (não se trata, portanto, de renda familiar), é a de Professor Assistente I, categoria esta que exige o Mestrado. Não se trata, como se pode ver, de um assalariado considerado rico.

Essas observações são de extrema importância, uma vez que é pensamento comum se afirmar categoricamente que na universidade pública é maior o número de alunos oriundos da classe social mais abastada. A partir desta hipótese, origina-se toda uma série de discursos, argumentos, projetos de leis, políticas de educação para o ensino superior, propostas de reforma universitária e ações que vêm consolidando uma crescente minimização das responsabilidades do Estado para com o ensino fundamental e a universidade pública e, por seu turno, um fortalecimento dos argumentos favoráveis à privatização do ensino superior.

Também a partir desta hipótese propaga-se entre a sociedade toda uma ideologia sobre a injustiça de o Estado arcar com as despesas de formação daqueles que efetivamente podem pagar porque são os mais ricos, enquanto os mais pobres não têm acesso ao ensino público superior. É evidente que isto ocorre porque esta seleção prévia faz parte do processo sociometabólico do capital. O equívoco é aceitar esta situação como sendo um defeito ou uma mazela da própria universidade, deixando de considerar o movimento histórico assentado em políticas públicas voltadas para os níveis fundamental e médio, as quais acirraram a desigualdade de acesso ao saber conforme a origem de classe dos alunos.

Na realidade, trata-se de uma pré-seleção entre os candidatos que chegam a prestar o vestibular, isto porque se trabalha com uma determinada faixa salarial, a qual já elimina grande parte da população brasileira. Daí a necessidade de se desmitificar o pensamento comum da elitização da universidade pública. Daí a importância de se pesquisar qual a situação socioeconômica e educacional que realmente prevalece entre os alunos de uma universidade pública.

Apesar de não se utilizarem estratificações tradicionais de classe social, os dados indicam que na Universidade Federal do Paraná há uma predominância de alunos com perfil socioeconômico mediano, ao contrário do que tem sido propagado, a saber, que o maior contingente provém da classe mais alta. Nos cursos mais concorridos é de se esperar que candidatos oriundos da classe mais alta sejam aprovados em maior número do que os que pertencem a uma situação social mediana

ou mais precária, justamente por aqueles contarem com uma condição escolar e uma situação socioeconômica que permitem um melhor preparo para o vestibular.

Estas considerações finais, apresentadas em forma de síntese sobre o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da Universidade Federal do Paraná, pretendem confrontar o processo de globalização e da reestruturação produtiva que caracterizam a lógica sociometabólica do atual momento histórico do capitalismo.

As categorias de análise são apresentadas de forma sintética através dos elementos constitutivos do campo empírico aqui estudados que indicam o perfil socioeconômico educacional dos candidatos inscritos e dos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 da UFPR.

Ocupação do Pai

Nos vestibulares de 2002 e de 2003, observa-se uma correspondência da ocupação do pai entre os candidatos inscritos e os aprovados.

A opção "Empregado de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços" é a mais freqüente em praticamente todos os cursos, entre os candidatos inscritos e os aprovados. Pode-se dizer que esta situação ocupacional oferece garantias trabalhistas, mas não permite indicar a situação salarial.

A referida alternativa não é a mais freqüente entre os candidatos que se inscreveram em 2002 e em 2003 nos cursos de Medicina, Medicina Veterinária/Palotina, Direito/Diurno, Odontologia e Administração/Diurno, nos quais predomina a opção "Sócio ou proprietário de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços".

Entre os aprovados em 2002 e em 2003, a opção "Sócio ou proprietário de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços" é a mais freqüente nos cursos de Engenharia Civil, Medicina e Administração/Noturno. Esta situação ocupacional é ambígua no sentido de não ser possível, aqui, identificar se se trata de uma grande, média, pequena ou microempresa.

A opção "Funcionário público da administração direta ou indireta do governo Federal, Estadual ou Municipal" não predomina entre os inscritos em nenhum dos cursos, nem tampouco nos dois vestibulares. Entre os aprovados em 2002 e em 2003, é a opção que predomina nos cursos de Medicina Veterinária/Curitiba, Medicina Veterinária/Palotina, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim, e Português-Inglês. É uma situação ocupacional mais estável e que oferece garantias trabalhistas. Contudo, o salário é variado, não podendo ser identificado.

Como foi discutido no capítulo que trata da "Classe Social, Trabalho e Renda", a situação da precarização do trabalho, que tem sido acentuada pelo processo da reestruturação capitalista, pode ser identificada no campo empírico pesquisado através dos dados, uma vez que pais que não trabalham, trabalham em casa ou não têm atividade remunerada correspondem a 20% dos inscritos e a 16% dos aprovados. Estas opções apareceram como resposta mais freqüente entre os inscritos nos cursos de Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Inglês, Francês, Filosofia/Noturno e Pedagogia/Noturno, e entre os aprovados nos cursos de Química, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Filosofia/Noturno e Espanhol. Observe-se que, com exceção de Química e Espanhol, todos os demais cursos são noturnos.

Esses dados podem indicar que candidatos que possuem pais (progenitores do sexo masculino) que não trabalham ou que não possuem atividade remunerada, eles próprios contribuem para a composição da renda familiar, uma vez que se inscreveram em cursos noturnos. Não se pode afirmar, mas pode-se suspeitar que uma parcela significativa destes candidatos não é aprovada no vestibular, já que não são coincidentes os cursos onde predomina a resposta de pais que "trabalham em casa e/ou não têm atividade remunerada" ou "não trabalham" entre os candidatos inscritos e os aprovados, com exceção dos cursos de Matemática/Noturno, Geografia/Noturno e Filosofia/Noturno.

A opção "Outros" deve ser levada em conta, pois é a quarta alternativa mais freqüente (é a segunda mais freqüente entre os inscritos em 2003). Ela pode

ser representativa de opções inexistentes, como pai aposentado, desempregado, falecido, ou mesmo de situações de trabalho típicas da informalidade, já que ela é indicada por 18% dos inscritos e por 14% dos aprovados em 2003; e, como foi visto, o movimento sociometabólico do capital tem instituído, cada vez mais, formas que escapam à legalidade e à formalidade do trabalho.

Apesar de não ser possível identificar com clareza as características da classe social, o perfil socioeconômico educacional mediano parece ser o predominante entre os vestibulandos da UFPR, uma vez que os dados empíricos enfatizam a predominância de pais assalariados. No mapa cromográfico, as duas opções que indicam a situação de assalariamento do pai – "Empregado de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços" e "Funcionário público da administração direta ou indireta do governo Federal, Estadual ou Municipal" – foram agrupadas indicando a situação socioeconômica equivalente ao nível B e correspondendo a 43% dos inscritos e a 45% dos aprovados em 2002 e em 2003.

Já a situação de pais proprietários corresponde a aproximadamente 19% dos vestibulandos, enquanto a situação que parece se aproximar de uma precarização do trabalho corresponde a 20% dos inscritos e a 16% dos aprovados.

É importante observar que ao longo do período de 1997 a 2004 ocorre um crescimento nas alternativas que parecem indicar uma situação mais precária de trabalho, e também na de "empregado"; em contrapartida, verifica-se um decréscimo nas ocupações referentes a "funcionário público" e "sócio ou proprietário". Estes dados podem indicar mudanças nas ocupações típicas da classe média contemporânea.

Os dados entre os candidatos inscritos e os aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 são bastante semelhantes. Chama a atenção o fato de que 45% dos pais dos candidatos aprovados são assalariados, sejam eles "Empregados de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços", sejam eles "Funcionários públicos da administração direta ou indireta do governo Federal, Estadual ou Municipal" – condição esta indicadora de uma situação de trabalho estável e de uma significativa parcela de pagadores de impostos.

Ressalte-se ainda que 22% dos pais dos aprovados encontram-se em uma situação de trabalho informal, precária ou até mesmo de desemprego (pais autônomos sem empregados, pais que trabalham em casa ou não têm atividade remunerada, pais que não trabalham, ou pais que se encontram em uma outra condição de trabalho e que não se enquadram nas alternativas apresentadas). Este índice é superior à situação mais privilegiada representada pelos 19% dos pais dos aprovados que são “Sócios ou proprietários de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços”. E ainda, 8% dos pais dos aprovados são autônomos com empregados (“Trabalho remunerado por conta própria, com empregados”), não sendo possível identificar as diferentes condições ocupacionais, tais como a de profissionais liberais, pequenos empresários ou mesmo uma condição mais precária de trabalho.

Enfim, os dados revelam que predominam pais assalariados (45%), seguido de pais em uma situação mais precária de trabalho (22%), e só então pais com uma condição ocupacional mais privilegiada, como a de ser sócio ou proprietário (19%), indicando que não é a classe mais privilegiada que predomina entre os alunos da UFPR no que se refere à ocupação do pai.

Renda Familiar Mensal

A renda familiar mensal permite apresentar importantes conclusões a respeito dos candidatos inscritos e aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 da UFPR.

A faixa de renda familiar mensal entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00 é a que apresenta maior percentual entre os inscritos em 2002 e em 2003 (22%).

Entre os aprovados em 2002 o maior percentual da renda familiar situa-se entre R\$ 1.001,00 e R\$ 1.500,00; e entre os aprovados em 2003, na faixa entre R\$ 2.001,00 e R\$ 3.000,00.

A renda familiar mensal superior a R\$ 5.001,00 (indicativa do nível A do mapa cromográfico) foi indicada por 8,8% dos candidatos inscritos em 2002 e em 2003, apresentando maior percentual nos cursos de Medicina, Administração/Diurno, Direito/Diurno e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia. Foi indicada por 13% dos aprovados em 2002 e em 2003, sendo a renda mais freqüente nos cursos de Arquitetura, Medicina, Administração/Diurno, Direito/Diurno e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia.

Na maioria dos cursos, tanto entre os candidatos inscritos como entre os aprovados em 2002 e em 2003, o percentual da renda na faixa de R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00 é menor do que nas faixas de renda imediatamente anterior (R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00) e imediatamente posterior (acima de R\$ 5.000,00). Este dado reforça o que tem sido constatado, ou seja, que predomina uma renda familiar abaixo de R\$ 3.000,00.

A renda familiar mensal na faixa de R\$ 3.001,00 a R\$ 5.000,00 (equivalente ao nível B do mapa cromográfico) é indicada por 14% dos inscritos e por aproximadamente 19% dos aprovados em 2002 e em 2003. Esta faixa de renda é a que apresenta maior percentual entre os aprovados em Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Administração/Diurno, Administração/Noturno, Administração Internacional de Negócios, Comunicação Social/Jornalismo, Desenho Industrial/Projeto do Produto, Direito/Diurno e Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim. Esta faixa de renda não foi a mais freqüente entre os inscritos em nenhum dos cursos.

Na faixa de renda entre R\$ 1.501,00 e R\$ 3.000,00 (correspondente ao nível C do mapa cromográfico) encontram-se 27% dos inscritos em 2002 e 2003, sendo esta faixa de renda predominante nos cursos de Arquitetura, Medicina, Odontologia, Direito/Diurno e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia. Para cerca de 31% dos aprovados em 2002 e 2003 esta faixa de renda familiar mensal é a mais freqüente, sobressaindo os cursos de Engenharia Civil, Engenharia Química, Ciências Biológicas, Educação Física, Farmácia, Medicina Veterinária/Curitiba, Odontologia, Ciências Econômicas/Diurno, Ciências Sociais, Desenho Industrial/

Programação Visual, Direito/Noturno, Educação Artística/Artes Plásticas, Educação Artística/Desenho, Português-Inglês, Psicologia, Turismo, Engenharia Ambiental e Ciências do Mar.

Cerca de 39% dos candidatos inscritos em 2002 e em 2003 apresentam a situação socioeconômica correspondente ao nível D do mapa cromográfico, a qual é composta pela somatória das duas faixas de renda: pela renda entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00 (sendo esta indicada por 22% dos mesmos e estando presente na maioria dos cursos); e pela renda entre R\$ 1.001,00 e R\$ 1.500,00 (sendo esta a mais freqüente em 17% dos inscritos). É a faixa mais freqüente para 32% dos aprovados em 2002 e 29% em 2003. Esta faixa de renda é a mais freqüente, em ambos os anos, nos cursos de Engenharia Florestal, Física/Diurno, Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Diurno, Geografia/Noturno, Química, Enfermagem, Nutrição, Gestão da Informação, Ciências Contábeis, Comunicação Social/Relações Públicas, Filosofia/Diurno, Português, Pedagogia/Diurno, Pedagogia/Noturno, Matemática Industrial, Filosofia/Noturno, Música/Educação Musical, Tecnologia em Informática/Diurno, Tecnologia em Informática/Noturno e Oficial Policial Militar. Os candidatos aprovados que apresentam uma renda familiar entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00 estão, predominantemente, em cursos noturnos, que oferecem geralmente a formação em licenciatura e são menos concorridos, os quais não são os mais valorizados socialmente.

A renda familiar mensal até R\$ 500,00 (equivalente ao nível E do mapa cromográfico) foi indicada por 6,6% dos aprovados em 2002 e 4,5% dos aprovados em 2003, não sendo a opção mais indicada em nenhum dos cursos, nem mesmo entre os inscritos, sugerindo que a parcela da população em situação econômica mais desfavorável praticamente sequer inscreve-se para o vestibular, o que vem confirmar a ocorrência de uma seleção prévia. Mas é preciso fazer uma importante consideração.

Os dados pesquisados mostram que prevalece uma manutenção da condição social ao predominarem alunos com uma situação socioeconômica menos favorecida

em cursos menos concorridos, menos valorizados socialmente. Entretanto, dados significativos contradizem esta perspectiva.

Apesar de predominar a presença de alunos provenientes de família com renda média mensal inferior a R\$ 500,00 em cursos menos concorridos, em cursos noturnos e que oferecem a modalidade da licenciatura, alguns dados contradizem esta tendência. Observe-se a presença de quatro alunos aprovados em Medicina em 2002, e outros quatro em 2002 e mais quatro em 2003 em Odontologia, cuja renda familiar mensal é inferior a R\$ 500,00.

Já em número de um ou dois candidatos com este perfil de renda foram aprovados em cursos bastante concorridos, como Direito, Administração, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Comunicação Social/Jornalismo, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Medicina Veterinária/Curitiba.

São os seguintes os cursos em que não há diferença do perfil da renda familiar entre inscritos e aprovados: Engenharia Cartográfica, Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Diurno, Geografia/Noturno, Geologia, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Comunicação Social/Relações Públicas, Educação Artística/Artes Plásticas, Inglês, Zootecnia, Música/Educação Musical, Tecnologia em Informática/Noturno, Tecnologia em Informática/Diurno e Oficial Policial Militar. Nos demais cursos há diferença entre o perfil da renda familiar dos candidatos inscritos e dos aprovados, sendo que a renda familiar dos aprovados é superior à dos inscritos.

Constatou-se que há diferença da renda familiar média estimada entre os aprovados e os não aprovados, conforme apresentado nos quadros 11 e 12. Apenas para exemplificar, são citados, a seguir, os casos extremos nos dois anos dos vestibulares em análise.

No vestibular de 2002 em Física/Diurno a renda familiar dos aprovados é 92,56% mais alta do que a dos não aprovados. Zootecnia apresenta uma diferença de apenas 0,67% entre a renda familiar dos aprovados e a dos não aprovados. Já em Francês, a renda familiar dos não aprovados é 13,12% maior do que a dos aprovados.

No vestibular de 2003 em Administração/Noturno a renda familiar dos aprovados é 118,72% mais alta do que a dos não aprovados. Ciências do Mar é o curso que apresenta a menor diferença de renda familiar entre os aprovados e os não aprovados (11,47%).

Comparando-se a renda familiar mensal dos inscritos e dos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003, observa-se que há maior diferença nos extremos opostos quando dentre os 11% dos inscritos que apresentam uma renda familiar mensal inferior a R\$ 500,00 apenas 5,4% são aprovados. Por outro lado, uma renda superior a R\$ 5.000,00 está presente entre 8,7% dos inscritos e 13% dos aprovados.

Já 31% dos aprovados apresentam uma renda familiar mensal entre R\$ 501,00 e R\$ 1.500,00 e outros 31% dos aprovados possuem uma renda entre R\$ 1.501,00 e R\$ 3.000,00, significando que 62% do alunado da UFPR não apresenta renda familiar mensal acima de R\$ 3.000,00.

Ainda entre os aprovados, 18% apresentam uma renda familiar mensal entre R\$ 3.000,00 e R\$ 5.000,00.

Esses dados revelam a significativa prevalência de um perfil mediano de renda familiar entre os aprovados, o que contradiz a tese de que os alunos da UFPR se caracterizam predominantemente por uma renda familiar elevada.

A análise da distribuição acumulada da renda dos candidatos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 foi empregada para comparar os setores da UFPR.

O Setor de Ciências Jurídicas é o que apresenta alunos com maior renda familiar, seguido do setor de Tecnologia.

Os alunos de Direito/Diurno apresentam uma renda familiar significativamente mais elevada do que a dos alunos de Direito/Noturno.

No Setor de Tecnologia, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia e Arquitetura são os cursos que apresentam mais alunos com maior renda familiar. Engenharia Química é o curso em que predominam alunos com menor renda familiar.

O Setor de Ciências da Saúde é o terceiro que concentra alunos com renda familiar mais elevada, isto porque os alunos de Medicina apresentam uma renda

familiar significativamente mais elevada, enquanto em Enfermagem predomina uma menor renda. Com exceção de Medicina, Odontologia é o que concentra maior número de alunos com renda familiar mais alta.

O Setor de Ciências Biológicas parece ocupar a quarta colocação entre os setores que possuem alunos com melhor renda familiar. O curso de Ciências Biológicas concentra maior número de alunos com renda familiar mais elevada do que Educação Física.

No ano de 2003, fica evidente que o Setor de Ciências Sociais Aplicadas ocupa uma posição de destaque no que diz respeito à renda familiar de seus alunos, o que se deve, sobretudo, aos alunos do curso de Administração/Diurno. Ciências Contábeis e Gestão da Informação são os cursos que apresentam alunos com menor renda.

Observa-se uma semelhança do perfil de renda familiar entre os alunos do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA). Entretanto, pode-se dizer que se concentra um maior número de alunos com renda mais elevada nos cursos de Música/Produção Sonora, Psicologia e Desenho Industrial/Programação Visual. Em seguida vêm Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Desenho Industrial/Projeto do Produto e Ciências Sociais. Os cursos que apresentam alunos com menor renda familiar do SCHLA são: Filosofia/Diurno, Espanhol, Inglês e Português. Este último é o curso que, tanto em 2002 como em 2003, aparece como o que apresenta mais alunos com menor renda familiar.

Na tentativa de se ordenar os setores da UFPR de acordo com a maior concentração de alunos com renda familiar mais elevada, na seqüência estaria o Setor de Ciências Agrárias, em que Medicina Veterinária/Curitiba é o curso que apresenta alunos com renda familiar mais elevada, e Zootecnia é o curso em que se encontram mais alunos com menor renda familiar.

Tanto em 2002 como em 2003, o Setor de Educação é o que apresenta alunos com menor renda familiar: mais de 50% dos alunos têm renda familiar inferior a R\$ 1.500,00. O mesmo ocorre nos Setores de Ciências Exatas e Ciências da Terra.

No Setor de Ciências Exatas, Ciência da Computação e Física/Diurno são os cursos que concentram alunos com maior renda familiar. Matemática/Noturno apresenta alunos com menor renda familiar, em 2002 e 2003, sendo que neste último ano esta característica também é encontrada em Estatística e Física/Noturno.

No Setor de Ciências da Terra, Ciências do Mar possui mais alunos com maior renda familiar, enquanto em Geografia/Noturno predominam alunos com menor renda familiar.

No Setor de Educação, os alunos de Pedagogia/Diurno apresentam uma renda familiar superior à dos alunos de Pedagogia/Noturno, sendo que em 2003 esta diferença diminuiu.

Apesar de a Escola Técnica não pertencer aos setores da UFPR, observa-se que os alunos de Tecnologia em Informática/Diurno possuem uma renda familiar superior à dos alunos do curso noturno.

Idade com que iniciou Atividade Remunerada

No que se refere à idade com que começou a exercer atividade remunerada, também não é significativa a diferença entre o perfil dos candidatos inscritos e o dos candidatos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003. Cabe destacar que 45% dos inscritos e 53% dos aprovados nunca trabalharam, enquanto 54% dos inscritos e 46% dos aprovados trabalham ou já trabalharam. Estes dados denunciam que, ao contrário do que comumente se pensa, é significativa a parcela de alunos trabalhadores na UFPR. Daí a necessidade de a UFPR rever a oferta dos cursos noturnos de modo que atenda à demanda de alunos que precisam ou querem trabalhar durante a graduação. Outros cursos devem ser ofertados no período noturno oferecendo as mesmas habilitações, titulações e qualidade de ensino que os cursos diurnos.

Nos cursos de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Arquitetura, Engenharia Mecânica, Medicina, Medicina Veterinária/Curitiba, Administração/Diurno, Direito/Diurno, Comunicação Social/Jornalismo se concentra o maior número de candidatos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 que nunca trabalharam.

Diferentemente, entre os candidatos aprovados em 2002 nos cursos de Geografia/Noturno, Pedagogia/Noturno e Tecnologia em Informática/Noturno, menos de 10% nunca trabalharam. Em Francês, todos já trabalharam ou trabalham.

Outro dado significativo é que entre 10% e 19% de candidatos aprovados em 2002 ou em 2003 que nunca trabalharam estão nos cursos de Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Gestão da Informação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas/Noturno, Português, Filosofia/Noturno, Geografia/Noturno, Pedagogia/Noturno e Tecnologia da Informação/Noturno. Observe-se que, com exceção do curso Gestão da Informação, todos os demais são noturnos.

Em 2003 nota-se um aumento de candidatos aprovados que tiveram que trabalhar após os 18 anos, pois além de Português, que já apresentava esta alternativa como a mais freqüente no ano de 2002, em 2003 ela passa a ser a mais freqüente também nos cursos de Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim, Inglês, Francês e Matemática/Noturno.

Considerando os vestibulares de 2002 e de 2003, a situação de ter iniciado atividade remunerada entre 16 e 18 anos é a mais freqüente entre os candidatos inscritos em Português, Espanhol, Francês e Pedagogia/Noturno, bem como entre os aprovados em Espanhol.

Também em 2002 e em 2003 prevalece a situação de ter iniciado atividade remunerada entre 14 e 16 anos entre os inscritos em Física/Noturno, Estatística, Ciências Contábeis e Tecnologia em Informática/Noturno, e entre os aprovados em Estatística, Geografia/Noturno e Tecnologia em Informática/Noturno.

Os dados confirmam o predomínio de candidatos trabalhadores, tanto entre os inscritos como os aprovados, nos cursos noturnos e, na maioria deles, nos cursos menos concorridos: Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Engenharia Cartográfica, Inglês, Português, Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim, Espanhol, Francês, Pedagogia/Noturno, Filosofia/Noturno, Gestão da Informação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas/Noturno e Tecnologia em Informática/Noturno.

Obrigatoriedade de trabalhar durante o Curso Universitário

Pouco mais de 1/3 dos candidatos inscritos e dos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 respondeu que não sabe se terá que trabalhar enquanto cursar a graduação.

Não precisar trabalhar enquanto estiver fazendo a graduação é a resposta mais freqüente apenas entre os aprovados em 2002 nos cursos de Medicina, Medicina Veterinária/Curitiba, Direito/Diurno e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia; opção esta que, entre os inscritos, só é a mais freqüente em 2002 em Medicina.

Não há uma grande correspondência entre os candidatos inscritos e os aprovados no que diz respeito à situação de ter que trabalhar desde o primeiro ano em tempo parcial. Esta é a resposta mais freqüente entre os inscritos em 2002 e em 2003 nos cursos de Física/Diurno, Engenharia Cartográfica, Matemática/Diurno, Geografia/Diurno, Química, Enfermagem, Gestão da Informação, Ciências Econômicas/Diurno, Ciências Sociais, Comunicação Social/Relações Públicas, Educação Artística/Desenho, Filosofia/Noturno, História, Inglês/Português, Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim, Pedagogia/Diurno, Matemática Industrial e Espanhol. E entre os aprovados em Gestão da Informação, Pedagogia/Diurno, Educação Artística/Artes Plásticas, Filosofia/Diurno, Inglês/Português, Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim.

Já com relação à necessidade de trabalhar desde o primeiro ano em tempo integral, observa-se a repetição dos cursos entre os candidatos inscritos e os aprovados, sendo todos eles noturnos. Entre os inscritos em 2002 e em 2003, isto se dá nos cursos de Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Administração/Noturno, Administração Internacional de Negócios, Ciências Econômicas/Noturno, Ciências Contábeis, Português, Inglês, Pedagogia/Noturno, Filosofia/Noturno, Tecnologia em Informática/Noturno e Francês/Noturno. E entre os aprovados em 2002 e em 2003, nos cursos de Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Administração/Noturno, Ciências Econômicas/Noturno,

Ciências Contábeis, Português, Inglês, Pedagogia/Noturno, Filosofia/Noturno e Tecnologia em Informática/Noturno.

Entre os cursos que são oferecidos no período diurno, Pedagogia, Gestão da Informação, Português/Inglês e Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim são os que apresentam maior índice de candidatos inscritos e aprovados, tanto em 2002 como em 2003, que necessitam trabalhar desde o primeiro ano em tempo parcial.

Constata-se uma clara distinção entre os cursos quanto à necessidade de inserção no mercado de trabalho dos candidatos que por eles optaram.

Há uma grande semelhança entre os dados dos candidatos inscritos e dos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 no que diz respeito à obrigatoriedade de trabalhar durante o curso de graduação.

Em torno de 18% dos inscritos e dos aprovados não precisam trabalhar, enquanto 33% dos inscritos e 36% dos aprovados não sabem se terão que trabalhar.

Já 48,4% dos inscritos e 44,3% dos aprovados afirmam ter que trabalhar durante o curso universitário, seja apenas nos últimos anos, seja desde o primeiro ano em tempo parcial ou em tempo integral, dados estes que vão de encontro ao pensamento comum de que na UFPR prevalecem alunos pertencentes a uma condição socioeconômica mais abastada. Além disso, estes dados também apontam a necessidade de a UFPR investir em cursos noturnos.

Turno em que cursou o Ensino Médio

Em 2002 e em 2003, 63,7% dos inscritos e 75,7% dos aprovados cursaram integralmente o ensino médio no turno diurno (situação que equivale, no mapa cromográfico, ao nível A), enquanto 17,2% dos inscritos e 9,0% dos aprovados cursaram integralmente o ensino médio no turno noturno (situação equivalente ao nível E).

A maior frequência de ter cursado todo o ensino médio no período noturno encontra-se entre os inscritos em Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas/Noturno, Filosofia/

Noturno e Tecnologia em Informática/Noturno. E, entre os aprovados em 2002, em Estatística e Geografia/Noturno. Quanto aos aprovados em 2003, em nenhum curso a opção de ter cursado todo o ensino médio no período noturno foi a mais freqüente. Observe-se que todos os cursos acima relacionados são ofertados no período noturno, o que indica que aqueles candidatos que cursaram o ensino médio no período noturno necessariamente terão que cursar o terceiro grau também no período noturno, provavelmente porque são trabalhadores. Observe-se, ainda, que são cursos menos concorridos, indicando maiores chances de o candidato ser aprovado no vestibular.

As categorias "situação socioeconômica" e "inserção no mercado de trabalho", analisadas a partir dos dados dos candidatos sobre a renda familiar mensal, a ocupação do pai, a idade em que iniciou atividade remunerada, a obrigatoriedade de trabalhar durante o curso universitário e o turno em que cursou o ensino médio, indicam que de fato existe um predomínio acentuado de aprovação no vestibular da UFPR de candidatos que não estão inseridos no mercado de trabalho, que provavelmente não precisam trabalhar enquanto fazem a sua graduação e que estudaram todo o ensino médio no período diurno. Todas essas situações sugerem uma situação socioeconômica privilegiada. Observou-se, também, que esta situação é ainda mais determinante nos cursos de Medicina, Direito/Diurno e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia. Entretanto, os dados revelam uma significativa presença de alunos com uma situação socioeconômica que não pode ser considerada privilegiada.

Medicina é o curso mais procurado e também o que apresenta a mais alta relação entre candidato e vaga. Um curso tradicionalmente considerado elitista, em que candidatos com o melhor perfil socioeconômico educacional têm maiores possibilidades de ser aprovados. Entretanto, como foi visto no capítulo 2, "Classe Social, Trabalho e Renda", 15% dos aprovados em Medicina nos vestibulares de 2002 e de 2003 apresentam uma renda familiar até R\$ 1.500,00.

Os candidatos inscritos e os aprovados no curso de Direito/Diurno apresentam um perfil socioeconômico distintamente mais favorável do que os de Direito/Noturno quanto à renda familiar e à obrigatoriedade de trabalhar.

No curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia prevalece um perfil socioeconômico elevado, mas não principalmente devido à renda familiar. Não é um curso considerado elitista, porque trata-se de um curso recente, ocupando em torno da 34.^a posição quanto à procura. Acredita-se que este alto perfil se deva exatamente ao fato de ser um curso novo, sendo mais conhecido sobretudo pela população com privilégios de informação a respeito de novas áreas de conhecimento da ciência e da tecnologia, bem como das perspectivas do mercado de trabalho mais atual. Contudo, analisando-se a renda familiar dos inscritos em 2002 e em 2003, observa-se uma homogeneidade entre as distintas faixas de renda. Entre os aprovados prevalece a renda em torno de R\$ 3.000,00, mas de forma muito próxima às outras faixas de renda. Pode-se afirmar que o que caracteriza o perfil socioeconômico elevado do curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia são: o nível de instrução do pai e da mãe, o fato de nunca ter trabalhado, ter cursado tanto o ensino fundamental como o ensino médio integralmente em escola particular no período diurno.

Já nos cursos noturnos, que oferecem a modalidade da licenciatura, e muitas vezes com baixa concorrência, há uma alta correspondência entre o perfil dos inscritos e dos aprovados, sendo significativa a presença de alunos que já têm uma relação com o mundo do trabalho. Os dados confirmam o predomínio de candidatos trabalhadores e com renda familiar até R\$ 1.500,00, tanto entre os inscritos como os aprovados, nos cursos de Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Pedagogia/Noturno, Filosofia/Noturno, Gestão da Informação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas/Noturno, Inglês, Português, Espanhol, Português/Alemão/Italiano/Grego ou Latim, Francês e Tecnologia em Informática/Noturno.

Em Administração/Noturno e Administração Internacional de Negócios é significativa a presença de candidatos inscritos e aprovados já inseridos no mercado

de trabalho, apresentando, contudo, uma renda familiar na faixa de R\$ 3.000,00 a R\$ 5.000,00 entre os aprovados em 2003, e não como a que prevalece (entre R\$ 500,00 e R\$ 1.500,00) nos cursos acima citados.

É muito significativo o universo de alunos da UFPR que já estão inseridos no mercado de trabalho ou que necessitam trabalhar para poder cursar a graduação, sobretudo alunos dos cursos noturnos. Esta situação é mais evidente entre os alunos provenientes de uma situação menos favorável, conforme os dados comprovaram.

Não cursaram todo o ensino médio no período diurno 36% dos inscritos e 23,7% dos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 da UFPR. Estes índices fazem refletir sobre a condição daqueles que chegam a se inscrever no vestibular. Pode-se inferir que alunos que cursaram o ensino médio no período noturno sequer chegam a se inscrever em um vestibular ou, em especial, no vestibular da UFPR, porque os cursos ofertados no período noturno por esta universidade não atendem às suas necessidades e interesses em poder conciliar aula e trabalho. Este fato também pode ser devido à própria seleção prévia, à qual se tem referido como um dos requisitos da lógica sociometabólica do capital, que elimina de antemão candidatos com uma condição socioeconômica educacional menos privilegiada – no caso, alunos que cursaram integral ou parcialmente o ensino médio no período noturno, talvez por precisarem trabalhar ou por se encontrarem em uma situação educacional não tão favorável.

Como se tem constatado, isso faz pensar sobre o papel da universidade pública em ofertar mais cursos e vagas no período noturno, como insistentemente mencionado. Além disso, convém rever por que, enquanto no período diurno são ofertadas as modalidades do bacharelado e da licenciatura, no mesmo curso no período noturno oferece-se apenas a licenciatura. É necessário, enfim, rever as ações que têm sido tomadas para incentivar e auxiliar o aluno trabalhador e o aluno com dificuldades financeiras no sentido de ele poder dar continuidade aos seus estudos e, assim, de fato contribuir para a diminuição da evasão e da exclusão típicas do processo de acesso ao ensino superior público.

Nível de Instrução do Pai

Os dados revelam a predominância de um nível de escolaridade elevado dos pais dos candidatos, tanto entre os inscritos (28,7% dos pais têm curso superior completo), como entre os aprovados (42% deles têm curso superior completo), demonstrando, com isso, que por um lado há uma seleção anterior ao vestibular, ocasionada pelo nível socioeconômico educacional, e por outro o vestibular acentua ainda mais esta seleção, pois são aprovados os candidatos mais bem preparados, os quais, em geral, se encontram em uma situação social favorecida – aqui indicada pelo nível superior de escolaridade dos pais (correspondendo ao nível A do mapa cromográfico).

A média da UFFR dos candidatos inscritos em 2002 e em 2003 cujos pais possuem o ensino superior completo é de 28,7%. Os cursos que apresentam próximo de 10 pontos percentuais para mais desta média são Odontologia (36,2%), Arquitetura, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Música/Produção Sonora, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia e Medicina (com o índice mais elevado = 51%).

Em 2002 e em 2003, a média da UFPR entre os aprovados cujos pais possuem ensino superior completo sobe para 42,2%, estando significativamente acima deste percentual nos dois anos de referência os seguintes cursos: Engenharia Mecânica, Arquitetura, Ciências Biológicas, Medicina, Medicina Veterinária/Curitiba, Odontologia, Administração/Diurno, Comunicação Social/Jornalismo, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Direito/Diurno, Direito/Noturno, Turismo, Engenharia Ambiental, Ciências do Mar, Música/Produção Sonora e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia (este último apresenta o maior índice entre todos, 80%).

Cerca de 15% dos pais dos candidatos aprovados não possuem o ensino fundamental completo, indicando que a Universidade não exclui totalmente candidatos pertencentes a uma situação socioeconômica educacional menos favorável.

Pais que possuem o ensino fundamental incompleto representam 21% entre os inscritos e 15% dos aprovados em 2002 e em 2003. Esta média é de pelo

menos dez pontos percentuais para mais entre os inscritos e os aprovados nos cursos de Física/Noturno, Estatística, Matemática/Diurno, Matemática/Noturno, Geografia/Diurno, Geografia/Noturno, Ciências Contábeis, Pedagogia/Noturno e Tecnologia em Informática/Noturno.

E mais. Consta-se a presença de alunos aprovados em cursos bastante concorridos cujos pais não têm nenhuma escolaridade, tais como: Ciência da Computação, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Engenharia Química, Ciências Biológicas, Educação Física, Medicina Veterinária/Palotina, Enfermagem, Administração/Noturno, Ciências Contábeis, Direito/Noturno, Música/Produção Sonora, Tecnologia em Informática/Noturno e Tecnologia em Informática/Diurno. E em cursos menos concorridos, como: Agronomia, Engenharia Florestal, Engenharia Cartográfica, Estatística, Física/Diurno, Matemática/Diurno, Matemática/Noturno, Geografia/Diurno, Geografia/Noturno, Química, Engenharia Industrial Madeireira, Matemática Industrial, Zootecnia, Gestão da Informação, Ciências Econômicas/Diurno, Ciências Econômicas/Noturno, Ciências Sociais, Português, Inglês, História, Filosofia/Diurno, Filosofia/Noturno, Pedagogia/Diurno e Pedagogia/Noturno.

Conclui-se que entre os cursos noturnos e as licenciaturas é maior o índice de inscritos cujos pais não chegaram a concluir o ensino fundamental e, conseqüentemente, maior o índice de aprovados com este perfil também nestes cursos.

Nível de Instrução da Mãe

Os dados indicam a predominância do curso superior completo entre as mães dos candidatos que se inscreveram (25,2%) e dos que foram aprovados (36,6%) nos vestibulares de 2002 e de 2003, situação equivalente ao nível A do mapa cromográfico, o que parece comprovar que há uma seleção anterior ao vestibular ocasionada pelo nível socioeconômico educacional, sendo que o processo de ingresso na universidade acentuará ainda mais esta seleção, pois serão aprovados os candidatos mais bem preparados, os quais, em geral, se encontram

em uma situação social favorecida – aqui indicada pelo nível superior de escolaridade das mães.

A média da UFFR dos candidatos inscritos em 2002 e em 2003 cujas mães possuem o ensino superior completo é de 25%. Os cursos que apresentam próximo de 10 pontos percentuais para mais desta média são: Arquitetura, Medicina, Direito/Diurno, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Música/Produção Sonora e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia.

Entre os aprovados em 2002 e em 2003, a média da UFPR dos candidatos cujas mães possuem ensino superior completo sobe para 36,6%, estando significativamente acima deste percentual nos dois anos de referência os seguintes cursos: Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Ciências Biológicas, Medicina, Medicina Veterinária/Curitiba, Administração/Diurno, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Direito/Diurno, Turismo, Engenharia Ambiental, Ciências do Mar, Música/Produção Sonora e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia.

Apesar de predominar o curso superior completo como o nível de escolaridade predominante entre as mães dos candidatos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003, os dados indicam que a Universidade não exclui totalmente candidatos pertencentes a uma situação socioeconômica educacional menos favorável.

Considerando os inscritos em 2002 e 2003, a média da UFPR referente às mães que possuem apenas o ensino fundamental incompleto é de 21%, sendo este índice acrescido de pelo menos 10 pontos percentuais em: Física/Noturno, Estatística, Matemática/Diurno, Matemática/Noturno, Geografia/Diurno, Geografia/Noturno, Administração/Noturno, Gestão da Informação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas/Noturno, Português, Pedagogia/Diurno, Pedagogia/Noturno, Filosofia/Noturno e Tecnologia em Informática/Noturno e Espanhol, resultado muito semelhante àquele apresentado pelo nível de instrução do pai.

A média da UFPR de 15,5% de mães dos candidatos aprovados que não possuem o ensino fundamental completo é significativamente superada nos cursos de Estatística, Matemática/Diurno, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno,

Química, Ciências Contábeis, Português, Pedagogia/Diurno, Pedagogia/Noturno, Tecnologia em Informática/Noturno e Oficial Policial Militar.

Além disso, constata-se a presença de candidatos cujas mães não têm nenhuma escolaridade (nível E do mapa cromográfico) em cursos concorridos, como Ciência da Computação, Engenharia Química, Ciências Biológicas, Odontologia, Enfermagem, Farmácia, Medicina Veterinária/Palotina, Administração/Diurno, Administração/Noturno, Ciências Contábeis, Comunicação Social/Jornalismo, Música/Produção Sonora, Tecnologia em Informática/Noturno, Tecnologia em Informática/Diurno. E em cursos menos concorridos, como: Agronomia, Física/Diurno, Física/Noturno, Geografia/Diurno, Geografia/Noturno, Engenharia Cartográfica, Estatística, Matemática/Noturno, Química, Engenharia Industrial Madeireira, Terapia Ocupacional, Ciências Econômicas/Diurno, Ciências Econômicas/Noturno, Ciências Sociais, História, Português, Inglês, Filosofia/Diurno, Filosofia/Noturno, Pedagogia/Diurno e Pedagogia/Noturno.

Comparando os dados referentes ao nível de instrução do pai e ao nível de instrução da mãe, observa-se uma diferença acentuada entre os candidatos aprovados cujos pais (progenitor masculino) possuem o ensino médio completo ou o superior incompleto (28,8%) e aqueles cujos pais possuem o ensino superior completo (42%). Esta diferença não é tão visível relativamente às mães dos candidatos aprovados, uma vez que 33% delas possuem o ensino médio completo ou o superior incompleto, e 36,5% possuem o superior completo.

Entretanto, nos outros níveis de ensino há uma proximidade entre o perfil dos pais e das mães dos candidatos aprovados: 0,8% dos pais e 1% das mães não possuem nenhuma escolaridade. Possuem o ensino fundamental incompleto 15% dos pais e das mães dos aprovados. E 10,5% dos pais e 12,7% das mães têm o ensino fundamental completo ou o ensino médio incompleto.

De forma aproximada, 27% dos pais e das mães dos candidatos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 da UFPR não possuem nível de instrução acima do médio incompleto.

Onde fez o Ensino Fundamental

Considerando o período entre 1994 e 2004, entre os candidatos inscritos cerca de 41% cursaram todo o ensino fundamental em escola pública e 32% em escola particular. Entre os aprovados, em torno de 31% fizeram-no em escola pública e 45% em escola particular. Observa-se que entre os inscritos ocorre um nítido aumento de alunos formados em escolas públicas e, diferentemente, entre os aprovados há uma elevação progressiva do número de alunos que estudaram em escola particular.

Os dados se repetem nos vestibulares de 2002 e de 2003: 46,5% dos inscritos e 32,4% dos aprovados cursaram todo o ensino fundamental em escola pública (nível E do mapa cromográfico), enquanto 30,6% dos inscritos e 45,1% dos aprovados cursaram todo o ensino fundamental em escola particular (nível A do mapa cromográfico).

A alternativa de ter cursado o ensino fundamental integralmente em escola particular é a mais freqüente entre os candidatos inscritos nos cursos de Arquitetura, Medicina, Medicina Veterinária/Curitiba, Odontologia, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Desenho Industrial/Programação Visual, Desenho Industrial/Projeto do Produto, Direito/Diurno, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Música/ Produção Sonora.

E, entre os aprovados, isto se dá para os cursos de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia Ambiental, Medicina, Medicina Veterinária/Curitiba, Administração/Diurno, Direito/Diurno, Comunicação Social/Jornalismo e Música/Produção Sonora.

Nota-se que unicamente nos cursos de Medicina, Medicina Veterinária/Curitiba, Direito/Diurno, Música/Produção Sonora e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, tanto os candidatos inscritos quanto os aprovados cursaram todo o ensino fundamental em escola particular.

Há uma grande correspondência entre os candidatos inscritos e os aprovados que cursaram todo o ensino fundamental em escola pública nos cursos relacionados a seguir: Pedagogia/Noturno, Física/Noturno, Matemática/Noturno, Enfermagem, Ciências Contábeis, Português, Espanhol, Geografia/Noturno, Química, Tecnologia em Informática/Noturno, Estatística, Matemática/Diurno, Geografia/Diurno, Química, Gestão da Informação e Pedagogia/Diurno.

Onde fez o Ensino Médio

Nos vestibulares de 1994 a 2004 da UFPR, 36% dos candidatos inscritos cursaram integralmente o ensino médio em escola pública (equivalente ao nível E do mapa cromográfico) e 43% em escola particular (equivalente ao nível A). Nesse período de tempo ocorre uma visível progressão do número de alunos que passam a fazer todo o ensino médio em escola pública, e uma diminuição também gradativa dos que passam a cursá-lo em instituições particulares. Entre os aprovados, 32% fizeram o ensino médio integralmente em escola pública, enquanto 51% cursaram-no em escola particular.

Considerando que entre os candidatos inscritos em 2002 e 2003 a opção mais freqüente (43%) é a de ter feito todo o ensino médio em escola pública, e sendo a segunda opção mais freqüente (38%) a de ter feito todo o ensino médio em escola particular, e considerando que esses valores se invertem no caso dos aprovados em 2002 e 2003 – 50% cursaram todo o ensino médio em escola particular e 34% em escola pública –, esses dados comprovam a presença significativa, na UFPR, de estudantes oriundos da rede pública de ensino médio.

Entre os alunos da UFPR, independentemente dos cursos em que foram aprovados, 32,5% fizeram todo o ensino fundamental na rede pública e 34,2% também cursaram na rede pública todo o ensino médio.

Esses dados levam a refletir sobre a destinação de 20% das vagas da UFPR para candidatos que cursaram o ensino médio na rede pública. Resta aguardar a divulgação dos resultados do vestibular de 2005 da UFPR, quando, pela

primeira vez, foi instituída a política de cotas para estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública, e verificar se esta dotação de 20% das vagas distribuiu-se homogênea entre todos os cursos oferecidos pela UFPR.

Entre os candidatos inscritos em 2002 e em 2003, em que a opção de ter feito todo o ensino médio em escola particular é a mais freqüente, encontram-se os cursos de Arquitetura, Farmácia, Medicina, Medicina Veterinária/Curitiba, Odontologia, Administração/Diurno, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Desenho Industrial/Programação Visual, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Ciências do Mar e Música/Produção Sonora.

A maior incidência de alunos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 que cursaram todo o ensino médio em escola particular encontra-se nos seguintes cursos: Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Medicina, Direito/Diurno, Arquitetura, Administração/Diurno, Comunicação Social/Jornalismo, Psicologia e Engenharia Ambiental.

Unicamente nos cursos de Arquitetura, Medicina, Administração/Diurno e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia é que predomina, tanto entre os inscritos quanto entre os aprovados, a alternativa de ter cursado integralmente o ensino médio em escola particular.

A maior incidência de alunos aprovados nos vestibulares de 2002 e de 2003 que cursaram todo o ensino médio em escola pública encontra-se nos cursos de Física/Noturno, Geografia/Noturno, Matemática/Noturno, Pedagogia/Noturno, Espanhol, Estatística, Matemática/Diurno, Ciências Contábeis, Pedagogia/Diurno e Tecnologia em Informática/Noturno.

O espaço do contrapoder e o acesso à universidade pública

Conforme Faria (2004a, p.141-142), a transformação ou a manutenção das relações sociais não se dá pela via institucional, pois esta tende a reproduzir as relações dominantes, mas sim a partir da capacidade de mobilização dos sujeitos coletivos conforme seus interesses objetivos e subjetivos. O autor entende o poder

como uma capacidade que tem uma classe social (ou um segmento, uma fração desta), uma categoria social ou um grupo de definir seus interesses objetivos e subjetivos – estes compreendidos como aqueles de natureza econômica, jurídico-política, sociocultural, ideológica e psicossocial, indicadores da própria condição do grupo, da categoria ou do segmento de uma classe.

Neste sentido, pode-se compreender que interesses coletivos que levam a resultados que contradizem aqueles esperados podem indicar o espaço do contrapoder, uma vez que esses interesses se contrapõem aos interesses objetivos e subjetivos da sociedade. O contrapoder, neste sentido, diz respeito ao exercício do poder por parte dos excluídos ou dos dominados nas relações, mas que nem por isso deixam de ser sujeitos ativos do processo de construção social.

No contexto desta pesquisa, o contrapoder é trabalhado, a todo momento, concreta e empiricamente, pelas categorias aqui utilizadas. É identificado através da aprovação de candidatos com perfil socioeconômico educacional menos favorecido ou mediano, conforme a hierarquização aqui adotada, sobretudo em cursos concorridos ou nos quais tradicionalmente predominam alunos de uma condição de classe privilegiada.

Identificar a aprovação de candidatos com perfil socioeconômico educacional mediano ou desfavorecido pode permitir a constatação de um possível movimento de contrapoder ao processo de reprodução do capital nas instâncias da universidade pública.

O ônus da desigualdade no acesso ao ensino superior público recai sobre a universidade e não sobre a sociedade capitalista enquanto totalidade contraditória que tem como princípio básico manter a diferenciação entre as classes.

A contradição entre capital e trabalho determina a divisão social e técnica do trabalho que, por sua vez, define o tipo, a quantidade e a qualidade de conhecimento que cabe a cada um conforme a sua origem de classe, garantindo, assim, o fortalecimento da lógica sociometabólica do capital de hierarquização social.

O movimento do contrapoder no espaço da universidade pública pode vir a indicar uma contradição na relação entre a qualidade e quantidade de conhecimento e a condição social preterida pela lógica sociometabólica do capital.

Este movimento do contrapoder é essencial para se pensar em vias, ainda que vicinais, de transformações das relações sociais no que diz respeito à atuação profissional no contexto do capitalismo recente entre aqueles pertencentes a uma condição socioeconômica educacional desfavorável.

Cada classe social tem uma visão setorizada da totalidade e uma prática fragmentada isolando e absolutizando sua forma de intencionalizar e de compreender a realidade. O ingresso na universidade pública de candidatos provenientes de uma condição de classe desfavorável pode contribuir para a transformação das estruturas vigentes, uma vez que esses podem vir a fornecer críticas e soluções contraditórias ao processo sociometabólico do capital.

Diante desse panorama e dos dados apresentados, e voltando à questão central do presente trabalho, pergunta-se, afinal: quem tem acesso à universidade pública brasileira? Ou seja, no contexto do atual momento histórico do capitalismo, delineado pelo processo de globalização e de reestruturação produtiva, que vem impondo novas propostas de gestão e de relações de trabalho, de que maneira o processo de ingresso na universidade pública, tido como sistema democrático, relaciona-se com o sociometabolismo do capital no que se refere à hierarquização social?

Esta indagação é de extrema importância dada a crescente exigência de qualificação técnica superior, ou até mesmo de pós-graduação, para se inserir e se manter no mercado de trabalho. Este fator, por si só, já seria suficiente para serem desdobradas políticas e ações governamentais no sentido de incrementar e fortalecer o ensino público em todos os níveis, caso a preocupação central fosse a inclusão e a transformação social. Entretanto, não se abrem as portas do ensino público, além de se observar uma desqualificação do mesmo.

O modelo de sociedade de concentração de renda favorece o ingresso de pessoas pertencentes a uma condição de classe privilegiada. Porém, a pesquisa mostra que candidatos com um perfil socioeconômico educacional menos favorecido conseguem entrar na universidade. O que significa que a idéia de a universidade ser elitista não procede totalmente porque: i) a sociedade, esta sim, se mostra elitista; ii) os menos privilegiados conseguem entrar na universidade; iii) a universidade é um espaço de contradição, de contrapoder, de transformação e de resistência à reprodução da lógica sociometabólica do capitalismo.

O equívoco é colocar sobre a universidade a responsabilidade de um fenômeno que se dá nas relações sociais, da qual a universidade é parte constitutiva. A sociedade capitalista, enquanto totalidade contraditória, tem como princípio básico manter a diferenciação entre as classes.

A universidade pública traz na sua dinâmica a contradição que caracteriza a sociedade capitalista: é, ao mesmo tempo, um espaço de reprodução e de contrapoder à lógica sociometabólica do capital.

Esta pesquisa procurou investigar o espaço do contrapoder, da contradição, da contra-hegemonia, da resistência à reprodução sociometabólica do capital na universidade pública.

Algumas conclusões podem ser apontadas.

- 1.^a conclusão:

A seleção prévia faz parte da lógica sociometabólica do capital. Ela é expressão da desigualdade social e da diferença de distribuição de renda tão evidentes na sociedade brasileira. Aqueles que se inscrevem no vestibular são oriundos de uma determinada situação socioeconômica educacional, a qual favorece a aprovação.

Considerando a idéia de que nem todo o ensino médio público é referência de qualidade, não preparando suficientemente o aluno para ser aprovado em um vestibular de uma instituição pública de ensino superior, e considerando que a política das cotas fortalece este discurso, há que se investigar se o pensamento comum de que a

universidade pública é elitista encontra-se arraigado no imaginário dos estudantes da escola pública, os quais passam a acreditar que são incapazes ou menos preparados para serem aprovados no processo seletivo da UFPR e, assim, sequer se inscrevem no vestibular, pois adotam a idéia de que “a Federal não é para eles”.

- 2.^a conclusão:

A comparação dos dados entre os candidatos inscritos e os aprovados revelou que não há diferença significativa entre os candidatos inscritos e os aprovados. Portanto, o vestibular não é elemento de diferenciação social. A desigualdade social é anterior ao vestibular. Fica evidente que a inclusão social não se resolve pelo sistema de ingresso na universidade.

- 3.^a conclusão:

O desempenho no vestibular está intimamente associado às condições socioeconômicas e às condições educacionais do candidato porque são estas que oferecem maiores ou menores oportunidades de acesso à cultura de forma geral, à qualidade e quantidade de conhecimento, não dependendo unicamente do esforço de cada um. Ou seja, circunstâncias socioeconômicas e educacionais devem ser consideradas nas possibilidades de aprovação do candidato no vestibular.

- 4.^a conclusão:

Pode-se dizer que ocorre uma pré-seleção na própria escolha do curso para o qual o aluno se candidatará, de acordo com sua situação socioeconômica educacional.

Apesar de não haver diferença significativa entre as rendas médias dos candidatos aprovados e dos não aprovados, de acordo com o curso, quando correlacionadas com a relação número de candidatos por vaga, ficou comprovado estatisticamente que candidatos de baixa renda procuram se inscrever em cursos de menor proporção de candidatos por vaga, tendo maior probabilidade de aprovação.

A renda média dos inscritos em cursos de baixa relação candidato por vaga é estatisticamente menor que a renda média dos inscritos em cursos de alta relação candidato por vaga.

Constata-se uma predominância de candidatos com um perfil socioeconômico educacional mais favorecido que se inscrevem e que são aprovados em cursos considerados mais elitistas e mais concorridos, demonstrando que um perfil socioeconômico mais favorável relaciona-se com maiores chances de aprovação no vestibular.

- 5.^a conclusão:

Nos cursos considerados elitistas (como Medicina e Direito) e nos cursos bastante concorridos, inscrevem-se e são aprovados candidatos com um perfil socioeconômico educacional semelhante. São candidatos com uma formação escolar e cultural oferecida pelo ensino fundamental e médio particular; pela formação superior do pai e da mãe; além de contarem com uma elevada renda familiar; de terem cursado todo o ensino médio no período diurno; de não estarem inseridos no mercado de trabalho e tampouco de necessitarem trabalhar durante o curso universitário; e a principal ocupação dos pais é a de sócio ou proprietário de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços. Além de Medicina e Direito/Diurno, alunos com este perfil predominam, sobretudo, nos cursos de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Arquitetura, Medicina Veterinária/ Curitiba e Administração/Diurno. Há ainda um predomínio de alunos com este perfil, mas em menor escala, nos cursos de Engenharia Mecânica, Odontologia, Música/ Produção Sonora, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda e Comunicação Social/Jornalismo.

- 6.^a conclusão:

Nos cursos menos concorridos e nos cursos noturnos também há uma semelhança de perfil socioeconômico educacional entre os candidatos inscritos e os

aprovados. Predominam candidatos cujos pais e mães não possuem o ensino fundamental completo; pais que trabalham em casa, ou que não trabalham ou que não têm atividade remunerada; alunos que estudaram em escola pública no ensino fundamental e médio; que cursaram o ensino médio no período noturno; que possuem uma renda familiar mensal não superior a R\$ 1.500,00; que já trabalham ou trabalharam e que necessitam trabalhar enquanto cursam a graduação. Alunos com este perfil predominam nos cursos de Física/Noturno, Estatística, Matemática/Noturno, Geografia/Noturno, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas/Noturno, Português, Inglês, Pedagogia/Noturno, Filosofia/Noturno e Tecnologia em Informática/Noturno.

- 7.^a conclusão:

É maciça a presença de alunos com perfil socioeconômico educacional mediano na UFPR, estando representados de forma significativa também nos cursos mais concorridos, o que contraria a tese de que na universidade prevalecem alunos ricos.

- 8.^a conclusão:

Os dados revelam situações que se contrapõem ao movimento de reprodução do sistema hegemônico, indicando a presença de alunos com perfil socioeconômico educacional desfavorecido aprovados nos chamados cursos elitistas e que são bastante concorridos, conforme se pôde apontar. Este movimento contradiz o pensamento corrente de que a educação é um espaço predominantemente de reprodução e de conservação social e de que esta é a única possibilidade da educação, o qual inviabiliza qualquer perspectiva de revolução, de contrapoder e de crença na viabilidade de transformação social.

- 9.^a conclusão:

O fato de ter cursado todo o ensino fundamental e todo o ensino médio em escola pública ou particular é outro dado empírico que merece atenção especial.

A média no período de 1994 a 2004 dos candidatos que fizeram todo o ensino fundamental em escola particular é de 32% dos inscritos e de 45% dos aprovados. Especificamente nos vestibulares de 2002 e de 2003, a média é de 30,6% dos inscritos e de 45,1% dos aprovados.

A média no período de 1994 a 2004 dos candidatos que cursaram todo o ensino fundamental em escola pública é de 41% dos inscritos e de 31% dos aprovados. Nos vestibulares de 2002 e de 2003, a média é de 46,5% dos inscritos e de 32,4% dos aprovados.

Quanto ao ensino médio, ao longo de 1994 a 2004, cursou todo o ensino médio em escola particular uma média de 43% dos inscritos e de 51% dos aprovados. Nos vestibulares de 2002 e de 2003, 34% dos inscritos e 50% dos aprovados cursaram o ensino médio integralmente em escola particular.

A média no período de 1994 a 2004 dos candidatos que fizeram todo o ensino médio em escola pública é de 36% dos inscritos e de 32% dos aprovados. Especificamente nos vestibulares de 2002 e de 2003, a média é de 43% dos inscritos e de 38% dos aprovados.

Esses dados fazem refletir sobre a eficácia, ou mesmo sobre a intenção das políticas de cotas, quando se destinariam 20% das vagas para alunos que cursaram o ensino médio na rede pública.

- 10.^a conclusão:

O problema do acesso ao ensino superior é estrutural. Há necessidade de melhorar a qualidade e a quantidade do ensino público nos diferentes níveis. A educação pública é a única forma democrática de ensino, na medida em que permite o ingresso de alunos independentemente de sua condição social. E o ensino superior público é a continuidade natural da escola pública de ensino fundamental e médio. Porém, na contramão da valorização da escola pública são propostas políticas afirmativas que de fato não resolvem o problema da exclusão na dimensão necessária. Como já foi dito, a inclusão não se resolve no sistema de ingresso na universidade.

- 11.^a conclusão:

A política de cotas pode se apresentar como um momento de enfrentamento do sistema sociometabólico do capital, mas, ao mesmo tempo, pode ser vista como uma estratégia para arrefecer a conscientização sobre a condição de classe de populações historicamente excluídas, na medida em que não inclui, de fato, a maior parcela desta população.

- 12.^a conclusão:

A política de cotas pode estar instituindo um confronto entre os alunos pobres e aqueles da classe média, ficando fora desta arena os alunos ricos, porque estes continuam com seus lugares garantidos na universidade pública, dadas as condições socioeconômicas educacionais altamente favoráveis para a sua aprovação no vestibular, independentemente das cotas, como sugerem os dados desta pesquisa.

- 13.^a conclusão:

O acesso ao ensino superior deixou de ser exclusivo daqueles pertencentes à classe capitalista, resultando na formação de uma elite intelectual menos homogênea e menos coesa, o que é bastante positivo para o movimento da transformação social (FARIA, 2004a).

- 14.^a conclusão:

Adotar o pensamento comum de que a universidade pública é elitista significa: adotar uma concepção determinista previamente dada, a qual parece se apresentar de forma irreversível e inevitável; enfraquecer a defesa do ensino superior público gratuito e de responsabilidade do Estado; fortalecer o discurso da instituição de taxas e mensalidades; fortalecer políticas e ações educacionais impostas por agências internacionais; instituir políticas de cotas sem um diagnóstico correto, impedindo que se compreenda e se aja adequadamente de forma a

propiciar a inclusão social. Sendo assim, medidas paliativas são tomadas, sem de fato conseguir resolver de forma significativa o fenômeno da exclusão social.

- 15.^a conclusão:

É necessário e urgente oferecer outros cursos noturnos de forma a atender alunos que precisam trabalhar em período integral, além de se rever se há necessidade de um mesmo curso ser ministrado em dois ou três períodos para a mesma turma, pois isto impede o aluno de trabalhar inclusive em período parcial.

Considerações finais:

Se considerarmos a concepção de educação permanente e contínua entendida como uma inovação capaz de gerar possibilidades de acesso ao conhecimento, à cultura, à tecnologia, ao mercado de trabalho e aos direitos sociais, o que isso significa para populações historicamente excluídas dos serviços oferecidos pelo sistema educacional tradicional? Qual o papel da educação na contemporaneidade, em que o processo de reestruturação produtiva parece estar acentuando a exclusão social? Como os cidadãos pertencentes às classes desfavorecidas terão condições de vivenciar/praticar os pressupostos colocados pela acumulação flexível se as suas vidas estão marcadas ideologicamente por relações de dominação – relações assimétricas, desiguais, injustas –, se se encontram expropriados de poder, de condições mínimas de sobrevivência e subsistência, submetidos ao desemprego ou ao subemprego, excluídos de direitos sociais? Será que na lógica desse paradigma está incutida a previsão do crescimento da exclusão social?

As mudanças no mundo do trabalho vêm acompanhadas da eliminação de postos de trabalho e do desemprego. Denomina-se de flexibilização do trabalho o que na verdade é a precarização do trabalho. A precarização do trabalho é visível através de fatos que vêm se instituindo à revelia de uma discussão democrática, mas amparada pela constante ameaça de desemprego. São fatos como a ruptura que vem se instalando entre a instância da produção e acumulação do capital e a

instância dos direitos trabalhistas historicamente conquistados. Fatos como o aumento do número de horas da jornada semanal de trabalho ou, ao contrário, como a redução do horário de trabalho com a conseqüente redução do salário; estratégias de gestão que contêm o número de postos de trabalho e o número de trabalhadores; o crescimento acirrado do processo de terceirização, de prestação de serviços, do trabalho autônomo, um universo caracterizado pela informalidade e pelas precárias condições de trabalho.

Se, por um lado, o mundo do trabalho capitalista pouco tem ofertado ao trabalhador no sentido de lhe garantir estabilidade salarial e empregatícia, por outro lado muito tem exigido do trabalhador e dos candidatos a trabalhadores em termos de formação e qualificação profissional. Em nome da formação profissional cada vez mais exigida para se inserir e para permanecer no mercado de trabalho, transfere-se a responsabilidade por estar excluído deste mundo para o próprio indivíduo. É sob esta ótica que se deve pensar a educação em qualquer nível e através de qualquer modalidade.

A educação vem sofrendo uma grande influência do mundo do trabalho, este demarcado pela reestruturação produtiva característica do atual processo de globalização da economia, acentuada pelas políticas contemporâneas de educação regidas pelo ideário neoliberal, as quais só vêm fortalecer o processo sociometabólico do capital.

A lógica da desigualdade crescente característica do globalismo associado à ideologia neoliberal determina que não são todos os que têm o direito à profissionalização, à qualificação profissional e à inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, o acesso ao ensino superior serve como o grande obstáculo que impede o acesso a uma qualificação profissional administrativa, tecnológica e científica exigida no mundo do trabalho contemporâneo. Acrescente-se a isso a imposição da velha doutrina meritocrática, a qual deposita as impossibilidades de sucesso e as possibilidades de fracasso exclusivamente nos esforços do indivíduo.

Pois bem, se por um lado se culpa a dificuldade de acesso ao ensino superior, sobretudo nas universidades públicas, por outro se oculta uma das características essenciais do processo sociometabólico do capital recente, que é o não emprego, seja através do desemprego, seja através do emprego informal. Para um enorme contingente de não empregados e de outro tanto de marginalizados, contingente este que parece fazer parte da essência do atual processo sociometabólico do capital, por que se investir na formação superior? Não é vantajoso, rentável, produtivo, o Estado investir na formação universitária, porque, além de ter que dispor de significativos recursos orçamentários para garantir uma educação e uma formação de qualidade, vigora a idéia de que não há o retorno imediato; e mais, o Estado cria um outro grande problema para si próprio: torna-se necessário criar empregos e postos de trabalho para um maior contingente de profissionais bem qualificados. Isso sem considerar o antigo lema de que uma população com pouca educação, pouca cultura, pouca qualificação, significa uma população com pouca consciência política, pouco mobilizada e mais facilmente governada. O que parece conveniente em tempos em que a globalização se reveste de uma falsa lógica de interação, de responsabilidade social, de cidadania, de inclusão social, de solidariedade, de democratização das informações, de mercados comuns, de multinacionais, de agências internacionais, de economia global. Basta refletir sobre o que estes últimos termos significam e representam nos acontecimentos atuais para se perceber que, na verdade, a população "mais facilmente governada" assumiu proporções planetárias.

O Estado, não investindo em novas vagas, em novos cursos e em novas instituições públicas de ensino e não mantendo adequadamente aquelas que já existem, ocasiona o enfraquecimento do ensino superior público, o que já ocorreu nos ensinos fundamental e médio das escolas públicas do Brasil. Enfraquecendo o ensino universitário público, fortalece-se a cadeia particular do ensino superior, da mesma forma como aconteceu nos níveis fundamental e médio. Assiste-se à tomada do público pelo privado.

A pesquisa aqui realizada procurou evidenciar o quadro que vem afligindo as universidades públicas, seja através das políticas educacionais propagadas pelas agências internacionais e endossadas pelas administrações da esfera governamental e, muitas vezes, pelas gestões institucionais universitárias; seja pela informação distorcida difundida na sociedade de que nas universidades públicas estão, quase que exclusivamente, os estudantes da elite brasileira; seja pelo discurso oficial do alto financiamento público destinado a essas instituições e, em contrapartida, do baixo retorno à sociedade; seja pela crescente diminuição de recursos para a manutenção da estrutura universitária e os defasados salários dos seus técnicos e docentes; seja pelo papel de redentora que lhe tem sido atribuído, como o último esteio para minimizar ou até solucionar situações seculares de desigualdades sociais. Como costuma ser comum no cotidiano da política brasileira, leis, decretos e resoluções são colocados na ordem do dia e com prazos exíguos para serem aprovados, atropelando a análise crítica aprofundada sobre a viabilidade real de tais ações e suas implicações para uma sólida e verdadeira transformação social.

Se o processo de ingresso na universidade pública favorece o processo sociometabólico do capital, isso se dá não porque este seja o propósito daquele procedimento; ele apenas reflete uma dimensão que transcende as suas possibilidades, mas que de qualquer forma sempre necessita ser revista. Além disso, como os dados mostraram, não se justifica o argumento utilizado por instâncias e instituições das mais diversas, de que há na universidade pública um acentuado predomínio de alunos oriundos de uma classe socioeconômica privilegiada.

Há que se refletir e se contrapor ao argumento defendido por muitos pensadores, políticos e profissionais de que a ideologia neoliberal é a única racionalidade possível na época do globalismo. Aqui o papel da universidade parece ser imprescindível, mas para tanto é necessário que a própria universidade promova uma reflexão crítica de si mesma. Isso em pelo menos duas direções: rever as conseqüências do corporativismo que está arraigado na instituição; e repensar a dimensão do caráter produtivista, utilitário e pragmático implicado no conhecimento e

que tem atrofiado a formação humanista nos cursos universitários. Cabe pensar qual é a Universidade que se quer.

O discurso da elitização ou não da universidade pública leva a pensar se a mesma pode ou não democratizar o processo de ingresso por sua conta, independentemente das relações sociais nas quais se insere e que a constituem. Há necessidade de democratizar os processos internos e as relações da instituição com a sociedade para consolidar uma universidade crítica, voltada para as questões sociais e capaz de gerar movimentos contraditórios à lógica sociometabólica capitalista no sentido da transformação social.

Há que se considerar que, mais do que nunca, a educação absorve um sentido além de escola, significando algo mais que instrução e preparação do indivíduo para o exercício de uma profissão. A aprendizagem, mais do que se voltar para as mudanças e levantamento de problemas e possíveis soluções, instigando a inteligência, a autonomia e a criatividade, precisa promover a reflexão crítica a respeito de como as práticas e relações sociais vêm se impondo e instaurando uma ordem social no domínio dos saberes, do trabalho, da produção, das subjetividades, enfim, dos modos de vida, o que é em grande parte consubstanciado pela escolha da carreira profissional e a representação desta no mundo do trabalho.

Ao identificar o perfil socioeconômico educacional dos candidatos inscritos e aprovados no vestibular da Universidade Federal do Paraná, isto significa pensar uma solução mais efetiva. A proposta da Reforma do Ensino Superior, tal como se encontra, não parece ser solução para uma efetiva inclusão social. Embora alguns itens da proposta decorram de diagnósticos corretos e estejam contemplando “boas intenções”, a mesma carece de apontamentos mais adequados para cumprir com um projeto de democratização do ensino.

Este estudo fornece subsídios para demonstrar que a escolha do curso universitário e o desempenho no vestibular dependem de um conjunto de múltiplas determinações, diferentemente de uma visão alienante e individualista que tem sido propagada. Demonstra a necessidade de se rever o Questionário Socioeducacional

da UFPR para que de fato este instrumento possa refletir de forma mais concreta o perfil dos candidatos ao vestibular.

Fornece uma nova feição dos dados representativos do universo de estudantes de graduação da UFPR, podendo subsidiar políticas e ações pedagógicas e permitindo um acompanhamento mais adequado dos alunos, bem como a revisão da qualidade de ensino.

Acentua a importância de se valorizar as licenciaturas e de fortalecer os cursos noturnos já existentes, além de oferecer outros, de forma a atender à demanda de alunos que precisam ou querem trabalhar.

Também leva a refletir sobre um processo de avaliação e de seleção que garanta a qualidade do conhecimento trazido do ensino médio e que permita identificar o perfil adequado para o curso, o que é um difícil desafio, uma vez que saber e avaliação são diferentes formas de uma mesma relação no processo da aprendizagem.

Ainda, este estudo permitiu vislumbrar a importância da universidade em oferecer, através de seus cursos de graduação de todas as áreas, uma visão da totalidade para melhor compreensão da dinâmica da sociedade em termos das suas possibilidades de transformações para um mundo melhor, onde cada um é ator e autor desta história através de suas ações. Permitiu reforçar o entendimento da importância da universidade na formação do cidadão crítico e ativo construtor desta sociedade e na formação do profissional comprometido com o desenvolvimento social e científico. Permitiu compreender a necessidade de a universidade também estar voltada para as necessidades e atualizações do mercado de trabalho e preparar o seu alunado para este espaço representativo não só do crescimento profissional, mas do cidadão.

Há necessidade de fornecer uma formação universitária que transcenda os sedimentados cercados teóricos e práticos, propiciando a interação entre as distintas áreas de conhecimento, as ciências, as disciplinas e as atuações profissionais, de forma a corresponder ao que a vida vem exigindo, vislumbrando novas oportunidades e possibilidades profissionais e científicas.

Finalmente, esta pesquisa me permitiu um aperfeiçoamento profissional pessoal enquanto professora universitária, pesquisadora, psicóloga e cidadã brasileira, sobretudo por fornecer fundamentos para uma compreensão mais adequada da conjuntura política e econômica que tece as tramas do tecido social onde todo o existir da humanidade acontece.

REFERÊNCIAS

- ANDES-SN. A proposta da ANDES-SN para a Universidade Brasileira. **Caderno ANDES**, n. 2, 1996.
- ANDES-SN. PNE – Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 15, p. 120-153, fev. 1998.
- ANDIFES. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br>>. Acesso em: 30 jun. 2004.
- ADURN Notícias. Disponível em: <<http://www.apufpr.org.br>>. Acesso em: 3 jul. 2004
- APUFPR-SN. Disponível em: <http://www.apufpr.org.br/documentos/novos_documentos/materias_outubro.html>. Acesso em: 23 jan. 2004.
- APUFPR-SN. **Pesquisa revela custo de cada estudante nas universidades federais**. Disponível em: <<http://www.apufpr.org.br>>. Acesso em: 5 abr. 2004.
- APUFPR-SN. **Especialistas alertam para risco de falência e fusões na rede privada**. Disponível em: <<http://www.apufpr.org.br>>. Acesso em: 26 maio 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2001.
- BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000)**: a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1995. 115p.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 39-64.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-35.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

- BRANT, João. O ensino superior em números. **Caros Amigos Especial**, n.9, nov. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Caracterização sócio-econômica do estudante universitário**. Rio de Janeiro, 1968.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico**. Brasília: O Instituto, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Enfrentar e vencer desafios**. Brasília, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP/SEEC. Censo de Educação Superior. Disponível em: <<http://www.edutabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade para todos**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2004a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Censo de Educação Superior. Disponível em: <<http://www.edutabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2004.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- BRITO, Alexsandro Sousa. O crescente interesse do Banco Mundial pela educação no Brasil: razões explicativas. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 26, p. 83-96, fev. 2002.
- CALMON, Pedro. Universidade e mobilidade social. In: BRASIL. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Anais do seminário sobre Ensino Superior**. Conferências. v. 1, 1977. 3v.
- CAMARGO, Maria Albertina Carino de; SANTOS, Ivan Domingos Carvalho (Orgs.). **Perfil socioeconômico e cultural do estudante de graduação da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: Ed. da UFPR. 1997.
- CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.
- CASTANHO, Maria Eugênia. **Universidade à noite**: fim ou começo de jornada? Campinas (SP): Papyrus, 1989.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CASTELLS, Manuel. A necessidade de representação. **Folha de S. Paulo**, 27 janeiro 2002. Caderno Mais, p. 12-13.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, G. A. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 15-32.

CODO, Wanderley; SAMPAIO, José Jackson Coelho; HITOMI, Alberto Haruyoshi. **Indivíduo, trabalho e sofrimento**. Petrópolis: Vozes, 1993.

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

COGGIOLA, Osvaldo. Ciências humanas: o que são, para que servem. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 28, p. 143-154, nov. 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-123.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. Era uma vez um rei chamado D. João VI... **Caros Amigos. Especial Ensino Superior**, São Paulo, n. 9, p. 5-7, nov. 2001.

DANTAS, Rodrigo. **Em defesa da universidade pública**. Disponível em: <<http://www.apufpr.org.br>>. Acesso em: 13 abr. 2004.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Políticas para o Ensino Superior a partir da Conferência de Paris. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 28, p. 61-66, mar. 1999.

DIEESE, 2004. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br>>. Acesso em: 12 abr. 2004.

ENGELS, Friedrich. Esboço de uma crítica da economia política. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FACEIRA, Lobélia da Silva. Política educacional no contexto neoliberal. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 22, p. 77-83, nov. 2000.

FARIA, José Henrique de. **Comissões de fábrica: poder e trabalho nas unidades produtivas**. Curitiba: Criar, 1987.

- FARIA, José Henrique de. O mito da caverna: da ignorância à verdade no perfil do estudante. In: CAMARGO, Maria Albertina Carino; SANTOS, Ivan Domingos Carvalho (Orgs.). **Perfil socioeconômico e cultural do estudante de graduação da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: Ed. da UFPR. 1997.
- FARIA, José Henrique de. **Autonomia e compromisso social**: 84 anos de resistência. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997a.
- FARIA, José Henrique de. **Tecnologia e processo de trabalho**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997b.
- FARIA, José Henrique de. **Economia política do poder e análise organizacional**. Curitiba: UFPR – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Administração Geral e Aplicada, 2001. 30 p.
- FARIA, José Henrique de. Trabalho, tecnologia e sofrimento: as dimensões desprezadas do mundo do trabalho. **Crítica Jurídica**, México; Curitiba: Fundación Iberoamericana de Derechos Humanos, v. 8, p. 197-214, jun. 2001a.
- FARIA, José Henrique de; MENEGHETTI, Francis K. **O seqüestro da subjetividade e as novas formas de controle psicológico no trabalho**: uma abordagem crítica ao modelo toyotista de produção. Curitiba, 2002. Não publicado.
- FARIA, José Henrique de. **A reforma do ensino superior**. Curitiba, 2004. Não publicado.
- FARIA, José Henrique de. **Economia política do poder. Fundamentos**. Curitiba: Juruá, 2004a.
- FARIA, José Henrique de. **Economia política do poder**: uma crítica da teoria geral da Administração. Curitiba: Juruá, 2004b.
- FARIA, José Henrique de. **Economia política do poder**: as práticas do controle nas organizações. Curitiba: Juruá, 2004c.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- FOGAÇA, A. **A culpa é dos negros e dos pobres?** Disponível em: <<http://www.andifes.org.br>>. Acesso em: 30 jun. 2004.
- FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 77-108.
- GLASER, Niroá Zuleika Rotta Ribeiro. **Meio século de educação na UFPR**. Curitiba: UFPR, 1989.

- GOHN, Maria da Glória. De Seattle a Gênova: uma radiografia dos movimentos antiglobalização. **Folha de S. Paulo**, 27 janeiro 2002. Caderno Mais, p. 14-15.
- GOMES, Alberto Albuquerque. Sociedade civil e universidade: caminhos e descaminhos de uma quase parceria. In: SANTOS, Gislene A. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 123-131.
- GORENDER, J. O nascimento do materialismo histórico. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GRISCI, Carmem Ligia lochins. Trabalho, tempo e subjetividade: impactos da reestruturação produtiva e o papel da psicologia nas organizações. **Psicologia, ciência e profissão**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, n. 1, p. 2-13. 1999.
- GRISCI, Carmem Ligia lochins; LAZZAROTTO, Gislei Romanzini. Psicologia Social no Trabalho. In: JACQUES, Maria da Graça Corrêa et al. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1988. p. 230-240.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1989.
- IANNI, Octavio. A visão mercadológica do governo e o distanciamento da sociedade. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 12, p. 30-35, fev. 1997.
- IBGE, 2004. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2004.
- IBGE, 2004a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 14 out. 2004.
- INEP/Ministério da Educação. **Boletim do INEP**, Brasília, n. 61, 19 out. 2004.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KUENZER, Acacia Zeneida. **A pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1985.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Educação e Trabalho: questões teóricas. In: KUENZER, Acacia Zeneida; FRANCO, Maria Laura P. B.; VERHINE, Robert E.; RAMIREZ, Franklin. **Educação e trabalho**. Salvador: Fator, 1988. p. 13-29.
- KUENZER, Acacia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p. 33-57.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, maio/ago. 1999.

- KUENZER, Acacia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes (RJ): 1999a. p. 55-75.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DPSPDA, 2000. p.135-160.
- KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000a.
- KURZ, Robert. O declínio da classe média. **Folha de S. Paulo**, 19 set. 2004. Caderno Mais, p. 10-11.
- LAMPERT, Ernâni. Educação: visão panorâmica mundial e perspectivas para a América Latina. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 28, p. 55-64, nov. 2002.
- LAWRENCE, E. S. **As origens e a evolução da educação moderna**. Lisboa: Ulisseia, s.d.
- LESSA, Carlos. A universidade e a pós-modernidade; o panorama brasileiro. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 19, p. 15-24, maio/ago. 1999.
- LIGUORI, Afonso. Apresentação. In: SEMINÁRIO SOBRE O VESTIBULAR: DILEMAS DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, 1., Rio de Janeiro, 1979. **Anais...** Rio de Janeiro: PUC, 1980.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 31, p. 145-153, out. 2003.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. Governo Lula – "neoliberalismo requeitado e requintado". Elementos políticos da reforma da educação superior. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 32, p. 59-68, mar. 2004.
- LINDENBERG, D. C. **Science in the Middle Ages**. The University of Chicago Presss, 1978. p. 120-144.
- LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUCKESI, Cipriano. A universidade no Brasil. In: LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- LUZ FILHO, Silvio Serafin. **O que pode ser determinante na escolha do curso de graduação**: um estudo exploratório em instituições federais de ensino superior. São Paulo, 2000. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MAAR, Wolfgang Leo. A universidade no processo da reprodução da sociedade brasileira. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 27, p. 69-73, jun. 2002.

MARX, Karl. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, 1977. v. 1. p. 223-252.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Portugal: Moraes, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

PANIZZI, Wrana Maria. A sustentação social da universidade. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n.18, p. 38-40, mar. 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Assuntos Universitários. **O vestibular em questão: uma análise da prática dos concursos vestibulares realizados no Paraná 1980-1984**. Curitiba, 1986.

PEREIRA, José Maria. Uma reflexão sobre a crise do sistema de universidades federais. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 24, p. 97-104, jun. 2001.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBEIRO, Sergio Costa; KLEIN, Ruben. A divisão interna da Universidade: posição social das carreiras. In: SEMINÁRIO SOBRE O VESTIBULAR: DILEMAS DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, 1., Rio de Janeiro, 1979. **Anais...** Rio de Janeiro: PUC, 1980. p. 117-137.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

RIBEIRO, Marlene. Competência X democratização: um desafio da "pós-modernidade" à universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 12, p. 13-23, fev. 1997.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Formação educacional: instrumento de acesso à cidadania? In: SANTOS, Gislene A. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 63-73.

RINESI, Eduardo. Universidade reflexiva e cidadania crítica. In: SANTOS, Gislene A. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p.87-98.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. O assalto da razão pragmática à universidade do saber no final do século XX. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 24, p. 80-84, jun. 2001.

RUIZ, Antonio Ibañez. A educação no governo FHC (1995-2000). **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 24, p. 69-79, jun. 2001.

SADER, Emir. Direitos humanos e subjetividade I. In: LANCETTI, Antonio et al. **Psicologia, direitos humanos e sofrimento mental**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Regional de Psicologia, 2000. p. 23-32.

SANTOS, Theotonio dos. **Conceito de classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SANTOS FILHO, José Camilo. Escopo da seletividade ao ensino superior. In: SEMINÁRIO SOBRE O VESTIBULAR: DILEMAS DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, 1., Rio de Janeiro, 1979. **Anais...** Rio de Janeiro: PUC, 1980. p. 14-31.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 22, p. 66-76, nov. 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Do jeito que o Banco Mundial gosta. **Caros Amigos. Especial Ensino Superior**, São Paulo, n. 9, p.8-9, nov. 2001.

SILVA, Divino José da. A formação universitária em tempos de "sociedade administrada". In: SANTOS, Gislene A. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 133-147.

SILVA, O. V. **Manual do vestibular: guia para planejamento, execução e avaliação do concurso vestibular**. Brasília: Secretaria da Educação Superior, 1987.

SILVEIRA, Fernando Lang da; PRÁ, Jussara Reis. Concurso vestibular de 1998 da UFRGS: explicando o desempenho dos candidatos. **Educação Brasileira**, Brasília: CRUB, v. 21, n. 43, p. 111-135, jul./dez. 1999.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-40.

SOUZA, Edson Machado de. Concurso vestibular: análise da experiência brasileira. In: CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, BRASIL. **Seminário de assuntos universitários (Dez anos de reflexão e debate)**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Classes sociais e estratificação social. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. 22. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002. p. 237-249.

TAPSCOTT, Don; CASTON, Art. **Mudança de paradigma: a nova promessa da tecnologia da informação**. São Paulo: Makron Books e McGraw Hill, 1995.

TONET, Ivo. Educação e concepções de sociedade. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 19, p. 100-104, maio/ago. 1999.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.

TRINDADE, Héglio. A reforma universitária de Córdoba e seu legado simbólico. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 17, p. 49-51, nov. 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Documento de política para a mudança e o desenvolvimento na educação superior**. 1995.

UNESCO/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Conferência Mundial sobre a Educação Superior. Projeto da Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no século XXI: Visão e Ação. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, n. 17, p. 83-93, nov. 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **1912. Revista da Universidade Federal do Paraná**, n. 5, jul. 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Relatórios do Questionário Socioeducacional dos Concursos Vestibulares de 1994 a 2004**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2004. Disponível em: <<http://www.ufpr.br>>. Acesso em: 30 jun. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2004a. Disponível em: <<http://www.nc.ufpr.br>>. Acesso em: 2 ago. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Guia de profissões 2004**. Curitiba: UFPR, 2004b.

VIANNA, Heraldo Marelím. Processos alternativos de seleção para ingresso no ensino superior. In: SEMINÁRIO SOBRE O VESTIBULAR: DILEMAS DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, 1., Rio de Janeiro, 1979. **Anais...** Rio de Janeiro: PUC, 1980. p. 33-38.

WACHOWICZ, C. RUY. **Universidade do mate: história da UFPR**. Curitiba: APUFPR, 1983.

WHITAKER, Dulce. **Escolha da carreira e globalização**. 11. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

ZANCAN, Glaci. O desafio de estar em dia com o avanço. **Caros Amigos. Especial Ensino Superior**, São Paulo, n. 9, p.17, nov. 2001.

ZANDONÁ, Norma da Luz Ferrarini. **Análise epistemológica do processo educacional brasileiro a partir da evolução da máquina**. Rio de Janeiro, 1988. 179 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) - Centro de Pós-Graduação em Psicologia, Fundação Getúlio Vargas.

ZANDONÁ, Norma da Luz Ferrarini. Ciência, técnica e máquina. **Revista do Círculo de Estudos Bandeirantes**, Curitiba: PUC-PR, n. 10, p. 7-14, jul. 1996.

ZANDONÁ, Norma da Luz Ferrarini; OLIVEIRA, Ricardo Costa de. **Em defesa da Universidade Pública**. Curitiba, UFPR/SCHLA, 1996. Documento não publicado; circulação interna.

ZANDONÁ, Norma da Luz Ferrarini. **A importância das ciências humanas no contexto da autonomia universitária**. Curitiba: UFPR/SCHLA, 1998a. Documento não publicado; circulação interna.

ZANDONÁ, Norma da Luz Ferrarini. **A atividade extensionista e a sua articulação com a LDB e as Diretrizes Curriculares**. Curitiba: UFPR/SCHLA, 1998b. Documento não publicado; circulação interna.

ZANDONÁ, Norma da Luz Ferrarini. A concepção de cidadania e a produção das relações sociais. **Revista do Círculo de Estudos Bandeirantes**, Curitiba: PUC-PR, n. 18, 2004. No prelo.