GILDA ELENA KLÜPPEL

O Desenvolvimento Econômico e suas Prioridades em Educação: O Ensino Superior em Questão

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA
1990

ORIENTADORA:

Professora Zélia Milléo Pavão

Livre-Docente em Estatística Educacional pela Universidade Federal do Paraná.

CO-ORIENTADOR:

Professor José Vicente A.das Neves Miranda

Doutorando em Sociologia pela Université Catholique de Louvain (Bélgica).

Não pode haver seguro contra erros. Só os que escolhem nada fazer pela transformação do mundo não cometem erros, cometem um crime. Mas o que nos devia preocupar não é a imunidade contra erros, mas encontrar a **direção** que o movimento deve tomar.

Se esta é a correta, os erros podem ser corrigidos; se não, os erros tornam-se desesperançadamente ampliados.

GILBERT GREEN

AGRADECIMENTOS

Resguardando a produção e a responsabilidade individual para a realização deste trabalho, não é possível, contudo, ignorar a contribuição do coletivo presente em todo o trabalho, seja esse manual ou intelectual. Dessa forma, embora correndo o risco de trair pelo esquecimento algumas dessas contribuições, quero expressar aqui o meu reconhecimento:

A professora Zélia Milléo Pavão, pela atenção e disponibilidade;

Ao professor José Vicente A. das Neves Miranda, pelo empenho e rigor científico com que foram tratados os temas deste trabalho;

A minha amiga professora Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva, pelo estímulo e acompanhamento da parte inicial deste trabalho;

A professora Bernadete A. Gatti, pela atenção que me dispensou propiciando momentos significativos de reflexão;

Aos professores e alunos do curso de pedagogia, com quem entrei em contato para a coleta de dados;

As minhas colegas do mestrado em educação, pelo companheirismo e amizade;

À Elizabeth do Rocio de Oliveira e Soeli do Rocio Daguetti, datilógrafas, pela paciência e dedicação;

Aos meus pais, pelo total apoio e condições para a elaboração deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 01

1. O AMBITO DA PROBLEMÁTICA..... 01

2. CONSIDERAÇOES METODOLÓGICAS..... 04

   2.1 O PERCURSO DO TRABALHO..... 06

CAPÍTULO I - A CATEGORIA VALOR E A EDUCAÇÃO..... 14

1. CLÁSSICOS: O VALOR-TRABALHO..... 14

2. NEOCLÁSSICOS: O VALOR-UTILIDADE..... 20

3. O VALOR SEGUNDO MARSHALL..... 24

4. O VALOR ECONÔMICO DA EDUCAÇÃO..... 27

CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO E DEPENDÊNCIA 37

1. A QUESTÃO DA DEPENDÊNCIA..... 37

2. O MODELO DE DESENVOLVIMENTO-ASSOCIADO BRASILEIRO.... 44

CAPÍTULO III - O MODELO EDUCACIONAL DEPENDENTE..... 58

1. A BUSCA DA "EFICIÊNCIA"..... 58

2. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR..... 68

CAPÍTULO IV - A DEMANDA POR ENSINO SUPERIOR..... 88

1. OS MECANISMOS EXTERNOS DE SELETIVIDADE..... 91

2. OS MECANISMOS INTERNOS DE SELETIVIDADE..... 102

CONSIDERAÇOES FINAIS..... 131

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO..... 138

ANEXOS..... 143

RESUMO

A preocupação principal deste estudo é investigar de que forma a concepção economicista e pragmática da educação, com fundamentos teóricos no capital humano, vem sendo utilizada no ensino superior brasileiro. A construção do referencial teórico permitiu examinar as frágeis proposições da teoria do capital humano diante da história do pensamento econômico, como também evidenciou a introdução dessas proposições no ensino superior brasileiro através da Reforma Universitária de 68. Apesar de toda uma literatura crítica ressaltando o emprego ideológico dos conceitos referentes ao aumento do valor econômico do homem por intermédio da educação, entende-se que os "produtos educacionais" decorrentes dessa orientação encontram-se , ainda, presentes no ensino superior. A análise dos dados propiciou uma maior compreensão de algumas incursões da orientação pragmática e suas consequências dadas na realidade específica de um curso de graduação, numa instituição pública. Considera-se, como leitura final, que a universidade pública está menos vinculada às necessidades momentâneas do mercado de trabalho. Dessa forma, apresenta mais condições de superar o direcionamento profissionalizante em que se submeteu a educação na década de 70, permitindo, assim, aos seus egressos um conhecimento não restrito apenas à atuação profissional, mas também política.

SUMMARY

This study is mainly concerned with investigating how the concept of economic and pragmatical Education - theoretically founded on the human capital - has been used in the Brazilian higher Education system. The working up of teoretical references has enabled a nearer view of the frail assertions concerning the "Human Capital Theory" in the face of "History of Economic Thought", and has also made clear that the 1968 academic amendment established such assertions for higher Education in Brazil. Despite a vast critical bibliography emphasizing the ideological employment of concepts referring to the increase of a person's economical value through Education, one understands that the "educational products" which result from such guidance are still to be found when it comes to higher Education.

Data analysis provided a better understanding of the pragmatical guidance and its consequences upon the specific reality of a graduztion couse, in a public institution.

At last, one is able to infer that the public university is not that entailed to the momentary needs of the employment market.

Hence, it provides better conditions to overcome the professionalizing trends to which Education has been submited in the Seventies, and thus providing its graduates with both professional and political knowledge.

RÉSUMÉ

Cette étude s'oocupe surtout de l' investigation de la manière dont la conception pragmatiste de l'éducation, fondée sur la théorie du capital humain, a été présent dans l' enseignement supérieur brésilien.

La construction du référentiel théorique a permis d'examiner la fragilité des propositions de la théorie du capital humain face à l'histoire de la pensée économique, aussi bien qu'elle a mis en relief l'introduction de ces mêmes propositions dans l'enseignement supérieur brésilien par la Réforme universitaire de 68. Malgré l'existence d'une littérature critique qui souligne l'emploi idéologique des concepts affirmant l' accroissement de la valeur économique de l'homme au moyen de l' éducation, on constate que les "produits éducationnels " qui en découlent sont toujours présents dans notre enseignement supérieur. L' analyse des données a favorisé une plus grande compréhension de quelques incursions de l' orientation pragmatiste et de ses conséquences dans la réalite spécifique d'un cours universitaire, dans un établissement public. Une dernière lecture nous a montré que l' université publique n' est pas si liée au marché du travail, ce qui la rend mieux préparée à surmonter la direction de tendance professionnelle de l' enseignement secondaire qu' a subie l' éducation brésilienne des années 70. Cela permet aux jeunes formés d'acquérir des connaissances non restreintes à l' activité professionnelle, au profit de l' aspect politique.

INTRODUÇÃO

1. O AMBITO DA PROBLEMÁTICA

Este trabalho pretende explorar as relações entre a economia e a educação, área relativamente nova da economia, como disciplina de estudo, mas de ligações remotas, por vezes obstruídas por concepções idealistas.

Para se efetivar esta análise torna-se necessário evidenciar os determinantes econômicos, sociais e políticos que realimentaram a estrutura educacional após instauração do regime militar em 64.

Este trabalho, assim, refere-se à política educacional implementada no início da década de 70, permeada pelos conceitos do capital humano e apresentada como estratégia para o desenvolvimento do país. A conjuntura política ditatorial na busca, sobretudo, de uma despolitização da sociedade civil e da universidade, propiciou a introdução da concepção economicista da educação.

A entrada de grandes empresas estrangeiras no país durante esse período e a aliança em torno do desenvolvimento econômico brasileiro - firmada entre os grandes empresários nacionais, empresários estrangeiros e o Estado - ocasionou uma nova dinâmica ao processo de produção capitalista.

Legitimando esse processo, a incursão das proposições do capital humano de Theodore Schultz visam a possibilidade de o ensino superior oferecer uma capacitação profissional aos estudantes a fim de atender, de forma imediatista, as necessidades geradas no processo desenvolvimentista em curso no país.

A preocupação principal deste trabalho é investigar de que forma a concepção economicista e pragmática da educação, com fundamentos teóricos do capital humano, vem sendo utilizada no ensino superior brasileiro.

Para tanto torna-se necessário analisar, numa perspectiva histórica, as origens teóricas do capital humano, onde se retomam algumas leis gerais de determinação do valor, de diversas correntes do pensamento econômico. Evidenciam-se as contradições presentes nestas proposições teóricas originárias da corrente neoclássica econômica. Busca-se, através de críticas internas às bases da referida teoria, examinar os frágeis fundamentos das suas proposições diante da história do pensamento econômico.

A questão do desenvolvimento econômico, concebida pelos teóricos do capital humano, desconsidera o desenvolvimento dependente - associado efetivado e que determinou, no Brasil,uma dinâmica capitalista específica, marcada por situações de extrema desigualdade econômica e social.

Salienta-se, pelo levantamento bibliográfico a respeito dessa teoria, um número considerável de publicações que ressaltam o emprego ideológico do investimento no capital humano. A contribuição dada por esses autores, em termos de uma análise crítica, em muito auxiliam para evidenciar o caráter utilitarista com que foram tratadas as questões educacionais. Pretende-se, porém, neste trabalho, dar uma maior atenção ao movimento econômico dado conjuntamente com as reformas educacionais, atendo-se de maneira mais efetiva à infra-estrutura econômica que foi capaz de suportar e realimentar o "novo modelo educacional".

Outro aspecto motivador para a realização deste trabalho refere-se ao fato de que a orientação pragmática, que norteou a educação no início da década de 70, não se encontra apenas manifestada nas teorias a este respeito. Após quase 30 anos do início do emprego dos conceitos do capital humano, e apesar de toda uma literatura crítica a essa teoria, os "produtos educacionais", decorrentes dessa orientação, continuam impregnados no ensino superior, às vezes, de forma até inconsciente.

Este fato mereceu um estudo de caso[1], realizado numa instituição pública, onde se procurou, sobretudo, evidenciar as

---

[1] Entende-se que o estudo de caso só pode aspirar à cientificidade integrado num processo de pesquisa global onde o papel da teoria não é deformado, onde a crítica epistemológica dos problemas e dos conceitos não é negligenciada. Algumas referências para realizar o estudo de caso foram obtidas em: PAUL DE BRUYNE: Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988, p. 225.

características da clientela escolar, em dada conjuntura econômica, denotando os mecanismos de seletividade internos e externos, presentes no contexto educacional brasileiro.

2. CONSIDERAÇOES METODOLÓGICAS

Observa-se como convencional, em trabalhos de dissertações e teses, a adoção e explicitação de determinadas posturas metodológicas frente ao objeto a ser estudado. Contudo, entende-se que este aspecto deve ser evidenciado na forma de exposição das idéias durante o desenvolvimento do trabalho. A preocupação do pesquisador orienta-se para uma análise coerente com o tema a ser investigado, onde não cabe ao pesquisador enquadrar o seu trabalho diante de determinadas posturas metodológicas.

Devem-se, entretanto, evidenciar preocupações, referentes à dificuldade de uma abrangência suficiente, no trato da problemática. Compreende-se que,ao se analisar a educação, nas circunstâncias concretas de uma formação social, econômica e política determinadas,necessita-se entender a realidade como: "um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido"[2].

---

[2]KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 35.

Considerando a orientação mencionada, procura-se, assim, abordar o tema deste trabalho. Evidenciam-se, entretanto, muitas preocupações, inclusive de ordem pessoal, que impõe essa orientação, devido às inumeras dificuldades para a compreensão efetiva da totalidade. Acredita-se, porém, que o encaminhamento do trabalho para esta direção permite avançar, superando certos condicionantes metodológicos, que ignoram os aspectos sociais, econômicos e políticos envolvidos, capazes de possibilitar uma maior compreensão de determinados fenômenos. Dessa forma entende-se que a simples busca dessa compreensão, permite avançar e superar algumas limitações, tanto as de ordem metodológica, como também de ordem pessoal, e consequentemente encontra-se refletida no próprio trabalho.

Todas as referências feitas à realidade neste trabalho têm como ponto de apoio a apreensão da realidade como algo muito mais complexo que os modelos meramente explicativos, onde não é possível entender seus componentes através de uma função definida. Estando atento para este fato é necessário evidenciar o risco de incorrer em outro extremo, onde, ao se tentar afastar de esquemas funcionalistas-explicativos, poder-se-ia enfatizar demasiadamente a dogmatização da razão[3], na qual,

---

[3] De acordo com HANS ALBERT: "A nova concepção de racionalidade, que toma forma no princípio da verificação crítica, diferencia-se da teoria clássica sobretudo quando não torna necessário o recurso a quaisquer dogmas, e não permite a dogmatização de soluções de problemas de qualquer espécie - das teorias metafísicas ou científicas, dos sistemas éticos, das teses históricas ou proposições práticas, e consequentemente, também políticas", in tratado da razão crítica. Rio de Janeiro, Editora tempo brasileiro, 1976, p.53.

através de suposições pré-concebidas, a teoria desvela antecipadamente a prática, distanciando-se da razão crítica. Considera-se, assim, que a procura da razão, capaz de elucidar as ambigüidades presentes na sociedade brasileira, não se limita a uma aplicação da "razão crítica" que serve a todos os modelos e em todos os momentos, pois possui caráter generalizante.

Deve-se, porém, observar as características específicas do fenômeno abordado a fim de que se possa realizar uma análise crítica partindo-se dos fatores evidenciados em dada realidade.

Frente a essas preocupações, tenta-se abranger, na medida do possível, o movimento da sociedade, tendo como apoio básico de referência a história econômica que possibilitará uma aproximação maior com a realidade, dando-lhe um sentido lógico.

2.1 O PERCURSO DO TRABALHO

O trabalho encaminha-se através de quatro temas ou tópicos centrais para análise, apresentados da forma descrita abaixo.

O primeiro tema busca encontrar alguns conceitos sobre o valor que permeiam a análise do "capital humano", situando-o como um prolongamento das análises de autores clássicos, Adam Smith e autores neoclássicos, Alfred Marshall.

O segundo tema refere-se à questão da dependência onde se procura evidenciar os aspectos ligados aos efeitos da dependência sobre a produção de idéias. A noção de alguns concei-

tos, envolvendo a questão do subdesenvolvimento e da dependência, torna-se premente para melhor situar o processo de mudanças ocorridas no país e as transformações na dinâmica de acumulação de capitais manifestadas internacionalmente. Tenta-se compreender o processo de desenvolvimento dependente-associado possibilitado pela aliança entre o grande capital estrangeiro, a burguesia nacional e o Estado, denotando-se uma dinâmica específica de acumulação brasileira de capitais.

A nível de macro-análise busca-se caracterizar as mudanças promovidas no país após a entrada maciça de capitais estrangeiros que determinaram, entre outros fatores, o aumento do contingente de trabalhadores. Dadas as maiores dificuldades de competição com o capital estrangeiro, os pequenos e médios empresários nacionais foram, de certa forma, absorvidos como força de trabalho pelas grandes empresas estrangeiras recém-instaladas em nosso país.

A contextualização desse processo, observando-se os determinantes políticos inseridos no regime militar ditatorial, merece atenção para a análise da necessidade ora gerada, por uma qualificação profissional que visava atender às novas exigências do mercado de trabalho.

O terceiro tema envolve a questão da eficiência como conceito instrumental a serviço do poder ditatorial e os seus efeitos, repercutindo numa despolitização da sociedade civil, no qual tentou-se engendrar a educação no processo de desenvolvimento. No bojo dessas transformações em que passa o país, nota-se a incursão dos fundamentos teóricos de Theodore Schultz,

servindo de suporte para a aplicação de uma "nova política educacional".

A expansão da oferta de vagas no ensino superior, presente no processo desenvolvimentista, é representada por alguns dados estatísticos onde se tenta realizar uma macro-análise sobre a relação educação versus estrutura social. Ressalta-se, diante do novo quadro econômico, a tentativa da classe média da população, caracterizada por pequenos e médios empresários, recém-afastados de seus meios de produção, de assegurarem sua posição de classe por intermédio da educação, determinando, assim, entre outros fatores, um aumento na demanda por ensino superior.

Trata-se também da proliferação de cursos superiores, a nível de oferta pública e privada de vagas, acarretando,entre outros fatores, diferenciações na valoração dos diplomas, tanto a nível das instituições, como também a nível da ciência , onde a proliferação acentuada de cursos na área de ciências humanas ocasionou uma menor valoração desses cursos diante da sociedade.

O quarto tema envolve a demanda por ensino superior numa instituição da rede pública de ensino.

Num primeiro momento, tenta-se, através dos dados fornecidos pela Comissão Central do Concurso Vestibular, indicar algumas tendências presentes na demanda por ensino superior da Universidade Federal do Paraná. Ressaltam-se as características referentes a todos os inscritos no concurso vestibular,

para o ano de 1989, destacando alguns indicadores de ordem social, considerados,nesta análise, prioritários para a aprovação dos candidatos no concurso vestibular.

Num segundo momento,procurou-se conhecer as especificidades da clientela de um curso de graduação, estabelecendo-se relações com a demanda por ensino superior de toda a instituição. Escolheu-se, para tanto, um curso de ciências humanas a fim de evidenciar determinadas conseqüências da política educacional pós-64, e a concepção instrumentalista que norteou a educação durante esse período.

A coleta de dados foi realizada no curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná, abrangendo os períodos diurno e noturno deste curso. Observou-se que uma possível diferenciação da clientela de ambos os turnos, referentes às condições materiais de subsistência e motivações para a realização do curso, contribuiria para o melhor entendimento das modificações de ordem econômica em que passa o país.

Inicialmente foram aplicados questionários, num total de 135, divididos em 77 questionários para o turno diurno e 58 para o turno noturno. Não se procurou,contudo, cobrir uma amostra representativa segundo parâmetros estatísticos, mas pretendeu-se, a nível de um primeiro contato, obter uma maior familiarização[4] com a problemática a ser estudada.

---

[4]Esse procedimento, utilizado em pesquisas, encontra-se justificado em Yahoda e Sellitz: "Métodos de Pesquisa nas relações sociais". São Paulo, Ed. Herder, 1967.

Os questionários foram aplicados na presença do pesquisador em horário de aulas, procurando abranger todas as séries. Não foi encontrada nenhuma resistência para a realização desta pesquisa por parte dos professores e alunos do curso de pedagogia, que se monstraram dispostos a colaborar com este trabalho. Entende-se que este fato decorre de uma maior familiaridade destes professores e alunos com atividades de pesquisa. Considera-se que a existência do curso de pós-graduação em educação na instituição propicia um maior envolvimento dos professores e alunos em trabalhos de dissertação de tese e pesquisa. Dessa forma estas atividades não apresentam nenhuma resistência por parte dos professores e alunos.

Este fato é reforçado na percepção do pesquisador que, a nível ainda de um contato inicial, percorreu outros cursos desta instituição a fim de obter um maior conhecimento a respeito dos cursos que dispunham dos turnos diurno e noturno. Em alguns cursos, a nível ainda de contato inicial, foi possível obter algumas informações, ainda que genéricas, a respeito desses cursos. A resistência às atividades de pesquisa,contudo, foi manifestada em determinado curso desta instituição, no qual as informações fornecidas referiam-se aos aspectos meramente formais, constantes em documentos e atas, onde se notou nitidadamente uma aversão a questionários e entrevistas que possibilitassem um contato pessoal com os sujeitos envolvidos no curso.

Dessa forma optou-se para a realização da pesquisa pelo curso de pedagogia. O questionário aplicado compunha-se, em sua maior parte, de perguntas fechadas e algumas perguntas abertas. Considera-se que as variáveis estratégias utilizadas na pesquisa quantitativa são pertinentes para a constituição de uma amostra qualitativa[5]. Essas variáveis, referentes à idade, ao sexo, à profissão, à remuneração, entre outras utilizadas nesta pesquisa, permitem uma indicação dos possíveis grupos sociais em que os pesquisados se inserem.

Durante a fase da aplicação dos questionários e através dos primeiros dados obtidos, foi possível evidenciar determinadas questões que poderiam ser aprofundadas na fase posterior das entrevistas. O questionário, assim, propiciou uma caracterização geral da clientela do curso, e serviu como indicador para o desenvolvimento de temas apropriados ao objeto de estudo.

A partir desta aproximação com a problemática a ser abordada, pela aplicação do questionário e o levantamento dos primeiros resultados, foram iniciadas as entrevistas. Ao todo

---

[5]Esse procedimento, referente à constituição de uma amostra qualitativa, pode ser consultado em Guy Michelat: "Sobre a utilização da entrevista não diretiva em Sociologia",in Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária . São Paulo, Polis, 1987, p. 199.

foram realizadas 15 entrevistas, abrangendo professores e alunos do curso. Com os professores, o tempo utilizado para a entrevista ficou em torno de 60 minutos. Entretanto, com os alunos, devido à tentativa de aprofundar questões de ordem familiar e sociais envolvidas, o tempo, muitas vezes, atingiu 120 minutos.

Durante dois meses, período utilizado para a coleta de informações, pôde-se - pelas inúmeras vezes em que foi visitado o local da pesquisa e pelo contato com diversas pessoas envolvidas no referido curso - obter informações pertinentes que, sem dúvida, constam neste trabalho. Este procedimento, referente a uma impregnação[6] das informações obtidas a fim de facilitar a interpretação dos dados, é entendido como necessário para que, a partir dos dados coletados, seja possível realizar uma análise lógica deste material.

A análise dos questionários foi realizada observando a freqüência da ocorrência, pois se considera que determinados indicadores contribuem para a investigação do grupo social à qual pertencem os pesquisados e, assim, sem desmerecer respostas sem representatividade numérica entendendo que estas, muitas vezes, podem ser mais expressivas.

Assim, procurou-se ler e reler os questionários e ouvir as entrevistas gravadas, compreendendo que a repetição desta prática poderia levantar gradativamente um relacionamento

---

[6] GUY Michelat op. cit. p. 204.

lógico entre os diversos temas deste trabalho.

Pretende-se, por meio de um relacionamento dos quatro temas apresentados e estruturados em capítulos, compreender algumas incursões da teoria do capital humano dada numa realidade específica de um curso de graduação. Não se intenciona, contudo, neste trabalho, adentrar nas questões referentes ao currículo e aos programas do curso de pedagogia, pois a preocupação principal refere-se a uma caracterização da clientela escolar, observando a classe social a que pertence e os mecanismos de seletividade presentes no ensino superior.

CAPÍTULO I

A CATEGORIA VALOR E A EDUCAÇÃO

Neste capítulo pretende-se, através de algumas leis gerais de determinação do valor, encontrar algumas proposições que serviram de suporte teórico às idéias do capital humano.

Retomam-se os conceitos de valor dentre as principais correntes do pensamento econômico. Evidenciam-se assim: a visão dos clássicos, na qual o valor estava ligado a uma ordem natural que rege a economia; a concepção de Marx, onde o valor era o conceito básico para a compreensão do capitalismo;e os neoclássicos - ponto de apoio às análises do capital humano - que acreditavam ter descoberto um verdadeiro método científico para a análise da economia através da utilização de modelos experimentais, visando mensurar o comportamento humano.

1. CLÁSSICOS: O VALOR-TRABALHO

O valor, conceito fundamental da economia política, designa uma qualidade dos objetos para que se constituam bens econômicos, capazes de satisfazer uma necessidade ou suprir uma carência. Essa qualidade dos objetos vem sendo discutida desde Aristóteles que estabeleceu a distinção entre valor de uso e

valor de troca[1].

Entre as teorias clássicas sobre o valor distingue-se a de Adam Smith, na qual se admite o trabalho como gerador de riquezas, O trabalho é compreendido,então, como a única medida definitiva do valor das mercadorias, inserindo também a contribuição do empresário e do proprietário de terras, mas considerando-os como elementos secundários.

A divisão do trabalho,consequência desse pensamento, torna-se,então,a base para o crescimento econômico das nações e, através dessa divisão ocorrem um aumento de produtividade e eficiência, em que o excedente é ampliado e o produto social cresce.

Embora reconhecesse no trabalho a fonte geradora de valor, Smith comparava o trabalhador a uma máquina dispendiosa , fruto de sua visão hierárquica do trabalho que previa a necessidade de uma educação adequada a estes princípios.

"A aquisição dessas habilidades para a manutenção de quem as adquiriu durante o período de sua formação, estudo ou aprendizagem, sempre custa uma despesa real, que constitui um capital fixo e como que encarnado na sua pessoa. Assim como essas habilidades fazem parte da fortuna da pessoa, da mesma forma fazem parte da sociedade à qual ela pertence. A destreza de

---

[1]Ao tentar explicar o conceito de valor, Aristóteles, em "A Política", considera que para tudo o que possuímos há dois usos: ambos pertencentes ao objeto como tal, mas não da mesma forma, porque um é o uso apropriado, o outro é o uso impróprio. Assim todo objeto pode ser de uso próprio ou de troca, ou seja, possui um valor subjetivo e um valor objetivo.

um trabalhador pode ser enquadrada na mesma categoria que uma máquina ou instrumento de trabalho que facilita e abrevia o trabalho e que, embora custe certa despesa, compensa essa despesa com lucro"[2].

Smith considerava o trabalho e o investimento no trabalhador como parte do capital[3], onde este investimento era capaz de trazer retornos ao trabalhador e à sociedade. Demonstrando então uma percepção distinta dos economistas dessa mesma época que atribuíam à educação a qualidade de despertar valores socialmente sadios e mantenedores da ordem social vigente[4].

A obra de Smith, A Riqueza das Nações (1776),teve aceitação plena à medida em que servia aos interesses da classe burguesa ascendente, pois fornecia princípios de liberdade de iniciativa, justificação dos lucros do empresário pelo bem-estar social, enfim o caráter pragmático dessas idéias se enquadrava às mudanças na qual a Inglaterra estava passando.

---

[2]SMITH, Adam. A Riqueza das Nações, VI. São Paulo, Nova Cultural, 1985, p. 248.

[3]SMITH (1776) foi considerado por Schultz (1963) e por Blaug (1970) como o responsável pelo lançamento de algumas idéias promissoras em relação à Teoria do Capital Humano, mas que não mereceram destaque nas análises de economistas posteriores, sendo retomadas por Teóricos do Capital Humano, na década de 50.

[4]Os Economistas Clássicos,em suas poucas considerações a respeito da Educação, entendiam como papel a ser desempenhado pela Educação a busca do equilíbrio e harmonia do indivíduo, a fim de possibilitar um melhor desempenho no trabalho. Entre estes economistas destaca-se J.S.MILL, "The principles of political economy", 1848.

A acumulação de capitais necessitava de um maior nível de concentração, devido às exigências do processo de industrialização emergente, como decorrência ocorre uma nova estruturação de classes ditadas pela infra-estrutura econômica e realimentada pelas teorias liberais e "igualitárias"[5].

A burguesia, agora detentora do poder econômico e político, tinha como um de seus princípios mais "nobres" a distribuição dos frutos da industrialização entre os que, pela divisão hierárquica do trabalho, contribuíam para que se efetivasse um aumento na Renda Nacional, conseqüência de um maior aperfeiçoamento do homem.

Em contraposição aos conceitos burgueses e pelo aparecimento da classe proletária, resultante da separação do trabalhador de seus instrumentos de trabalho, Marx reforça, como os clássicos, que o trabalho é o gerador de valor, mas acrescenta um fator que distingue toda a sua teoria das anteriores, ou seja, o valor é gerado pelo trabalho social, pela quantidade de trabalho coletivo necessário à elaboração de uma mercadoria.

---

[5] A partir do desenvolvimento da economia capitalista e da formação dos monopólios, no final do século XIX, originando a concentração da renda e da propriedade, levantaram-se as contradições dos princípios do liberalismo econômico e suas teorias de "Igualdade de oportunidade" possibilitada pelo livre jogo das forças produtivas.

Partindo desse raciocínio e tendo, como ponto de referência, para suas análises a historicidade na qual as classes sociais estão em contínua oposição de interesses, Marx retoma o processo de geração do valor, sendo prioridade em sua investigação a apropriação desigual do valor e,conseqüentemente, dos capitais.

O trabalhador, assim, vende sua força de trabalho, mas no decorrer de uma jornada de trabalho resulta um excedente (sobretrabalho) não pago aos trabalhadores, ou seja, a mais valia extraída de forma absoluta (ao se aumentar a jornada de trabalho) ou relativa (aumento de tecnologias, redução do trabalho necessário).

Marx considera, nesse processo de produção capitalista, a igualdade do valor da força de trabalho ao valor de uma mercadoria qualquer, pois os salários se encontram limitados pelos valores dos produtos, mas os valores dos produtos não estão limitados pelos salários.

O salário não depende da produtividade do trabalhador encontrando-se vinculado diretamente ao mercado. Caso ocorra uma superprodução, um maior contingente de trabalhadores é incorporado ao processo produtivo. Os salários tendem a elevar-se e, em períodos de crise, onde a acumulação é reduzida, cresce o exército industrial de reserva e os salários podem declinar a níveis inferiores ao de subsistência do trabalhador.

"Grosso modo, os movimentos gerais do salário são exclusivamente regulados pela expansão e contração do exército industrial de reserva, que correspondem à mudança periódica do ciclo industrial. Não são portanto, determinados pelo movimento do número absoluto da população trabalhadora, mas pela proporção variável em que a classe trabalhadora se divide em exército ativo e exército de reserva, pelo acréscimo e decréscimo da dimensão relativa da superpopulação, pelo grau em que ela é ora absorvida, ora liberada"[6].

Considera-se que, em tempo de crise ou de prosperidade, o preço das mercadorias sofre variações, declinando ou elevando , mas, ao longo do tempo, pode-se notar que o preço das mercadorias se mantém em determinada média. O mesmo não ocorre com a força de trabalho - tratada como mercadoria - onde em períodos de crise os empresários dispensam ou reduzem os salários dos trabalhadores. Nos tempos de prosperidade, em que o capitalista atinge altas taxas de lucros, se não houver mobilização dos trabalhadores por um aumento salarial, esta parte do aumento no capital não será revertida em salários, e o salário médio no decorrer do tempo permanecerá inalterado. Assim a força de trabalho, embora considerada como mercadoria, não passa pelas fases de aumento e redução dos preços à qual todas as mercadorias estão sujeitas.

---

[6]MARX, Karl. O Capital, VII. São Paulo, Nova Cultural, 1985, p. 204.

2. NEOCLÁSSICOS: O VALOR-UTILIDADE

O conceito de utilidade marginal parte do princípio de que o consumidor procura sempre a maximização da utilidade de um bem ou serviço. Ao procurar maximizar sua satisfação, o consumidor está sujeito a escolher entre dois bens diferentes que lhe proporcionam variado grau de utilidade.

No caso de um bem, à medida em que o consumidor adquire e consome uma quantidade adicional deste mesmo bem, a utilidade e a satisfação que este bem proporciona tende a diminuir, podendo chegar até a desutilidade marginal .

Assim a utilidade é decrescente quando são adicionadas novas quantidades do mesmo bem ou serviço. Esta simplista noção de geração de valor de um bem é intitulada teoria da utilidade marginal.[7]

O marginalismo surge como teoria econômica a partir de 1870, principalmente nas obras de Carl Menger (1871), Willian Jevons (1871) e Leon Walras (1874).

---

[7] Um exemplo pode ilustrar esta idéia: um consumidor com muita sede ao comprar um refrigerante pode diminuir ou acabar a sua sede. O 2º copo já não lhe dará a mesma satisfação e o 3º copo pode causar insatisfação. O mesmo consumidor relacionará sua satisfação com o custo da unidade comprada e só consumirá o número de refrigerante no ponto que a satisfação se iguale ao custo monetário, ou seja, a última unidade consumida se iguale ao preço. Então UMG = CMG, o que significa dizer que o preço é equivalente à utilidade marginal que este bem proporciona.

Walras em consonância com esses autores estruturou as bases da reação hedonista[8], igualando o valor de uso ao valor de troca, colocando como centro das preocupações econômicas a procura de mercadorias e serviços, elaborando a noção de utilidade marginal[9] que serviu de base para as análises econômicas neoclássicas.

A subjetividade da visão marginalista pode ser observada pela atribuição ao indivíduo de uma livre escolha de bens e serviços, levando-o, consequentemente, à procura de uma maximização de seus desejos. Considera-se, assim, muito enfaticamente, o argumento da motivação psicológica do consumidor.

Dessa forma, o marginalismo fundamenta-se na saturação das necessidades humanas. À medida que se aumenta a quantidade de bens, a satisfação que estes proporcionam ao consumidor diminuem.

---

[8] Hedonismo - Doutrina filosófica que faz do prazer o supremo fim da vida.

[9] O termo utilidade marginal foi introduzido por F. Wieser posteriormente em "Sobre a origem e as principais leis do valor econômico" (1884), tinha o mesmo sentido dos termos "Raraté" de Walras, e "Grau final de utilidade" de Jevons. Wieser refinou o conceito de utilidade no aspecto puramente subjevista, principalmente a partir do trabalho de Menger considerado a maior expressão não matemática do marginalismo.

Segundo o pensamento neoclássico, a oferta determina a utilidade marginal e a utilidade marginal determina o valor. Assim sendo, as críticas às teorias do valor-trabalho tinham como principal orientação: "O trabalho é uma variável cujo valor deve ser determinado pelo valor do produto e não o valor do produto pelo trabalho"[10]. Embora não neguem, de forma absoluta, o fator trabalho, consideram,porém,que todos os fatores de produção têm aproximadamente,a mesma relação: escasez versus valor.

A principal característica dessa corrente de pensamento é a visão otimista do sistema econômico, sempre funcionando a um pleno emprego dos fatores de produção,tendendo ao equilíbrio geral, tendo como regente máxima de seus princípios a ingênua "Lei dos Mercados" de Say (1803):"toda a oferta cria sua própria demanda". Assim, a soma dos valores de todas as mercadorias produzidas seria equivalente à soma dos valores de todas as mercadorias compradas. Nunca ocorrendo crises de superprodução pois a economia seria automaticamente regulada.

Walras procurou expressar o funcionamento da economia através de equações funcionais,adequando a subjetividade do valor, com base na utilidade, a uma teoria matemática precisa do funcionamento do mercado,supondo,evidentemente, para realizar tal abstração, a concorrência perfeita e a uniformidade do mercado.

---

[10] JEVONS, W.S. "The Theory of Political Economy, 1871, in: Bell, JF. A história do pensamento econômico. Rio de Janeiro, Zahar, 1982, p. 364.

Assim, a partir de uma concepção hedonista, em que o homem procura encontrar o equilíbrio através de um comportamento racional - "homo-economicus" - aliado a um aparato matemático, os marginalistas desprezam as análises clássicas de determinação do valor pelo trabalho.

Expurgando das ciências econômicas - agora considerada como "verdadeira ciência", pois estava munida de leis matemáticas e hipóteses - a "incômoda" e "preocupante" análise do valor realizada por Marx, baseada na teoria do valor-trabalho e calcada na exploração do trabalhador, através da apropriação, pelos empresários, da mais valia gerada no trabalho coletivo. Assim, torna-se mais atrativa, para os neoclássicos, a análise do valor ligada à noção de utilidade. Como se refere de forma astuta Robinson : "Entrementes, a teoria do trabalho com seu cheiro desagradável, foi eliminada do campo ortodoxo, entrando a utilidade"[11].

Dessa forma, os salários dependiam, para os neoclássicos, da produtividade, ignorando a formulação de Marx, na qual os salários correspondiam apenas às necessidades de subsistência e perpetuação da classe trabalhadora.

Com base no conceito de utilidade marginal,que ainda hoje não conseguiu se desvincular de seu conteúdo metafísico,levantou-se todo um aparato para justificar que,agindo egoisticamente, cada indivíduo poderia contribuir para o bem-estar social, onde tentam - os adeptos desta linha de pensamento - contornar as contradições evidenciadas por Marx.

---

[11] ROBINSON, Joan. Filosofia Econômica. Rio de Janeiro, Zahar, 1975, p.43.

3. O VALOR SEGUNDO MARSHALL

Alfred Marshall realizou a síntese da discussão sobre o valor, conciliando, dentro de um ecletismo, os subjetivistas (marginalistas, hedonistas) e os objetivistas (clássicos,marxistas,intervencionistas). Influenciado pelas idéias evolucionistas adquiridas através da sociologia de Spencer,(1884)[12] considerava a competição como a força propulsora para o progresso econômico, em que o indivíduo,agindo egoisticamente,poderia contribuir para o bem-estar social.

Sua principal obra "Principles of Economics" (1890), fundamenta-se numa perspectiva microeconômica da estrutura capitalista. Para Marshall a procura (baseada na utilidade) e a oferta (baseada nos custos de produção) eram igualmente necessárias para a determinação do valor, dado pela intersecção das curvas de oferta e procura.

Dessa forma, o conceito de utilidade reforçava o princípio de que a economia deveria funcionar num esquema de "Laissez Faire".

---

[12] HERBERT Spencer, pensador positivista, desenvolveu a tese de que toda a realidade (material, social e espiritual)evoluiria à semelhança dos organismos vivos. O sistema Spenceriano desdobra-se na tese de que são naturalmente superiores os indivíduos que se adaptam ao ambiente e dele sabem tirar proveito. Dessa forma a sobrevivência está assegurada se os benefícios sociais fossem distribuidos segundo a "capacidade" do indivíduo em se auto sustentar.

Esta tendência natural ao equilíbrio da economia tem como apoio as análises matemáticas[13], originárias dos atuais modelos econométricos sofisticados, desenvolvidos pela escola neoclássica. Marshall procurou aproximar, através de explicações imediatas, a economia e as ciências experimentais, embora reconhecesse "algumas" das limitações desta aproximação.

A economia, como todas as ciências da área humana recebeu, nesta época, influência direta do método de investigação biológica no qual Marshall destacava a importância das experiências recentes nesta área que poderiam ser apropriadas às ciências econômicas. O progresso econômico, assim, deve-se basear na observação e experimentação cautelosa, pois os movimentos rápidos são perigosos e conduzem a práticas anti-sociais.

"Os economistas, em conseqüência, aprenderam agora a considerar com vistas mais amplas e esperançosas as possibilidades do progresso humano. Aprenderam a confiar em que a vontade humana, guiada pela reflexão cuidadosa, pode modificar as circunstâncias a ponto de alterar o caráter e, assim, realizar novas condições de vida ainda mais favoráveis ao caráter e, por conseguinte, ao bem-estar tanto moral quanto econômico das massas populares"[14].

---

[13] MARSHALL, declara que recebeu influência para as suas análises matemáticas de Antoine Augustin Cournout (1843) matemático, economista e filósofo precursor da moderna econometria.

[14] MARSHALL, Alfred, Princípios de Economia, VI, São Paulo, Nova Cultural, 1985, p. 58.

Através destas considerações pretendeu-se atribuir à economia um tratamento "mais científico", procurando medir o comportamento humano pelos princípios de racionalidade, onde o indivíduo - "homo-economicus" - é capaz de relacionar racionalmente suas aspirações e necessidade atingindo o equilíbrio.

A tendência ao equilíbrio, em que a economia estava então submetida, supunha que todos são livres para gastar suas rendas e,agindo individualmente,seria possível atingir um bem-estar social. Assim, segundo esse raciocínio, a contribuição dos trabalhadores no processo produtivo se refletia nos salários,enquanto a contribuição dos capitalistas estava revertida nos lucros.

Dentro, desta concepção observa-se que Marshall introduziu, como forma de compreensão da economia, uma biologia econômica, ao invés de uma dinâmica econômica, onde tudo tem o seu tamanho ótimo. Pretende-se assim explicar o funcionamento da economia mediante análises de agentes econômicos isolados e a partir da agregação destes agentes. Os agentes econômicos, assim, procuram maximizar seus lucros, e agindo dessa forma contribuem,"naturalmente", com a sociedade. Esta visão estática é notada nos artifícios criados por Marshall para a análise do mercado,como por exemplo a condição "ceteris-paribus" - mantidas as demais condições constantes - poderia ser possível o estudo de uma variável.

Destacava a importância da utilização pelos economistas dos métodos dedutivo e indutivo, sendo que o método histórico seria

incapaz de expressar a relação causal entre oferta e procura, determinante do preço de um bem.

Assim,em um período curto,a capacidade produtiva não sofre mudanças e os preços são influenciados pela demanda,e, para um período longo, os preços correspondem aos custos de produção.

"O valor, isto é, o valor de troca de uma coisa em termos de outra num lugar e tempo qualquer, é a quantidade da segunda coisa que pode ser obtida ali e na ocasião dada, em troca da primeira. Assim o termo valor é relativo e exprime a relação entre duas coisas num lugar e tempo determinados"[15].

4. O VALOR ECONÔMICO DA EDUCAÇÃO

Utilizando conceitos de economistas neoclássicos, principalmente os princípios marginalistas, T.W.Schultz[16] procura a mensuração do valor econômico da educação.

A nível microeconômico, como o indivíduo tido como unidade produtiva, capaz de investir em si mesmo, através da aquisição de conhecimentos fornecidos pela estrutura educacional, tendo, então, no mercado de trabalho, maior desempenho e rendimento. Como também a nível macroeconômico, pois as unidades produtivas - os homens - pela sua maior capacitação ,

---

[15] MARSHALL, op. cit. p. 70.

[16] Economista Norte-Americano que recebeu o prêmio nobel de economia em 1979, juntamente com Arthur Lewis, por seus trabalhos sobre a importância dos recursos humanos no desenvolvimento econômico. Entre suas obras destacam-se:"O valor econômico da educação", (1963); "Investimento em capital humano: o papel da educação e pesquisa" (1971) ; "Investindo em pessoas: a economia da qualidade da população" (1981).

dada pela estrutura educacional, enquadraram-se às funções hierarquizadas do mercado de trabalho e contribuiram para um aumento na Renda Nacional.

Schultz relacionou o subdesenvolvimento de algumas nações com os altos índices de analfabetismo a que estas nações estavam sujeitas. Dessa forma, para a promoção do desenvolvimento, a educação é colocada em igualdade de posição com outros fatores de produção, ou seja, com o trabalho e com o capital.

"Um conceito de capital restrito a estruturas, equipamentos de produção e patrimônio, é extremamente limitado para estudar tanto o crescimento computável (Renda Nacional) como, o que é mais importante, todas as conquistas, no bem-estar, gerados pelo progresso econômico (o que inclui também, os prazeres em que as pessoas encontram maior lazer no crescente acúmulo de bens duráveis, em possuir melhor saúde e mais educação, tudo isto omitido em nossa atual estimativa da Renda Nacional)"[17].

Fica nítida, nessa argumentação de Schultz, a visão orgânica da economia, onde os agentes isolados, procurando maximizar suas fontes de satisfação contribuiriam, através da agregação destes agentes, para o bem-estar social, demonstrando uma visão otimista do sistema econômico tal qual as análises feitas pelos neoclássicos, principalmente Marshall.

---

[17] SCHULTZ, Theodore W. O valor econômico da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1967, p. 64.

A distribuição eqüitativa da Renda seria efetivada de uma forma "espontânea", pois o crescimento econômico promovido por mais um fator considerado por Schultz como fundamental - a educação - seria o ponto chave para a solução da problemática vivida pelos países subdesenvolvidos.

Segundo Schultz, nunca foi possível tratar de recursos humanos como uma forma de capital - um meio produzido para a produção - sendo o trabalho medido apenas pela quantidade, igualando, segundo este autor, o homem às máquinas e aos equipamentos.

Ocorre que a quantidade de trabalho que se incorpora ao processo não significa uma igualdade do homem às máquinas e aos equipamentos, mas,pelo contrário, a geração do valor está inserida neste processo, à medida que uma maior quantidade de trabalho determina um maior valor às mercadorias. De modo que um aumento na capacidade produtiva - máquinas e equipamentos- determina um menor valor dos produtos.

Assim o valor de um produto está na razão direta do tempo de trabalho necessário e na razão inversa das forças produtivas empregadas.

Schultz ao argumentar que a quantidade de trabalho empregado iguala o homem às máquinas e aos equipamentos,e apenas por um maior investimento no homem, dado pela educação, é possível superar essa equiparação,despreza o valor gerado pelo trabalho social. O seu conceito de capital humano tido como "valorizador" do homem está, na verdade, fazendo esta equiparação - homens e máquinas - da qual ele refuta veementemen-

te em todas as suas análises.

Assim,ao se educar o homem,tendo como finalidade imediata a sua maior produtividade, está-se reduzindo-o a um componente em igualdade de condições com os demais fatores de produção. A partir da capacidade tecnológica deve-se, diante desta concepção, formar a unidade produtiva - o homem - que melhor se adapte a esta estrutura.

Os princípios de ordem marginalista que rejeitam a determinação do valor pela quantidade de trabalho, e que se prestam a justificar as desigualdades,podem ser observados pela apropriação e pela nova "roupagem" que Schultz desenvolveu:

"Caso a educação fosse gratuita, as pessoas,provavelmente, a "consumiriam" até sentirem-se saciadas, e nela "investiriam" até que o seu rendimento se tornasse nulo"[18].

Relembrando exemplo típico de determinação do valor pelos marginalistas do século passado[19], a educação passa s ser agora equiparada a um bem qualquer.

Supõe-se que as pessoas são livres para escolher os produtos expostos no mercado. O homem passa a ser, segundo este raciocínio, consumidor de um bem - educação - que é capaz de lhe atribuir uma capacitação,visando a colocação no mercado de

---

[18]SCHULTZ, op. cit. p. 36.

[19]Citado p.20 deste capítulo.

trabalho em igualdade de condições com os ofertantes das oportunidades de trabalho. Dessa forma, dispõe de uma formação específica para o exercício de suas atividades profissionais que lhe atribui um maior "valor econômico", possibilitando, assim, uma negociação em "igualdade de termos".

Seguindo, ainda, este pensamento, o homem não disporia apenas de sua força de trabalho, mas de uma capacitação, fornecida pelo sistema educacional, que lhe proporcionará um aumento salarial decorrente de sua maior produtividade.

O homem é, então, o produtor de suas próprias capacidades e este investimento humano torna-se determinante da produtividade do trabalho. Dessa forma erguem-se novamente os princípios da teoria neoclássica através de uma vinculação funcional entre a produtividade e a renda.

E - como fruto da teoria neoclássica - as idéias do capital humano afastam-se de forma estratégica dos fatores que fazem com que a produtividade seja incapaz de promover uma melhoria na distribuição da renda, ou seja, desconsidera-se a influência dos monopólios,da concentração dos lucros,da procura de mão-de-obra e dos mecanismos reguladores dos salários , tanto dos empresários - exército industrial de reserva - como dos trabalhadores - os sindicatos e órgãos de classe.

Observa-se que o capitalismo não abandonou a antiga concepção dada à escola pelos economistas clássicos e neoclássicos, no sentido da criação de um "bom senso" à classe trabalhadora,e ampliou o seu espaço à medida que tentou possibilitar a capacitação técnica do homem para o trabalho especializado.

O capital humano, resultado de um conjunto de investimentos destinados à formação educacional e profissional de determinada população, perpassa a possibilidade de promoção do homem, mediante um aumento de seu valor econômico e de sua ascensão enquanto posição de classe.

Samuel Bowles, em estudo sobre a interdependência entre renda e educação[20], observa que as desigualdades das chances e a desigualdade em si fazem parte de um mesmo processo absolutamente inseparável, que depende apenas da divisão hierarquizada do trabalho e conseqüentemente das classes sociais.

A possibilidade do trabalhador auferir maior renda, como também a promoção do desenvolvimento econômico do país, inserido nas teorias de Schultz, mascara os efeitos de fatores sociais preponderantes, nos quais o aparelho escolar reforça a divisão hierárquica do trabalho posta na sociedade.

A ideologia das aptidões[21], justificada pelas diferenças individuais, estabeleceu-se então como uma necessidade inevitável para o desenvolvimento das forças de trabalho, sendo então "conveniente" uma especialização cada vez maior de aptidões e habilidades que serão enquadradas de forma "natural" na socie-

---

[20] BOWLES, S. cit. por Attali, J. e Guillaume, M. A Anti-Economia, Rio de Janeiro, Zahar, 1975, p. 203.

[21] Consultar o estudo de N. Bisseret, in: As funções ideológicas da escola-educação e hegemonia de classe de J.C.G. Durant, Rio de Janeiro, Zahar, 1979, p. 31.

dade. Transformando a escola num instrumento capaz de propiciar o desenvolvimento de habilidades enquadradas na divisão hierárquica do trabalho.

A ampla mobilidade social sugerida nesse modelo, onde o homem é o produtor de suas próprias capacidades, absolutiza uma suposta liberdade do homem no consumo de bens e serviços postos na sociedade, entre estes, a educação. Afasta-se,contudo,de fatores capazes de neutralizar suas proposições, referentes às condições de uma formação possibilitada por vias extra-escolares e que são preponderantes para um futuro engajamento no mercado de trabalho, entre outros, o ambiente cultural familiar e a origem social.

Entende-se, como premissa básica nessa análise, que a efetiva oportunidade de acesso à educação será assegurada a partir de uma maior eqüitatividade na distribuição da renda no país. De modo que o capital escolar seja acessível às camadas mais empobrecidas da população. Quando se observa que, sobretudo,o meio familiar e social das classes de mais alto poder aquisitivo estão familiarizadas com a cultura escolar, ressalta-se,em contrapartida,a dificuldade dos estudantes oriundos de camadas de mais baixa renda, não entrosadas em seu ambiente familiar com a cultura escolar, de seguirem mais facilmente suas jornadas de estudos.

Dessa forma apresenta-se uma teoria que perpassa a idéia de uma igualdade de possibilidades adquiridas através da educação, mas que,na verdade, pelo não tratamento de questões sociais mais complexas,sobretudo,no âmbito das nações subdesenvol-

vidas com características específicas, serve a "grosso modo"para legitimar o processo de desigualdade social.

Pode-se evidenciar dois questionamentos a respeito da teoria do capital humano:

O primeiro,partindo das críticas oriundas dos educadores ao pedagogismo dessas suposições teóricas, referentes à crença de que a educação pode, por si mesma, promover mudanças a nível estrutural da sociedade, ignorando os fatores de ordem extra-escolares envolvidas na questão educacional;

O segundo ,que se tentou evidenciar neste capítulo, refere-se à fragilidade das suposições teóricas do capital humano ao reportar-se às origens econômicas dessa teoria.

A apropriação do conceito neoclássico de valor, baseado na utilidade, pela educação torna-se,até certo ponto, estranha ao entender-se que esta escola da economia foi submetida a críticas internas por autores keynesianos, ainda, portanto,dentro da concepção capitalista. Keynes[22] rompeu com os preceitos marginalistas ortodoxos, elaborando suas teorias de renda, consumo e investimentos,considerando,sobretudo,os comportamentos sociais e não peculiaridades individuais conforme as análises marginalistas.

---

[22] J.M.Keynes, um dos primeiros economistas a tratar os fenômenos econômicos a nível de macro-análise, em "A teoria geral do emprego, do juro e da moeda", 1936, contestou o conjunto de dogmas em que se baseava o marginalismo.

Schultz recupera a premissa neoclássica da análise individual de distribuição de renda, ao considerar o homem como produtor de suas próprias capacidades, em que o desenvolvimento destas capacidades se revertem em uma maior produtividade.

O novo "revestimento" do conceito de utilidade marginal, retirado do contexto neoclássico no qual se entendia o funcionamento da economia a um pleno emprego dos fatores de produção, tendendo sempre ao equilíbrio, torna-se nitidamente equivocada ao ser aplicada numa sociedade marcada por situações de extrema desigualdade econômica e social.

A pretexto de uma promoção do desenvolvimento econômico do país - via educação - resgata-se conceitos de fundo marginalista, concedendo um valor absoluto à liberdade formal, partindo do pressuposto de que todos são livres para gastar suas rendas em função de suas necessidades, escolhendo racionalmente o que melhor lhes convém. A partir desta abstração pode-se construir modelos e levantar hipóteses tal qual as análises marginalistas da economia, entretanto sujeitas a severas críticas, como refere-se Robison, aos economistas neoclássicos:

"Era necessário por motivos puramente intelectuais escolher entre um modelo dinâmico simples e um modelo estático complexo. Mas não foi por acidente que a escolha recaiu sobre o modelo estático; as harmonias suavizantes do equilíbrio apoiavam a ideologia do "laisser-faire" e a elaboração do argumento man-

teve-nos suficientemente ocupados a ponto de não termos tempo para pensamentos perigosos"[23].

---

[23]ROBINSON, op.cit. p.61.

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO E DEPENDÊNCIA

1. A QUESTÃO DA DEPENDÊNCIA

A partir da década de 50 começam a surgir alterações internacionais na dinâmica de acumulação de capitais e na organização das empresas, nas quais inicia-se a formação dos oligopólios. Ocorre uma crescente integração dos mercados dos países industrializados capitalistas, e o "Terceiro Mundo" insere-se, de forma efetiva, no sistema de divisão internacional do trabalho, impulsionado pela expansão das economias capitalistas industrializadas. Com esse processo os países do "Terceiro Mundo", gradativamente, começam a aprofundar seus estudos a respeito da problemática da dependência, discutindo-se, então, formas possíveis para atingir a superação dessa condição.

Examinando a distinção feita por Marx entre o campo e a cidade, e as análises referentes a esta concepção, pode-se melhor compreender determinados condicionantes, que colocam os países nas categorias de centro ou de periferia.

"A base de toda a divisão do trabalho desenvolvida e mediada pelo intercâmbio de mercadorias é a separação entre o campo e a cidade. Pode-se dizer que toda a história econômica

da sociedade resume-se no movimento dessa antítese..."[1]

O movimento alternativo, descrito por Marx, estende-se para um contexto mais amplo - divisão internacional do trabalho - onde se diferenciaram as nações com predominância de atividades agrícolas (primário-exportadoras) e as industriais (exportadoras de produtos manufaturados)[2].

Distingue-se, assim, a economia capitalista, constituída num período inicial, pelo modelo primário-exportador, considerado do ponto de partida, e, num segundo período, introduz-se, em consonância com as transformações no processo de acumulação de capitais, o predomínio do capitalismo monopolista de Estado.

Dessa forma, caracteriza-se a economia capitalista na América Latina pela sua forma de constituição, adversa das nações capitalistas européias. A acumulação primitiva de capital, necessária para liberar as forças produtivas, ocorreu, nas nações capitalistas mais avançadas, por meios internos capazes de sustentar e desenvolver as forças produtivas. No caso da América Latina, sobretudo no Brasil, não foi possível a formação de uma poupança interna que estimulasse as forças produtivas. Assim, o desenvolvimento capitalista brasileiro foi impulsionado de forma específica[3], via a associação do Estado e do

---

[1] MARX, Karl. O Capital. V.I. São Paulo, Nova Cultural, 1985, p.278.

[2] A este respeito consultar Nikolai I Bukharin: "Economia Mundial e o Imperialismo", São Paulo, Nova Cultural, Coleção os Economistas, 1986, Cap. I.

[3] A Questão da Industrialização Retardatária pode ser encontrada em João M. Cardoso de Mello: "O Capitalismo tardio".

grande capital estrangeiro, como se examinará posteriormente.

A problemática que envolve a questão do subdesenvolvimento das nações latino-americanas é, então, estudada por diversas correntes de pensamento. As teorias da CEPAL[4] encontram-se relativamente consolidadas neste período. A noção e o emprego dos termos "centro-periferia" alcançaram o seu auge nas discussões da CEPAL, na década de 50, tendo como conceito principal para análise a "deteriorização dos termos de intercâmbio".

Baseados nas contradições da "Lei das Vantagens Comparativas do Comércio Internacional", de Ricardo, os cepalinos partiam da análise do mercado internacional, tal qual se dava a divisão do trabalho entre países produtores de bens primários e manufaturas.

Opondo-se à teoria liberal ortodoxa, baseada na "lei das Vantagens Comparativas", Raúl Prebish[5] (1949), economista da CEPAL, argumenta que a divisão internacional do trabalho acarretou um aumento da Renda Nacional dos países desenvolvidos. Estabeleceram-se novas necessidades de consumo de bens mais sofisticados, além do desenvolvimento de tecnologias que reduzissem a dependência de matérias-primas, ocorrendo uma deteriorização persistente nas relações de troca. Propôs-se uma inter-

---

[4] CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina). Órgão das Nações Unidas, criado em 1948, com o objetivo de elaborar estudos e alternativas para o desenvolvimento Latino-Americano.

[5] As idéias básicas de Raúl Preblisch foram publicadas pela primeira vez em "Desarrollo Económico de la América Latina Y alguns de sus principales problemas", CEPAL, 1949. Esse trabalho foi reproduzido no Boletin económico para a América Latina, CEPAL, 1961.

venção ampla do Estado na infra-estrutura - medidas de natureza Keynesiana -[6] realizada através de um planejamento econômico , reorganização técnico-administrativa e pela reforma agrária.

Esses estudos foram alvos de severas críticas[7], tendo em vista que a passagem do subdesenvolvimento para o desenvolvimento estava condicionada por fatores técnico-administrativos, sem, entretanto, conjugar a análise econômica e política em dado momento, desconsiderando a historicidade das relações.

Entre as análises sobre a questão do subdesenvolvimento destaca-se, na corrente marxista de pensamento, o estudo do economista norte-americano Paul Baran (1957). Baran introduz o conceito da "aplicação irracional do excedente econômico". Pretende, assim, explicar que uma utilização interna e adequada do excedente poderia solucionar a escassez de capital, sem a necessidade de investimentos estrangeiros. Ressalta, contudo, uma situação de desperdício provocada pela classe proprietária, de caráter parasitário, e uma tendência ao consumismo das classes de alta renda, em detrimento de investimentos objetivando um crescimento nas forças produtivas.

---

[6] Apesar da existência de diversas correntes de pensamento-clássicas, marginalistas, marxistas, entre outras - a Escola Cepalina parece ter privilegiado, pelas medidas sugeridas, o pensamento Keynesiano.

[7] Em oposição ao pensamento dualista da CEPAL, que divide a sociedade entre o arcaico e o desenvolvido, consultar: FRANCISCO DE OLIVEIRA: "A Economia Brasileira: Crítica à razão dualista, São Paulo, Petrópolis, Vozes, 1981.

Dessa forma, os países periféricos estariam condenados à estagnação econômica, ao contrário das proposições da CEPAL, onde seriam possíveis, aos países periféricos, reformas com a utilização do capital estrangeiro e um aumento da produtividade, saírem do caminho da estagnação.

"O fundamental é que o desenvolvimento econômico das nações subdesenvolvidas é profundamente contrário aos interesses dominantes dos países adiantados. O mundo subdesenvolvido sempre representou o "interior" indispensável ao Ocidente Capitalista altamente desenvolvido, pois as nações que fazem parte desse mundo suprem os países industrializados de muitas matérias-primas importantes e proporcionam às grandes empresas enormes lucros e áreas para investimentos" [8].

Assim sendo, o investimento externo não coadunava com os interesses de desenvolvimento dos países periféricos. Nesta mesma linha de raciocínio, desenvolve Baran a idéia de que as relações de dependência serão inalteradas, prevalecendo a estrutura de dominação de uma nação sobre a outra, e a única alternativa para sair do círculo de dependência seria dada por uma ruptura unilateral, via revolução socialista.

---

[8] BARAN, Paul. A Economia Política do Desenvolvimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1985, p.42.

Logo, observa-se que estas análises consideravam a exploração entre as nações de uma forma mais ampla e homogênea, no sentido de uma aplicação geral a todas as que se encontravam na condição de centro ou de periferia, ignorando a dinâmica interna de luta de classes nestes países.

A possibilidade de uma visão mais dinâmica e específica às estruturas subdesenvolvidas foi dada por Cardoso:

"A reposição de idéias em novos contextos, longe de ser um processo meramente repetitivo, implica num enriquecimento . Se existe um mundo para o qual o "Símile do Motu " contínuo é inútil é o do pensamento: o percurso da "mesma" idéia noutro universo histórico-cultural faz dela outra coisa. Penso que as formulações cepalinas constituem neste sentido, um bom exemplo de originalidade: versavam sobre uma temática que se antepôs ao pensamento para enfrentar os problemas que surgiram na prática econômica e, partindo embora do instrumental de análises produzidos noutros contextos, tiveram que refazê-lo para tentar explicar uma situação de desigualdade no comércio internacional e justificar políticas favoráveis à industrialização da periferia"[9].

---

[9]CARDOSO, Fernando Henrique. "As idéias e o seu lugar. Ensaios sobre as teorias do desenvolvimento". Petrópolis, Vozes , 1980, p.56.

Fica explícito nesta consideração, a falta da especificidade necessária ao tratamento da questão do desenvolvimento feito pela CEPAL, no qual foram utilizadas concepções de fundo marxista, para abordar as questões do subdesenvolvimento e a desigualdade, entretanto, sem aprofundar as questões referentes à problemática da exploração entre as classes nos países dependentes.

A contribuição de Cardoso orienta-se para uma consolidação do conceito de dependência, segundo o qual o desenvolvimento era então possível, mas seria efetivado de forma dependente e associada. O desenvolvimento dependente-associado fundamenta-se numa associação das empresas estatais, multinacionais e empresas locais. A partir desta concepção deriva sua análise sobre as situações de dependência, englobando os componentes específicos da luta política em cada nação. Assim, segundo o autor, há necessidade do exame da luta de classes e do desenvolvimento capitalista, no interior de cada uma das formações econômicas das nações dependentes para, posteriormente, analisar os períodos do desenvolvimento capitalista em escala mundial[10].

Ao examinar, assim, a periodização da economia dependente deve-se considerá-la como sendo complexamente determinada e associada a um exame contínuo da etapa em que se encontra o

---

[10] Consultar CARDOSO, op.cit. cap. II.

imperialismo,no qual o conceito de dependência vincula-se de forma complementar à teoria imperialista.

Cardoso, em seus conceitos a respeito da dependência, enfraqueceu as esperanças nacionalista-populistas nas quais a burguesia nacional, incrementada pelo Estado, seria capaz de combater a presença do capital oligopolista internacional.

2. O MODELO DE DESENVOLVIMENTO-ASSOCIADO BRASILEIRO

A nova situação de dependência que se instituia afetou evidentemente toda a estrutura econômica e política do Brasil. A forte pressão para a entrada do capital internacional e a formação de uma nova ordem econômica não coadunavam com as idéias nacionalista-populistas da estrutura de poder no país.

O governo Getúlio Vargas (1951-54) perde então considerável apoio das forças armadas e do empresariado nacional, que passam a conspirar com os oligopólios internacionais.

Assim, devido à dinâmica de internacionalização da acumulação de capitais, no final do governo Juscelino Kubitschek (1956-61), são fixadas as bases técnicas possíveis da dinâmica específica do sistema capitalista no processo de produção. Estabelece-se o capitalismo monopolista de Estado. Governo e o grande capital internacional implantam as bases para o processo de industrialização pesada. Logo, ampliou-se a capacidade produtiva, implicando uma nova fase para o emprego das forças produtivas.

Possibilitado pela aliança entre o Estado e os oligopó-

lios estrangeiros, ocorreu um crescimento considerável no setor industrial de bens de produção e bens de consumo, destinados às classes de maior poder aquisitivo. Esse processo,advindo da formação das forças produtivas capitalistas, estabelecia, neste período, suas bases materiais.

Dessa forma, utilizando o esquema de reprodução ampliada, sugerido por Marx[11], as forças produtivas foram efetivadas a partir da constituição do Departamento I, produtor de bens de produção (capital fixo e capital circulante) e do Departamento III (bens de consumo dos capitalistas) acompanhada por um investimento público destinado a infra-estrutura que, conseqüentemente, realimentava o Departamento I. Impôs-se, então, uma dinâmica especificamente capitalista ao processo de acumulação na qual a empresa estrangeira oligopolística, amparada por grandes incentivos, encontra um esquema de acumulação solidamente instalado no país. O rápido crescimento dos Departamentos I e III não foi acompanhado na mesma intensidade pelas indústrias integrantes do Departamento II (bens de consumo dos trabalhadores).

A industrialização pesada, passado seu ciclo de expansão, entra num período de crise a partir de 62, onde se manifestam taxas elevadas de inflação resultantes do alto investimento público, além de uma queda nos valores salariais ocasionados pela própria estrutura oligopolística dos mercados industriais.

---

[11] Sobre o Esquema de Reprodução Ampliada Consultar: Francisco de Oliveira, "A Economia da Dependência Imperfeita". Rio de Janeiro, Graal, 1977.

O caminho do desenvolvimento que começava a ser delineado - através da aliança com o capital estrangeiro - passa por momentos de instabilidade logo após a renúncia do presidente Jânio Quadros (1961). Os riscos da formação de um governo com bases populares e as eleições de 1965 ameaçavam as alianças firmadas. O processo de luta de classes fora acirrado neste período. Houve uma radicalização das posições: as de esquerda, que ansiavam pela revolução econômica e social; as de direita, que tentavam derrubar as últimas barreiras necessárias para a implantação definitiva do capital internacional, contrapondo-se ao sindicalismo nacionalista e ao próprio governo.

Em consonância com os interesses do capital estrangeiro e da burguesia nacional, forças militares organizam o Golpe de 64, tendo como objetivos principais a modernização dos meios de produção e um aumento da poupança interna.

Tendo como apoio a concepção econômica neo-liberal, onde também foi evidenciada a questão do subdesenvolvimento das nações do "Terceiro Mundo", apontou-se como saída o fenômeno chamado "take-off"[12] ou arranque desenvolvimentista no qual seriam eliminadas as etapas, dispostas dentro dessa concepção linear , onde o desenvolvimento - objetivo final - seria atingi-

---

[12] "TAKE-OFF" ou Decolagem, esquema de W.W.Rostow(1960), economista norte americano estudioso dos problemas de desenvolvimento onde prevê a passagem da Sociedade Tradicional para a Modernização através de um acelerado aumento de investimentos, desencadeado por uma pressão exógena proveniente de economias mais desenvolvidas. Consultar Celso Furtado: "Teoria e Política do Desenvolvimento". São Paulo, Abril Cultural, 1983, p. 111.

do pela superação das estruturas da sociedade tradicional. Esta "superação" seria possibilitada por uma concentração maior da poupança interna e uma modernização dos meios de produção.

A passagem do subdesenvolvimento para o desenvolvimento caracteriza-se pelo regime militar instalado em 64, como objetivo a ser alcançado a curto prazo, de uma maneira mecânica e extremamente pragmática. Desatendendo estrategicamente aos aspectos referentes às grandes desigualdades no campo econômico e social do país, preocupou-se exclusivamente com a questão do crescimento da Renda Nacional e ignorou-se o problema proveniente da distribuição da Renda. Solidificaram-se,assim, os fatores concentradores de renda, atingindo limites intoleráveis.

Outro aspecto preponderante, ao se analisar as transformações econômicas e sociais do período desenvolvimentista, é o crescimento da população urbana, onde, em 1930, as cidades se constituem,basicamente,em economias antiindustriais e pouco expressivas em número de habitantes. Em 1970 a grande maioria da população concentra-se nos centros urbanos devido ao processo de transformação da economia, incorporada à dinâmica da estrutura econômica capitalista[13]. Possibilitado pelo modelo de substituição das importações houve expansão expressiva no mercado interno, com a diversificação da indústria, voltada de forma intensa para a produção de bens duráveis, bens intermediários e

---

[13] A esse respeito consultar Paul Singer: "Economia Política da Urbanização". São Paulo, Editora Brasiliense, 1987, pp.91-113.

de capital. Assim, devido à nova dinâmica econômica, a indústria necessita de um grande investimento de capital para desenvolver escalas de produção compatíveis com as exigências do mercado.

O processo de acumulação e rendas determinou, nesse período, alterações na estrutura das pequenas e médias empresas, ocasionando um grande número de falências.

"O gigantismo na economia urbana acarretou, como era inevitável, a eliminação sistemática do pequeno e médio empresário, que passa a sobreviver apenas nos interstícios da grande economia capitalista, como fornecedor de serviços complementares (postos de gasolina, oficinas e consertos) ou ocupando posições marginais no mercado. Dado, porém, o intenso crescimento de nossa economia urbana, isto não significou o desaparecimento, em termos absolutos, do pequeno e médio empreendedor mas a perda de sua importância em termos econômicos e sociais"[14].

A questão do deslocamento de pequenos e médios empresários para o exercício de outras atividades profissionais, torna-se relevante nesta análise a fim de possibilitar uma melhor compreensão a respeito das causas da expansão na demanda por ensino superior no final da década de 60. Os pequenos e médios empresários, na sua maioria pertencentes à classe pequeno-burguesa, necessitavam encontrar novas alternativas para a manutenção de sua posição de classe. A partir deste novo quadro, enquanto

---

14 SINGER, Paul. Dominação e Desigualdade, Estrutura de Classes e Repartição da Renda no Brasil. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981, p. 170.

não havia,para a classe pequeno-burguesa,condições de competição com o grande capital internacional, devido ao alto poder concentrador de capital e pela modernização dos meios de produção, restava-lhe a venda de sua força de trabalho às grandes empresas.

Cabe ainda citar Singer:

"Esta população em rápido crescimento se defrontava com poucas alternativas no campo econômico: ou obtinha emprego nas grandes empresas ou tentava como "autônomo" no comércio ou nos serviços pessoais"[15].

A direção tomada por esses novos proletários, recém-afastados de seus meios de produção, convergiu, evidentemente, para a busca de grandes empresas, tanto as públicas - entre -autarquias, empresas mistas e outras, que acompanhavam o ritmo de crescimento da economia - como também as grandes empresas privadas, vinculadas ao capital estrangeiro.

A estrutura da política desenvolvimentista brasileira , presente também a nível de América Latina,visava, sobretudo, a substituição das importações através da ampliação do mercado interno, contudo, não foi capaz de gerar postos de trabalho para a mão-de-obra não qualificada. Isto porque houve redução das atividades artesanais e agrícolas, as quais não foram realocadas para a indústria devido à desqualificação a que estavam sujeitas e às novas exigências ditadas pela indústria: uma quantidade elevada de técnicos e operários qualificados, além de

---

[15]SINGER, op. cit. p. 170.

profissionais com habilitação de nível superior.

Dessa forma a distribuição de renda foi afetada devido ao crescimento do exército industrial de reserva de trabalhadores não qualificados. Em contrapartida, o nível salarial dos técnicos e dos profissionais de nível superior se mantém relativamente alto, isto foi possibilitado pela sua relativa escassez, como também pela atuação das empresas estrangeiras, nas quais os salários do pessoal qualificado estavam vinculados aos países de origem.

Assim, segundo a concepção desenvolvimentista adotada pelo regime militar, o processo de desenvolvimento seria efetivado através de um crescimento acentuado no setor avançado, acompanhado de um aumento da mão-de-obra empregada neste setor, e, em consequência, era premente uma melhor qualificação profissional.

Decorrente dessa linha de pensamento, nota-se, então, que a estrutura central - necessária para a qualificação dos profissionais para a indústria - volta-se para a educação, assumindo papel de destaque na estratégia desenvolvimentista em curso no país.

A ditadura militar tratava, então, de divulgar a ideia profunda crise de "ineficiência" do governo anterior, João Goulart (1961-64), procurando moldar a sociedade em seus parâmetros de eficiência, abstendo-se - tanto da formação como da atuação dos profissionais técnicos e de nível superior - de qualquer conotação de ordem política, mascarando seu poder repressor e coercitivo através de critérios próprios de racionalização e maior eficiência das estruturas sociais.

Assim refere-se Ianni ..."Economistas, administradores , engenheiros, estatísticos, educadores, sociólogos, jornalistas e outros, muitos foram os especialistas civis e militares convocados para operar e "modernizar" a organização e o funcionamento do aparelho estatal. Tratava-se de substituir o "político" pelo "técnico", a "demagogia" pela "ciência", o "carisma " pela "eficácia". Ao mesmo tempo em que constituía o seu intelectual orgânico, ela desenvolvia também as bases da ideologia desse intelectual"[16].

As bases para formação do intelectual orgânico das classes dirigentes têm, entre outras possibilidades do aparelho ideológico de Estado[17], a estrutura educacional como um de seus principais pontos de apoio. Tentava-se engajar essa estrutura, ao processo desenvolvimentista, despolitizando-a e desarticulando-a de seu natural vínculo com a sociedade, considerada aqui em todos os seus segmentos e submetendo ao seu completo controle a organização e o conteúdo de toda a estrutura educacional.

---

[16] IANNI, Octávio. A Ditadura do Grande Capital. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981, p.29.

[17] Consultar Louis Althusser: "Aparelhos Ideológicos de Estado", Rio de Janeiro, Graal, 1985, pp.66-81.

Direcionar a educação para o mundo do trabalho como alternativa para atingir o desenvolvimento econômico, este era o interesse dos grupos dominantes e da ordem ditatorial instalada no país.

Não se concebia, diante dessa nova ordem, o enquadramento do país no bloco dos países "subdesenvolvidos", sendo, então o termo "subdesenvolvimento" substituído estratégicamente por país "em desenvolvimento", sugerindo a idéia de que o movimento quantitativo da economia, representado pelo aumento do PIB (Produto Interno Bruto) era acompanhado de um movimento qualitativo que se reverteria na melhoria das condições de vida das classes menos abastadas.

Entretanto, os salários pagos aos trabalhadores nas indústrias oriundas dos países centrais, eram, efetivamente, menores que os salários pagos aos trabalhadores nos países de origem destas indústrias, representando às empresas estrangeiras grandes taxas de lucros, favorecidas por uma política de "arroxo" salarial, imposto pelo governo como "distribuição dos sacrifícios", justificados como necessários à contenção dos índices inflacionários, estabilizando, assim, a economia para que fosse possível seguir o caminho do desenvolvimento. Além desses favorecimentos, as empresas estavam, de certa forma, "aliviadas" pela intervenção feita pelo governo nos sindicatos, deformando seu caráter de enfrentamento, e que possibilitava, na sua verdadeira atuação, minimizar, em parte, as perdas salariais

a que estavam submetidos diante do confronto capital x trabalho.

Segundo a concepção desenvolvimentista, adotada pelo regime militar, torna-se necessidade premente uma melhor qualificação profissional para atender as exigências das indústrias, e, assim, o sistema educacional assume papel de destaque na formação dos recursos humanos.

Essa suposição, apoiada na Teoria do Capital Humano, que associa a desproporcional distribuição de renda com a falta de investimentos destinados à formação educacional e profissional, prestou-se, de imediato e de maneira incipiente, para tentar restabelecer um equilíbrio no processo de produção, como se o mercado funcionasse num livre jogo de oferta e procura, desconsiderando o papel decisivo do Estado na economia.

A possibilidade de uma maior produtividade, decorrente de uma forma específica de educação e atendendo a uma fração da sociedade - empresários - é evidente, mas a relação direta que se estabelece - maior produtividade = maior salário - é facilmente refutável, pois os aumentos salariais oriundos da maior produtividade são insignificantes e incapazes de promover uma distribuição de renda mais eqüitativa. No entanto, é fator primordial para a elevação salarial a atuação dos sindicatos e órgãos de classe, fator este desprezado pelos teóricos do capital humano[18], pois a distribuição de renda, segundo eles,

---

[18] Destaca-se, nesta linha de pensamento, o trabalho de CARLOS G. LANGONI: Distribuição de renda e desenvolvimento econômico do Brasil. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura. 1973.

seria efetivada no bojo das relações de produção.

No caso dos países dependentes, como o Brasil, vinculados ao aparato hegemônico escolar dos países centrais engajados na concepção neo-liberal, para os quais, consequentemente, se direcionou a educação através de uma legislação específica, principalmente a nível de 2º grau (5692/71) e 3º grau (5540/68) a fim de atender às necessidades do mercado de trabalho. Dessa maneira, tenta-se fazer da educação um bem de investimento, capaz de trazer retornos ao indivíduo que consome este bem e, ainda, de beneficiar a sociedade, pois as qualificações se enquadrariam às necessidades das empresas , acarretando o desenvolvimento econômico das nações.

Nesta perspectiva linear estabeleceu-se uma relação direta entre uma maior quantidade de escolas e a questão do desenvolvimento econômico, considerando a educação como um dos fatores principais para a agilização do processo desenvolvimentista.

É relevante observar que este direcionamento, dentro de uma concepção economicista da educação, não teve na prática o êxito desejado devido a diversos fatores. Entre eles pode-se citar: as características próprias da clientela escolar brasileira, visto que os alunos de 2º grau procuram direcionar os seus estudos para a obtenção de uma vaga no ensino superior; a existência de poucos recursos, pois, embora haja ocorrido um aumento dos investimentos destinados a adaptar este novo "modelo" educacional, não possibilitou a instalação dos equipamentos e materiais voltados para as atividades exercidas pelo

setor industrial, além de uma resistência por parte do professorado em "assimilar" a perspectiva empresarial no âmbito educacional.

Às instituições de ensino, principalmente a nível de 3º grau, caberia a formação de seus egressos dentro de uma pluralidade de abordagens teóricas, onde fosse possível aos recém-formados um conhecimento de maior abrangência, oferecendo-lhes a oportunidade de definir o tipo de atuação profissional desejada, ao invés da transmissão de conhecimentos fornecidos de uma forma unilateral, que atenda apenas a um segmento da sociedade, ou seja, ao empresariado.

Para melhor compreensão das contradições acima evidenciadas, coloca-se a seguinte questão:

Como é possível a assimilação do modelo liberal de educação dos países desenvolvidos, por um país oriundo do capitalismo dependente[19], com forte intervenção governamental, onde o sistema de mérito tão propagado pelo liberalismo é transposto a uma realidade submetida a uma escala tradicional de valores, prevalecendo as relações arcaicas e paternalistas nas relações de trabalho?

Assim, a vinculação da escola às necessidades de trabalho parte de uma concepção que supõe a educação como fator de ascensão social através da aquisição de conhecimentos

---

[19] O prolongamento das estruturas capitalistas aos países subdesenvolvidos ocasiona um tipo específico de capitalismo, no qual a dependência prevalece, alterando-se apenas as formas em que ela se manifesta.

determinados, capazes de tornar apto o indivíduo para uma posição pré-estabelecida na sociedade.

A possibilidade da mobilidade social, fruto do modelo americano de educação, faz surgir a aspiração de que, através de uma caminhada intelectual, o homem poderá ascender à classe dominante por suas capacitações, baseadas no esforço individual, capazes de romper as barreiras sociais estabelecidas.

Esta argumentação, ocultando os princípios básicos da hierarquização do trabalho, torna-se ainda mais abstrata ao ser reaplicada à nossa realidade, impregnada de valores tradicionais como a obediência e a submissão, tidas como sinônimos de boa conduta social. Acrescenta-se a tal quadro as relações trabalhistas altamente discriminatórias, onde não foi possível ainda atingir a fase do liberalismo econômico devido às condições de dependência que caracterizam um tipo específico de capitalismo, marcado pela forte intervenção governamental na esfera empresarial, propiciando situações paternalistas que privilegiam os possuídores de prestígio econômico e social.

Não se pode atribuir às nações periféricas a condição irreversível de sua dependência, o que significa negar a própria dialética do desenvolvimento através de uma visão unilateral, distante da historicidade e das características próprias de cada nação[20], mas considerar as diversas situações de dependência a que estão expostas estas nações, sem recair

---

[20] Sobre este assunto consultar JACQUES VELOSO: Dependência e educação comparada, revista Educação e Sociedade nº 22, set/dez-85, em que as estruturas dependentes não podem ser vistas apenas como um produto direto dos países centrais, pois possuem dinâmica própria nas relações dominação-dominado distintas para cada país.

na generalização de um discurso, onde a educação aparece como um reprodutor mecânico das estruturas de classe[21]; trata-se de perceber a educação como um dos sistemas capazes de fortalecer as relações de contradominação.

A experiência histórica revela que não se pode privilegiar determinados modelos onde se confere à educação uma atribuição que lhe é estranha, ou seja, oportunizar uma melhor distribuição de renda[22]. Deve-se considerar que a educação reflete as desigualdades da estrutura econômica pressionada por mecanismos de dependência, tais como uma dívida externa de grande vulto, agravando ainda mais o achatamento salarial que vem sendo efetivado pelo modelo de crescimento desde a década de 60 e 70.

Desconsiderar estas evidências e imaginar que através das capacitações - tanto a nível de educação formal como informal - poderá haver um aumento de oportunidades, é negar as formas em que se manifestou o prolongamento do capitalismo às nações dependentes, estabelecido em situações de extrema desigualdade.

---

[21] De acordo com BOURDIEU e PASSERON, em A reprodução (1975), cabe à escola apenas o repasse das estruturas de dominação.

[22] A controvérsia gerada a este respeito pode ser encontrada com mais detalhes em: Educação e desigualdades no Brasil (1984) onde se faz uma análise crítica do trabalho de LANGONI (1973), e outros teóricos do capital humano, pp. 173-203 e pp.255-285.

CAPÍTULO III

O MODELO EDUCACIONAL DEPENDENTE

1 - A BUSCA DA "EFICIÊNCIA"

No bojo da concepção desenvolvimentista que norteava os rumos da educação na década de 60 e 70, insere-se a necessidade de um planejamento educacional elaborado em "novas bases" as quais se adaptassem ao modelo econômico. Este planejamento, guiado pelo conceito do capital humano, é, então, concebido de forma unilateral.

A contribuição dada pelos economistas à educação ressalta aspectos relativos ao planejamento educacional ligado a fatores macroeconômicos, abordagem predominante na área da economia da educação. Logo, profissionais desta área podem contribuir para a racionalização do setor educacional, sobretudo onde alocação de recursos é estabelecida, na maioria das vezes, tendo como base critérios arbitrários.

Entretanto, como reflexo do desenvolvimento econômico dependente e do regime ditatorial, a reestruturação do ensino superior,realizada pelo governo militar, sofreu uma forte inclinação à especialização e ao isolamento acadêmicos. Nesse sentido, o planejamento educacional não obedeceu a um esforço multidisciplinar e participativo, no qual se estabeleceriam bases mais consistentes para uma política educacional. Assim,

pela própria forma de concepção, sem ainda entrar em seu conteúdo, poder-se-ia prever as suas danosas conseqüências.

A ditadura militar utilizou o planejamento em todos os setores, tanto a nível econômico como educacional, visando fortalecer o seu poder concentrador, principalmente o executivo, favorecendo a acumulação privada de capital em curso crescente neste período. Este planejamento, mascarado por uma concepção de neutralidade, induzia o fornecimento de um reforço racional às atividades econômicas para se tornarem mais eficientes.

"A rigor, o planejamento foi eregido em técnica fundamental da retórica e prática dos governantes. Planejar passou a ser a palavra mágica, em nome do qual se exercia a ditadura, à revelia dos interesses dos assalariados em geral. Numa sociedade em que o debate político estava proibido e a expropriação do proletariado e campesinato alcançava índices excepcionais, era importante "legitimar" a ditadura por meio da ideologização da sistemática, coerência, operatividade, pragmatismo, racionalidade, modernização, etc. da política econômica"[1].

Em meio a esta euforia pela busca de uma "racionalidade", que, na verdade, se constituía de medidas objetivando a despolitização da sociedade civil, o sistema educacional, envolvido também pelos conceitos recém-engendrados pelo regime,

---

[1] IANNI, Otávio. A Ditadura do Grande Capital. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981, p. 6

adentra no processo de modernização.

O processo de desenvolvimento dependente em que o país se introduzia e a forte pressão da demanda por ensino superior serviram, de certa forma, para justificar uma série de acordos estabelecidos entre o MEC e o Governo Norte-Americano, através da Agência Norte-Americana para o desenvolvimento Internacional (USAID).

Os acordos MEC-USAID abrangeram toda a estrutura educacional desde o nível primário até a pós-graduação, como também trataram de questões relativas ao planejamento e a uma reformulação da estrutura administrativa.

As medidas práticas para a aplicação do acordo MEC-USAID foram efetivadas pelo Relatório Meira Matos e pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária[2], que inclusive apresentou o anteprojeto da Lei nº 5540/68. Entre as mudanças visando medidas de "racionalização" destacam-se:a estruturação do ensino em básico e profissional, com dois níveis de pós-graduação , mestrado e doutorado; a instituição do sistema de créditos, ou seja, matrícula por matéria; a dissolução da cátedra; a departamentalização; a implementação dos cursos de pequena duração; a introdução do regime de tempo integral e dedicação exclusiva para professores; a adoção do vestibular classificatório e unificado.

---

[2] O Relatório Meira Matos e o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária apenas colocaram em prática imediata algumas orientações do acordo MEC-USAID . Entre eles cabe ressaltar também o aumento da matrícula no ensino superior (Decreto-Lei 405 de 68 e 574 de 69)e a contenção do manifesto estudantil (Decreto-Lei 477 de 69).Para uma análise mais detalhada consultar ROMANELLI, Otaíza . História da Educação no Brasil, Petrópolis, Vozes, pp.193-232.

Segundo a ideologia do acordo MEC-USAID as medidas tomadas intencionavam,sobretudo,uma despolitização do ensino superior, por meio de uma desagregação das estruturas que permitiam à universidade uma maior autonomia, como no caso, pela gerência do processo de seleção, contratação e nomeação do quadro de pessoal da própria universidade. Passando, a partir de então, a subordinação pelos órgãos da administração da esfera federal de ensino. Dessa forma, os órgãos internos da universidade estavam subordinados diretamente ao controle externo.

Os docentes em sua maioria excluídos do processo decisório, onde os canais de comunicação são possíveis apenas verticalmente e no sentido de "cima para baixo", perdem a visão de conjunto da universidade e a possibilidade de uma ação transformadora. O confinamento interno agrega-se ao externo, em que a universidade,presa num academicismo,não tem condições de articulação com as necessidades reais da sociedade.

A busca da eficiência na estrutura da universidade, retirando sua autonomia, gerou uma maior complexidade burocrática que contribuiu para torná-la mais conservadora, pois a universidade perde assim o dinamismo necessário à sua estrutura.

O papel de destaque que representa a universidade na discussão da política nacional, e a possibilidade da mobilização de professores e alunos apresenta-se como um risco ao poder ditatorial. Assim, a intervenção nas universidades tinha por objetivo principal a eliminação de uma oposição

política ao regime, obstruindo qualquer espaço para a sua manifestação.Criam-se condições,também, para o fortalecimento de uma proposta educacional que atendesse às necessidades de qualificação dos recursos humanos para o desenvolvimento econômico.

As reformas pretendiam inserir, de uma forma pragramática, a educação no contexto das relações de produção, pois, pelo conceito de produtividade, os parâmetros para auferição de uma maior eficiência eram ditados pelas leis do mercado de trabalho. Esta intenção desembocou numa fragilidade do sistema educacional perante os segmentos da sociedade na qual a universidade deveria e deve atuar. Os "meios" ou seja, a formação de recursos humanos justificavam os "fins", o pronto atendimento ao processo de crescimento que o país adentrava.

A este respeito observa Cury:

"Enquanto referida ao econômico, ela se subordina ao mercado capitalista, não foge à generalização da mercadoria numa sociedade onde tudo tende a se tornar uma troca generalizada. Suas diferentes versões institucionais tendem a se mercantilizar, seja na estrutura hierárquica de seus agentes, seja no preparo de mão-de-obra necessária à divisão do trabalho, seja no fornecimento de objetos que estimulem à produção"[3].

---

[3]CURY, Carlos R. Jamil. Educação e Contradição. São Paulo Cortez, 1987, pp. 67-68

O círculo submetido à educação, no processo de reformas no período ditatorial, se fecha com o produto elaborado em suas salas de aula - o aluno - que vai ao mercado de trabalho vender suas habilidades.

Este movimento, segundo conceitos do "human capital", deveria funcionar circularmente, mas encontra-se embutido de contradições.

A colocação no mercado de trabalho do recém-formado, evidentemente, não se faz como a previsão dos teóricos do capital humano num país marcado por laços de paternalismo e situações de privilégio, onde, ainda, não foi possível sequer atingir a economia de mercado, baseada na concepção neo-liberal[4].

A abertura de vagas no ensino superior, para atender a grande demanda, não obedeceu a critérios verdadeiramente racionais de planejamento, sendo concedidas autorizações a cursos que saturaram o mercado de trabalho com um grande contingente

---

[4] Ao Reportar-se à concepção neo-liberal, sobretudo na sociedade Norte-Americana, originária das idéias do capital humano, observa-se que os neo-liberais americanos pregam a defesa da pequena empresa e o combate aos grandes monopólios. Além de defenderem a limitação das grandes fortunas e o estabelecimento de condições de uma maior igualdade que possibilitem a concorrência. Em contrapartida, no caso brasileiro, os "neo-liberais" beneficiam-se da política governamental concentradora de rendas e procuram eliminar qualquer forma de concorrência de grupos econômicos de menor expressão.

de recém-formados. O mercado de trabalho foi, assim, atendido em termos de quantidade e não de qualidade da oferta de mão-de-obra[5]. Ao invés de representar ao bacharel uma ascensão social, este trabalhador foi agregar-se ao enorme exército industrial de reserva.

"Esse excedente pode ser supérfluo para um ou outro ramo da indústria, mas é funcional para a manutenção das relações de produção em dois sentidos: como reserva de mão-de-obra em momentos de expansão da produção e como mecanismo de pressão sobre os salários. Com isso o Estado, garante a continuidade da produção e uma taxa de lucros crescente aos empresários nacionais e internacionais"[6].

O pressuposto do aumento da produtividade, via educação formal, de forma alguma poderia vir a refletir no aumento salarial, sendo que apenas seria revertido em maiores lucros às elites empresariais, devido a uma mão-de-obra mais qualificada.

---

[5] A oferta de força de trabalho não é constituída meramente por um número determinado de trabalhadores, mas é produzida pelo capital ao atrair trabalhadores eliminando-lhes as condições de produção... mas entre os muitos que são chamados poucos são os escolhidos... o capital produz mais força de trabalho que pode absorver, requerendo para a manutenção estratégica do Exército Industrial de Reserva . Paul Singer: Economia Política do Trabalho, São Paulo, Editora Hucitec, 1979, pp. 183-184.

[6] FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, Moraes, 1980, p. 106.

No tocante à preparação da mão-de-obra, nota-se que nesse sentido também a política educacional se efetivou de forma contraditória, ou seja, não contribuiu para uma formação específica voltada para o mercado de trabalho, em termos qualitativos, pois a estrutura educacional não se encontrava equipada de recursos materiais necessários, como também não dispunha de profissionais da área educacional que possuíssem uma visão empresarial. A educação voltada para o desenvolvimento de habilidades necessárias e específicas para o mercado de trabalho era complementada pelas empresas, através da educação informal. De modo que esse tipo de educação - capital humano - concretizou-se muito mais de maneira abreviada e quantitativa, gerando um grande excedente de recém-formados, beneficiando muito mais os empresários do que os detentores do diploma de nível superior.

Segundo critérios do GTRU: "A reforma tem objetivos práticos e tende a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por conseqüência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos"[7].

Dessa forma, a estrutura educacional construída nas bases da produtividade[8] se torna, dentro do seu próprio conceito, improdutiva e ineficaz para o atendimento de suas próprias propostas.

---

[7] Ministério da Educação e Cultura, Reforma Universitária, Relatório do Grupo de Trabalho, Agosto, 1968, p . 20.

[8] Para um maior detalhamento desse tema, consultar Gaudêncio Frigotto: "A Produtividade da Escola Improdutiva". São Paulo, Cortez, 1986.

O arruinamento, em que a educação vem se submetendo ao longo da década de 70 e 80,é fruto dessa política educacional frágil,estabelecida com critérios estranhos à concepção educativa brasileira. Ao se priorizar uma forma específica de educação, ignorando toda a abrangência das ciências da educação, nota-se que a estrutura do ensino superior falha pela falta de uma diretriz mais clara e de uma política consistente, baseada num planejamento elaborado por toda a gama de profissionais ligados à área de educação.

A aliança entre o Estado, empresários nacionais e oligopólios estrangeiros, caracterizando o capitalismo dependente em que o país está submetido, induziu ao regime militar pós-64 a imposição de formas de conceber planejamentos econômicos e educacionais sob um prisma altamente tecnocrático. A tal ponto que a sociedade civil esteve impedida de participar na elaboração de programas que realmente atendessem às suas necessidades.

Os Planos Nacionais de Desenvolvimento, criados pelos governos militares, sobretudo o IPND[9] 1972/74, ressaltavam o interesse no crescimento da economia, assegurado por um aumento

---

[9]Baseado no Binômio Político-Ideológico de Segurança e Desenvolvimento, o IPND representou a elaboração oficial do modelo brasileiro de "Organizar o Estado e moldar as Instituições para em curto espaço de tempo transformar a Sociedade Capitalista Brasileira".

anual do Produto Interno Bruto em torno de 10%,tentando colocar o país no rol das nações desenvolvidas.

As questões sociais tais como habitação, saúde, alimentação e educação se subordinam à necessidade de um aumento da produtividade da mão-de-obra, tendo como referência uma melhor qualificação dos recursos humanos, ignorando todos os fatores estruturais envolvidos e que devem ser considerados, tratando dessas questões com objetivos meramente imediatistas.

O modelo econômico desenvolvimentista que se iniciou com a implantação da indústria de base na segunda metade da década de 50, quando se altera internacionalmente a dinâmica de acumulação de capitais, resultou num crescimento do setor terciário - serviços - além de uma maior complexidade da organização burocrática.

O Estado pela necessidade da criação de uma infra-estrutura capaz de comportar o crescimento econômico, e as empresas multinacionais recém-instaladas oportunizaram a geração de várias frentes de trabalho.

Por outro lado, a valorização do diploma de curso superior,como forma da classe média manter seu "status", tendo em vista o processo altamente concentrador de renda em curso, limitava à classe média a abertura de pequenos negócios, como também o exercício de atividades profissionais autônomas. Como alternativa, restava à classe média a manutenção de seu "status" através da aquisição de um diploma de nível superior, para posterior ingresso no mercado de trabalho em crescente oferta de empregos, tanto a nível privado como público.

A apropriação dos meios de produção pelos grandes grupos econômicos recém-instalados no país, de certa maneira, retirou a possibilidade da classe média ascender economicamente por meio da iniciativa privada autônoma. Diante dessa situação, a classe média disporia apenas da venda de sua força de trabalho que, pelas exigências do mercado, deveria ser qualificada e adequada à nova hierarquização dos postos de trabalho.

A esta necessidade de obtenção de maior qualificação para o trabalho refere-se Cunha:

"Imaginando um caso concreto, mas enfim, possível, se numa geração anterior a ascensão se fazia pela constituição/ ampliação de uma empresa, na segunda geração a ascensão se dava preponderantemente pela aquisição de graus escolares mais elevados do que os da geração anterior, de modo a conseguir postos superiores nas hierarquias ocupacionais, seja na pública, seja na privada"[10].

2. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Diante desse contexto, o crescimento da demanda por ensino superior chegou a extrapolar a previsão do próprio governo no referente à abertura de vagas. A criação de 260.000

---

[10] CUNHA, Luis Antonio. A expansão do ensino superior: causas e conseqüências, in Revista Debate e Crítica nº 5, São Paulo, Editora de Humanismo, Ciência e Tecnologia, 1975, p. 44.

vagas em instituições superiores foi um dos objetivos para o período 1970-73, exposto no documento "Metas e Bases para a Ação do Governo"[11] (1970-71).

O crescimento acentuado nesse período determinou que para o ano de 1968, quando o Estado ainda arcava com a maior parte das vagas do ensino superior, fosse destinado 53,3% do total da despesa em educação ao ensino superior. Além de contar com um reforço em cotas adicionais fornecidas pelos governos estaduais.

Destaca-se que o número de matrículas até o ano de 1969, no setor público, era de 185.100, sendo superior ao número de matrículas do setor privado, 157.800. A partir de 1970 ocorre a explosão ou expansão do setor privado com um crescimento de 52,7% e nos anos subseqüentes, até 1974, embora decrescentes, ainda mantém altos índices de crescimento.

Nota-se nitidamente que a expansão do ensino superior foi sustentada, basicamente, pela rede privada de ensino superior, onde a rede pública, no momento de maior demanda em 1969, tem um crescimento substancial no número de matrículas, ou seja, 22,0%, (Vide Tabela I).

---

[11] Programa que estabeleceu as primeiras linhas da Política Econômica do governo Medici (69-74), estimulando a Propaganda Imperialista do "Milagre Econômico". A retórica ditatorial do "Brasil Potência" ganha maior impulso. Nesse período acentua-se ainda mais a exploração do proletariado e campesinato, em nome da conversão do país em potência mundial, procurava-se mascarar as alianças do Estado com o Capital Monopolista, no qual o "preço" do desenvolvimento, tributado ao proletariado e campesinato, era tido como necessário para que o país atingisse a "grandeza". Baseada nesses valores a burguesia monopolista consegue uma grande acumulação de capitais, via extração de uma mais-valia extraordinária. A esse respeito consultar: Ianni, op. cit. cap. VII.

TABELA I - BRASIL: MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO, 1968-1979

ANOS	TOTAL		SETOR PÚBLICO		SETOR PRIVADO	
	N	Δ %	N	Δ %	N	Δ %
1968	278.300	-	151.700	-	126.600	-
1969	342.900	23,2	185.100	22,0	157.800	24,6
1970	456.134	33,0	215.077	16,1	241.057	52,7
1971	575.010	26,1	256.573	19,2	318.437	32,1
1972	709.316	23,4	292.341	13,9	416.975	30,9
1973	820.493	15,7	321.063	9,8	499.430	19,7
1974	897.220	9,3	346.205	7,8	550.995	10,3
1975	967.000	7,8	376.000	8,6	591.000	7,2
1976	1.042.472	7,8	395.610	5,2	646.862	9,4
1977	1.137.070	9,1	428.516	8,3	708.554	9,5
1978	1.267.559	11,5	487.967	13,8	779.592	10,0
1979	1.298.331	2,4	490.078	4,3	808.253	3,6

FONTE: SESu/MEC - Coletânea de Dados Estatísticos, Março de 1981; SES/MEC - O Ensino Superior no Brasil, 1974-1978. Relatório.

A valorização do curso de nível superior sucedeu-se num contexto favorável em que a classe média procurava assegurar seu "status" perante a sociedade em via de concentração de capital e renda, e que limitava a esta camada social uma ascensão econômica nos moldes tradicionais.

O aumento da procura por ensino superior, no chamado "milagre brasileiro", onde a conjuntura ainda permitia aos estudantes pagarem altas mensalidades, ocasionou pressões e instabilidade na estrutura educacional, sendo examinados pelo Conselho Federal de Educação, segundo parecer nº 335/67[12], para o ano de 1972, um total de 321 pedidos, dos quais foram concedidas autorizações para o funcionamento de 278 cursos de ensino superior.

O crescimento do ensino superior foi sustentado por universidades particulares e estabelecimentos isolados na sua maioria, permitindo que o Estado conclamasse a "democratização do ensino superior", isentando-se da necessidade de uma destinação maior de recursos que poderiam, certamente, assegurar um número maior de vagas em instituições públicas.

Dessa forma, a grande parte da abertura das vagas foi concedida a estabelecimentos isolados de ensino, que de meros colégios constituíram-se faculdades, comportando, então, um número considerável de matrículas, conforme Tabela II.

---

[12] In Revista Documenta nº 75, p. 30.

TABELA II - ÍNDICES DE MATRÍCULA NO ENSINO SUPERIOR SEGUNDO UNIVERSIDADES (PÚBLICAS E PRIVADAS) E ESTABELECIMENTOS ISOLADOS - BRASIL - 1960-72 (1960=100)

DISCRIMINAÇÃO	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972
Universidades	100,0	116,7	172,2	136,2	154,7	165,3	187,1	228,8	266,9	326,7	376,6	458,2	540,8
Públicas	100,0	117,3	131,7	143,1	162,8	172,2	191,8	234,4	270,3	330,1	372,8	448,1	484,7
Privadas	100,0	114,8	133,9	114,1.	129,3	143,6	172,1	211,1	256,2	315,9	388,7	490,4	718,4
Estabelecimentos Isolados	100,0	87,7	85,3	128,2	149,3	170,3	204,0	243,1	253,7	451,3	610,4	853,5	1083,4
T O T A L	**100,0**	**106,1**	**115,1**	**133,3**	**152,8**	**167,1**	**193,2**	**234,0**	**298,6**	**372,1**	**461,9**	**602,3**	**738,6**

FONTE DOS DADOS BRUTOS: Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, Estatística da Educação Nacional 1960-71, MEC/SEEC,1972.

A propagada - democratização do acesso ao ensino superior - sem dúvida, ofereceu possibilidades maiores a uma parcela considerável da população, entretanto, foram estabelecidas duas redes de ensino: a pública ou "centros de excelência"[13] oferecendo cursos considerados de "elite", e as particulares concentradas principalmente em cursos considerados de "menor prestígio social".

Não se pretende, contanto, atribuir às universidades públicas um ensino de qualidade homogeneamente superior às demais instituições de ensino. Os mecanismos de pressão e coerção, como se examinou no início desse capítulo, foram fatores inibidores do desenvolvimento do ensino e da pesquisa nessas instituições.

Entretanto, a constituição das instituições particulares de ensino, ocorrida nesse período, visando o atendimento imediato do crescimento da demanda, propicia um verdadeiro "comércio" por títulos acadêmicos e resultou num "negócio" altamente rendoso aos proprietários dessas instituições.

Desse modo, pelas características próprias de cada uma das redes, dirigiu-se uma clientela diferenciada e com chances desiguais na obtenção de uma colocação no mercado de trabalho. Evidentemente foi gerado um excedente de profissionais, onde a maior concentração de matrículas estava reservada aos cursos da área humanística (vide Tabela III).

---

[13] Consultar a esse respeito Evaldo Macedo de Oliveira: "Instituições de Ensino Superior: Centros de Excelência Acadêmica ou Fábrica de Profissionais" in Revista de Administração Pública, Volume 8, nº 2, abril-junho, 1974.

TABELA III - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR SEGUNDO CURSOS, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E TIPO DE ESTABELECIMENTO - BRASIL, 1970

DISCRIMINAÇÃO	DIREITO	FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS	ENGENHARIA	MEDICINA	CIÊNCIAS ECONÔMICAS E ADMINISTRAÇÃO	ODONTOLOGIA	OUTROS CURSOS	TODOS OS CURSOS
Universidades	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Públicas	66,6	66,0	80,6	94,8	65,4	90,0	89,2	75,1
Particulares	33,4	35,0	19,4	5,2	34,6	10,0	10,8	24,9
Estabelecimentos Isolados	100,00	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Públicos	7,8	29,3	14,6	19,6	14,3	55,3	34,6	21,2
Particulares	92,2	70,7	85,4	80,4	85,7	44,7	65,4	78,8
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Universidades	43,2	48,8	64,8	57,1	40,0	69,1	64,8	51,7
Estabelecimentos Isolados	56,8	51,2	35,2	42,9	60,0	30,9	35,2	48,3
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Estabelecimentos Públicos	33,2	46,7	57,4	62,6	34,7	79,3	69,9	49,0
Estabelecimentos Particulares	66,8	53,3	42,6	37,4	65,3	20,7	30,1	51,0

FONTE: Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, Resultado do ensino superior, 1969-1970, in "Revista Debate e Crítica", março de 1975, nº 5; p.33.

Devido aos baixos custos dos cursos da área humanística que, dentro de uma visão empresarial do ensino, necessitam apenas de um espaço físico e de poucos recursos didáticos, os empresários foram absorvidos por esse investimento de grande rentabilidade.

Nota-se, segundo a Tabela III, o predomínio dos estabelecimentos particulares em cursos tais como direito, filosofia, ciências e letras, ciências econômicas e administração, sendo mantidos os cursos considerados de "maior prestígio social", ou seja, os da área tecnológica e biológica, na sua maioria, por instituições públicas.

A expansão do ensino superior contribuiu para a massificação dos cursos da área das ciências humanas. Em contrapartida, foram, de certa forma, preservados os cursos da área tecnológica e médica, devido aos altos custos que estes representavam para as instituições particulares que, em sua maioria, compunham-se de estabelecimentos isolados de ensino, onde prevaleciam colégios que passaram à condição de faculdades.

Em consonância com o desinteresse por parte do governo ditatorial em incentivar a área humanística que, sem dúvida, representa uma possibilidade maior de atuação na comunidade por possuir, devido a sua própria natureza, componentes de fundo político. As ciências humanas se encontram alijadas do processo desenvolvimentista, sendo, portanto, expandidas a-

penas no tocante à quantidade de cursos ofertados, perdendo, entretanto, sua aptidão política.

Cabe citar as tentativas de discussão sobre a prática educativa realizada por Paulo Freire[14] no período 1958-64 que causaram insegurança na estrutura de poder instituída. Segundo esse raciocínio é "conveniente" aos profissionais da área humanística encontrarem-se confinados às atividades academicistas.

Este fato foi notoriamente percebido nas instituições particulares de ensino, repassadoras de conceitos que coadunavam com os "valores morais" estabelecidos pelo regime ditatorial[15]. Como também nas instituições públicas de ensino onde foram banidas de seus currículos disciplinas que tratassem de conceitos políticos básicos, além da introdução de disciplinas "pacificadoras". Enquadra-se no caso, a disciplina de "Educação Moral e Cívica"[16], estabelecida conforme decreto nº 869/90, a qual seria ministrada em todos os níveis educacionais inclusive na graduação e pós-graduação. A obrigatoriedade desta disciplina dispensa comentários, ficando óbvias suas intenções doutrinárias, baseadas num nacionalismo repleto de valores "exaltadores" da

---

[14] Instituiu um método que tinha por base o desenvolvimento de um meio de comunicação de interesse social e político, através de um vocabulário básico comum adequado a cada grupo, considerando as características próprias do grupo a ser alfabetizado.

[15] A análise de uma instituição particular que se proliferou reforçando as propostas políticas do golpe de 64 pode ser encontrado em Carlos Benedito Martins: Ensino Pago: Um retrato sem retoques. São Paulo. Cortez. 1988.

[16] A esse respeito consultar: Manfredo Berger, "Educação e Dependência". São Paulo. Difel, 1984, p. 290.

pátria.

A área das ciências humanas, "afastada" de sua natureza política, passa a ser considerada pelos tecnocratas da educação como "obsoleta" diante da concepção de desenvolvimento estabelecida no país. Dessa forma, a destinação dos recursos para o financiamento de pesquisas se concentram em atividades da área tecnológica.

O tratamento desigual no incentivo e no financiamento da pesquisa trouxe limitações não só às atividades específicas das ciências humanas, como também a todo processo de desenvolvimento da estrutura educacional que necessita da integração de todas as áreas de conhecimento.

Segundo Castro e Schwartzmam[17], os cientistas sociais são considerados politicamente suspeitos e por isto não recebem apoio. Esses autores salientam que as dificuldades se explicam pela existência de "duas culturas" que separam as ciências ditas naturais das sociais e humanas. Quando essa separação prevalece os cientistas naturais tendem a considerar as ciências sociais como não científicas ou no máximo pré-científicas. Cabe destacar que a separação citada esteve efetivamente presente no regime ditatorial. Assim sendo, o Conselho Nacional de Pesquisas até a sua transformação em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, em 1978, praticamente não tinha lugar para as ciências sociais.

---

[17] SCHWARTZMAN, Simon e CASTRO, Cláudio de Moura, Org. Pesquisa Universitária em Questão. São Paulo, Editora da Unicamp, 1986, pp. 141-145.

Castro e Schwartzman observam que - embora houvesse, durante o período ditatorial, dificuldades para a área de ciências sociais, obviamente por problemas políticos - é possível que outras áreas como a física e a biologia tenham encontrado maiores dificuldades, porém não se desorganizaram nas mesmas proporções das ciências sociais.

Como parte do processo de fragilização das ciências humanas a grande difusão dos cursos desta área, originária sobretudo da necessidade de consumo por ensino superior oriundo de uma demanda inelástica, ou seja, a procura por esses cursos se mantém relativamente alta, dada a necessidade urgente de consumo.

O maior acesso às instituições de ensino superior foi caracterizado, inicialmente, por uma explosão da demanda, de forma distinta entre os segmentos sociais. Os alunos de mais baixa renda ingressavam em instituições de níveis superiores da rede privada - muitos dos quais, colégios que se transformaram em faculdades - ofertantes de ensino de qualidade inferior e cursos de mais baixo "prestígio social", tais como os da área humanística em crescente expansão nessa época.

Embora o acesso ao ensino superior fosse assegurado a uma parcela maior da população, os recém-formados eram vítimas de dois tipos de discriminação: uma, referente à qualidade da instituição fornecedora que, muitas vezes, funcionava em condições precárias e com corpo docente pouco qualificado; outra, referente à área do curso, ou seja, geralmente de ciências humanas, nas quais a crescente expansão resultou num

comércio intenso por títulos.

Dessa forma, o diploma é visto na sociedade como um pseudodiploma devido aos fatores citados, e para o bacharel representa apenas um indicador de realização pessoal, como também a possibilidade de uma melhor colocação, embora aquém da titulação recebida, em funções burocráticas e comerciais. Assim refere-se Cunha:

"... pode-se concluir que se de um lado, as demandas da escolarização (de ensino superior, no caso) são em parte satisfeitas, de outro há mecanismos que tendem a anulação das conquistas pelo menos no que se refere à esperança de elas virem a ser um instrumento generalizado de ascensão social de equalização de oportunidades"[18].

Como é possível proclamar a democratização das oportunidades se o aluno menos favorecido ao chegar, após árdua jornada, ao ensino superior recebe um diploma considerado pela sociedade como "inferior" perante os títulos de outras instituições?

Torna-se notório que o ensino de 1º e 2º graus, em processo de arruinamento desde a implantação do regime ditatorial , não têm contribuído de forma efetiva como instrumento capaz de ampliar as oportunidades aos menos favorecidos. A escola pública de 1º e 2º graus, vítima também de uma reforma

---

[18]CUNHA, op. cit. p. 58.

sem um maior compromisso com a questão da qualidade de ensino, a partir da reforma realizada em 1971, pela Lei nº 5692, tem como um de seus objetivos instituir a profissionalização do ensino de 2º grau. Estas proposições, no entanto, não surtiram o efeito desejado.

Assim, para uma escola pública de 1º e 2º graus deficiente, os alunos de baixo poder aquisitivo que se servem dessas instituições encontram, ao tentarem o ingresso no ensino superior dificuldades às vezes quase intransponíveis, para receberem um ensino de melhor qualidade, obrigando-os, a partir de então, ao pagamento de mensalidades às custas de muito sacrifício, para que possam concluir um curso de nível superior.

A situação no ensino superior inverte-se quando os concluintes de 1º e 2º graus de escolas públicas têm poucas possibilidades de ingresso ao ensino superior público, facilitado aos que cursarem 1º e 2º graus em instituições da rede privada.

Embora ocorresse uma ampliação acentuada no número de vagas,denotam-se traços marcantes na configuração da demanda por estas vagas. Os possuidores de maior poder econômico são, evidentemente, beneficiados, à medida que recebem um preparo específico no 2º grau para assegurar sua vaga em instituições, na sua maioria públicas.Enquanto os alunos de menor poder aquisitivo, impedidos de obterem um preparo específico à nível de 2º grau, recorrem às instituições privadas de ensino superior, muitas das quais em situações de extrema precariedade.

O processo de oportunidades distintas de entrada às instituições de nível superior se consolidou, dentro desses mol-

des, na década de 70, devido ao modelo econômico altamente concentrador de rendas. Ressalta-se que, em período anterior, as vagas das universidades eram ocupadas apenas por parte ínfima da população, ou seja, uma pequena elite. Sucedeu-se um maior ingresso ao ensino superior pelas camadas de mais baixa renda, mas este movimento foi marcado, desde início, por distinções referentes às instituições, e aos cursos que se diferenciam de valor no mercado de trabalho.

A entrada das grandes empresas multinacionais que retirou da classe média o poder competitivo das pequenas empresas incidiu diretamente na estrutura educacional do ensino superior. Proletarizam-se diversos segmentos desta classe, aumentando a demanda por titulações no nível superior com a finalidade de resgatar uma situação econômica estável ora perdida:

"Examinaremos primeiro o aluno, eles podem ser considerados ao mesmo tempo como trabalhadores e como mercadorias em produção. Dentro da escola, o aluno tem um potencial de trabalho. Troca o produto de seu trabalho por objetos: pontos, notas ou diplomas e certificados são metáforas para salários. Ao deixar a escola, o aluno troca esses produtos por diferentes ocupações que já foram escalonadas, havendo de modo geral uma relação entre qualificação, status e salários"[19].

A manutenção da estrutura educacional é coerente aos interesses do sistema econômico quando referida às relações de

---

[19] SARUP, Madam. Marxismo e educação. Rio de Janeiro, Zahar 1980, p. 128.

trabalho. O acesso ao mercado de trabalho é facilitado aos possuidores de diplomas de instituições oficiais de ensino, pois, em tese,recebem uma melhor formação, enquanto os bacharéis das instituições privadas suprem o mercado de trabalho com atividades aquém de sua habilitação.

O momento em que as relações de produção se intensificam os portadores de diploma da rede particular são engajados ao processo produtivo, gerando,portanto,um excedente disponível para os momentos de expansão da economia.

Assim a bipolarização do ensino superior é constituída dialeticamente por partes dependentes e com propósitos distintos, como processo coerente quando analisados no contexto das relações de produção.

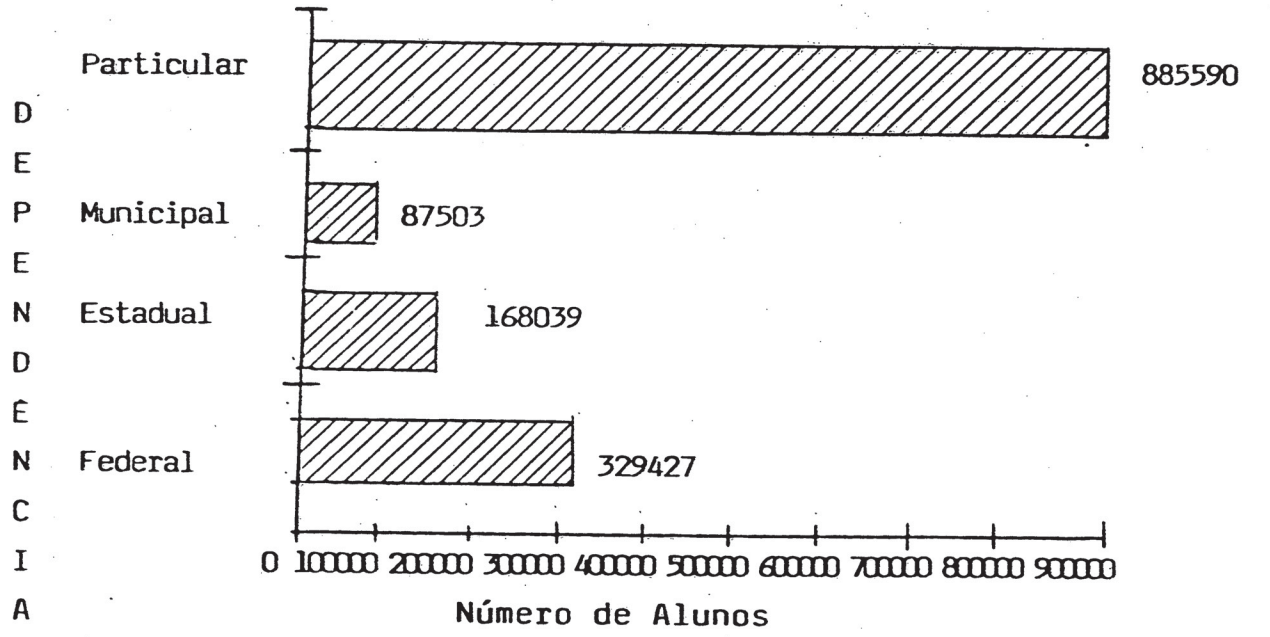
As instituições de ensino superior da rede oficial,detentoras de materiais mais sofisticados,capazes de ofertar cursos mais dispendiosos, tais como: os da área médica e tecnológica, desenvolvendo atividades de pesquisa. Acarretando, conseqüentemente uma maior produção científica, além de absorverem os melhores alunos.

As instituições da rede particular de ensino,em sua maioria, ofertam cursos de mais baixo custo, abrangendo a área de ciências humanas, geralmente em períodos noturnos. Estas instituições comportam os alunos de mais baixo poder aquisitivo tendo, entre as poucas possibilidades de ascensão social, a detenção de um diploma de nível superior.

O quadro atual revela que a formação das duas redes de ensino - pública e privada - nos moldes com que foi eregida,no início da década de 70, manifesta-se com as mesmas características originais.

GRÁFICO I

ENSINO SUPERIOR GRADUAÇÃO	G.I	NÚMERO DE MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BRASIL - 1987



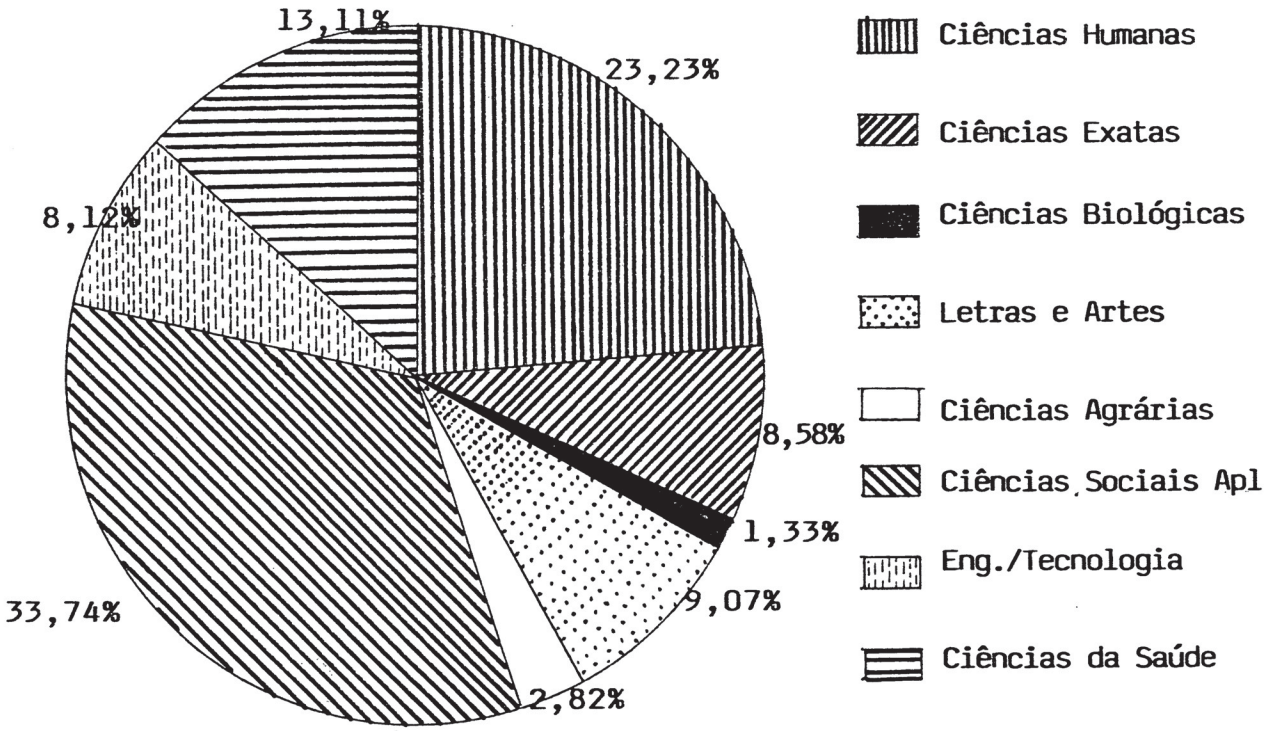
FONTE: MEC/SG/SEPLAN/Serviço de Estatística da Educação e Cultura, in Sinopse Estatística do Ensino Superior/87, p.43.

As matrículas segundo dependência administrativa demonstram que 60,22% dos alunos encontram-se matriculados em instituições da rede privada, incluindo universidades, federações de escolas, faculdades integradas e estabelecimentos isolados. O restante, ou seja, 39,77% dos alunos encontram-se matriculados em instituições públicas, entre as vinculadas ao Município, Estado e União, sendo que entre as instituições públicas a União comporta a maioria dos alunos, 22,40% do total, conforme dados acima evidenciados.

Em relação à distribuição do número de conclusões por área de conhecimento, conforme Gráfico II, pode-se observar que dos concluintes 66,04% são oriundos dos cursos da área de ciências humanas, letras e artes e ciências sociais aplicadas, enquanto os cursos da área tecnológica, exatas, saúde e biológica formam 33,96% do total de alunos.

GRÁFICO II

ENSINO SUPERIOR GRADUAÇÃO	G. II	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DO NÚMERO DE CONCLUSÕES POR ÁREA DO CONHECIMENTO-BRASIL-1987



FONTE: MEC/SG/SEPLAN/Serviço de Estatística da Educação e Cultura, in Sinopse Estatística do Ensino Superior/87, p. 69.

Entende-se que a expansão das vagas na área das ciências humanas, iniciada pela Reforma Universitária de 68, coincide com a expansão da rede particular de ensino e, durante a década de 70 e 80, manteve a mesma tendência. O governo, diante da pressão da demanda por ensino superior, encontrou-se, de certa maneira, obrigado a conceder autorizações para o funcionamento de instituições particulares, muitas das quais em condições precárias, abrangendo a área de ciências humanas. Os cursos dessa área melhor se adaptavam às condições das novas "pequenas empresas de ensino".

Uma das intenções da Reforma Universitária era a de obter uma ligação direta entre o ensino superior e o sistema de produção, visando a preparação dos recursos humanos necessários para a incrementação do processo desenvolvimentista. Ocorre que os determinantes sociais, envolvidos nessa questão, estabeleceram uma dinâmica própria em que a hierarquia das profissões contribuíram para que o ensino superior continuasse a preservar determinadas áreas, tidas como de "elite" em detrimento das áreas "menos nobres".

Dessa forma, a intenção da Reforma Universitária atendeu em ínfima parte, ao processo de produção, devido aos altos custos para a implantação de cursos da área tecnológica e médica. Possibilitado a algumas instituições públicas, servindo ao sistema de produção com a formação de gerentes e técnicos

de nível superior. Enquanto os bacharéis das ciências humanas não aliciados diretamente pelo processo de produção são diferenciados pela estrutura social, onde a abertura de vagas nessa área serviu apenas para aliviar a pressão da demanda.

Contudo, cabe, ainda, lembrar que embora não atingindo a vinculação, nos moldes desejados, da educação ao processo produtivo, este excedente gerado - profissionais da área de humanas - torna-se funcional para a manutenção do processo de produção, podendo ser utilizado nos momentos de expansão da economia.

Dessa forma atenta-se para o fato de que houve um aumento na participação das classes menos favorecidas no ensino superior, mas essa maior participação criou novos mecanismos capazes de reproduzirem a seletividade e o elitismo no ensino superior, estabelecendo-se diferenciações na estrutura do ensino superior tanto ao enfocar-se as instituições fornecedoras dos cursos, como também as diversas áreas das ciências.

"A seletividade social não se esgota nos mecanismos de exclusão do sistema escolar ou de acesso aos seus níveis mais elevados. Se assim fosse, a formidável expansão do Ensino Superior nos anos 60 e 70 teria contribuído para mudanças no sentido da "igualdade de oportunidades educacionais" e de eqüidade social anunciadas nos mitos do desenvolvimento econômico. Entretanto, a compreensão de um problema econômico e

social não desobriga (até pelo contrário), a Universidade de assumir sua contrapartida de responsabilidade no processo"[20].

---

[20]FRANCO, Maria A. Ciavatta. O vestibular e o acesso à Universidade Pública - Um problema de seleção ou de autonomia, in Educação Brasileira, Revista do Crub, nº 22, Brasília, 1989, pp.107-108.

CAPÍTULO IV

A DEMANDA POR ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo pretende-se evidenciar algumas características específicas da procura por ensino superior numa instituição pública.

Tenta-se,para tanto,observar determinadas tendências ressaltadas, sobretudo, no capítulo anterior deste trabalho, onde a proliferação de cursos superiores na esfera da iniciativa privada, em termos gerais, concentrados na área de ciências humanas, contribuiu para que as instituições públicas de ensino superior fossem consideradas como "centros de excelência acadêmica".

Trata-se da desigualdade de oportunidades de ingresso numa instituição pública de nível superior, no caso específico a Universidade Federal do Paraná. A teoria do capital humano, inclusa no processo que propagava a igualdade de oportunidades , permeou a elaboração da política educacional na década de 70,e serviu para mascarar a "grosso modo" os mecanismos de seletividade, tanto os externos, representados pela exclusão de estudantes de mais baixo poder aquisitivo da universidade, como os internos, aqueles que têm lugar na própria universidade.

Assim num primeiro momento, através dos dados obtidos

na ficha sócio-educacional dos inscritos no concurso vestibular[1], obtêm-se alguns indícios dos estudantes que lograram a aprovação nesse concurso. Por meio desses indicadores, referentes às condições sócio-econômicas dos aprovados, revelam-se alguns mecanismos externos de seletividade que favorecem os estudantes detentores de maior capital econômico e social.

A política econômica concentradora de rendas, como se tratou no segundo capítulo deste trabalho - implementada durante os governos militares - manifesta mais um de seus efeitos perversos.

A entrada da economia num processo recessivo em 1981, e os sucessivos planos econômicos[2] impostos à sociedade brasileira a partir de 86, reforçaram o empobrecimento gradativo da população em geral.

Diante deste quadro, torna-se necessário reconhecer que as características da clientela escolar do ensino superior alteraram-se profundamente. Encontravam-se, durante a década de 70, em universidades públicas, alunos que dispunham de dedicação integral para o exercício de suas atividades escolares.

---

[1] Esses dados são os resultados da ficha sócio-educacional preenchida por todos os candidatos ao vestibular da UFPR, do ano de 1989, como um dos requisitos para a inscrição ao concurso vestibular.

[2] Para um melhor detalhamento dessa questão consultar Bier & Palani & Messemberg: "O Heterodoxo e o Pós-Moderno: O Cruzado em conflito". Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, cap. 4.

Confronta-se, atualmente, com um grande contingente de estudantes que necessitam obter uma renda complementar de auxílio às suas famílias, dispondo de pouco tempo para dedicação aos estudos, incidindo diretamente numa procura maior por cursos noturnos desta instituição.

Ao se reportar, assim, a um curso da área de ciências humas - pedagogia - considerado entre os cursos mais fragilizados perante a política educacional pós-64, observam-se algumas distinções referentes à clientela escolar dos turnos diurno e noturno.

Trata-se então dos mecanismos internos de seletividade presentes na UFPR, onde,ao se analisar os turnos diurno e noturno do curso de pedagogia, atenta-se para o fato de que as conquistas dos alunos de mais baixo poder aquisitivo, freqüentadores do curso noturno, são minimizadas, ao se comparar com o período diurno, quando se nota que a universidade não oferece as mesmas condições para estes alunos.

Torna-se importante destacar, contudo, que os mecanismos externos e internos de seletividade fazem parte de um mesmo processo, no qual não se esgota na exclusão de determinados estudantes da universidade pública, mas dentro da própria instituição onde permanecem as situações de desigualdade, revestidas apenas em formas diferentes, mas que continuam a desfavorecer os estudantes de mais baixo poder aquisitivo.

1. OS MECANISMOS EXTERNOS DE SELETIVIDADE

Segundo dados fornecidos pela CCCV - Comissão Central do Concurso Vestibular - para o ano de 1989, da Universidade Federal do Paraná, pode-se examinar certas tendências, originárias da Reforma Universitária, que, com o decorrer dos anos, foram se solidificando.

Como referência pode-se destacar os aspectos que envolvem a escolarização dos candidatos interessados em ingressar na UFPR.

QUADRO I - FORMAÇAO DE 1º GRAU

CATEGORIA	INSCRITOS		CLASSIFICADOS		
	I	%	C	%*	%**
Todo em escola pública	12.442	50,5423	1.251	40,2510	10,0547
Todo em escola particular	5.929	24,0850	1.131	36,3900	19,0757
Maior parte em escola pública	3.175	12,8976	353	11,3578	11,1181
Maior parte em escola particular	2.586	10,5049	331	10,6499	12.7997
Escolas Comunitárias	19	0,0772	2	0,0644	10,5263
Supletivo ou madureza	171	0,6946	14	0,4505	8,1871
Opções em branco	94	0,3818	6	0,1931	6,3830
Opções incorretamente respondidas	201	0,8165	20	0,6435	9,9503
Candidatos analisados	24.617	100,0000	3.108	100,0000	12,6254

FONTE: Ficha Sócio-Educacional.

* Porcentagem dos candidatos classificados nas vagas, da categoria ou no total, relativa ao total de vagas preenchidas pelo concurso.

**Porcentagem dos candidatos classificados nas vagas, da categoria ou no total, relativa ao número de candidatos inscritos da categoria ou no total, a qual, neste trabalho, é chamada percentual de desempenho.

No quadro I, denota-se a desvantagem na obtenção de vagas que os alunos oriundos da escola pública de 1º Grau se inserem. No caso, 50,54% dos inscritos realizaram seus estudos em escola pública e conquistaram 40,25% das vagas, com percentual de desempenho de apenas 10,05%. Por outro lado, um número de candidatos bem mais baixo, representando 24,08%, quase a metade do contingente de candidatos inscritos, são alunos oriundos das escolas particulares e obtiveram 36,39% das vagas.

QUADRO II - FORMAÇAO DE 2º GRAU

CATEGORIA	INSCRITOS		CLASSIFICADOS		
	I	%	C	%*	%**
Integralmente em escola pública	8.208	33,3428	892	28,7001	10,8675
Integralmente em escola particular	9.882	40,1430	1.558	50,1287	15,7660
Maior parte em escola pública	2.541	10,3221	308	9,9099	12,1212
Maior parte em escola particular	2.149	8,7297	196	6,3063	9,1205
Supletivo ou madureza	1.162	4,7203		2,4131	6,4544
Opções em branco	272	1,1049	24	0,7722	8,8235
Opções incorretamente respondidas	403	1,6371	55	1,7696	13,6476
Candidatos analisados	24.617	100,0000	3.108	100,0000	12,6254

FONTE: Ficha Sócio-Educacional.

* Porcentagem dos candidatos classificados nas vagas, da categoria ou no total, relativa ao total de vagas preenchidas pelo concurso.

**Porcentagem dos candidatos classificados nas vagas, da categoria ou no total, relativa ao número de candidatos inscritos da categoria ou no total, a qual, neste trabalho, é chamada percentual de desempenho.

No quadro II, a maioria dos candidatos, 40,14% do total inscrito, realizou integralmente o curso de 2º grau em escola particular; e conquistou 50,12% das vagas oferecidas, correspondendo a um percentual elevado de desempenho,ou seja,15,76%. A categoria dos que realizaram seus estudos de 2º grau "todo em escola pública", compreendendo 33,34% dos candidatos inscritos, obteve 28,70% das vagas, correspondendo a um percentual de desempenho de 10,86%.

Esses resultados vêm se repetindo nos concursos vestibulares unificados[3] que a UFPR realiza desde 1972 e poucas alterações manifestam-se nesses quadros, prevalecendo continuadamente o predomínio de alunos egressos de instituições particulares de ensino, tanto a nível de 1º grau como a de 2º grau.

No aspecto referente à qualidade do ensino ofertado pela rede pública, a partir dos dados apresentados, pode-se perceber uma situação de desigualdade, há, contudo, necessidade de realizar algumas reflexões para não se incorrer em interpretações precipitadas.

---

[3]Para um maior detalhamento sobre concursos vestibulares consultar HERALDO MARELIM VIANNA: "Acesso à Universidade -os caminhos da perplexidade" in Revista Educação e Seleção . São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Jul-Dez, nº 14, 1986 , pp.87-132.

A suposta qualidade de ensino ofertada pela rede particular tem como indicador principal a aprovação de seus alunos em instituições superiores, tidos como "centros de excelência". Cabe então ressaltar que a auferição de um maior índice de desempenho não deve induzir diretamente à idéia de um maior rendimento. Rendimento que só poderia ser constatado ao se considerar as especificidades da escola e suas efetivas contribuições a nível pedagógico. Embora não seja o objetivo deste trabalho, cumpre realizar essa distinção para não se incidir em raciocínios imediatistas no tratamento de questões complexas.

Outro aspecto relevante, nesta análise, está ligado ao fato de que os estabelecimentos particulares atendem aos alunos oriundos das classes média e alta e, como conseqüência, são detentores do capital escolar, ligado a definição de Bourdieu,[4] ou seja, fazem parte de uma estrutura social que facilita aos detentores do capital econômico a reconversão em capital cultural certificado.

Dessa forma, pode-se observar, segundo dados da CCCV, que 45,75% dos aprovados no concurso vestibular da UFPR são alunos possuidores do capital cultural repassado pelas familias

---

[4] O Emprego do Conceito de Bourdieu, "CAPITAL ESCOLAR", refere-se à posse de determinado "CAPITAL ECONÔMICO" (Meios de produção) que possibilitam a uma classe social o livre trânsito e um deciframento mais fácil do Código Cultural Dominante (Capital Cultural).

dos quais são provenientes. Desses, as ocupações do pai ou responsável são referentes a "profissionais liberais e técnicos de ensino superior", com uma percentagem maior, 20,78%, "administradores" com 11,22% e "proprietários de pequenas empresas" com 13,73%. O restante refere-se a ocupações diversas com percentuais pouco expressivos.

Em relação à ocupação principal da mãe observa-se categorias semelhantes a dos pais. Nota-se,contudo, uma participação feminina crescente no desempenho de atividades profissionais. As categorias que mais se sobressaem são "profissionais liberais e técnicos de ensino superior", 17,58%; "profissionais e técnicos de nível médio", 16,94% e, expressivamente, o exercício de atividades no magistério, ligado a profissionais do sexo feminino, no qual se destacam "professores primários e afins", 14,79% e por último "professores secundários"com 14,41% do total.

Evidencia-se, logo, que a educação desenvolvida no ambiente familiar é,de certa forma decisiva, pois os pais, que já passaram por bancos escolares e atingiram os mais altos graus da estrutura educacional, são agentes facilitadores para a ascensão escolar de seus filhos.

Esse fato, entre outros, ilustra a dificuldade de se estabelecer parâmetros para a mensuração da qualidade do ensino, pois o desempenho dos alunos está ligado a inúmeras questões de ordem familiar e social.

"A crença na superioridade da escola particular em

relação à pública assenta-se na dinâmica interna de uma sociedade claramente cindida pela divisão social do trabalho (material/intelectual), que não é percebida em suas conseqüências sobre o desempenho escolar, pelo comum dos usuários das escolas (públicas e particulares)"[5].

Assim, os resultados que se apresentam servem para que seja possível fazer uma breve caracterização inicial das admissões da UFPR. Não permite, portanto, inferir de maneira definitiva em questões referentes às especificidades das escolas de 1º e 2º Graus, tanto a nível público como privado.

Levanta-se, porém, a questão da desigualdade ao acesso do chamado capital escolar pelas camadas de mais baixa renda, sobretudo quando se atenta ao fato de que os cursos considerados de "menor prestígio social" têm suas vagas ocupadas, devido à mais baixa relação candidato/vaga, por alunos de poder aquisitivo mais baixo, em que não foram permitidas oportunidades iguais de educação, tanto a nível formal como também devido à condições familiar e social.

É importante, entretanto, analisar que a responsabilidade por essa situação desigual não pode ser atribuída exclusivamente ao ensino público de 1º e 2º graus. As instituições de ensino superior cabe a formação de professores que irão realimentar o ensino de 1º e 2º graus e que necessitam das

---

[5] BRANDÃO, Zaia. Qualidade de Ensino: Características Adstrita às Escolas Particulares, in Escola Pública, Escola Particular e Democratização do Ensino. São Paulo, Cortez, 1986, p. 106.

instituições de ensino superior para uma efetiva formação.

Tomando-se em consideração o fato de que os cursos tidos como de "menor prestígio social", entre eles, ligados ao magistério de 2º grau, são os que possuem menor índice de candidatos por vagas oferecidas, e assim não exigem do candidato maior preparo para prestar concurso vestibular. Na tentativa de assegurar uma clientela mais "preparada", as universidades resolveram, a partir de 1985, deixar ociosas as vagas desses cursos, buscando pressionar os graus anteriores.

Essa decisão, de resultados duvidosos, foi alvo de críticas durante a 40ª Reunião Anual da SBPC[6] "Preocupa-me muito o argumento e a conseqüência política dessa medida para o futuro da universidade", analisa o Prof. Sérgio Costa Ribeiro", segundo ele os candidatos a futuros professores vão buscar escolinhas particulares de periferia, "Esses alunos é que vão ensinar mal os futuros alunos das universidades".

A universidade, então, a pretexto de assegurar um ensino de melhor qualidade pressionando os graus anteriores de ensino dificulta, neste sentido, um incerto mas possível resgate de uma qualificação não fornecida pelo 1º e 2º graus.É necessário sempre privilegiar, mesmo em condições distantes dos ideais, a articulação entre a "base"e o"topo" da estrutura educacional a fim de que seja facilitada a busca

---

[6] in Revista "Ciência Hoje", V.8, nº 45 Agosto de 1988, pp. 56-67.

do já citado resgate do capital escolar.

Sobretudo porque os cursos tidos como de "menor prestígio-social" são os que geralmente abrigam os alunos oriundos de camadas de mais baixa renda, e cabe ao Estado assegurar sempre a possibilidade destes obterem uma melhor qualificação em termos de educação.

Prosseguindo a análise das características da demanda por ensino superior na UFPR, torna-se elucidativo o Quadro III para que se possa fazer, posteriormente, algumas reflexões.

QUADRO III - TURNO QUE REALIZOU O 2º GRAU OU EQUIVALENTE

CATEGORIA	INSCRITOS		CLASSIFICADOS		
	I	%	C	%*	%**
Todo Diurno	12.891	52,3663	2.210	71,1068	17,1437
Todo Noturno	6.562	26,6564	413	13,2883	6,2938
Maior Parte Diurno	2.967	12,0527	283	9,1055	9,5383
Maior Parte Noturno	1.832	7,4420	170	5,4698	9,2795
Exame Supletivo ou Madureza	204	0,8287	21	0,6757	10,2941
Opções em Branco	102	0,4143	04	0,1287	3,9216
Opções Incorretamente Respondidas	59	0,2397	07	0,2252	11,8644
Candidatos Analisados	24.617	100,0000	3.108	100,0000	12,6254

FONTE: Ficha Sócio-Educacional

* : porcentagem dos candidatos classificados nas vagas, da categoria ou no total, relativa ao total de vagas preenchidas pelo concurso;

** : porcentagem dos candidatos classificados nas vagas, da categoria ou no total, relativa ao número de candidatos inscritos da categoria ou no total, a qual, neste trabalho, é chamada percentual de desempenho.

Nota-se que a categoria que respondeu "todo diurno", abrange 52,36% dos inscritos, representando a grande maioria dos inscritos e 71,10% dos classificados, além de obter maior percentual de desempenho 17,14%. Dessa forma as categorias "todo diurno" e "maior parte diurno" correspondem a 64,42% dos inscritos e 80,21% dos classificados nas vagas.

Em contrapartida,o desempenho da categoria "todo noturno" mostra-se menos expressivo, uma vez que 26,65% dos inscritos e 13,28% dos classificados nas vagas obtiveram um fraco percentual de desempenho de 6,29%.

Ao se agregar, ainda, as categorias "todo noturno" e "maior parte noturno" obter-se-á 34,09% dos inscritos e somente 18,75% dos aprovados. Evidentemente, insere-se nas duas categorias citadas os estudantes que, durante o período diurno, dedicam-se às atividades profissionais.

Deve-se considerar que a UFPR oferece menor número de vagas em cursos noturnos,710 vagas[7], correspondente a, aproximadamente, 23% do total das vagas oferecidas. Com a demanda crescente, contudo, supõe-se que os estudantes trabalhadores, na sua maioria, estão inseridos nos cursos noturnos da rede particular de ensino. Isto pode explicar também o baixo percentual de candidatos inscritos,26,65% oriundos do turno noturno.

---

[7]FONTE: Guia do Candidato. Concurso Vestibular Unificado,1989, Comissão Central do Concurso Vestibular - UFPR.

Diante desses indicadores examina-se que a expansão do ensino superior, suportada em grande escala pela rede particular de ensino domina a oferta de vagas em cursos noturno. É importante também considerar a crescente proletarização da população brasileira, onde a classe média, principalmente nesta década, vem perdendo o seu poder aquisitivo, determinando, assim, que o ingresso no mercado de trabalho se efetive, muitas vezes, antes como também durante os estudos de nível superior.

A proliferação de cursos superiores particulares, geralmente em períodos noturnos, constitui-se, muitas vezes, em verdadeiras "fábricas de certificados", não oferecendo ao estudante trabalhador nenhuma possibilidade de apropriação de conteúdos básicos, quanto mais oferecer uma reflexão crítica desses conteúdos.

Assim, o acesso do estudante trabalhador às instituições oficiais de ensino representa um passo importante para a democratização das oportunidades educacionais. Deve-se destacar, em contrapartida, os mecanismos de seletividade internos da própria universidade, como se analisará adiante.

A Lei nº 5692 procurou aliviar a demanda por ensino superior,oferecendo uma qualificação profissional onde se supunha a existência de uma demanda de técnicos de nível médio,originária do avanço tecnológico. Os ingressantes ao ensino de 2º grau teriam, segundo essa concepção, sua necessidade de

consumo por educação satisfeita, aliviando a pressão da demanda por ensino superior.

Admitido o insucesso dessa intenção, que perdurou até 1982, reformulou-se a Lei nº 5692 através da aprovação da Lei nº 7044/82, eliminando o caráter compulsório da profissionalização de 2º grau.

O insucesso da tentativa de profissionalização de 2º grau contribui, entre outros fatores, para que determinados cursos superiores, principalmente aqueles de instituições particulares de ensino, ocupassem o espaço para a formação dos "técnicos" necessários ao mercado. Como, por exemplo, ao invés de formarem "o administrador", "o economista", "o pedagogo", etc., com uma visão plena de atuação profissional, restringiu a formação destes profissionais às atividades de cunho técnico.

Logo, observa-se que as instituições públicas de nível superior contribuem de maneira mais acentuada para a formação plena profissional, possibilitada pela reflexão crítica de seus conteúdos.

2. MECANISMOS INTERNOS DE SELETIVIDADE

A expansão na oferta de vagas do ensino superior e a propagação de uma suposta democratização da educação conduz a outra dimensão da seletividade, aquela que ocorre dentro da própria universidade.

Procura-se evidenciar as características dos alunos do período diurno e noturno do curso de pedagogia e o tratamento desigual dispensado pela universidade para ambos os períodos , inclusos nessa análise,os condicionantes em que se submeteu a educação e os seus conseqüentes conceitos pragmáticos, presentes na concepção da universidade pelos alunos.

A interpretação dos dados permite um maior entendimento a este respeito, contudo, considera-se que os dados coletados entre os alunos e professores do curso de pedagogia da UFPR , apenas indicam determinadas tendências,nas quais pode-se levantar algumas questões referentes a outros cursos desta instituição, sem no entanto, tornar comum estes resultados obtidos aos demais cursos, preservando as características específicas entre a clientela de cada curso.

Observa-se, pela amostra coletada,que entre os alunos do curso noturno, 91,37% trabalham, onde apenas um aluno nunca exerceu atividades profissionais e quatro não estavam trabalhando no período em que foi realizada a pesquisa, mas já exerceram atividades profissionais. Comparado ao período

diurno, encontra-se uma proporção menor de trabalhadores representando 58,44% do total pesquisado. Essa proporção, embora menor de trabalhadores no curso diurno, vem manifestando uma tendência crescente e significativa nos últimos anos.

Nota-se nessa amostra que a maior parte dos alunos está na faixa de idade compreendida entre 18 a 22 anos, tanto no diurno como no noturno e que o estado civil, maciçamente predominante, de 73% em ambos os turnos é constituído por solteiros. Ressaltam-se, logo, dois aspectos importantes: o primeiro refere-se ao fato de que não se encontra uma clientela do noturno constituída por faixa de idade mais avançada,como normalmente se supõe. A demanda por ensino superior, dessa forma, vem se alterando através da inclusão, no período noturno, de alunos de faixa de idade que, habitualmente,freqüentavam o período diurno. O segundo aspecto pertinente diz respeito ao fato de que a maioria dos alunos é constituída por solteiros, ainda mantenedores de vínculos com as suas famílias de origem. Esses alunos trabalhadores representam, assim,a possibilidade de complementação da renda destas famílias.

Como tradição destaca-se o grande contingente feminino freqüentador do curso de pedagogia, 97,77%, onde se evidencia o aspecto referente à divisão sexual do trabalho,ainda presente entre as profissões e que norteou a sociedade por longo tempo. A atividade profissional predominante entre os alunos é o magistério.

Esta constatação, até certo ponto tida como óbvia, representa no diurno 80% dos alunos que trabalham.No noturno en

contra-se uma parcela menor de professores, 54,74% ocorrendo uma diversificação de ocupações profissionais (a esse respeito consultar anexos I e II). Cabe salientar que o restante vincula-se ao setor terciário de produção. Entre as ocupações profissionais dos alunos sobressaem-se: bancários, secretárias, assistentes administrativos, entre outros.

Desses alunos advém a necessidade de obtenção de um diploma de nível superior, independente da área de estudo, significando uma ascensão funcional mais rápida nas empresas em que estão vinculados, como ilustra o depoimento desta aluna:

"Faço este curso apenas para ter um diploma, assim poderei melhorar minha posição e talvez até fazer carreira na empresa em que trabalho" (aluna do noturno, assistente administrativo).

Ressalta-se neste depoimento, como também em muitos onde a área de atuação profissional não está vinculada diretamente com o curso, uma aspiração à formação profissional voltada para o mercado de trabalho. Logo, enfatiza-se o valor de troca da educação no mercado de trabalho imbuida na concepção de universidade por estes alunos, onde, dessa forma, desconsidera-se a possibilidade de maior abrangência de conhecimentos fornecida pela universidade.

É notório que o diploma de nível superior é exigido pelo mercado de trabalho de forma crescente. Devido ao grande número de formados principalmente na área de ciências humanas como foi examinado, muitas vezes esse diploma ao invés

de representar uma garantia de estabilidade aos formandos, constitui uma possibilidade maior de escolha por parte do mercado de trabalho.

Por outro lado não se nega que os portadores do diploma de nível superior podem obter melhorias em relação às suas ocupações profissionais, contudo, distantes da visão idealizada que estes alunos têm de um diploma de nível superior.

O início da jornada de trabalho ocorreu sem diferenças significativas entre os alunos dos períodos diurno e noturno. Destaca-se como faixa de idade principal a compreendida entre 17 a 19 anos para o início das atividades profissionais, numa proporção de 70,58% do diurno e 64,91% do noturno (vide anexo III). Embora se encontre um número significativo de início de jornada de trabalho de menores de 16 anos, numa proporção de 11,76% para o diurno e 19,29% para o noturno.

Diante desse quadro, colocam-se duas questões: será que esses são os trabalhadores que, na década passada, tinham poucas oportunidades de acesso ao ensino superior, ou será que, efetivamente, ocorreu um empobrecimento da chamada classe média, normalmente freqüentadora do ensino superior da rede pública?

Acredita-se que a segunda questão seja mais pertinente para explicar o quadro apresentado. Ocorre um efetivo processo de proletarização das classes média e média alta e esse fato repercute numa demanda por ensino superior público com características distintas do que as encontradas na década passada.

Denota-se que a maioria dos alunos cursou o 2º grau em período diurno, seguindo a tendência geral dos alunos que se classificam no concurso vestibular (vide Quadro II). Esta maioria manifesta-se em 85,70% do curso de pedagogia diurno e 74,13% para o curso de pedagogia noturno. A partir desse dado e considerando que a maioria dos alunos concentra-se na faixa etária tida como convencional entre os alunos de 3º grau, pode-se deduzir que os estudantes, em sua maioria, iniciaram a jornada de trabalho após a conclusão do 2º grau ou equivalente.

Logo, o início das atividades profissionais de parcela majoritária dos alunos ocorre juntamente com a entrada na universidade, como se refere esta professora:

"Muitos procuram o noturno porque estão dando aulas à tarde, não necessariamente porque já trabalhavam antes, muitos terminam o 2º grau ou o magistério e conseguem dar aulas em colégios, então precisam ir para o noturno. Da mesma forma existem alunos do diurno que pedem para passar para a noite porque arranjaram emprego".

Estes alunos encontram-se predominantemente vinculados profissionalmente às instituições públicas, 33,33% no diurno e 40,67% no noturno, mais especificamente ligados às escolas da rede pública do Estado, como também exercendo atividades administrativas em Secretarias de Estado. As instituições pri

vadas absorvem também número considerável de estudantes trabalhadores, 23,07% do turno diurno e 37,28% do turno noturno.

A faixa salarial onde os estudantes se concentram é a de 1 a 3 salários-mínimos, representando 80% dos alunos pesquisados do curso diurno e 71,69% dos alunos do curso noturno (vide anexo IV).

Distingue-se entre os alunos pesquisados que apenas dois recebiam salários acima dos sete salários-mínimos e estes, apesar do grande contingente feminino presente na pesquisa, surpreendentemente eram do sexo masculino,ambos assalariados, vinculados a funções administrativas em Secretaria de Estado e à orientação educacional em colégio da rede particular de ensino.

Percebe-se,assim,que os professores, nesse universo pesquisado composto de 66,31% dos alunos que trabalham, recebem salários entre 01 a 03 salários-mínimos, ou seja, 85% do professores e apenas 11% recebem salários mais elevados,ou seja, de 4 a 7 salários-mínimos.

Fica evidenciado que os alunos pesquisados fazem parte da classe média[8] da população, com algumas distinções entre os períodos diurno e noturno como se percebe no depoimento desta

---

[8] Entende-se, por classe média, o conjunto de camadas sociais situadas entre a burguesia e o proletariado, sobretudo ligadas atualmente por profissionais assalariados que trabalham no setor de serviços e em funções especializadas no setor industrial, exercendo suas atividades profissionais, em sua maioria, em centros urbanos.

professora:

"Os alunos do noturno são provenientes de famílias de mais baixo poder aquisitivo se comparados com os alunos do diurno. No noturno, praticamente, todos os alunos trabalham No diurno são muitos os alunos que não trabalham e os que trabalham, fazem-no em períodos menores de tempo".

A maioria quase absoluta dos alunos trabalhadores é composta por assalariados, sendo que nessa amostra encontram-se apenas dois alunos - um em cada turno - que eram proprietários de seus próprios negócios.

Tomando-se como referência a situação analisada no capítulo anterior, a qual registra um número muito reduzido de alunos oriundos de escolas públicas que ingressam na UFPR. Apresenta-se, pelos dados obtidos, uma tendência diferente do que a manifestada na UFPR como um todo.

Dessa forma, ocorre a predominância de egressos de escolas públicas, principalmente no período noturno do curso de pedagogia. Em termos de 1º grau, observa-se que a escola pública absorveu a grande maioria dos pesquisados, mas com certas particularidades entre os alunos dos turnos diurno e noturno (consultar anexo V).

No turno diurno, 54,55% do total efetuou seus estudos em escolas públicas; 28,57% em escolas particulares e 16,88% parte em escola pública e parte em escola particular.

No período noturno, a formação de 1º grau, dos alunos

pesquisados, ocorreu preponderantemente na rede pública, representando 72,42% do total. À escola particular coube a formação de 10,34% e formaram-se concomitantemente, isto é, parte do curso na rede pública, e parte na rede privada 17,24% dos pesquisados.

Em termos de 2º grau a situação encontrada foi a seguinte:

- Para os alunos do curso diurno, 46,75% cursaram escolas públicas; 45,55% cursaram escolas particulares e apenas 7,70% realizaram o 2º grau em escolas públicas e privadas.

- Para os alunos do curso noturno observa-se um número mais significativo oriundo da escola pública, ou seja, 62,07% do total pesquisado; em escolas particulares formaram-se 29,32% dos pesquisados; e apenas 8,60% realizaram seu curso de 2º grau em escolas públicas e particulares.

Na caracterização inicial da demanda por ensino público foi notório o predomínio dos alunos oriundos das escolas particulares na obtenção de vagas na UFPR. No caso específico do curso de pedagogia, depara-se com uma situação, até certo ponto, distinta da tendência geral da UFPR e outras instituições públicas de ensino superior.

Considera-se, assim, que os alunos oriundos de escolas públicas são provenientes de camadas de mais baixa renda da população e, muitas vezes, para conseguirem uma vaga no ensino superior

necessitam despender recursos para freqüentarem faculdades particulares noturnas[9]. Assinala-se que o período noturno deste curso vem abrangendo grande número de trabalhadores estudantes, constituindo-se uma das poucas opções de acesso a uma educação de melhor qualidade.

Entende-se que a pressão de demanda por ensino superior noturno não advém apenas das classes de mais baixa renda, geralmente freqüentadores de escolas públicas de 1º e 2º graus . Os efeitos da política econômica recessiva, implementada na década de 80, repercutiram num empobrecimento da classe média-alta, habituais freqüentadoras das universidades públicas, incidindo diretamente numa maior procura por cursos noturnos.Assim sendo a classe média tende a se servir novamente das escolas públicas de 1º e 2º graus.

Deve-se reconhecer, contudo, que este número de alunos egressos de escola pública, freqüentadores, sobretudo, do curso noturno, não se caracteriza de forma alguma numa uniformidade na composição da demanda por ensino superior entre os alunos de escolas públicas e particulares. Para tanto, basta examinar a existência de uma demanda maior por ensino superior oriunda das escolas públicas de 1º e 2º graus. Ao se comparar com os alunos de escolas particulares, que embora conquistem um maior número de vagas, estes são representados por um contingente bem menor de inscritos no Concurso Vestibular.

---

[9] A esse respeito consultar MARÍLIA PONTES SPÓSITO (Coord.) e outros: "O Trabalhador-Estudante", um Perfil do Aluno do Curso Superior Noturno". São Paulo, Edições Loyola,1989.

Outro aspecto pertinente a esta questão refere-se aos cursos pré-vestibulares. Dos alunos pesquisados, 55%, tanto para o período diurno como para o período noturno, declaram ter freqüentado cursos pré-vestibulares.

Cursos preparatórios pré-vestibular ou os chamados "cursinhos" por períodos, em sua maioria, de 6 a 12 meses, com apenas dois casos em períodos mais longos, ou seja, entre 2 e 3 anos.

Distingue-se outro fator preponderante para a aprovação no concurso vestibular, ou seja, os "cursinhos" pré-vestibulares. Quanto menor a concorrência de candidatos ao concurso, menor é a incidência de alunos que cursaram as escolas pré-vestibulares. Dirigem-se a estes cursos - na tentativa de resgatar as deficiências da escola de 1º e 2º graus, tanto a nível público, como privado - os estudantes de maior poder aquisitivo, constituindo-se, assim, os "cursinhos" como mais um fator de seletividade ao acesso no ensino superior.

Em relação à interrupção dos estudos nota-se que os alunos do diurno apresentam uma jornada de estudos mais regular, na qual dentre os alunos pesquisados, 30% interromperam seus estudos.

No turno noturno encontra-se maior número de alunos que interromperam seus estudos, ou seja, 43% do total (vide anexo VI).

O índice de reprovação demonstra que não é o principal motivo para o atraso escolar dos alunos, onde a reprovação no 1º grau ocorreu para 16,88% dos pesquisados do turno diurno , e 10% para os pesquisados no turno noturno. Em relação ao 2º grau o índice de reprovação é menor representado em cerca de 7,5% de ambos os turnos. Para estes a reprovação poucas vezes significou a perda de mais de um ano de estudos.

Enquanto que a interrupção dos estudos indicou que é o principal motivo para se encontrarem alunos com idades mais avançadas que o normalmente freqüente no ensino superior. Os motivos alegados para a interrupção dos estudos pelos alunos referem-se,muitas vezes,às necessidades de trabalho, onde não foi possível a conciliação do estudo com as atividades profissionais. Através dos dados obtidos pode-se perceber que estes alunos, devido às inúmeras dificuldades que tiveram para retornar aos estudos, mostram-se mais satisfeitos com a oportunidade de cursar uma universidade. Como ilustra o comentário desta aluna que interrompeu os estudos durante 24 anos:

"Estou tendo os melhores aproveitamentos possíveis"(aluna do diurno, não trabalha atualmente).

Considera-se,porém,que os alunos de idade mais avançada se colocam em geral numa posição de maior conformidade, procurando preservar, a maior custo, a condição de pacatos estudantes.

Contudo,a grande parte dos alunos pesquisados realizaram seus estudos de 1º e 2º graus em condições de tempo considerados normais. Assim,ao reportar-se à faixa de idades predominante na pesquisa, 18 a 22 anos, atenta-se ao fato de que a maioria dos pesquisados iniciou seus estudos após a implementação da Reforma do Ensino de 2º grau (5692/71).

Em relação a outro curso de nível superior realizado paralelamente ao curso de pedagogia,encontram-se apenas três casos: dois no período diurno e um no período noturno. Os cursos eram da mesma área, ou seja, ciências humanas.

Dessa forma, para a maioria quase absoluta, o curso que estão realizando se reveste de maior importância, ao considerar que, no momento, apenas por intermédio deste curso poderão ter acesso a um diploma de nível superior.

Muito embora parcela majoritária dos alunos pretenda continuar seus estudos, realizando cursos de pós-graduação. Destaca-se a necessidade da aquisição de maior conhecimento, numa tentativa de resgatar as possíveis deficiências de formação de 3º grau.

Compreende-se que se para eles o curso de 3º grau não ocasionou uma melhor colocação no mercado de trabalho, este fato, segundo os próprios alunos, seria conseqüente da falta de conhecimentos específicos para o exercício de suas atividades profissionais.

Dada a essas circunstâncias a questão da mobilidade social, por meio da somatória de conhecimentos, é entendida pelos alunos como papel a ser desempenhado pela educação. Tendo a certeza de que a posse de títulos universitários será revertida em maior promoção social e resultará numa maior possibilidade de ganhos, embora muitos dos entrevistados reconheçam que os professores, em relação às demais categorias profissionais, recebem menores salários. Acredita-se porém que a aquisição de títulos acadêmicos representará melhorias consideráveis.

Inclui-se, nessa perspectiva, o enganoso mecanismo de reconversão de títulos acadêmicos em promoções profissionais [10], efetivamente elevadas. Muitas vezes a soma de titulações acadêmicas não é suficiente nem para uma melhor colocação diante da hierarquia de profissões posta em nossa sociedade.

A hierarquia, acima mencionada, mostra-se presente entre os professores e alunos pesquisados que reconhecem o "menor posicionamento" desse curso diante das diversas áreas de conhecimento. Nota-se, contudo, que muitos profissionais envolvidos nas atividades educacionais colocam-se em posição, de certa forma, "inferiorizada" à medida que se ignora a distinção de valor, entre as áreas de conhecimento, como parte de um processo coercitivo que permeou a estruturação dos cursos compreendidos pelas ciências humanas.

---

[10] A esse respeito consultar: P.Bourdieu, L.Boltanski e M. de Saint-Martin. "As estratégias de Reconversão", in Educação e Hegemonia de Classe, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

Diante de um contexto histórico-cultural que sempre relegou a educação e os seus profissionais a um segundo plano , torna-se difícil acreditar que a acumulação de títulos acadêmicos possibilitará uma colocação melhor do professor diante da hierarquia existente entre as carreiras profissionais.

Na análise dos motivos que levaram os estudantes a optar pela UFPR, aparece,como principal e decisivo para a maioria dos estudantes,a gratuidade de ensino desta instituição.

Além do aspecto relativo à gratuidade ser, até certo ponto,preponderante em suas escolhas, o critério da qualidade de ensino esteve presente nas respostas, formando um binômio gratuidade/qualidade, que norteou a escolha de parcela considerável dos alunos pesquisados.

"Pela qualidade de ensino e por não ser privada, uma vez que, se assim o fosse não teria condições para mantê-la " (aluna do diurno, professora).

Pelas respostas dos alunos atenta-se para um conceito de superioridade,e de maior "status" o qual é por eles concedido à UFPR em relação a outras instituições.

"Por ser uma instituição gratuita é normal que qualquer indivíduo tente ingressar, mas ela não perde seu prestígio por ser gratuita, pelo contrário" (aluna do noturno, professora).

O conceito de que a UFPR oferece um ensino de melhor qualidade em relação às demais instituições aparece em quase todas as respostas obtidas e, segundo os alunos, confere um melhor posicionamento diante da sociedade. A opção por esta instituição pública é, na maioria das vezes, a primeira, seguindo a hierarquia do ensino superior.

"Talvez porque quando se fala em vestibular seja a 1ª a vir em nossas cabeças e é bem vista em seus cursos" (aluna do diurno, bancária).

Este conceito concedido à UFPR, de ofertar cursos de melhor qualidade, reflete para os alunos a inserção no mercado de trabalho com maiores facilidades, por serem portadores de um diploma que é compreendido por eles como sendo de "maior valor" e que contribuirá para suas atuais e futuras atuações profissionais.

"Porque julgava ser a melhor, capaz de superar todas as minhas necessidades intelectuais e me proporcionar um bom nível profissional" (aluna do diurno, supervisora de creche).

Aliada a uma visão excessivamente valorizada da UFPR pelos alunos, a expectativa torna-se muito grande quando se consegue ingressar nesta instituição e, conseqüentemente, na mesma medida dessa expectativa ocorre uma decepção da mesma proporção.

As expectativas iniciais tendem a uma insatisfação no primeiro ano, não somente pelas possíveis deficiências que o curso de pedagogia possa apresentar, mas, pela própria concepção dos alunos em relação à universidade. Na qual essa instituição representaria a possibilidade de superação das deficiências do ensino de 1º e 2º Graus, como também incidiria favoravelmente para uma ascensão social e profissional.

Mesmo correspondendo parcialmente às expectativas da maioria dos alunos, percebe-se que estes alunos consideram que não haveria opções melhores para eles que esta instituição.

"Não corresponde às expectativas, porém, pelo que ouço falar de outras faculdades, acho que é muito bom". (aluna do diurno, não trabalha).

Perpassa nos depoimentos apresentados a certeza de uma garantia dada através de um diploma de valor efetivamente maior para o aluno, como também atendendo aos anseios da sociedade.

"Porque é gratuita, de melhor qualidade e mais valorizada" (aluna do diurno, professora).

Estão expressos aqui, por esta aluna, de forma sintética, três critérios norteadores da escolha. A questão de se considerar a instituição "mais valorizada" perante as demais, é apenas o resultado da convicção de muitos alunos, de

encontrar um ensino gratuito e de melhor qualidade.

Torna-se duvidoso supor que todos os alunos que procuram esta instituição têm as mesmas motivações, referentes à qualidade e ao prestígio que esta instituição possa oferecer. Em alguns casos, entretanto, alega-se que está freqüentando o curso porque foi o único em que lograram a aprovação. Como conta esta aluna que não freqüentou cursos pré-vestibulares e não se julgava suficientemente preparada e, assim, optou por um curso considerado "mais fácil":

"Sinceramente, porque foi aqui nesse curso que eu pude passar no vestibular" (aluna do noturno, professora).

Encontram-se também casos em que a escolha foi fortemente influenciada pelo nome da instituição, mas que se questiona a suposta maior qualidade.

"...acredito que o aprendizado nesta instituição tem maior valor junto à sociedade muito embora a qualidade seja a mesma das outras instituições de nível superior do nosso Estado". (aluna do noturno, não trabalha).

A referência feita pelos alunos a respeito da universidade possuindo entre outras qualificações, "tradição", "nome de peso", "prestígio", "fama", denotam a hierarquização existente no ensino superior compreendido pela rede pública e particular e a diferença de valoração entre os diplomas de ambas as redes de ensino.

Dessa forma, o diploma desta universidade se reveste de uma maior importância ao se comparar com os formandos desta

mesma área, oriundos de instituições particulares de ensino. Decorre daí evidentemente uma maior aspiração profissional destes alunos referentes a uma entrada facilitada no mercado de trabalho, como também um maior prestígio social dado pelo diploma de uma instituição pública.

Esta hierarquização, existente também nas diversas áreas de conhecimentos[11], retomando aspectos examinados no terceiro capítulo deste trabalho, evidencia a sobreposição de outras áreas em relação às ciências humanas, de maneira geral e, como conseqüência, o próprio curso de pedagogia no qual se insere, entre outros, especificamente a formação de professores.

Da mesma forma que os alunos reconhecem o "maior status" concedido a esta instituição pública reconhecem além do desprestígio de um curso compreendido pela área de ciências humanas, um curso por natureza formador de professores. Logo, diante da hierarquização das carreiras profissionais posta em nossa sociedade ressaltam-se duas "razões" que conduzem ao "menor status" do curso em questão.

Assim, na mesma medida de uma valorização da instituição os alunos percebem o curso que estão realizando como possuidor de um "valor de troca" menor no mercado de trabalho em relação a outras carreiras profissionais.

---

[11] A esse respeito consultar Luis Antônio Cunha: "Ensino Superior e Hierarquização Social", in Educação Brasileira, Revista do Crub, ano V, nº 11, 2º semestre, 1983, pp.41-46.

Entre os alunos do noturno atenta-se para um maior nível de insatisfação e crítica com o curso que estão realizando. Alega-se, entre os principais motivos de insatisfação, que o curso está fora de seu ramo profissional. Cabe lembrar que existe uma maior diversidade de ocupações profissionais no período noturno. A falta de maiores informações a respeito do curso, no momento da realização do concurso vestibular, surge também como motivo de desmotivação e insatisfação entre os alunos pesquisados.

Contudo, a insatisfação, devido à falta de um maior entrosamento entre alunos e professores, reflete, muitas vezes, a situação específica da realidade dos cursos noturnos da universidade.

"Aulas mais abertas entre professores e alunos, ou seja, um contato maior, pois o professor chega, dá sua aula e vai embora. A maioria das vezes o aluno não pode falar nada". (aluna do noturno, professora).

A precária estrutura da universidade em relação aos cursos noturnos propicia uma postura dos professores semelhante as instituições particulares, na qual o trabalho do professor restringe-se a apenas as atividades em sala de aula.

Entretanto depara-se com uma estrutura distinta ao se analisar o turno diurno, no qual os profissionais, mesmo não

estando em aulas, estão em atividades de pesquisa e permanência, encontrando-se mais disponíveis para um possível atendimento aos alunos. Em sala de aula, o professor, muitas vezes, tem expectativas de menor rendimento dos alunos do noturno e se tornam menos exigentes do que normalmente seriam com os alunos de período diurno.

"Pelo fato de ser noturno, nem sempre se tem acesso à biblioteca ou departamento, juntando-se a este fato de que os professores já esperam alunos de pior rendimento e relaxam" (aluna do noturno, professora).

Os alunos do noturno revelam ter consciência do tratamento desigual existente entre a clientela do diurno e do noturno, tanto que surgem mais críticas referentes ao desempenho dos professores, onde se reclama, entre outros motivos, pelo atendimento extra-classe.

Entre outros aspectos, os recursos disponíveis no diurno, biblioteca, sala de vídeo, e até a secretaria do curso tem acesso limitado por horários que nem sempre atendem às necessidades dos alunos.

Dessa forma os alunos do noturno reclamam por um curso que, efetivamente, venha ao encontro de suas necessidades. Contudo, entende-se que este curso nem ao menos funciona como um prolongamento do diurno, tendo em vista que os alunos do noturno não têm as mesmas oportunidades de acesso aos recursos disponíveis. Embora se considere que, devido à existência de uma clientela diferenciada decorre, conseqüentemente, a necessidade de uma estrutura do curso com características distintas em relação ao turno diurno.

Caracteriza-se nitidamente nos depoimentos dos alunos do período noturno os mecanismos de seletividade presentes internamente na instituição, os quais privam os alunos do noturno de condições melhores para a realização do seu curso. Sobretudo, quando se assinala que estes alunos, provenientes em sua grande maioria de escolas públicas e, conseqüentemente, oriundos de famílias de mais baixa renda.

Entretanto, apesar de se encontrar um maior nível de insatisfação em relação ao curso, sobretudo no período noturno, a maioria dos alunos considera-se parcialmente atendido em suas necessidades educacionais.

Entre os parcialmente satisfeitos alega-se, como motivo predominante, a contribuição da universidade ao propiciar uma possível visão crítica da realidade.

"Por estar atuando no magistério, acho que o curso ajuda a questionar no ensino, ou melhor, o sistema educacional como um todo e revermos nossa prática pedagógica". (aluna do noturno, professora).

A compreensão da realidade de uma forma mais abrangente, considerando os aspectos econômicos, políticos e sociais contidos em sua prática pedagógica é apontada pelos alunos como uma das causas de satisfação, ainda que moderada, com o curso que estão realizando.

Esta preocupação se manifesta também com a necessidade de um maior incremento para a ocorrência da interdisciplinaried ade de forma mais efetiva. Esta questão encontra-se presente em muitos depoimentos:

"Que se avançasse nas discussões de certas questões ligadas à pedagogia e ao contexto sócio-político-educacional.Que se abrisse um espaço maior para a produção do saber, para pesquisas". (aluna do diurno, professora).

As conseqüências do condicionamento sofrido pela universidade, durante o período no qual foram cerceadas as atividades científicas e de pesquisa, revelam-se, ainda, em determinadas práticas, de certa forma cristalizadas no meio universitário. Dessa forma, são inibidas, consciente ou inconscientemente, atividades que culminem numa aproximação da universidade e a sociedade[12], através de estudos e pesquisas realizadas com a participação de professores e alunos, que declaram, segundo se observa, dispostos a participar.

Diante da nova realidade política brasileira os alunos manifestam suas necessidades por uma educação capaz de resgatar os aspectos sociais envolvidos em suas formações,inerentes

---

[12] A esse respeito consultar: Fernando Henrique Cardoso: "Universidade e Desenvolvimento" in Educação Brasileira, Revista do CRUB, ano V, nº 11, 2º semestre, 1983,pp.11.19.

às ciências humanas e, conseqüentemente, às práticas pedagógicas, ainda que diante de um novo quadro político ignorado intencionalmente ou não pelos envolvidos na questão educacional.

"...falta uma integração maior entre as disciplinas e entre a realidade escolar/realidade social" (aluna do diurno, trabalha com recreação infantil).

Retoma-se a antiga questão da dicotomia existente entre a universidade e a sociedade. Onde o reclame destes alunos reflete o ainda incipiente vínculo da universidade com as questões de ordem social.

Pelos depoimentos dos alunos entende-se que o afastamento da universidade da sociedade manifesta-se em duas direções distintas mas intercaladas entre si.

A primeira, relativa às questões de ordem política, econômica e social nas quais se insere o curso de pedagogia, sendo, entre outros motivos, reflexo ainda do regime político ditatorial pós-64. Este cerceou os estudantes de diversas áreas, sobretudo, nas ciências humanas, de uma formação que possibilitasse uma melhor compreensão da realidade, pois neste caso específico, a distribuição de conhecimentos, embora aos restritos meios universitários, poderia reverter em uma fragilização do regime político.

A segunda, no bojo deste processo de fragilização do ensino superior a instituição de uma "nova política educacional", nos moldes do capital humano, que possibilitasse ao aluno um "saber mais técnico".

A busca dos alunos por um "saber mais prático que teórico" representa para uma parcela considerável dos pesquisados o desejo de vinculação dos conteúdos ministrados com suas práticas profissionais. Contudo, essa vinculação, na forma que é exigida pelos alunos, far-se-á de modo imediato, portanto superficial, pois a absorção dos conteúdos visa apenas a utilização mecânica em suas práticas profissionais, sem uma prévia reflexão. Como relata esta aluna, que, entretanto, realiza um curso não específico da sua área de atuação profissional:

"Mais prática seria bom em nosso curso, temos muita teoria vaga e não conseguimos encaixá-la na prática ou o que eu imagino ser na prática" (aluna do noturno, bancária).

Esta percepção sofre incursões da visão marginalista e utilitarista, na qual o indivíduo procura sempre maximizar a utilidade de um bem ou serviço, no caso a educação, para trocá-la no mercado.

Em relação a quem exerce atividades profissionais relacionadas com o curso advém o mesmo tipo de preocupação:

"Utilização de mais técnica de ensino, maior ligação teoria-prática..." (aluna do noturno, bancária).

Pode-se dizer que a frustração dos alunos na obtenção de um "saber mais prático", embora presente em todos os anos do curso, é mais acentuada nos primeiros anos, decorrente, en

tre outros fatores, da própria concepção de universidade idealizada pela Reforma Universitária de 68, na qual caberia à universidade o desenvolvimento de habilidades específicas para o mercado de trabalho.

Baseado nesta concepção, torna-se difícil aos alunos o discernimento a respeito do emprego de determinadas disciplinas, muitas vezes relativas à fundamentação teórico-básica, em suas atuais ou até futuras atividades profissionais, como conta esta aluna do primeiro ano:

"Existem matérias que não têm nada a ver com a realidade que pretendo viver. Não deveria haver matérias que não têm importância no curso" (aluna do diurno, não trabalha).

A partir da metade do curso, muitos dos alunos pesquisados demonstram a possibilidade da superação desta dificuldade de compreensão do relacionamento do curso de pedagogia com outras áreas das ciências humanas. Dizem que as "coisas se tornaram mais claras", ou que estão "percebendo a realidade com uma postura diferente e melhor".

A possível existência de uma "elite intelectual" que habita as universidades, principalmente as públicas como se examinou, induz ainda mais o aluno a tentar buscar ansiosamente o "saber", na qualidade de receptáculo da cultura escolar. A frustração e a insatisfação, devido à não correspondência desta expectativa, aparece na afirmação desta aluna:

"...a priori, passa-se a imagem de que na universidade as pessoas são mais críticas e exigem uma postura crítica nos

sa, mas acontece o contrário e é cada um por si" (aluna do diurno, professora).

O resquício da relação autoritária entre professor e aluno, incorporado no decorrer de toda a jornada escolar é severamente criticada pelos alunos. Alega-se como sendo prejudicial ao aprendizado o distanciamento entre professor e aluno. Contudo, de forma latente, entende-se que os alunos colocam-se na condição de receptáculo dos conhecimentos, repassados e codificados pelo professor. Ao professor o "ser pensante"caberia o repasse dos conhecimentos de forma direta e automática.

Torna-se necessário examinar os alunos que não exercendo atividades profissionais e sendo formados, entre outros fatores sociais evidentemente envolvidos nesta questão, preponderantemente pela escola apresentam uma maior dificuldade para superar estes resquícios autoritários na relação professor-aluno. Ou seja, a escola por si mesma limita a maior participação do aluno, à medida em que não lhe apresenta possibilidades efetivas de superação dos efeitos desse distanciamento, no qual o professor torna-se o único "ser pensante" nesta relação.

Como conseqüência disto, muitas vezes, o aluno ao entrar na universidade tenta apoderar-se de um conhecimento "absoluto" no qual os professores devem manifestar-se e expressar-se de forma unificada. Logo ao tratar de uma ciência humana e totalmente inexata, dentro dos moldes das ciências experimentais, o aluno se depara com uma pluralidade de abordagens

teóricas ocasionando segundo ele uma maior dificuldade na apropriação dos conhecimentos, à medida que não são concebidos de forma unificada. Como se expõe nesta passagem do depoimento:

"Não deveria haver controvérsias entre o pensamento dos professores..." (aluna do diurno, professora).

As chamadas "controvérsias", citadas por esta aluna, referem-se às diferentes posturas, inerentes ao estudo das ciências humanas, nas quais falta ao aluno uma maior apreciação crítica dessas mesmas posturas.

Aqui distinguem-se, então, os alunos vinculados preponderantemente à cultura escolar e os que, de alguma forma,vinculam-se também ao trabalho.

Essa distinção acentua ao se examinar os alunos do turno noturno, significativamente vinculados ao trabalho, e os alunos do turno diurno no qual estão inserido também trabalhadores. Não conseguem, entretanto, exercer influência expressiva na dinâmica dos estudos em sala de aula.

O aspecto relativo à maior participação dos alunos do noturno durante as aulas é evidenciado por todos os professores entrevistados, como relata esta professora:

"O que eu pude perceber é que os turnos do noturno têm um interesse maior e o desempenho é melhor em questões de debates, discussões, a participação é muito maior".

O fato desses alunos se encontrarem vinculados ao traba

lho durante o período diurno, traz, como conseqüência, a procura por um melhor aproveitamento do pouco tempo dedicado ao estudo. Dessa forma tenta-se apropriar os conteúdos durante as aulas.

Considera-se, entretanto, que um dos fatores preponderantes, para uma maior participação dos alunos no noturno, reside no fato destes alunos estarem sendo formados conjuntamente pela universidade e pelo trabalho.

Embora muitos alunos trabalhadores, numa perspectiva pragmática, concebam, ainda, a educação como organizadora e gerenciadora do trabalho, no sentido de um superficial vínculo da teoria com a prática, pode-se deduzir que a atividade profissional incide como fator favorável à critica de determinadas práticas escolares, propiciando uma maior participação dos alunos no processo de aprendizagem.

Ao se entender que a escola, em todos os graus, induz , muitas vezes, o aluno a ser um agente passivo no processo de aprendizagem, conferindo ao professor o papel de repassador de conteúdos e único "ser pensante" da relação, nota-se que o aluno envolvido em atividades profissionais supera com mais facilidade os mecanismos de repressão ainda presente nas instituições de ensino superior.

O trabalho não limitado à produção material da subsistência, e articulado mecanicamente com a universidade, como idealizaram os teóricos do capital humano, restrito apenas a busca de uma maior produtividade, oferecida pela educação. Mas, sobretudo, o trabalho compreendido no sentido mais

abrangente, aquele capaz de permitir ao estudante a maior compreensão das relações sociais ligadas ao processo de produção capitalista. Para que - a partir do reconhecimento das forças produtivas, que permeiam o processo educacional - seja possível a superação de determinados limites que a universidade apresenta.

Aceita-se, porém, a existência de uma deformação na função social da universidade, ao se incutir uma concepção profissional que, sobretudo, não permite ao estudante o efetivo conhecimento dos determinantes econômicos e sociais envolvidos em suas atividades profissionais.

Por outro lado, a conjuntura econômica gera a necessidade da discussão de novas formas de educação, capazes de atender à demanda diferenciada em relação a períodos passados, que emana da classe média, na qual não é mais possível às famílias a manutenção de seus filhos no ensino superior.

Dessa forma, a inserção de um número maior de trabalhadores na universidade ocasiona uma nova situação, onde cabe às universidades, principalmente às públicas, a maior responsabilidade diante desse processo. Caso contrário, correm o risco de, mais uma vez, alijar-se das reais necessidades da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto retoma-se a proposta inicial deste trabalho: de que forma a concepção economicista da educação, com fundamentos teóricos no capital humano, vem sendo utilizada no ensino superior brasileiro?

É notório que este trabalho não pode abranger a totalidade do sistema educacional, nem se pretende tanto, contudo, levantam-se algumas conseqüências oriundas, ainda, da Reforma Universitária de 68.

O desenvolvimento econômico determinou suas prioridades em educação, num caráter pragmático, no qual os investimentos em educação condicionavam-se aos fatores exclusivamente econômicos, conseqüentemente deveriam trazer retornos também de ordem econômica.

Na busca da apreensão efetiva da divulgada teoria do capital humano, tratada neste trabalho como teoria em seu aspecto formal, pode-se levantar, devido à fragilidade de sua fundamentação, apenas alguns conceitos instrumentais que se adaptavam às necessidades do processo de desenvolvimento econômico e aos interesses do regime político.

A apropriação de um conceito originário da corrente de

pensamento econômico neoclássico, que vincula diretamente a produtividade e a renda, somando-se a suposição de que a maior produtividade poderá ser oferecida pela educação, evidencia o seu caráter estritamente utilitário.

Dessa forma, entende-se a desagregação do ensino superior, nos moldes em que foi estruturado num regime político coercitivo e repressivo, onde se privilegiou a adoção de conceitos instrumentais e de resultados meramente quantitativos.

Diante de uma concepção neoliberal, a simples expansão do número de vagas, dada a nível conjuntural, seria capaz de igualar as oportunidades de acesso ao ensino superior. Longe disso, o que efetivamente se observa são novas situações de desigualdade, que foram apenas reacomodadas em face das mudanças exigidas pelos contextos econômico e político.

A inclusão da teoria do capital humano no sistema educional brasileiro tentou emergir conceitos de igualdade de oportunidades, propiciada pela adequação do ensino superior ao mercado de trabalho.

Evidencia-se, contudo, a hierarquização do ensino superior que não abrange somente as instituições-públicas e privadas- como também atinge as diversas áreas de conhecimentos, onde a política educacional da década de 70 repercutiu numa expansão acentuada dos cursos da área de ciências humanas, suportada em larga escala pela rede privada de ensino, acarretando, entre outras conseqüências, diferenciação nos valores

das titulações recebidas, tanto a nível das instituições, como também em relação aos diplomas por áreas de conhecimento.

Ao se relacionar superficialmente a educação e o mercado de trabalho, diante da concepção economicista adotada, pode-se dizer que a educação passa à condição de uma "mercadoria", sujeita às necessidades do mercado. No cerne dessa questão, distinguem-se os valores de uso e de troca inerentes à toda mercadoria: o valor de uso, acredita-se, atende mais diretamente às necessidades dos estudantes, pois possibilitará uma compreensão das relações de produção adiante da vinculação funcional entre a educação e o mercado de trabalho; o valor de troca liga-se diretamente à hierarquização das instituições e dos cursos, onde o mercado de trabalho determina uma maior ou menor valoração dos títulos.

A ênfase no valor, dadas essas circunstâncias, recaiu no valor de troca dessa "mercadoria" no mercado de trabalho , e determinou, segundo seus interesses, a maior valorização dos diplomas que eram mais convenientes e que se adaptavam às suas necessidades imediatas.

Atualmente se observa a mesma configuração da estrutura do ensino superior, no qual a maioria das vagas ofertadas concentram-se na área de ciências humanas. Obviamente o mercado de trabalho foi atendido, para esses bacharéis, no aspecto quantitativo e contribuiu para a desarticulação desses cursos, pois a base da formação humanística não comporta meras noções de cunho técnico, onde se ignora a aptidão política desse ramo do conhecimento.

Dessa forma, o declínio na qualidade de ensino ocorreu com maior gravidade na área humanística, onde os cursos são considerados "simples" e de "fácil assimilação dos conteúdos". Em contrapartida existe uma valorização excessiva dos profissionais de outras áreas, tais como a tecnológica e a médica, tidas como "as mais científicas", pois se prestaram a atividades mais "relevantes", ao enfocar-se a concepção desenvolvimentista adotada.

Muito embora essa orientação, dada à educação, não tenha atingido na prática os seus objetivos, ou seja, não conseguiu profissionalizar o ensino superior na instância desejada, serviu, porém, para a desagregação da universidade no sentido de uma menor participação política, representada pelos profissionais de ensino superior, entre estes, principalmente, os cientistas sociais . Os intelectuais, assim, foram alijados de uma participação política efetiva nos desígnios da universidade, durante este período, contribuindo para reforçar a posição conservadora da universidade, na qual se permitia apenas a uniformidade de pensamento, evidentemente induzindo as formas acríticas de expressão.

Não se pode afirmar que este direcionamento, dado ao ensino superior, encontra-se presente apenas nos estudos a esse respeito, fazendo parte de um passado remoto. A ruptura realizada na universidade, ao se desvincular essa instituição

dos interesses da sociedade, em todos os segmentos, mostra-se vigente onde a diversidade de pensamentos e expressão encontra ainda forte resistência, fruto de um regime político que procurava estabelecer o absolutismo dos conhecimentos, aqueles de seu próprio interesse, revestidos de uma suposta cientificidade, negando, assim, qualquer outra forma de análise social. Este fato, de certa forma cristalizado na concepção dos profissionais envolvidos diretamente com a universidade, traz limitações, às vezes, até inconscientes para a compreensão de outras formas de abordagem das questões sociais, que sejam distintas daquelas que foram impostas, baseadas apenas na utilização de conceitos instrumentais quando referidas às questões sociais e educacionais.

Neste trabalho foram levantadas algumas limitações desse tipo de educação, acredita-se, porém, na existência de muitos aspectos, originários dessa concepção, que podem ser estudados, pois se atenta para a existência de uma "impregnação" do ideário do capital humano na universidade, no qual vários anos contribuíram para a solidificação desses conceitos, tornando, de certa forma, difícil a superação.

Pode-se notar alguns resquícios, imbuidos no contexto do curso pesquisado, da orientação pragmática da educação que acarreta, muitas vezes, dificuldades para a compreensão das ciências da educação e seu entrelaçamento com as diversas áreas afins.

Releva-se, nesta análise, a questão da seletividade no ensino superior, onde a instituição pública tem entre os seus "escolhidos", estudantes possuidores do chamado capital econômico e cultural. Em oposição, assim, aos princípios de ascensão social e econômica via jornada de estudos, exaustivamente criticada teoricamente, contudo, profundamente arraigada na sociedade brasileira, constituindo um dos princípios "mais nobres entre os adeptos das idéias do capital humano.

Dada uma situação de exclusão dos estudantes de mais baixo poder aquisitivo ao acesso nessa instituição, como também a nível interno, onde se caracterizam algumas distinções no trato da clientela escolar dos períodos diurno e noturno, este fato obriga o reexame da função social da universidade diante das novas necessidades da sociedade, oriunda, sobretudo, de um contexto econômico desfavorável aos habituais freqüentadores da universidade, onde se alteram as características da demanda por ensino superior.

Acredita-se que a universidade pública está menos vinculada ao processo mercantilista que norteou os rumos da educação na década de 70. Logo, tem mais facilidade de superar essas limitações por possuir uma concepção mais voltada ao ensino científico do que aos aspectos técnicos, pois não se liga às necessidades momentâneas do mercado de trabalho.

As instituições de ensino particular, surgidas na época

da explosão da demanda por ensino superior, coube o repasse de conhecimentos esfacelados e limitados pois, em muitos casos, funcionavam em condições precárias, tomando em consideração que o aparecimento dessas instituições ocorreu num período no qual a discussão política, acerca do ensino superior, se restringia apenas aos aspectos econômicos envolvidos diretamente nessa questão. Dessa forma, tornava-se "atrativa", ao "status-quo" político instalado no país, a proliferação de instituições que, efetivamente, não ofereciam "perigo" aos interesses do regime.

Diante desse quadro, entende-se que a universidade pública tem mais condições de propiciar uma educação baseada na pluralidade de abordagens teóricas, permitindo aos seus egressos um conhecimento não restrito apenas à atuação profissional, mas também política, sujeitos ativos do processo de desenvolvimento e não apenas objetos desse processo.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

1. ALBERT, Hans. Tratado da razão crítica. Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1976.

2. ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

3. ATTALI, J. & GUILLAUME, M. A anti-economia. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

4. BARAN, Paul. A economia política do desenvolvimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

5. BELL, John Fred. História do pensamento econômico. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

6. BERGER, Manfredo. Educação e dependência. São Paulo, Difel, 1984.

7. BIER, A. & PAULANI, L. & MESSEMBERGER, R. O heterodoxo e o pós-moderno: o cruzado em conflito. Rio de Janeiro , Paz e Terra, 1987.

8. BLAUG, Marc. Introdução à economia da educação. Porto Alegre, Globo, 1975.

9. BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. A reprodução, elementos para uma teoria do sistema. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

10. BOTTOMORE, T.B. As elites e a sociedade. Rio de Janeiro , Zahar, 1974.

11. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Estatística da Educação Nacional. Estatística da Educação Nacional 1960-71. Brasília, 1972.

12. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, SESU, Coletânea de Dados Estatísticos. O Ensino Superior no Brasil, 1974 1978, relatório. Brasília, março de 1981.

13. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 335/67, in Documenta, nº 75. Brasília, 1967.

14. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Geral. Sinopse Estatística do Ensino Superior - Graduação - censo educacional - 1987. Brasília, 1988.

15. BRUYNE, Paul de. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

16. BUKHARIN, Nikolai I. Economia mundial e o imperialismo . São Paulo, Nova Cultural, 1986.

17. CARDOSO, Fernando Henrique. As idéias e o seu lugar-ensaios sobre as teorias do desenvolvimento. Petrópolis, Vozes, 1980.

18. _____. Universidade e desenvolvimento, in Educação Brasileira, Revista do Crub, ano V, nº 11, 1983.

19. _____. Modelo político brasileiro, São Paulo, Difel, 1972.

20. CASTRO, Claudio De Moura. Planejamento educacional e desenvolvimento, in Simpósio da Educação da Fundação Carlos Chagas, XXIV Reunião da SBPC, São Paulo, Julho, 1972.

21. CIÊNCIA HOJE. Revista de divulgação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, São Paulo, V. 8, nº 45, agosto, 1988, pp. 58-67.

22. CUNHA, Luis Antônio. A universidade crítica. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

23. _____. (Coord.) Escola pública, escola privada e a democratização do ensino. São Paulo, Cortez, 1986.

24. _____. Ensino Superior e hierarquia social, in Educação brasileira, Revista do Crub, Ano V., Vol. 11, 1983.

25. _____. A expansão do ensino superior: causas e consequências, in Revista Debate e Crítica, nº 5, São Paulo, Editora de Humanismo, Ciência e Tecnologia, 1975.

26. CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição. São Paulo, Cortez, 1987.

27. DAMASCENO, Maria Nobre. O processo de seletividade social e o vestibular, in Revista Educação e Seleção, nº 14, jul-dez, São Paulo, 1986.

28. DOBB, Maurice. Economia política e capitalismo. Rio de Janeiro, Graal, 1978.

29. DURAND, José Carlos Garcia, org. Educação e hegemonia de classe. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

30. FACCINA, Carlos Roberto. Metodologia científica, o problema da análise social. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1984.

31. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A universidade em busca de sua identidade. Petrópolis, Vozes, 1977.

32. _____. Autonomia universitária: necessidades e desafios, in Cadernos CEDES, nº 22, São Paulo, 1988.

33. FERREIRA, José Carlos. Ensino, pesquisa e extensão no contexto da sociedade: notas para um debate, in Educação Brasileira, Revista do Crub, ano V, nº 11. Brasília, 1983.

34. FISHMANN, Roseli. Educação, alimentação e economia: uma relação de coerência ou contradição, in Revista Educação e sociedade, ano VIII, nº 24, agosto, 1986.

35. _____. Política federal de educação nos planos nacionais de desenvolvimento, in Escola Brasileira, São Paulo, Atlas, 1987.

36. FRANCO, Maria A. Ciavatta. O vestibular e o acesso à universidade pública - um problema de seleção ou de autonomia, in Educação brasileira, Revista do Crub, nº 22, Brasília, 1989.

37. FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo, Moraes, 1980.

38. FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo, Cortez, 1986.

39. FURTADO, Celso. Teoria política do desenvolvimento. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

40. GANDINI, Raquel P.C. "Produtividade" e autonomia na pessa em ciências humanas e educação, in Revista Educação e Sociedade, nº 33, agosto, 1989.

41. GOMEZ, Carlos Minayo et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez , 1987.

42. IANNI, Otávio. A ditadura do grande capital. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

43. KEYNES, John Maynard. A teoria geral do juro, do emprego e da moeda. São Paulo, Nova Cultural, 1985.

44. KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

45. LANGONI, Carlos Geraldo. Distribuição de renda e desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1973.

46. LABARCA, Guillermo. El sistema educacional: ideologia y superestrutura, in Revista Mexicana de Sociologia , jul-set, 1973.

47. LEVIN, Henry M. et al. Educação e desigualdade no Brasil Petrópolis, Vozes, 1984.

48. MARSHALL, Alfred. Princípios de economia. Vol. I. São Paulo, Nova Cultural, 1985.

49. MARTINS, Carlos Benedito. Ensino pago: um retrato sem retoques, São Paulo, Cortez, 1988.

50. MARX, Karl. O capital, Vol. I. São Paulo, Nova Cultural, 1985.

51. _____. O capital, Vol. II. São Paulo, Nova Cultural, 1985.

52. MELLO, João Manuel Cardoso de. O capitalismo tardio (contribuição à revisão crítica da formação e desenvolvimento da economia brasileira). Tese de Doutorado , Universidade Estadual de Campinas, Campinas, mimeografada, 1975.

53. OLIVEIRA, Evaldo Macedo. Instituições de ensino superior: centros de excelência acadêmica ou fábrica de profissionais, in Revista de Administração Pública, Vol. 8, nº 2, abril-junho, 1974.

54. OLIVEIRA, Francisco de. A economia brasileira: crítica à razão dualista. Petrópolis, Vozes, 1981.

55. _____. A economia da dependência imperfeita. Rio de Janeiro, Graal, 1977.

56. PEREIRA, Luis e FORACCHI, Marialice M. Educação e sociedade. São Paulo, companhia Editora Nacional, 1985.

57. PETEROSSI, Helena G. Educação e mercado de trabalho. São Paulo, Loyola, 1980.

58. Relatório do grupo de trabalho da Reforma Universitária, in Revista Paz e Terra, nº 9, Rio de Janeiro, 1969.

59. ROBINSON, Joan. Filosofia econômica. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

60. ROMANELI, Otaíza. História da educação no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1985.

61. ROMANO, Roberto. Progressismo e conservadorismo. Questões sobre a Universidade, in Revista Educação e Sociedade, nº 13, dezembro, 1982.

62. SARUP. Madam. Marxismo e educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

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

64. _____ . O Capital Humano. Rio de Janeiro, Zahar, 1962.

65. SCHWARTZMAN, Simon e CASTRO, Cláudio de Moura, orgs. Pesquisa universitária em questão. São Paulo, Editora da UNICAMP, Campinas, 1986.

66. SINGER, Paul. Dominação e desigualdade. Rio de Janeiro , Paz e Terra, 1981.

67. _____ . Economia política do trabalho. São Paulo, Editora Hucitec, 1979.

68. _____ . Economia política da urbanização. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

69. SMITH, Adam. A Riqueza das nações, Vol. I. São Paulo , Nova Cultural, 1985.

70. SPÓSITO, Marília Pontes (coord.) O trabalhador-estudante, um perfil do aluno do curso superior noturno. São Paulo, Loyola, 1989

71. SWEEZY, Paul M. IV Conferências sobre o marxismo. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

72. THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo, Polis, 1987.

73. TUBINO, Gomes. Eficiência e eficácia nas universidades . São Paulo, Ibrasa, 1980.

74. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Comissão Central do concurso vestibular. Levantamento sócio-educacional de todos os candidatos inscritos e classificados-concurso vestibular unificado para 1989. Curitiba, 1989

75. VELOSO, Jacques. Dependência e educação comparada, in Revista Educação e Sociedade, nº 22, set/dez/85.

76. VIANNA, Heraldo. Acesso à universidade - os caminhos da perplexidade, in Revista Educação e Seleção, São Paulo, jul-dez, nº 14, 1986.

77. VOGT, Winfried, et al. Estado e capitalismo. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1980.

78. YAHODA & SELLTIZ. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo, Editora Herder, 1967.

A N E X O S

ANEXO I - TABELA I - OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS (TURNO DIURNO)

ANEXO II - TABELA II - OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS (TURNO NOTURNO)

ANEXO III - TABELA III - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS DAS IDADES: INÍCIO DE TRABALHO DOS ALUNOS.

ANEXO IV - TABELA IV - FAIXA SALARIAL DOS ALUNOS

ANEXO V - TABELA V - FORMAÇÃO DOS ALUNOS

ANEXO VI - TABELA VI - DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DE INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS DOS ALUNOS DURANTE JORNADA DE ESTUDOS (1º E 2º GRAU).

ANEXO VII - QUESTIONÁRIO UTILIZADO

TABELA I - OCUPAÇAO PROFISSIONAL DOS ALUNOS

(TURNO - DIURNO)

OCUPAÇAO PROFISSIONAL	F	%*	% TOTAL DOS ALUNOS
Professor	36	80,00	46,75
Secretária	03	6,67	3,89
Bancário	01	2,22	1,30
Supervisora de Creche	02	4,45	2,60
Fiscal de Mercadorias	01	2,22	1,30
Vendedor	01	2,22	1,30
Recreação Infantil	01	2,22	1,30
T O T A L	45	100	58,44

*Porcentagem em relação aos alunos que trabalham.

TABELA II - OCUPAÇAO PROFISSIONAL DOS ALUNOS

(TURNO - NOTURNO)

OCUPAÇAO PROFISSIONAL	F	%*	%TOTAL DOS ALUNOS
Professor	29	54,74	50,00
Secretária	04	7,57	6,90
Bancário	06	11,32	10,37
Supervisora de Creche	01	1,88	1,72
Economiário	01	1,88	1,72
Supervisor Educacional	01	1,88	1,72
Orientador Educacional	01	1,88	1,72
Ferroviário	01	1,88	1,72
Assistente Administrativo	04	7,57	6,90
Técnico em Edificação	01	1,88	1,72
Auxiliar de Fisioterapia	01	1,88	1,72
Auxiliar de Pesquisa	01	1,88	1,72
Recepcionista	01	1,88	1,72
Auxiliar de Atividades Educacionais	01	1,88	1,72
T O T A L	**53**	**100**	**91,37**

*Porcentagem em relação aos alunos que trabalham.

TABELA III - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS DAS IDADES DE INÍCIO DE TRABALHO DOS ALUNOS

TURNOS	- 14	14 - 16	16 - 18	18 - 20	20 - 22	22 - 24	24 - 26	TOTAL
Diurno	1	5	16	20	7	2	-	51
Noturno	3	8	20	17	5	2	2	57
TOTAL	4	13	36	37	12	4	2	108

OBS.: No turno diurno 06 (seis) alunos não trabalham, mas já exerciam atividades profissionais.

No turno noturno apenas um aluno declara que nunca trabalhou, e 04 (quatro) não trabalham no momento, mas já exerceram atividades profissionais.

TABELA IV - FAIXA SALARIAL DOS ALUNOS

	DIURNO		NOTURNO	
	F	%	F	%
Menos de 1 Salário-Mínimo	03	6,70	-	-
1 Salário-Mínimo	04	8,87	04	7,55
1 a 3 Salário-Mínimo	36	80,00	38	71,69
4 a 7 Salário-Mínimo	02	4,43	09	16,99
Acima de 7 Salário-Mínimo	-	-	02	3,77
T O T A L	45	100	53	100

Obs.: No período de aplicação dos questionários, novembro/1989, o valor do salário-mínimo era de NCz$ 557,34 cruzados novos ou U$ 42,06 dólares.

TABELA V - FORMAÇÃO DOS ALUNOS

GRAU	TURNO	ESCOLA						TOTAL
		PÚBLICA		PRIVADA		PÚBLICA / PRIVADA		
		F	%	F	%	F	%	
1º Grau	Diurno	42	54,55	22	28,57	13	16,88	77
	Noturno	42	72,42	06	10,34	10	17,24	58
	TOTAL	**84**	-	**28**	-	**23**	-	**135**
2º Grau	Diurno	36	46,75	35	45,55	06	7,70	77
	Noturno	36	62,07	17	29,32	05	8,60	58
	TOTAL	**84**	-	**52**	-	**11**	-	**135**

TABELA VI - DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DE INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS DOS ALUNOS DURANTE JORNADA DE ESTUDOS (1º E 2º GRAU)

ANOS / TURNO	1 ⊢ 2	2 ⊢ 3	3 ⊢ 5	5 ⊢ 7	7 ⊢ 9	9 ⊢ 11	MAIS DE 11	TOTAL
Diurno	7	1	2	4	3	3	3	23
Noturno	7	4	5	5	1	2	1	25
T O T A L	**14**	**5**	**7**	**9**	**4**	**5**	**4**	**48**

ANEXO VII

Prezado Colaborador:

Este questionário faz parte de um trabalho de dissertação de mestrado da UFPR, pretende-se detectar as características do aluno objetivando melhor compreendê-lo. Para isso, contamos com a sua colaboração, no sentido de ler integralmente cada questão, para responder da forma que julgar mais conveniente. Antecipadamente agradecemos.

CAMPO I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Curso _____ ( ) Diurno
( ) Noturno

2. Idade:
( ) Menos de 18 anos
( ) 18 a 22 anos
( ) 23 a 27 anos
( ) 28 a 32 anos
( ) 33 a 37 anos
( ) Mais de 37 anos

3. Sexo:
( ) Feminino ( ) Masculino

4. Estado Civil:
( ) Solteiro ( ) Desquitado ( ) Vive maritalmente
( ) Casado ( ) Separado
( ) Viúvo ( ) Divorciado

5. Você tem religião?

( ) Não ( ) Sim. Qual? _____

CAMPO II - ATIVIDADES PROFISSIONAIS

1. Você trabalha:

( ) Não

( ) Sim. Em qual atividade? _____

2. Você começou a trabalhar com que idade? _____

3. Qual seu vínculo empregatício?

( ) Proprietário

( ) Assalariado

( ) Autônomo

( ) Não tem vínculo empregatício

4. Sua jornada de trabalho

( ) Abaixo de 20 horas semanais

( ) De 20 a 40 horas semanais

( ) Acima de 40 horas semanais

( ) Não exerce atividades profissionais

5. Está vinculado profissionalmente à Empresa:

( ) Pública ( ) Privada ( ) Nenhuma

6. Qual a sua remuneração?

( ) Menos de 1 salário-mínimo

( ) 1 salário-mínimo

( ) 1 a 3 salários-mínimos

( ) 4 a 7 salários-mínimos

( ) Acima de 7 salários-mínimos

CAMPO III - CARACTERÍSTICAS DO RESPONDENTE EM RELAÇÃO A SUA FORMAÇÃO:

1. Você realizou seu curso de 1º Grau em Escolas:

( ) Da Rede Pública de Ensino

( ) Da Rede Particular de Ensino

( ) Da Rede Pública e Particular de Ensino

2. Você realizou seu curso de 2º Grau em Escolas:

( ) Da Rede Pública de Ensino

( ) Da Rede Particular de Ensino

( ) Da Rede Pública e Particular de Ensino

3. Você alguma vez interrompeu seus estudos?

( ) Não

( ) Sim. Durante quanto tempo? _____

4. Você já foi reprovado no 1º Grau

( ) Não

( ) Sim. Quantas vezes? _____

5. Você foi reprovado no ensino de 2º Grau?

   ( ) Não

   ( ) Sim. Quantas vezes? _____

6. Você realizou seu curso de 2º Grau no período:

   ( ) Diurno

   ( ) Noturno

7. Você fez "Cursinho" pré-vestibular para ingressar no ensino superior?

   ( ) Não

   ( ) Sim. Durante quanto tempo? _____

8. Você realiza outro Curso de Nível Superior paralelamente a este?

   ( ) Não

   ( ) Sim. Qual? _____

9. Por que você escolheu esta Instituição para realizar o seu Curso?

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

10. Este curso está correspondendo às suas expectativas?

_____

_____

_____

_____

_____

11. Você pretende fazer cursos de Pós-Graduação após a conclusão do seu curso?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não sabe informar

12. Que sugestões você daria para a melhoria na qualidade do ensino em seu curso?

_____

_____

_____

_____

_____