

DANIELI PAGLIARINI BERTOL

**O PERFIL DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS
DESIGUALDADES SOCIAIS: O CASO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DA
FADEP E DA FACULDADE MATER DEI DE PATO BRANCO-PR**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

**CURITIBA – PR
2006**

DANIELI PAGLIARINI BERTOL

**O PERFIL DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS
DESIGUALDADES SOCIAIS: O CASO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DA
FADEP E DA FACULDADE MATER DEI DE PATO BRANCO-PR**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação
no Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Pontifícia Universidade Católica do Paraná sob
orientação do Prof^o Lindomar Wessler Boneti

CURITIBA – PR

2006

DANIELI PAGLIARINI BERTOL

**O PERFIL DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS
DESIGUALDADES SOCIAIS: O CASO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DA
FADEP E DA FACULDADE MATER DEI DE PATO BRANCO-PR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Lindomar Wessler Boneti
Pontifícia Universidade Católica do
Paraná

Prof^ª. Maria de Lurdes Gisi
Pontifícia Universidade Católica do
Paraná

Prof. Evelcy Monteiro Machado
Pontifícia Universidade Católica do
Paraná

Curitiba, 14 de junho de 2006.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à Maria Clara, minha filha, pela sua alegria e por seu amor.

A meu pai, Ovídio, (*in memoriam*) e à minha mãe, Vanir, que sempre acreditaram que eu sou capaz de perseguir os meus sonhos e de transformá-los em realidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha essência, meu tudo.

A quem eu amo, Ralf, meu marido, pela companhia, apoio e incentivo ao meu aprendizado.

À Maria Clara, minha filha, que sabe compreender as minhas ausências.

Ao meu orientador, professor Boneti, que acreditou em meus objetivos e fortaleceu o encaminhamento da pesquisa.

Aos acadêmicos do 1º ano do curso de Administração da Faculdade Mater Dei e da Fadep, pela generosa contribuição a este trabalho.

A Faculdade Mater Dei e Fadep, em nome de sua direção e coordenação de curso, pelo desprendimento em contribuir para a pesquisa científica.

Aos meus alunos do Curso de Fisioterapia da Fadep, que foram a fonte significativa de inspiração para que eu me tornasse Mestre.

Aos meus colegas de trabalho, que continuaram a exercer as atividades da clínica nas minhas ausências.

Aos amigos, Márcia e Álvaro pelos dias de alegria e fidelidade em todas as situações.

Aos colegas do mestrado, Solange, Maristela, Adri, Bia, Tânia e Eliseu pela cumplicidade.

À família Bertol, pelo apoio e carinho nesta caminhada.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, Marcela, Eduarda, Bruna, Julia, Pedro, João, Luiz Eduardo e Mirella, meus amados.

Aos meus irmãos Cris e Arthur, os quais eu amo incondicionalmente.

A minha mãe, que eu amo e admiro, por sua força e dedicação aos filhos e netas.

Em especial à amiga Márcia, que não me deixou desistir dos meus sonhos e por seu apoio e compreensão em todas as minhas decisões.

“No entanto, a ignorância na área do conhecimento é – e deveria sempre ser – a busca das significações que permitem o trânsito da comunicação. Entretanto, acaba sendo constitutiva da barreira entre os que sabem, tomados como paradigmas absolutos, e os outros. Os sujeitos do saber são colocados nesse pedestal (por esses mesmos outros), justo para serem mantidos suficientemente longe, a fim de que não ponham a nu a sua ignorância. Em outras palavras, a veneração que se instala em torno desse saber é, portanto, o tapume que impede a confrontação entre o que o sujeito pensa (e inveja) do outro e o que ele pensa de si mesmo quanto à posse do conhecimento” (NEVES, 1993).

RESUMO

Este trabalho tem aporte nas Políticas e Gestão da Educação Superior, com área de concentração em Políticas Públicas, Educação e Cidadania, centralizando a análise de dados coletados de uma pesquisa sobre o tema desigualdades sociais e as políticas do acesso ao ensino superior. O estudo enfoca o perfil do acesso à educação superior, observando o processo de seletividade, a formação secundária, os exames vestibulares e a presença da inibição das capacidades individuais pela negação de acesso dos candidatos ao ingresso no ensino superior. O estudo dedicou-se a responder: quais são as características do perfil do acesso ao ensino superior no contexto das desigualdades sociais. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as condições de acesso ao ensino superior. Especificamente, a pesquisa teve os seguintes objetivos: 1. Identificar o perfil socioeconômico dos alunos que têm acesso à educação superior; 2. Apontar as políticas e as ações de gestão do acesso ao ensino superior praticadas pelo Estado no Brasil. O universo dessa pesquisa compreendeu as Instituições de Ensino Superior: Faculdade de Pato Branco - Fadep e Faculdade Mater Dei da cidade de Pato Branco-PR. A amostra compreendeu um total de 62 (sessenta e dois) alunos do 1º Período do curso de Administração Geral de ambas as faculdades. Foi aplicado um questionário composto por 39 (trinta e nove) questões com alternativas de respostas fechadas e abertas. Os resultados mostram a composição de um perfil de acesso de um aluno jovem, que mora na região de localização das IES com sua família, trabalha, estudou em escola pública, fez curso pré-vestibular, seus pais possuem pouca escolaridade e trabalham, paga os custos da educação com a ajuda da família, lê jornais revistas e livros, acessa a internet e vê o curso de Administração como oportunidade profissional.

Palavras-chave: Políticas da educação. Ensino Superior. Desigualdades sociais.

ABSTRACT

This study is related to Politics and Management in Superior Education with particular attention in the concentration area of Public Politics, Education and Citizenship, focusing the analysis of collected data on the research about social inequalities and the policy for superior education access. The investigation seeks to delineate a higher education access profile, specially related to the process of selectivity, the secondary formation, the vestibular examinations and the existence of inhibition in the individual capabilities due to the impossibility to attend superior education. The research intended to find the characteristics of the higher education access profile in the context of the social inequalities. The main objective of the present study was to analyze the conditions for accessing the superior education. The specific objectives were: 1. Identify the social and financial profile of the students who succeed in entering higher education; 2. Pointing the Brazilian State policy and management strategies for higher education access. The target population was comprised by two higher education colleges in the city of Pato Branco. The sample consisted of 62 (sixty-two) first semester students from the General Administration course from both colleges. The data was collected through a roll of 39 (thirty-nine) open-ended and closed-ended multiple-choice questions. The results revealed an access profile formed by young students who work in order to afford part of college expenses, live with their families in nearby region, attended public school and a pre-vestibular course, read newspapers, magazines and books, use the Internet and perceive the General Administration course as a professional opportunity. The parents usually work, have poor education, and help with their formation expenses.

Key-words: Education politics. Higher education. Social Inequalities.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Faixa etária dos entrevistados	62
Tabela 2	Gênero dos entrevistados	63
Tabela 3	Determinação de raça ou cor dos entrevistados	64
Tabela 4	Estado civil dos entrevistados	64
Tabela 5	Entrevistados que possuem filhos	65
Tabela 6	Cidade onde passou a maior parte da vida	66
Tabela 7	Unidade da Federação onde viveu mais	67
Tabela 8	Cidade onde reside atualmente	69
Tabela 9	Unidade da Federação da residência atual.....	71
Tabela 10	Cidade de residência dos pais	72
Tabela 11	Unidade da Federação de residência dos pais	73
Tabela 12	Confirmação de que o entrevistado trabalha	72
Tabela 13	Uso do salário	75
Tabela 14	Estimativa de rendimento familiar	76
Tabela 15	Confirmação de que o entrevistado possui carro.....	77
Tabela 16	Instituição onde cursou o ensino fundamental	78
Tabela 17	Instituição do Ensino Médio	78
Tabela 18	Confirmação de que o entrevistado fez curso pré-vestibular	79
Tabela 19	Duração do curso pré-vestibular	80
Tabela 20	Profissão do pai	80
Tabela 21	Grau de escolaridade do pai	81
Tabela 22	Profissão da mãe	82
Tabela 23	Escolaridade da mãe	82
Tabela 24	Opção do curso que freqüenta	83
Tabela 25	Escolha da primeira opção para o curso freqüentado	84
Tabela 26	Razões da escolha deste curso universitário	84
Tabela 27	Confirmação se o entrevistado tem bolsa de estudos	85
Tabela 28	Confirmação de que o entrevistado possui financiamento estudantil	86

Tabela 29	Freqüência na Biblioteca	87
Tabela 30	Freqüência no Teatro	88
Tabela 31	Freqüência no Cinema	88
Tabela 32	Confirmação de que o entrevistados usa a Internet	89
Tabela 33	Freqüência de uso da internet	90
Tabela 34	Confirmação de que o entrevistado lê jornal	90
Tabela 35	Tema de preferência na leitura de jornal	91
Tabela 36	Confirmação de que o entrevistado lê revistas	92
Tabela 37	Temas das revistas preferidos	93
Tabela 38	Confirmação de que o entrevistado lê livros	94
Tabela 39	Gênero da leitura em livros	95
Tabela 40	Confirmação de que o entrevistado fala, lê ou escreve em algum idioma estrangeiro	95
Tabela 41	Fala do idioma estrangeiro	96
Tabela 42	Leitura do idioma estrangeiro	97
Tabela 43	Compreensão do idioma estrangeiro	98
Tabela 44	Distribuição de idade por trabalho	98
Tabela 45	Distribuição da renda familiar pelo idioma	100
Tabela 46	Distribuição da idade pela posse de carro	101
Tabela 47	Distribuição da renda familiar pela posse do carro	101
Tabela 48	Distribuição da renda familiar pelo uso da internet	101
Tabela 49	Distribuição da renda familiar pela bolsa de estudos	102
Tabela 50	Distribuição da renda familiar pela bolsa de estudos	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Bairro onde o entrevistado viveu mais tempo	67
Quadro 2	Número de pessoas na família do entrevistado	68
Quadro 3	Bairro onde o entrevistado reside atualmente	70
Quadro 4	Atividades desenvolvidas pelo entrevistado	74

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ACESSO AOS BENS SOCIAIS E EDUCACIONAIS	19
2.1 A Reprodução e o Capital Cultural: Uma Abordagem dos Ensinos de Bourdieu	19
2.2 O Acesso a Educação Segundo Marx.....	24
3 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	29
3.1 A Conotação Elitista de Universidade	29
3.1.1 A Formação do Professor e o seu papel na Educação e a Elitização da Universidade	41
3.2 Políticas Educacionais para Ensino Superior	45
3.2.1 Universidade Histórica: Considerações Acerca do Surgimento do Ensino Superior	45
3.2.2 O Projeto Classista de Universidade e a Formação de Professores na Contemporaneidade.....	50
3.2.3 Instituições Isoladas: a Proliferação das Faculdades Privadas e as Políticas de Expansão	54
3.2.4 PROUNI – Programa de Universidade para Todos: As Políticas Públicas de Acesso ao Ensino Superior	59
4 O PERFIL SOCIOECONOMICO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NA FADEP E NA FACULDADE MATER DEI DE PATO BRANCO-PR	62
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES.....	111

1 INTRODUÇÃO

A educação, pela importância que representa na evolução da humanidade, não pode ser estática e limitada, mas deve prover o crescimento pessoal do homem em sua propriedade de discernir e de aprender, de modificar-se e inter-relacionar-se com o ambiente em que atua. Neste trabalho o enfoque é para o acesso à educação formativa superior que provoca mudanças no caráter reflexivo e de atuação comunitária e social para aqueles que dela se beneficiam.

Nos últimos anos tem se observado a implementação de mudanças quanto aos processos de seleção para uma vaga na educação superior, bem como o aumento na oferta de vagas. Mas, mesmo que haja a ampliação do acesso e a garantia da qualidade como alguns dos pilares da reforma da educação superior em discussão, outros cinco grandes temas são indispensáveis a esse acesso: papel do ensino superior, autonomia, financiamento, gestão e estrutura, e conteúdos e programas (PACHECO, 2004, p.1).

Analisando-se o acesso e a permanência do estudante no ensino superior, é preciso pensar em um parâmetro essencial na política da educação: a de “garantir que a população mais pobre tenha a oportunidade de frequentar o curso de graduação e, mais do que isso, que haja mecanismos, como bolsas de pesquisa e vagas no período noturno, que contribuam para a permanência dos jovens na universidade” (PACHECO, 2004, p.1).

Com relação ao acesso, o MEC/Inep (2006) apresenta como formas distintas de ingresso nas instituições de ensino superior, as seguintes: a) Vestibular: compreende o processo seletivo tradicionalmente utilizado para ingresso no ensino superior brasileiro, por meio de realização de provas que deverão cobrir os conteúdos das disciplinas cursadas no ensino médio; b) ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio, realizado pelo Inep, ao qual os alunos concluintes ou egressos do ensino médio poderão submeter-se voluntariamente; c) Avaliação Seriada no Ensino Médio: trata-se de uma modalidade de acesso ao ensino superior que abre para o estudante do ensino médio o acesso à universidade de forma gradual e progressiva, compreendendo avaliações realizadas ao término de cada uma das três séries; d) Teste/Prova/Avaliação de Conhecimentos: consiste em um processo seletivo utilizado por algumas IES para avaliar o conhecimento dos alunos que pretendem ingressar nos seus cursos de graduação; e) Avaliação de dados

peçoais/profissionais: é um processo seletivo para ingresso na educação superior que substitui a realização de provas e testes pelo exame dos dados peçoais e ou profissionais.

Outras seleções indicadas pelo MEC/Inep (2006) baseiam-se em avaliação de dados peçoais/profissionais dos candidatos através de Entrevista e de Exame curricular/do histórico escolar (MEC/INEP, 2006).

Quanto às condições de acesso específicas do ENEM, dados do MEC/Inep (2006) dão conta que até a data de 2 de junho de 2006, este Instituto havia registrado cerca de 600 mil pré-inscrições pela *web*. Os candidatos são concluintes do ensino médio e egressos – participantes que já concluíram há mais tempo -, confirmando um crescimento de cerca de 1.000% em relação ao ano passado (2005), quando 58.000 pessoas fizeram inscrição.

No entanto, mesmo com essas condições de acesso disponíveis, muitos candidatos ainda enfrentam dificuldades e não têm conseguido ingressar no ensino superior.

Dados do MEC/INEP (2006) coletados por meio do Censo da Educação Superior que pesquisa os dados do ensino superior no País, incluindo cursos de graduação, presenciais e à distância apresenta o Censo da Educação Superior 2004. Exemplificando, este Censo tem por finalidade clarificar este nível educacional, através de aplicação de um questionário do Censo às instituições de ensino superior que o respondem por meio da Internet. “Com base nesse conjunto de dados, apresentados de maneira detalhada, o Censo da Educação Superior oferece aos gestores de políticas educacionais uma visão das tendências de um nível de ensino em processo de expansão e diversificação” (MEC/INEP, 2006).

Os dados disponíveis no MEC/INEP (2006) sobre a educação superior brasileira apontam que em 2004 foram oferecidas 2.320.421 vagas pelo sistema de educação superior, 317.688 a mais que no ano anterior, verificando-se um aumento de 15,8%.

Quanto às inscrições para disputar essas vagas, somaram em 2004 um total de 5.053.922 candidatos, considerando-se um acréscimo de 3,1% na demanda por vagas tendo um número de 152.487 inscritos a mais que em 2003. O ingresso na educação superior foi de 1.303.110 novos alunos, perfazendo um total de 4.163.733 matrículas (MEC/INEP, 2006).

Em relação à diversificação e as condições de acesso ao ensino superior, é relevante discorrer sobre os dois tipos de Estado que as sociedades modernas apresentam com o fim de reger as desigualdades: o Estado-Providência e o Estado liberal. Da mesma trabalham os dois tendo a racionalidade como padrão diferencial para igualar as diferenças. Oportunamente, cabe lembrar que o Ocidente já se descarta do Estado Mínimo, em que a iniciativa privada é mais eficiente do que a empresa pública, substituindo o trabalho como elemento integrador e mecanismo igualador das diferenças, e adotando um novo padrão referencial para isso: a competência tecnológica. É pertinente, porque: “Com isso o Estado se exime das responsabilidades pelas diferenças persistentes e/ou a exclusão, jogando sobre os sujeitos sociais a culpa de sua não-homogeneização e conseqüente exclusão” (BONETI, 2003, p. 21).

Compete ao Estado o papel de homogeneizar os sujeitos sociais a partir de um padrão referencial específico. Ele assim o faz por meio da educação (por meio do conteúdo, da metodologia, da concepção ideológica da sociedade que transmite etc), por meio das políticas de desenvolvimento (mudança da base técnica de produção, por exemplo), por meio da sistemática do atendimento aos serviços sociais básicos, como é o caso da saúde e da segurança (BONETI, 2003, p. 34).

A lógica da exclusão tem seu fio condutor no impedimento às oportunidades de acesso à própria educação, em razão do processo de seletividade, que inclui a formação secundária e os exames vestibulares, entre outros, inibidas as capacidades individuais pela mesma e repetitiva negação de acesso, qual seja, pela resposta às poucas condições de formação dos candidatos ao ingresso no ensino superior, redundando numa roda viva de anti-progresso e de potencialização da diferenciação entre os segmentos.

As pesquisas realizadas pelo MEC, por meio do Inep justificam que:

A pesquisa educacional acadêmica e mundial tem indicado que uma das mais importantes dimensões explicativas do desempenho de estudantes encontra-se radicada em sua origem familiar. É de fundamental importância conhecer o capital cultural e econômico da família, bem como sua visão sobre o processo educacional de seus filhos, sua relação com as escolas, sua percepção sobre escolaridade e o futuro social e econômico (PACHECO e ARAUJO, 2005, p.4).

Assim, uma pesquisa foi realizada durante os meses de janeiro e fevereiro de 2005 pelo MEC/Inep e consistiu em entrevistas com dez mil pais ou

responsáveis, em todos os Estados brasileiros. Dos resultados e que servem ao propósito desta introdução, selecionam-se os seguintes: 58,3% dos pais ou responsáveis entrevistados têm até o ensino fundamental incompleto, sendo que 7,5% do total de entrevistados declaram-se analfabetos ou sem nenhuma escolaridade; os que têm ensino universitário completo somam somente 2,8%; o maior percentual de escolaridade dos pais, 31,1%, foi encontrado no ensino fundamental incompleto. Mais de 73% dos respondentes auferiam uma renda familiar de até três salários mínimos, na época do levantamento dos dados; apenas 9% declararam ter renda familiar superior a cinco salários mínimos.

Assim:

Cabe ressaltar que uma das explicações centrais para o baixo desempenho do estudante brasileiro, já amplamente estudado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, é o nível de escolaridade e de renda dos pais. A proficiência obtida pelas crianças e jovens brasileiros correlaciona-se fortemente com o nível socioeconômico das famílias desses estudantes (PACHECO e ARAUJO, 2005, p. 10).

Destes dados depreende-se que o capital cultural das famílias encontra-se estreitamente ligado aos dados socioeconômicos e o desempenho dos estudantes, em situações de avaliação escolar (PACHECO e ARAUJO, 2005, p 10).

Estudos de Bourdieu (2003) concernentes ao capital cultural incorporado em razão das oportunidades sociais que possuem os alunos, demonstra que essa incorporação é assimilada de modo pessoal e gradativamente, um trabalho individual para si mesmo, passando a fazer parte da pessoa, um hábito.

Pois, assim, a permanência na educação superior, para os alunos mais pobres, se tornará difícil quanto ao pagamento das mensalidades e pela necessidade de suporte pedagógico.

É neste contexto que se insere o presente estudo, o qual busca responder a seguinte questão: **qual é o perfil sócio-econômico dos alunos que têm acesso ao ensino superior?**

A educação tem sido utilizada como molde para as ações excludentes da sociedade moderna, capitalista e dos núcleos sociais, empresas públicas e privadas, associações e instituições, na medida em que delimita parâmetros às vias de acesso aos bens de capital, à cultura, educação, socialização e cidadania, impondo complexidade à dinâmica da habilitação e capacidade

individual dos sujeitos que buscam o ensino superior como ponte para a fuga da diferenciação que a própria sociedade impõe.

Considerando este trabalho no nível pessoal, justifica-se a pesquisa no âmbito das políticas públicas em razão de que a oportunidade em identificar os aspectos vigentes na sociedade desigual possibilitará acréscimo ao conhecimento da pesquisadora, pelo estudo das determinações políticas do Estado em relação à educação, das padronizações sociais, dos problemas de desigualdade e de exclusão, e da condução do sujeito para o acesso ao ensino superior.

Justificou-se, sobretudo, quanto ao aspecto profissional docente, a busca do conhecimento sobre as políticas públicas vigentes no país, o modelo elitista e os critérios adotados pelas universidades para selecionar os seus alunos, além de que será possível determinar um perfil social do acadêmico presente nas IES selecionadas.

A pesquisa cujos dados aqui se analisa se insere e busca contribuir com o estudo desenvolvido junto ao Curso de Mestrado em Educação da PUCPR, cujo projeto de pesquisa se intitula “As Desigualdades Sociais e as Políticas de Acesso ao Ensino Superior no Brasil”, objetivando identificar o perfil sócio-econômico do aluno que têm acesso ao ensino superior.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as condições de acesso ao ensino superior. Especificamente, a pesquisa teve os seguintes objetivos: 1. Identificar o perfil socioeconômico dos alunos que têm acesso à educação superior; 2. Apontar as políticas e as ações de gestão do acesso ao ensino superior praticadas pelo Estado no Brasil.

O universo dessa pesquisa compreendeu as Instituições de Ensino Superior: Faculdade de Pato Branco - Fadep e Faculdade Mater Dei da cidade de Pato Branco-PR. A amostra compreendeu um total de 62 (sessenta e dois) alunos do 1º Período do curso de Administração Geral de ambas as faculdades.

Como metodologia de coleta de dados utilizou-se, basicamente, dois procedimentos:

1) estudo bibliográfico, no sentido de angariar elementos para a fundamentação teórica das principais categorias de análise envolvidas.

2) o questionário composto por 39 (trinta e nove) questões com alternativas de respostas fechadas e abertas com alunos dos cursos e faculdades já referenciadas envolvidas no estudo. Os alunos tiveram liberdade para aceitar ou não

participar da pesquisa. Os dados foram tratados de modo a preservar o anonimato dos alunos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que “[...] tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades” (TRIVIÑOS, 1987, p. 120).

Segundo Triviños (1987, p. 128), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave e, neste tipo de pesquisa não são admitidas visões isoladas, estanques, visto que se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se e reformulando-se constantemente.

Neste sentido, o pesquisador qualitativo que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características novas, ressaltando a sua implicação e da pessoa que fornece as informações (TRIVIÑOS, 1987).

O uso do questionário como técnica de investigação composta, por apresentar um número mais ou menos elevado de questões por escrito às pessoas, representa uma série de vantagens, que se tornam claras quando o questionário é comparado com a entrevista, pois possibilita atingir um maior número de pessoas, ainda que dispersas numa área geográfica de relevância, garante o anonimato das respostas, permitindo que as pessoas escolham o momento oportuno para responder e não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999).

Mesmo assim, o questionário apresenta limitações, como excluir pessoas não alfabetizadas, impedir o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, consoante à importância na avaliação da qualidade das respostas, além de não oferecer garantia de que a maioria das pessoas devolva-o devidamente preenchido. O questionário deste estudo foi construído com questões fechadas e abertas, apresentando-se ao respondente um conjunto de alternativas de resposta permitindo a escolha daquela que melhor representa sua situação ou ponto de vista (GIL, 1999).

Para a elaboração da análise, os dados coletados sofreram ordenamento e compilação, observando-se o atendimento aos objetivos predeterminados, realizando-se interpretação e inferências sobre os resultados auferidos.

A apresentação dessa dissertação foi subdividida em seções diferenciadas que compreendem, após esta introdução, a fundamentação teórica, que aborda assuntos sobre o acesso aos bens sociais e educacionais, referenciando-se Bourdieu e Marx, tendo como escopo o capital cultural.

Segue-se a abordagem à universidade brasileira e as políticas públicas de acesso ao ensino superior, pesquisando a conotação elitista que a universidade possui, seu perfil institucional e a organização neoliberal, e as políticas educacionais do ensino superior, incluindo dados sobre a universidade histórica, o projeto classista de universidade e a formação de professores, as universidades isoladas e o PROUNI.

Na seção seguinte, a partir dos dados levantados com a pesquisa de campo, foram realizadas as análises e a interpretação dos resultados. Completa-se este trabalho com a conclusão do estudo.

2 O ACESSO AOS BENS SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Nesta seção a proposta é apresentar uma abordagem ao acesso aos bens sociais e educacionais, considerando-se os ensinamentos de Bourdieu sobre a reprodução e o capital cultural, associado aos aportes de Marx sobre as formas desse acesso.

2.1 A Reprodução e o Capital Cultural: Uma Abordagem dos Ensinamentos de Bourdieu

Segundo Gomes (1985), Bourdieu e Passeron escreveram uma obra bastante variada sobre os meios pelos quais os fenômenos culturais e a educação formal reproduzem as características da estrutura social, em sua base, e do conseqüente sistema de poder, dando especial enfoque à herança da cultura de geração a geração.

Da obra de Bourdieu e Passeron extrai-se um dos mais importantes conceitos: o capital cultural, que se refere à competência cultural e lingüística socialmente herdada e que facilita o desempenho na escola. É este conceito “usado no sentido de bens econômicos que são produzidos, distribuídos e consumidos pelos indivíduos”, ainda que o capital cultural, certamente, não se distribui eqüitativamente entre grupos e classes sociais, visto que as possibilidades de sucesso são também desiguais.

Por certo, afirma Gomes (1985, p. 37), aqueles que possuem uma certa dose de capital cultural são bem-sucedidos; conseqüentemente os demais enfrentam barreiras, em razão da descontinuidade entre a escola e seu *background*,¹ e pela existência de uma auto-seleção baseada nas aspirações, relacionada às oportunidades objetivas, restringindo a grande parte dos estudantes o atingimento de níveis muito altos de escolaridade.

Sob o ponto de vista dos estudos de Bourdieu e Passeron, de que o capital cultural é semelhante a um bem econômico, as estratégias adotadas por

¹ Os autores concordam em que o desempenho escolar está ligado ao background cultural, mas eles não propõem uma explicação baseada no simples determinismo de classe. Os efeitos do background variam conforme o nível de escolaridade, de tal forma que eles são mediados por um conjunto complexo de fatores. O resultado final, no entanto, é que a escolaridade se torna a base para uma mobilidade social limitada, que é um dos mais importantes pontos de apoio da meritocracia.

diferentes classes na França desde a Segunda Guerra Mundial foram as seguintes: a nova classe média, que tradicionalmente possui pouco capital cultural, investe muito de sua riqueza na educação e demanda preparação profissional do sistema escolar; a elite intelectual tradicional defende as artes liberais e se manifesta contra a orientação profissional das universidades; as frações dominantes da classe alta intensificam a acumulação de capital cultural, de modo a competirem com a nova classe média.

Cumpra assinalar que Bourdieu e Passeron receberam ampla orientação marxista embora tenham também outras fontes teóricas, como Weber e o funcionalismo. Assim, salienta Gomes (1985, p. 38) que:

O modelo de estratégias de classe para a reprodução do capital cultural e o investimento em educação está baseado na visão weberiana de estratificação social: esta é um *continuum* e não uma estrutura fraturada, onde classes dominantes e dominadas se opõem. Esta parece ser uma abordagem teórica mais compatível com uma sociedade onde os estratos de assalariados são ricos em diferenças e onde as credenciais educacionais são importantes componentes do modelo de sucesso.

A análise de Gomes (1985) para esses trabalhos de Bourdieu e Passeron é sobre a sua conotação aguda, que mostra formas sutis de dissimulação da violência simbólica, mas, carecendo suas formulações de base empírica.

Uma dessas violências, de acordo com a obra do próprio Bourdieu (2004) se constitui no ardil da razão universitária pela qual a instituição leva o docente a servir à instituição dando-lhe permissão e a disposição para servir-se da instituição, quando na verdade serve a funções que a razão universitária não conhece ou não quer reconhecer.

Acredita Bourdieu, para esclarecer os mecanismos ideológicos voltados a solucionar incoerências inerentes ao conjunto da relação pedagógica, deve-se considerar a relação que os une aos valores das classes dominantes como fundamento dos valores do sistema de ensino. Em sua reflexão:

Assim como a liberdade de que dispõe o docente constitui uma maneira de fazer com que sirva ao sistema, a liberdade de que dispõe o sistema para produzir seus próprios valores conforme a lógica de suas tensões internas, talvez seja a melhor maneira de fazer com que o sistema se ponha a serviço de funções externas (BOURDIEU, 2004, p. 258).

É o desencontro promovido pelo sistema, que cria a ilusão de estar cumprindo suas obrigações sociais e sua função ideológica, enquanto justamente executa uma perseguição a fins contrários, representados nos seus próprios fins. Pois no momento em que o sistema de ensino simula conhecer os valores propriamente escolares, está, na verdade, a serviço dos valores das classes dominantes. Refere-se Bourdieu (2004), tratando-se da cultura, da maneira de adquiri-la, que se perpetua no que é adquirido sob a forma de uma certa maneira de usar o que se adquiriu, pois a relação que um aluno mantém com a escola, com a cultura e com a língua que ela transmite e supõe, pode se apresentar de forma tensa, fácil e natural, conforme suas chances de sobrevivência no sistema ou suas probabilidades de ter acesso a uma posição determinada no sistema.

Especificamente sobre a reprodução cultural e reprodução social, Bourdieu (2004) comenta que a sociedade da educação configura seu objeto particular no momento em que se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, no exato momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura entre as classes, contribuindo, consecutivamente, para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes.

Para Bourdieu (2004, p. 296), a desvinculação com o atomismo substancialista exige refletir sobre o *habitus* da educação, que intermedia as estruturas e a prática educacionais, imprescindível conhecer as leis que facultam a multiplicação dessas estruturas e a conseqüente criação de agentes que, por sua vez, adaptem novas práticas a essas estruturas, num *continuum*.

Trata-se de uma teoria de que a sociologia das instituições de ensino superior poderá contribuir decisivamente para a ciência da dinâmica da estrutura das relações de classe.

Contudo, no momento que as hierarquias sociais e a reprodução das mesmas passam a estabelecer um novo patamar hierárquico na escola, aceito e disseminado por essa escola, tem início a legitimação da ordem social, no exercício de um papel conformador que exclua a já presente afirmação bruta das relações de força (BOURDIEU, 2004, p. 311).

A questão, formulada pelo autor em enfoque é quanto à expansão contínua da proporção de membros das classes dirigentes diplomados pelas melhores universidades: seria suficiente para levar-nos à conclusão de que a

transmissão de capital cultural tende a substituir-se pura e simplesmente à transmissão do capital econômico e da propriedade dos meios de produção no sistema dos mecanismos de reprodução da estrutura das relações de classe?

É possível compreender que a expansão da parcela dos detentores dos títulos escolares mais prestigiados entre os membros das classes dirigentes, presta-se para legitimar a transmissão de poder e de privilégios e da transmissão hereditária de um capital econômico, de um nome de família ou de um legado de relações sociais, deduzindo-se, de Bourdieu (2004, p. 312) que:

[...] os investimentos aplicados na carreira escolar dos filhos viriam integrar-se no sistema das estratégias de reprodução, estratégias mais ou menos compatíveis e mais ou menos rentáveis conforme o tipo de capital a transmitir, e pelas quais cada geração esforça-se por transmitir à seguinte os privilégios que detém.

Na verdade, sendo reconhecida a classe dominante como detentora de um capital cultural muito importante em contraposição com as demais classes, é claro que seus investimentos escolares deverão acompanhar esta mesma rentabilidade. Funde-se aí, a segregação efetiva que é estabelecida desde o ingresso no ensino secundário entre os alunos dos diferentes colégios e das diferentes seções aos quais é exigido maior esforço contínuo das diferenças resultantes da orientação dos mais favorecidos culturalmente em direção às instituições de ensino superior capazes de intensificar suas vantagens.

Destes dados constata-se que, se de um lado o mercado escolar tende a sancionar e a reproduzir a distribuição do capital cultural, de modo que o êxito escolar seja proporcional à importância do capital cultural legado pela família, entre os alunos das grandes escolas, visualiza-se uma correlação entre o êxito escolar e o capital cultural familiar mensurado no nível de escolaridade dos ascendentes de duas gerações de ambas linhagens. Assim, configura-se a razão da autonomia relativa dos mecanismos de reprodução da estrutura de distribuição de capital cultural no tocante aos mecanismos responsáveis pela reprodução do capital econômico capaz de determinar uma transformação profunda, da estrutura de relações entre as frações das classes dominantes (BOURDIEU, 2004).

Acrescenta ainda o autor em estudo que as frações mais ricas em capital cultural investem mais na educação dos filhos em práticas culturais propícias a manter e aumentar sua realidade específica; no caso das frações mais ricas em

capital econômico, preferem investir na própria economia ao invés de em cultura e educação, atitude que se repete em casos de grandes empresários industriais e comerciantes. Uma terceira abordagem feita por Bourdieu (2004) diz respeito aos profissionais liberais, que investem na educação de seus filhos, em consumos capazes de simbolizar a posse de meios materiais e culturais adequados às regras do estilo de vida burguês e propícias à formação de um capital social, e de relações mundanas, de honradez e respeitabilidade, considerada como indispensável na atração de confiança da boa sociedade, mantendo a clientela e viabilizando o ingresso na política.

Por fim, “[...] a eficácia dos mecanismos pelos quais o sistema de ensino assegura sua própria reprodução encerra seu próprio limite”, porque a escola pode usar sua autonomia para proposta e imposição de sua hierarquia, incluindo a carreira universitária (BOURDIEU, 2004, p. 332).

Isto posto, convém frisar a fala de Bourdieu (2004, p. 332) de que: “Os limites da autonomia escolar na produção de suas hierarquias coincidem rigorosamente com os limites objetivamente atribuídos a seu poder de garantir fora do mercado escolar o valor econômico e simbólico dos títulos que outorga”; desta forma, ainda que os alunos recebam títulos escolares semelhantes, a sua condição de acesso ao mercado de trabalho conduzirá a diferentes interpretações e mensurações de sua capacidade incluindo o capital cultural, econômico, social e de relações sociais de que disponha para esse acesso.

Esta é a confirmação de que o sistema escolar somente garante o valor do título que outorga em sua própria esfera de reprodução, pois a posse de um diploma, ainda que prestigioso, não assegura o acesso às posições mais elevadas e não é suficiente para possibilitar acesso ao poder econômico. O afastamento, portanto, da esfera escolar, minimiza a eficácia do diploma quanto à garantia de uma qualificação específica que concede acesso a carreiras determinadas de acordo com regras formalizadas e homogêneas, chegando ao ponto de tornar-se uma simples condição permissiva, um direito de acesso, que terá seu valor explorado pelos detentores de elevado capital de relações sociais, constituindo-se o diploma, em última instância, “de uma caução facultativa que serve para legitimar a herança” (BOURDIEU, 2004, p. 333-4).

Tal é a condição que a sociedade impõe ao ensino que acaba por criar um viés que compreende a imprescindibilidade da educação e da formação

superior e a competência particular de cada indivíduo formado no mercado de trabalho a ser comprovada pro critérios que se estendem além dessa mesma formação superior.

2.2 O Acesso à Educação Segundo Marx

Segundo Gomes (1985, p. 33), o enfoque marxista do paradigma do conflito, pode ser resumido em três pontos: os fatores econômicos como determinantes da estrutura social e da mudança; a história é a história da luta de classes; e, a cultura das sociedades de classe é caracterizada pela ideologia.

O pensamento de Marx e Lenine foi apontado pelo autor em estudo com relação à educação e classe social, assunto deste tópico, conformando que “[...] não pode haver educação livre ou universal, enquanto existem classes”, asseverando a escola como instrumento de classe dominante, e condutora da influência do proletariado em uma sociedade socialista.

Segundo a abordagem de Marx (1999, p. 211), em sua obra *O Capital*, ao descrever a criação da mais-valia absoluta utiliza uma metáfora da produção o trabalho da aranha e da abelha equiparando-os ao trabalho de um arquiteto. Entende Marx que o arquiteto figure mentalmente a sua construção, antes de transformá-la em realidade, ou seja, pelo fato de que a aranha constrói sem um modelo preestabelecido, assim como a abelha. É assim que, ao final de cada processo do trabalho, aparece um resultado que já existia antes, idealmente, na imaginação do trabalhador.

Na dedução de Marx, o trabalhador não transforma apenas o material sobre o qual opera, mas imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, constituindo-se a lei determinante de seu modo de operar e ao qual subordina a sua vontade. Tal subordinação envolve, além do esforço dos órgãos que trabalham, a vontade adequada que se manifesta por meio da atenção no decurso do trabalho.

Interagindo-se com os escritos de Marx, é possível compreender que o processo da mais-valia depõe contra o acesso do aluno à educação, no sentido de que a sociedade espera de seus acadêmicos o retorno em forma de contribuição pela disponibilização da educação a eles, ou seja, estima-se que o graduado tenha condições econômicas para exercer um papel igualmente capitalista após a sua

formação, fato que exclui os alunos pertencentes a classes menos favorecidas (MARX, 1999).

No processo de produzir mais-valia, Marx (1999, p. 220), apresenta que o produto, de propriedade do capitalista, é um valor-de-uso e que na produção de mercadorias, o capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso, mas que os produz apenas por serem enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca e tem dois objetivos: produzir um valor de uso que tenha um valor-de-troca, e produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, ou seja, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Assim, “Além de um valor-de-uso, quer produzir mercadoria; além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia)”.

Deste modo, ao se converter dinheiro em mercadorias que servem de elementos materiais de novo produto ou de fatores do processo de trabalho e ao se incorporar força de trabalho viva à materialidade inativa desses elementos, ocorre a transformação de valor, trabalho pretérito, materializado, morto em capital, em valor que se amplia (MARX, 1999).

Da mesma forma, segundo Boneti (2001), a produção das práticas sociais pode impor dificuldades ao acesso provocando exclusão; isto ocorre no momento em que estas práticas sociais adquirem legitimidade no contexto social mais amplo, indicativo para a constituição em capital social, momento em que são apropriadas pelas classes sociais mais favorecidas da sociedade, que passam a impedir o acesso das classes sociais menos favorecidas.

[...] a população que vive em situação de vulnerabilidade, inserida na classe trabalhadora, motivada pela necessidade de sobreviver, cria recursos e práticas sociais e que apenas consegue usufruir destes recursos enquanto estes permanecem restritos ao segmento criador, e antes de serem reconhecidos pelos serviços públicos, enquanto permanecem na 'ilegalidade'. O impeditivo do acesso a estes recursos pelos segmentos pobres da população se dá devido ao fato de se criar, concomitantemente ao processo da apropriação pelas classes dominantes da sociedade, subjetividades valorativas afastando os segmentos pobres dos recursos e de capitais sociais da sociedade (BONETI, 2001, p. 87).

Buarque (1994, p.47) já havia observado que a universidade mantém o preconceito dos termos sem considerar os compromissos e os resultados concretos do trabalho do professor e do aluno, razão pela qual se difunde a idéia de

que se chegou ao fim das ideologias quando, na verdade, se chegou à necessidade de redefinir os atores e os roteiros a seguir, asseverando que “[...] nunca foi tão necessária a criação de uma ou de diversas ideologias para enfrentar a construção de um mundo novo ainda não definido”, trabalho mais que específico da universidade e da compreensão de que um mundo em mudança não pode manter para o presente o significado que as palavras tiveram num momento anterior.

Boneti (2001) abordando os ensinamentos de Marx quanto ao trabalho humano e inteligente em interação com os elementos da natureza, entende-a como a constituição do princípio da vida e da organização social, ou seja, a construção da vida material e social, que determina a elaboração de práticas sociais como alternativas de sobrevivências. Acredita o mesmo autor que os recursos são expressos nos resultados do trabalho inteligente, integrados ao meio natural e social, na criação de alternativas de sobrevivência, que possibilitam as experiências e as próprias construções dos saberes sociais, e das tecnologias.

Sintetiza seu modo de pensar sobre essas referências, confirmando o capital social como "o resultado coletivo da utilização dos recursos naturais e das práticas sociais na dinâmica da luta pela vida. É a partir deste entendimento de recurso e capital social e a relação entre ambos que se fundamenta a análise que aqui fazemos" (BONETI, 2001, p. 86).

Boneti (2001, p. 88) esclarece que “Na visão das pessoas que vivem em condições de vulnerabilidade, exercer uma atividade é exercer um papel social, isto por entender que se tem participação é necessária a intermediação no processo produtivo da sociedade”. Entretanto, não complementa o entendimento dessas pessoas que vivem em condições de pobreza que a participação efetiva no processo produtivo da sociedade requer, antes de tudo, acesso aos serviços públicos que lhes tira a condição de pobreza. Disto conclui o autor em referência que os recursos são construídos no decorrer da luta pela construção da vida material e simbólica; tornam-se capital na medida em que se processa a legitimidade na sociedade, qual seja, o reconhecimento social, como prática social, do recurso utilizado para a busca da sobrevivência.

Registrada essa conclusão, insurge-se um novo parâmetro de análise, proposto pelo mesmo autor, consoante ao que Marx já havia preconizado, no passado. Havendo a legitimidade dos recursos de sobrevivência, convertendo-se em capital social, estes mesmos recursos são inseridos numa dimensão de

valorização simbólica e real, nos elementos que compreendem a instância burocrática do Estado, no caráter mercador que assume a prática social e sua apropriação pelas classes dominantes, conforme já comentado neste texto.

Ao convergirem esses elementos funde-se o ponto da construção das desigualdades sociais, da exploração de classes, da construção de subjetividades que inferioriza e despotencializa o pobre, segundo Boneti (2001, p. 90), retratando o que Marx já descrevera sobre a constituição de trabalho como recurso na mão do trabalhador, e na condição de capital social é apropriado pelo dono do capital o que gera a mais-valia.

Esta visão contemporânea de Boneti conforma-se com a mesma forma de formatação de parâmetros pelos diversos segmentos sociais no estabelecimento da condição social já utilizados na época em que Marx descreve que o trabalho simples e rotineiro era delegado àquelas pessoas com menor capacidade intelectual; tal prerrogativa se confirma nas citações Adam Smith², que descreveu a imbecilidade do trabalhador parcial, cuja uniformidade de sua vida estacionária corrompe seu ânimo, destrói a energia de seu corpo e torna-o incapaz de empregar suas forças com vigor e perseverança em outra tarefa que não seja aquela para a qual foi treinado (MARX, 1999, p.417).

Quanto à aquisição do conhecimento, Smith sugeriu evitar a degeneração do povo em geral, originada pela divisão do trabalho, que fosse ministrado o ensino popular sob responsabilidade do Estado, “em doses prudentemente homeopáticas”, recebendo combate por parte de G. Garnier³, aduzindo que a “instrução popular contraria as leis da divisão do trabalho e adotá-la seria proscrever todo o nosso sistema social” (MARX, 1999, p.417-18).

Assim, retornando aos estudos de Gomes (1985), a compreensão de Marx e Lenine sobre a educação é de que a escola deveria tornar-se condutora da influência do proletariado, e, naquela ocasião, Lenine, por meio de sua ação política e seus escritos, atacou a tradição secular da educação pública moderna, derivada da fase mais tardia do Iluminismo, de que a educação deveria ser colocada sob o

² SMITH, Adam. **Wealth of Nations**, Livro V, Cap. I, art. II. Discípulo de A. Ferguson, que expusera as conseqüências funestas da divisão do trabalho, A. Smith conhecia-a perfeitamente. Na introdução de sua obra, louva *ex professo* a divisão do trabalho, limitando-se a informar, de passagem, que é fonte das desigualdades sociais. Só reproduz Ferguson no Livro V, relativo à receita pública.

³ Tradutor e comentador francês das obras de Marx; no primeiro império francês se transformou em senador. Vol. V de sua tradução, pp. 4 a 5.

controle de grupos autônomos de intelectuais, de modo a formar uma opinião pública racional. No entanto,

Lenine escolheu para a educação um papel subordinado, sob controle governamental, servindo à luta de classes através da conscientização das massas. [...] Portanto, tendo sido a educação um meio de dominação política no sistema capitalista, cabe a ela servir como condutora do comunismo, segundo a ótica marxista (GOMES, 1985, p. 34).

Segundo o mesmo autor, essa chamada de Marx sobre a educação confirma o reconhecimento de uma relação recíproca entre educação e mudança social. Observando a educação politécnica, combinação de trabalho e educação, Marx percebeu que as crianças que permaneciam na escola durante metade do dia e trabalhavam o tempo restante tinham desempenho igual ou melhor que as crianças que ficavam na escola em tempo integral, considerando que a combinação do trabalho produtivo, educação mental, exercício físico e treinamento politécnico era deveras importante à educação socialista, por entender que “a abolição da divisão do trabalho [...] requer a associação do trabalho manual e intelectual”, delegando à educação o encargo de preparar pessoas para os novos papéis a elas destinados na sociedade socialista (GOMES, 1985).

Apesar dessas considerações de Marx, medidas de política educacional enfrentam obstáculos e contradições entre os valores que as norteiam e a respectiva prática, tendo as demandas por mão-de-obra qualificada e as exigências do desenvolvimento em geral, como a eficiência, obstáculos às políticas socialistas (GOMES, 1985).

Preocupa a condição vigente de que o acesso à educação seja premente e favoreça o ingresso no mercado de trabalho como exercício do papel social, do mesmo modo que preocupam as limitações a esse mesmo desejado acesso aos menos favorecidos.

3 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Nesta abordagem às políticas públicas de acesso ao ensino superior, cabe considerar a relevância da atuação do professor, como elemento de mediação entre o aprendiz e o aluno, os conteúdos e a experiência prática como fomento para a orientação acadêmica. Compreende-se que ao professor cabe a responsabilidade de educar e de transmitir conhecimento ao acadêmico e, além disso, de ensinar para o exercício da prática profissional.

Nesta seção o objetivo é discorrer sobre o papel do professor considerando a elitização da universidade numa breve passagem pela sua histórica abordando o desenvolvimento do projeto classista e a formação de professores, bem como sobre o surgimento das universidades isoladas.

3.1 A Conotação Elitista de Universidade

Lampert (1999, p. 35) examina as origens, a característica da universidade do Ocidente, cita Inácio Filho (1989, p. 91) para quem “a universidade brasileira não é uma entidade abstrata e isolada que existe deslocada da realidade, mas está inserida num contexto que é o das universidades do mundo ocidental”.

A razão dessa simetria é desenhada no estabelecimento de certa distinção entre a teoria e a prática, dissociarem-se as universidades da realidade que as cercam, validadas pelo elitismo das instituições “que têm como finalidade principal buscar a verdade” (LAMPERT, 1999, p. 35).

Na visão da universidade como instituição encontra-se que, sob a afirmação de que “as universidades podem ser fundadas por príncipes, cardeais, presidentes, alunos e professores”, mas que elas só podem ser inventadas ao longo do tempo pela sua própria comunidade acadêmica, Buarque (2000, p. 149) aborda a questão da constituição universitária, confirmando a influência do meio sobre a formação dessa instituição, obedecendo as exigências particulares de cada momento.

Alerta para a invenção da universidade via versões modificadas de seus paradigmas, especialmente em países pobres, por apresentarem projetos sociais que não condizem com a ruptura teórica e que dificultam as reinvenções com

o passar do tempo. Os próximos séculos irão requerer uma universidade no local onde as mudanças sejam mais necessárias e “onde haja uma massa crítica de pessoas que possam inventá-la”, e, mais além, que venha a adornar-se de características não-tradicionais, avançando o pensamento, combinando o avanço técnico com a ética dos direitos iguais de todos os homens (BUARQUE, 2000, p. 156).

Numa tomada sobre a legislação que se seguiu às criações/implementações da universidade no Brasil, em 1961 surge a Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cujas modificações permitiram o aumento do controle e poder normativo do Conselho Federal de Educação (CFE), a possibilidade de o ensino superior ser ministrado tanto em universidades, a manutenção do sistema de cátedra e a garantia de representação estudantil nos órgãos colegiados.

Entretanto, de acordo com Lampert (1999, p. 37), no período compreendido entre 1965 e 1977, o governo agindo com interesse havia facilitado os processos de autorização de cursos superiores, que transferiram à iniciativa privada essa responsabilidade, fato que deu uma nova visão à educação: a de um investimento rentável.

A partir da análise acima, fica latente que a “competitividade, lucratividade e produção em massa norteiam o ensino superior. As matrículas crescem estrondosamente. Em qualquer cidade do País, onde havia classe média predisposta a pagar por um título [...] era possível instalar um curso superior” (LAMPERT, 1999, p. 37).

O ano de 1968 trouxe à tona os movimentos estudantis, proclamando por oportunidades e qualidade do ensino. A promulgação da Lei 5.540/68, da Reforma do Ensino Superior objetivou o trinômio ensino, pesquisa e extensão, ato político do governo brasileiro, atrelado aos interesses do capital norte-americano, com o fim de atender reivindicações dos discentes e dos docentes (LAMPERT, 1999).

Confirma-se, através de Frizzo (2003, p. 84), sobre a vida acadêmica da universidade, alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, cujo funcionamento decorre da articulação dessas três funções e das solicitações, exigências e demandas da comunidade local e regional em que está inserida a universidade.

A dinâmica dessas inter-relações permite a ocorrência da formação e qualificação do professor em situações de ensino/aprendizagem, no interior da universidade e nos espaços públicos, campo de experiência do futuro professor.

Após esse período concernente à promulgação da Lei 5.540/68, a educação, no Brasil, toma outro rumo representado num perfil hegemônico do ensino privado:

No período de 1965-1977, o governo, por incompetência ou conveniência, facilitou os processos de autorização de cursos superiores, transferindo à iniciativa privada essa responsabilidade. A educação passa a ser vista e gerenciada como investimento rentável. Competitividade, lucratividade e produção em massa norteiam o ensino superior (LAMPERT, 1999, p. 37).

O que houve, na seqüência, foi a instalação de curso superior em cidades do país, em que indivíduos de classe média encontravam-se predispostas a pagar por um título, sem exigir qualidade.

Dentre as inovações trazidas pela Lei 5.540/68, percebe-se uma reforma voltada aos interesses da classe dominante e do capital estrangeiro, como a extinção da cátedra, a unificação do vestibular, a introdução dos exames vestibulares classificatórios, a instituição dos cursos básico e profissional, a instituição dos sistemas de créditos e matrícula por disciplina, o esfacelamento da interação entre as pessoas, a organização semestral, a flexibilidade na organização curricular, a instituição dos cursos de pós-graduação em todas as modalidades – especialização, mestrado e doutorado, a aglutinação das faculdades em universidades, a reestruturação administrativa e a perda de autonomia e controle externo (LAMPERT, 1999, p.39).

Foram essas mudanças analisadas por Oliven, no tocante à reforma, que registrou:

Com a Lei 5.540/68, a relevância social da universidade passou a ser aferida, tendo como critério principal o comportamento do mercado. Assim ensino e atividade de extensão passaram a ser percebidas como mercadorias que podiam ser adquiridas por aqueles que almejassem um diploma, um certificado de aperfeiçoamento, ou um serviço qualquer a ser prestado pela universidade. A própria pesquisa passava a ser concebida como algo vendável. Dinamizar internacionalmente a universidade significa, para alguns, vender serviços. A universidade, desta forma, tomou como modelo a empresa capitalista: voltou-se pra a atender a demanda e deixou de lado as necessidades sociais, pois de tal atendimento não existia procura no mercado, sob a forma de remuneração aos serviços prestados (1990, p. 76-77 apud LAMPERT, 1999, p. 40).

Essa percepção de Oliven permite constatar o novo direcionamento de diretrizes que a universidade tomou após essa reforma. No entanto, Lampert apresenta outras opiniões acerca desse assunto, incluindo Furlani (1988) para quem a universidade brasileira acordou para o mundo, com um novo impulso na investigação científica, privilegiando a criatividade, estimulação ao debate grupal, criação de seminários e incentivo ao autodidatismo.

Na opinião de Furlani “O crescimento do ensino superior favoreceu um contingente de camadas sociais e faixas etárias antes não contempladas com a distribuição dos bens do saber” (1988 apud LAMPERT, 1999, p.40).

De certa forma, observando-se que essa reforma universitária teve implicações diretas na expansão do setor privado, via multiplicação das escolas isoladas e limitação ou mesmo estacionamento no crescimento das poucas instituições públicas de ensino existentes, surgimento da necessidade de que as universidades públicas assumissem novas funções, ou seja, atendessem os cursos de pós-graduação e formassem os docentes pesquisadores, não é surpresa constatar que esse crescimento do ensino superior redundou em universidades mal aparelhadas, laboratórios ineficientes, bibliotecas pobres e professores incompetentes.

Já, sob a visão da universidade como organização neoliberal, Chauí (2001, p. 17), debatendo sobre o neoliberalismo, compreende-o como correspondente ao momento em que entra em crise o Estado de Bem-Estar, de estilo keynesiano e social-democrata. Originado pela crise capitalista do início dos anos 1970, na estagflação⁴, causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários na pressão por aumentos salariais e exigência do aumento de encargos sociais pelo Estado: foram destruídos os níveis de lucro requeridos pelas empresas, “desencadeando os processos inflacionários incontroláveis”.

No momento em que passa a ser considerada a organização neoliberal, a universidade não pode desviar-se do delineamento adequado para abordar as fraquezas das chamadas abordagens pós-modernas, atinente aos estudos sobre a educação e as políticas educacionais em um ambiente promovido pela globalização (MARROW e TORRES, 2004).

⁴ Trata-se de uma situação imprevisível, em que ocorrem baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação.

O reconhecimento dos autores citados anteriormente é em relação ao reconhecimento comum de que a globalização apresenta-se num longo contexto histórico, enquanto proporciona preocupação quanto ao surgimento dos novos avanços, traduzindo-se em três posições básicas adotadas com relação às origens da globalização. É certa a afirmação de algumas pessoas de que essas origens “[...] encontram-se juntamente com as da civilização humana de um modo geral e, assim, fazem parte de um processo que já ocorre há mais de cinco séculos”, tendo a compreensão da primeira posição básica de que a problemática da globalização nasce de religiões universalistas que estabeleceram a dicotomia universal-particular, cujo auge é a questão contemporânea da globalização (MARROW e TORRES, 2004, p. 27).

Uma segunda posição é reconhecida como a teoria de sistemas mundiais, que conecta a globalização com as origens do capitalismo, e o ápice dessa conexão é o surgimento de uma economia global no século XVI.

Por fim, a terceira posição explodiu na década de 1990, numa forma típica de teoria da globalização, um fenômeno recente, com agregação de suas previsões de análise, nas teorias da sociedade pós-industrial surgida na década de 1960, mudando essencialmente com a literatura da década de 1970 e 1980, auge da transformação dos processos de produção como processo global, ou da ascensão da sociedade de informação, da globalização cultural ou da cultura pós-moderna (MARROW e TORRES, 2004).

Diante da globalização posta no mundo capitalista, compreendem-se mais facilmente as dificuldades do acesso ao ensino superior, fato que atinge de modo mais contundente a formação do professor.

Será que estão se configurando os pressupostos de Libâneo (1998, p.13), sobre as afirmações de que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação? Se, no espaço em que vigora o exercício profissional da docência, ocorrem transformações interventivas na vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando a escola e a educação.

Junto ao novo conhecimento, aos recursos da comunicação e informação, as novas tecnologias, que afetam a organização do trabalho, modificando o perfil do trabalhador, provocando o surgimento de novas profissões, desaparecendo outras, e cristalizando-se uma tendência a intelectualização do

processo de produção, o que implica, por sua vez, mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio, entre outras (LIBÂNEO, 1998).

Sobre esta apreensão, em específico, Ritzel já predisse que:

No futuro, ficará mais econômico que os indivíduos produzem sua própria casa, interligando-se à rede computacional, do que se deslocar para uma unidade de produção. O consumidor do futuro fará o rancho mensal sem sair de casa e gastará cada vez menos tempo na preparação dos alimentos. Os supermercados do terceiro milênio poderão existir apenas nas esquinas da Internet ou na tela de um computador. A automação e a realidade virtual são inevitáveis (1996, p. 11 apud LAMPERT, 1999, p.46).

De posse de todas as informações que serão imediatamente disponibilizadas, a seleção dos conhecimentos se constituirá numa difícil tarefa. Quanto à instituição escolar, resumida em sua tradicional função de transmissora do saber ficará obsoleta e deixará de existir, devendo repensar a sua função.

Segundo Lampert (1999), a instituição escolar terá de repensar sua função, cabendo-lhe, desde as séries iniciais, a tarefa de filtrar informações úteis, abrir espaço à criação, à reflexão, à produção, à pesquisa e “principalmente ajudar na construção de um novo perfil de cidadão capaz de viver maduramente as contradições dessa nova ordem social”.

Apropriadamente, surge a discussão sobre a relação entre a educação e a globalização, fundamentando os processos globalizantes liberados pelo capitalismo como sistema mundial, tendo como premissa o papel dos sistemas educacionais na formação e reprodução dos Estados capitalistas. Mais presentemente, instala-se a formação de um sistema mundial, e a globalização assume novas formas e diferentes conotações para as diferentes conceituações de mundo, a exemplo do que afirmam Morrow e Torres (2004).

É quando a globalização contemporânea centra-se “em torno da relação alterada entre a educação e o Estado”, em desencontro à retórica do neoconservadorismo e do neoliberalismo, sugerindo um papel menor para o estado e a desestatização de fato das sociedades civis, concomitante à permanência do papel do Estado para a articulação de interesses sociais e a representação de grupos e classes que se beneficiam ou não, com os processos de modernização e formação de políticas públicas (MORROW e TORRES, 2004, p. 28).

As assertivas de Drews (2003) conduzem ao conhecimento sobre a situação de descompasso vivido pelo país entre a escola e a exigência de educação das camadas sociais, em razão do crescimento da população urbana, mediante a abertura e expansão dos cursos do ensino fundamental, a ampliação da oferta de cursos do ensino médio e o ensino técnico, criando a expectativa e a possibilidade, às populações das camadas médias, do acesso ao ensino superior, a partir dos anos cinqüenta.

Drews (2003, p. 79) faz referência às políticas públicas, analisadas na década de 1990, no VI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, realçando a afirmação de que as políticas existem para atender a interesses políticos e econômicos do Estado e “que são estabelecidas e definidas por aqueles que dominam as regras do jogo do poder e que têm interesses próprios, desconsiderando as necessidades reais da população”.

Na verdade, tem sido feita distinção dos processos de globalização nos contextos da vida econômica, política e cultural, mas, com relação à educação, a interação entre os contextos econômicos e políticos dessa globalização é que têm motivado as discussões sobre a necessidade de uma reforma educacional (MORROW e TORRES, 2004).

Neste prisma, encontra-se instalado um novo paradigma produtivo, e, no plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria. Educadores entusiasmados com as novas perspectivas de uma suposta aliança entre os interesses empresariais e o aumento da oferta de educação geral para a população, antevendo uma educação equalizadora, são prerrogativas de uma educação pautada em novas tecnologias e novas formas organizacionais do trabalho, relacionada com necessidade de melhor qualificação profissional. “Neste sentido, os educadores precisariam acompanhar de perto e criticamente propostas de formação de professores e de programas tipo “ensino a distância” aventados pelo Ministério da Educação” (LIBÂNEO, 1998, p.20).

Para Chauí (1999) neste país, em que a educação é vista como um direito dos ricos e como uma benemerência para os pobres, esquece-se que a democracia está fundada na noção de direitos. Assim, no momento em que a Reforma do Estado transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, lhe confere um sentido utilitarista e um

vocabulário neoliberal que inclui a qualidade universitária, a avaliação universitária e a flexibilização da universidade.

Sobre esta qualidade também se refere Buarque (2000, p.95) ao atribuir a qualidade como compromisso de qualquer trabalho, especialmente o intelectual, e que deve ser atributo básico da universidade, entendendo que a qualidade do trabalho universitário exige uma redefinição do conceito de qualidade, de maneira a incorporar, de um lado, a criatividade no ineditismo de cada trabalho, e, de outro, uma sintonia dos trabalhos com o objetivo da modernidade e de contribuição para a soberania da sociedade. De qualquer modo, a produção acadêmica é que traduz a qualidade da universidade, seja ela realizada pelos alunos, pela direção ou pelos professores.

As considerações de Chauí (1999) lembram que, desde o século XIII, na Europa, a universidade foi uma instituição social, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, com autonomia diante de outras instituições sociais, tornando-se inseparável das idéias de formação, reflexão, criação e crítica. Deste modo, não se compreende a idéia de passar a universidade de instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços.

Para os dias atuais é mais conveniente compreender a universidade no contexto das políticas públicas, regulamentada pela instituição do Estado, políticas públicas estas, resultado de uma relação de conflitos na sociedade como entende Boneti (2003, p.15).

Este entendimento de Boneti (2003) lembra a congregação de grupos de poder motivados por interesses localizados, específicos, que se propõe à política neoliberal.

Trata-se de uma nova política que traz consigo uma nova universidade. Essa nova política leva em conta as alterações sofridas pela nova economia global, ao requerer trabalhadores com a capacidade de aprender rapidamente e trabalhar em equipe de formas confiáveis e criativas, provocando a segmentação do mercado, a substituição dos trabalhadores fixos por trabalhadores avulsos, aumento da participação feminina nos mercados, queda nos salários reais e “um crescente abismo que separa os trabalhadores dominantes da sociedade e daqueles que recebem salários de subsistência” (MORROW e TORRES, 2004, p. 30).

Trata-se de compreender o Estado apenas como agente repassador à sociedade civil das decisões saídas do âmbito da correlação de força travada entre os agentes do poder, estes, por sua vez, compreendidos como os participantes da correlação de força, constituídos por representação de classe, pela representação de empresas ou pela representação de organizações populares (BONETI, 2003).

Outros fatores têm implicações sobre as políticas públicas, as políticas educacionais e a educação hoje, como é o caso da economia informacional, a globalização e o chamado pós-fordismo.

Verifica-se o advento da economia informacional implicando na globalização e do pós-fordismo para a educação em três áreas:

a) de maneira mais fundamental, o papel diferente do Estado na econômica global e informacional, na fase pós-fordista, em resposta aos fracassos do modelo de desenvolvimento keynesiano, de bem-estar social anterior;

b) pressões neoliberais para desenvolver políticas educacionais que tendem reestruturar sistemas educacionais pós-secundários, com o seguimento de linhas empresariais na intenção de proporcionar respostas educacionais flexíveis ao novo modelo de produção industrial;

c) um apelo semelhante pela reorganização da educação primária e secundária pela educação do professor, seguindo linhas que correspondam às habilidades e competências, pois são exigidos de maneira ostensiva dos trabalhadores em um mundo globalizado (MORROW e TORRES, 2004, p. 32).

O fracasso no sistema econômico-político com a incorporação de novas e flexíveis formas de produção pela sociedade capitalista, em conjunto com as reformas do Estado, é explicado por Oliveira ([1988]1999)⁵ que utiliza o conceito de antivalor, para explicar os fenômenos presentes desde o início dos anos de 1970, período em que as políticas liberais retornaram com toda a força, no Chile, governado por Pinochet (1976); na Inglaterra, com Thatcher, e Kohl, na Alemanha, com Reagan, nos Estados Unidos, e chegando em países como o México (1986),

⁵ Francisco de Oliveira verifica que, no regime da política de Bem-Estar Social, uma parcela significativa de recursos do Fundo Público dirigia-se às atividades sociais revertidas em benefício dos trabalhadores, passando a ter o significado de salários indiretos. O sentido maior disso é que uma parte do lucro do empresário, fruto da força de trabalho dos assalariados, encaminhava-se ao Fundo Público e retornava ao trabalhador, representando efetivamente um aumento de massa salarial. Na prática, ao ser vendida, ocorria uma diminuição no valor final da mercadoria, fenômeno a que esse autor chamou de antivalor.

Argentina (1988), Colômbia e Venezuela (1989), e ao Peru e ao Brasil, “pelas mãos dos presidentes que assumiram o poder em 1990” (AMARAL, 2003, p. 43).

Continua presente, no entanto, a educação em um determinado contexto, trazendo novas diretrizes:

Com relação à educação, o sistema público de educação, na antiga ordem capitalista, estava orientado para a construção de ‘cidadãos’ para o Estado, assim como para a produção de uma força de trabalho disciplinada e confiável, do tipo agora caracterizado como processos de produção ‘fordistas’. [...] ... a nova economia global pós-fordista parece requerer novos tipos de trabalhadores que sejam adaptáveis a regimes de trabalho flexíveis e empregos inseguros, um processo com implicações profundas para as ‘funções’ de instituições educacionais. Nessa perspectiva, as organizações de professores funcionam principalmente como um obstáculo à adaptação dos sistemas educacionais a esses novos imperativos (MORROW e TORRES, 2004, p. 32).

Neste pensamento, os autores supracitados reconhecem o surgimento das bases ideológicas que enfraquecem os poderes estatais centrais, desafiando o neoliberalismo a promover o Estado de bem-estar social, orientadas pelo thatcherismo e o reaganismo, tidos como pontos de referência ideológicos, reduzindo as demandas feitas aos Estados de bem-estar social e proporcionando um ambiente regulador flexível, facilitando os processos econômicos globalizantes.

Paralelamente, foram usadas essas forças políticas para forçar a reorganização de sistemas educacionais recebendo de Noam Chomsky (1998) a afirmação de que “as universidades sempre foram instituições parasitárias, pois dependem de recursos públicos e privados [com] limites severos à autonomia das universidades em sociedades capitalistas avançadas” (apud Morrow e Torres, 2004, p. 33).

Ainda que seja registrada essa afirmação, para Morrow e Torres (2004), o Estado pode ser enfraquecido por outros processos além da globalização, mas não a sua influência, visto que a função tradicional dos subsídios estatais para empresas não foi abandonada sob as políticas neoliberais. Entretanto, para o foco deste trabalho, é relevante citar a opinião de Chomsky sobre sua própria afirmação, em 1998⁶, sobre a condição parasitária das universidades ao dependerem de recursos públicos e privados:

⁶ Conversa com Carlos Torres, MIT, Massachusetts, 9 de outubro de 1998.

As universidades são instituições parasitárias. Elas não geram seus recursos. Não temos uma verdadeira sociedade de mercado. Até o ponto em que esta é uma sociedade de mercado – uma sociedade de mercado conduzida e limitada – as universidades não estão no mercado. Então, elas se sustentam com financiamentos de outras fontes. Parte desse financiamento é pública. Pode-se chamá-lo por diferentes nomes: pode-se chamá-lo de bolsas de estudo, ou de verbas para pesquisa, mas uma das fontes é pública por meio do governo. Outra fonte é por meio de pessoas ricas que fazem doações. Uma terceira fonte é o patrocínio empresarial da pesquisa, e assim por diante. Basicamente, essas são as fontes de financiamento. As universidades, todavia, têm o sério problema de que, de fato, os indivíduos, em seus departamentos, têm microcosmos do problema para manter a independência e a integridade intelectuais diante de uma existência parasitária. E esse não é um caminho fácil de seguir ... universidades sérias – e esta é uma afirmação séria – devem enfrentar o conflito entre as fontes de suas existência e financiamentos que ajudarão, de forma avassaladora, a manter os sistemas de poder e autoridade existentes. Não há como ser de outra forma (MARROW e TORRES, 2004, p. 33).

Todavia, implicitamente a este estado de dependência da universidade, de recursos públicos e privados, está ocorrendo a mercantilização da educação, através da chamada educação em massa, citada como bem público, mas que se baseia nas forças e fraquezas do mercado, como um meio de organizar as atividades civis. Para que serve? Indubitavelmente, presta-se a reposicionar as políticas com reação à educação e suas formas políticas, voltando seu foco para os valores humanos e a aceitação de métodos pessoais de instrução da educação tradicional. Não se descuida, também, da reforma educacional em resposta à globalização, dominada pela direita neoliberal e da propalada força de integração de novas tecnologias da informática para transformar a “transmissão da educação” (MORROW e TORRES, 2004, p. 35).

Para Amaral (2003, p. 39), sempre é tempo de lembrar a análise feita por Marx, em 1875, nas Críticas ao Programa de Gotha, em que o Partido Operário Alemão reclama como base intelectual e moral do Estado, a Educação geral do povo, igual para todos, a cargo do Estado, e sua eloqüente expressão:

Educação do povo igual para todos? Que se quer dizer com essas palavras? Acreditar-se-á que, na sociedade actual (sic) (e é dela que se trata), a educação possa ser a mesma para todas as classes? Ou querer-se-á então obrigar pela força as classes superiores a receberem apenas o ensino restrito da escola primária o único compatível com a situação econômica não só dos operários assalariados mas também dos camponeses? (MARX, 1971, p. 32).

A posição de Marx confrontava-se a uma educação do povo a cargo do Estado. Mas, o surgimento no novo liberalismo, que realçou o papel do Estado, ampliou suas dimensões e prerrogativas, advogando o planejamento econômico vinculado à regulação do mercado, e da ampliação do espaço das políticas públicas.

É sobre este avanço da universidade no contexto do planejamento econômico e da regulação de mercado que Behrens (1996) comenta, alertando sobre o fato de que, no início da capacitação docente a universidade deveria ser uma instituição que se distinguisse como centro de produção de ciência, de conhecimento, de tecnologia e de cultura; no entanto, a formação universitária torna-se local de discussão de diferentes visões de mundo, com denúncias de conflitos e manifestações sobre a preocupação na formação de professores competentes.

O alerta, porém, é dado pela autora em estudo, de que a universidade não pode ser considerada a única culpada da falta de competência na atuação docente, instigando que se busquem caminhos, conciliação dos acertos e erros de todos os graus, para que se configure a competência do professor nas políticas educacionais compartilhadas e envolvidas na busca de melhor qualidade de ensino.

Ainda Behrens (1996, p. 115) esclarece que:

A formação de professores é um meio útil, necessário e fundamental para consolidar a mudança, mas, por si só, nenhum curso de formação e capacitação docente leva a mudanças substanciais no meio educacional, principalmente se for apresentado ao grupo de professores de maneira estanque e desligada da prática pedagógica realizada na escola. A formação não se faz antes da mudança, mas durante o processo.

É daí que se originam as dúvidas para a formação docente: considerando a qualidade como competência e excelência cujo critério é o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social, “observa-se que a docência não entra na medida da produtividade e, portanto, não faz parte da qualidade universitária” (CHAUÍ, 1999, s.p.).

Giroux (1997, p. 45), por sua vez, orienta que a universidade e seus professores têm enfrentado várias situações que tendem a culpar o professor pela qualidade do processo pedagógico. Recomenda a busca de novos caminhos, que venha a conceber a escola como uma instituição competente, atendendo aos anseios dos alunos como sujeitos históricos que precisam ser respeitados no

processo, de modo que a universidade torna-se um espaço educativo que busca o desconhecido, o inédito, conservando o projeto pedagógico, político e ideológico.

Portanto, constata-se uma nova realidade na qual a universidade se situa como objeto da elite, para o acesso ao ensino superior, e dos docentes, no tocante à educação de qualidade desejada pelo capitalismo.

3.1.1 A Formação do Professor e o seu Papel na Educação e a Elitização da Universidade

A formação do professor é assunto abordado continuamente nos últimos anos e ainda mais quando aliado à elitização da universidade. Neste item será estudada a formação do professor e o seu papel na educação elitizada.

Por compreender que o ensino é diverso da condição exclusivamente verbalista, uma mera transmissão de informações, aprendizagem entendida como acumulação do conhecimento, é preciso visualizar o professor como mediador da relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, ainda que considerando o conhecimento, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, evidenciando seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar e seu modo de trabalhar (LIBÂNEO, 1998).

O professor cumpre uma tarefa junto aos alunos, ajudando no questionamento dessas experiências e significados, fornecendo as condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e, orientando-os, aos objetivos educativos almejados (LIBÂNEO, 1998).

Ao escrever sobre a formação pedagógica e os desafios do mundo moderno, Behrens (1998) classifica os profissionais que se encontram exercendo função docente no 3º grau em quatro grupos: os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana, os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico e os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Apresentados esses grupos, a autora reporta-se especialmente, ao primeiro, formado por profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se

dedicam integralmente à docência, com a seguinte indagação: como os profissionais desse grupo ensinam o que não vivenciam em sua prática diária?

Evidencia como ponto de reflexão a forma como esses professores selecionam conteúdos a serem trabalhados com os alunos e a significação desses referenciais na formação dos acadêmicos.

Mas, o segundo grupo apontado engloba os profissionais liberais que atuam no mercado de trabalho específico do curso que lecionam, e que dedicam algumas horas ao magistério universitário, optado pela docência paralela a sua função de profissional liberal.

Salienta Behrens (1998, p. 59), em relação a esse grupo que: “Nesse grupo de profissionais que atuam na docência, o destaque da contribuição assenta-se exatamente na preciosidade das experiências vivenciadas na área de atuação”. Mas, comenta a autora referenciada, muitos desses profissionais nunca estiveram em contato com a formação pedagógica que atendessem a esse papel de professor que ele se predispõe a desenvolver com seus alunos.

A partir dessas constatações, surge a complexidade na composição dos quadros docentes do ensino superior, “quando se observa que grande parte desse contingente de intelectuais envolvidos no magistério não possui formação pedagógica” (BEHRENS, 1998, p. 61).

O alerta, nesse caso, diz respeito à preocupação dos gestores dos departamentos e centros universitários em buscar professores que sejam titulados e que contribuam com sua experiência profissional para a qualidade do curso, mas, que ofereça aos docentes a preparação pedagógica para atuação em sala de aula e envolver esses profissionais nela. Assim, quando o profissional liberal optar pela docência no ensino universitário, deverá ter consciência de que seu papel na sala de aula é de professor (BEHERENS, 1998).

Pois, em outra obra, Behrens (1996) já havia comentado sobre a formação acadêmica e o papel do professor na preparação dos alunos para atuar como profissionais, via propostas que avancem no processo educativo amplo, de modo que as novas abordagens venham em correspondência com as exigências da época contemporânea.

Modernidade essa que, segundo Behrens (1996, p. 63) requer a construção de um novo professor, mas, que esbarra em fatores originados de uma bagagem na sua formação, que não autorizou criar coisas novas e novos desafios.

A esta mudança na atuação docente “necessita-se repensar também sua formação no processo pedagógico contínuo e participativo”

Sacristán (1995, p. 65) sobre esse papel, entende por profissionalização a afirmação do que é específico na ação docente, qual seja, o conjunto de comportamento, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem “a especificidade de ser professor”.

O conceito de profissionalidade docente, no entanto, está em permanente elaboração, e requer análise em função do momento histórico concreto e da realidade social a ser legitimado pelo conhecimento escolar. A determinação da prática profissional está inserida em contextos que incluem a base social do professorado, e, segundo o citado por Langford (1989 apud SACRISTÁN, 1995, p.67), vem ao encontro do que já comentara Behrens:

O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas de sua vida.

A compreensão da profissionalidade mostra que a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores, crendo-se que educar e ensinar é permitir um contato com a cultura, um processo que tem a experiência cultural do professor como determinante (SACRISTÁN, 1995).

Cabe, neste íterim, definir o que seja a profissionalidade; segundo o autor em estudo, é: [...] a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber fazer” (SACRISTÁN, 1995, p. 77). Sua manifestação dá-se por meio de uma grande diversidade de funções que comportam: ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, o que vem a provocar saberes pertinentes que devem ser levados em conta ao se formularem os programas de formação.

Oportunamente, Behrens (1996) esclarece sobre a dinâmica e o movimento que cerca o conceito de profissionalização docente, apresentando três determinantes: o contexto pedagógico, o contexto profissional e o contexto sociocultural.

Para que se configure essa profissionalização docente, programas de formação do professor devem compreender a formação permanente construída a partir de uma rede de comunicação, extrapolando o âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo os problemas metodológicos, pessoais e sociais presentes nas situações de ensino (ESTEVE, 1995, p. 119).

Mas, ainda que melhorias importantes sejam conseguidas nessa formação, por meio de programas e das técnicas de formação do professor, não se dará fim ao desajustamento e ao mal-estar do professores, se não houver reconhecimento por parte da sociedade e apoio ao seu trabalho (ESTEVE, 1995).

Um novo ensino tem visão moderna, de acordo com Behrens (1996, p.65), e desafia o professor a criar grandes projetos do conhecimento aliados à pesquisa, sendo que esta busca demandaria a criação e participação efetiva dos alunos no processo educativo. Mais uma vez, percebe-se a alusão a um ensino moderno que dê ênfase à pesquisa e que leve os alunos além dos muros da escola, do bairro, da cidade e do país, atendendo à realidade crítica do tempo presente, e articulando espaços do conhecimento com a real necessidade do mundo moderno.

Assim, o docente do futuro deverá ser um hábil articulador dos saberes que a própria sociedade constrói, desde que o avanço para a modernidade provoca a consciência de que o conhecimento é transitório, se renova, se constrói e está sempre em movimento. Pois que, “a modernidade exige do docente esta instrumentalização, para articular os conhecimentos disponíveis no mundo. [...] Portanto, o saber universal será a conquista de um professor articulador do processo pedagógico” (BEHRENS, 1996, p. 65-6).

Não se vislumbra um docente dissociado dos avanços que ocorrem ao nível global, mas justamente as mudanças que se multiplicam e se acentuam na educação exigem um novo posicionamento do professor frente às suas atividades educacionais.

3.2 Políticas Educacionais para Ensino Superior

3.2.1 Universidade histórica: Considerações Acerca do Surgimento do Ensino Superior

Sobre a história da universidade, Buarque (1994, p. 54) comenta a preocupação com o desenvolvimento a partir da Segunda Guerra, que levou a sociedade latino-americana a reclamar novas reformas na universidade; no Brasil, essas reformas foram bem recebidas. Fruto da influência norte-americana, a universidade desenvolvimentista é manifestada no chamado Relatório Atcon, que visava a estruturação de uma universidade tecnocrática a serviço desse projeto desenvolvimentista, recebida por uma parte da comunidade acadêmica, enquanto outra parte recusou a direção do relatório.

Essa universidade tecnocrática somente se complementou mediante a aplicação do autoritarismo implantado nos diversos países do continente, e serviu de base para a alienação e distanciamento cultural entre universidade e população, seguindo um modelo de países ricos, isolando-a dos interesses das grandes massas nacionais e internacionais (BUARQUE, 1994).

Na história da universidade no Brasil estão presentes fatos como a implantação de universidades via modelo da Universidade de Salamanca com suas quatro faculdades tradicionais: Teologia, Direito, Artes e Medicina, e a criação dos primeiros estabelecimentos isolados públicos, com a chegada da Família Real, momento em que foram implantados os cursos profissionais de Medicina, Engenharia, Artes, Direito (BUARQUE, 1994).

Nessa mesma história, registra-se a reforma de Carlos Maximiliano (1915) que originou, em 1920, a primeira universidade do Brasil – a Universidade do Rio de Janeiro. A essa, seguiram-se outras, como a Universidade de São Paulo e a do Distrito Federal, na década de 1930, e as organizações religiosas católicas, com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, na década de 1940, com criação de cursos nas áreas humanas e sociais (BUARQUE, 1994).

Uma proposta alternativa surgiu com a Universidade de Brasília, quando Darcy Ribeiro e um grupo de intelectuais, competentes tecnicamente, culturalmente humanistas e comprometidos socialmente, formularam um projeto no

qual a universidade aliava a atividade de institutos centrais de artes, de letras e de ciências com as faculdades técnicas e “intencionava a formação de um aluno preparado para o desafio do desenvolvimento, mas cômico de seus compromissos sociais e das diversas áreas do pensamento” (BUARQUE, 1994, p. 55).

A abordagem à universidade histórica indica que essa instituição promove a formação e requer, antes de tudo, compreender a extensão dessa palavra, reivindicando as respostas à mesma pergunta que Chauí (2003, p. III) já elaborou: O que significa exatamente formação? A explicação da autora é a da relação com o tempo que introduz alguém ao passado da sua cultura; trata-se do despertar para as questões que esse passado engendra para o presente, estimulando a passagem do instituído ao instituinte.

Para Chauí (2003), percebe-se que há uma referência no sentido de um comportamento de ação efetiva, contra aquelas ações do passado que se encontram desgastadas e ultrapassadas.

Cita Merleau-Ponty (1999), quando esse autor diz que a obra de arte recolhe o passado contido na percepção, interroga a percepção presente e parte para um sentido novo, buscando ultrapassar uma situação e dar um sentido novo. Assim, há formação quando há obra de pensamento e há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige da pessoa o trabalho da interrogação.

A formação do professor, considerada como a primeira etapa dos saberes que compõem o ato pedagógico, encontra-se, assim, desfocada de sua ordem, diante das discussões na busca de perspectivas e de projetos alternativos para a formação do professor. No entanto, a educação do homem vem primeiro do que qualquer outra formação numa dimensão ética-política, pois lhe assegura os direitos fundamentais, numa sociedade justa e igualitária, idéias postas por Frizzo (2003), e reforçadas em Frigotto (1996, p. 92), ao confirmar que:

A formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando, numa perspectiva contra-hegemônica, centra-se em uma concepção omnilateral de dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico, e, igualmente, os planos biopsíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético.

A reivindicação é de que as políticas públicas da educação, considerando a sua priorização como elemento constitutivo da sociedade, a

definição e a liberação de recursos financeiros para a educação e todos os níveis de ensino, bem como a definição de políticas, diretrizes e ações governamentais com relação à formação e à qualificação do professor, à valorização da profissão, às condições de trabalho e remuneração, venham ao encontro da perspectiva de consolidar o magistério como profissão.

Frizzo (2003, p. 83) aponta um documento organizado por Lüdke (1994), sobre formação de docentes, cujos relatos registram resultados de pesquisas realizadas no Brasil, apontando questões desafiadoras que dificultam a formação de professores, dentre as quais destaca:

Dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. As prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral considerados como exclusividade dos programas de pós-graduação.

A formação dos professores é percebida, pelos entrevistados na pesquisa, como uma atividade que vem sendo exercida contra as forças dominantes na instituição, ou contra a maré. Não é uma atividade valorizada, não recebe incentivos nem estímulos.

[...]

Integração, interdisciplinaridade: diferentes dimensões de uma questão complexa. A licenciatura foi percebida como problema cuja solução depende de uma perspectiva interdisciplinar e duradoura.

O estudo concluiu que a vida acadêmica da universidade se alicerça sobre um tripé: ensino, pesquisa e extensão e funciona mediante articulação dessas três funções agregadas às solicitações, exigências e demandas da comunidade local e regional inclusa no ambiente da universidade. Exatamente nessa dinâmica de inter-relações é que ocorre a formação e qualificação do professor, em situações diversas de ensino/aprendizagem, além do interior da universidade, mas, atingindo espaços públicos, vistos como campo de experiências do futuro professor.

Para este estudo, em particular, considera-se que a universidade tridimensional pautada por Buarque (2000), vem expressar corretamente aquilo que o autor denomina de síndrome de Salamanca, de modo que atribui à universidade a responsabilidade em conhecer seis formas diferentes de sua aventura, sobre as quais apresenta-se uma síntese:

- a) Conquista do tempo livre: o tempo livre é conquistado pelo avanço técnico, para a realização existencial de cada indivíduo,

amplia o tempo de vida e a saúde física necessários ao exercício da liberdade plena.

- b) A garantia do equilíbrio ecológico: “a universidade nega a razão de ser de sua aventura se não exercer um compromisso com o equilíbrio ecológico, visando manter o patrimônio natural e garantir sua existência no futuro” (BUARQUE, 2000, p. 125).
- c) O exercício da justiça: a universidade deve lutar pelo avanço técnico sintonizado com o equilíbrio ecológico e por um avanço técnico comprometido com resultados distribuídos de forma justa.
- d) O encantamento e o desencantamento do mundo através da construção da beleza e da procura da verdade: “É com o conhecimento científico, a imaginação filosófica e a prática das artes que a universidade tem contribuído para aproximar o pensamento da verdade e para oferecer uma crescente variedade de beleza aos gostos das pessoas, desencantando o mundo e encantando seres humanos” (BUARQUE, 2000, p. 126).
- e) O compromisso com a paz e com os direitos humanos: a democracia não pode ser exercida à custa do sacrifício da minoria, mas, terá de descobrir formas de conviver com o mais radical de excentrismo de cada indivíduo.
- f) A prática a aventura: “a obrigação de cada universitário é perceber e viver a aventura de estar na universidade e exercer sua função libertária, libertando-se ao libertar” (BUARQUE, 2000, p. 127).

Com a mesma convicção sobre as formas de aventura da universidade propostas por Buarque (2000), a afirmação de Santos (1997) corrobora com a busca pela democracia e da igualdade por parte da universidade muito além da procura pela excelência, tornando os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia tornaram-se mais visíveis.

Esse pressuposto permite que o autor referenciado pergunte: como compatibilizar a democratização do acesso com critérios de seleção interna? Como fazer interiorizar numa instituição que é, ela própria, uma sociedade de classes, os ideais de democracia e de igualdade?

Trata-se da preocupação em fornecer a adaptação de padrões de educação às novas circunstâncias sem promoção da mediocridade e sem descaracterizar a universidade. Sem dúvida, foram questões pelas quais a universidade mais uma vez se prestou a soluções de compromisso no sentido de continuar a reclamar a sua legitimidade sem abrir mão, no essencial, do seu elitismo, buscando a permanência da democratização do acesso e mantendo a ênfase na pesquisa (SANTOS, 1997).

Trata-se, com referência a esse elitismo, de uma imposição econômica, segundo comenta Chauí (2001), que levou ao aumento do tempo da escolarização. A ideologia da igualdade educacional vem revelando seus reais limites, considerando que desde o momento em que a maioria adquiriu a possibilidade de receber estudos superiores, tais estudos deixaram de ser seletivos, separando-se, conseqüentemente, da promoção social. Isso se dá, sobretudo, porque se todos podem ter acesso à universidade, a sociedade capitalista repõe, utilizando-se de mecanismos administrativos e de mercado, os critérios de seleção.

Acerca da democratização do acesso, Chauí (2001, p. 69) assente que no quadro da universidade é possível que a democratização permaneça no contexto liberal, mas que permita compreender uma possibilidade democrática para além dos limites liberais, conquanto se compreenda, também, que a democracia não se restringe a uma forma de regime político, mas de “uma forma de existência social”.

Fomentou ainda, a desvalorização dos diplomas, o rebaixamento do trabalho e dos salários dos universitários e a evolução do desemprego, trazendo como conseqüência a impossibilidade de a universidade produzir uma cultura útil, passando a tornar-se um peso morto para o Estado, que lhe restringiu os recursos (CHAUÍ, 2001).

A valorização da pesquisa nas universidades públicas, por certo, exige políticas públicas de financiamento por meio de fundos públicos destinados a esse fim por intermédio de agências nacionais de incentivo à pesquisa (CHAUÍ, 2003).

Complementando com as considerações de Lampert (1999), a universidade deste século, ainda que tenha expandido a oferta de possibilidade de acesso, não consegue democratizar o ensino, nem amenizar as questões sociais. Na América Latina, a universidade fica incumbida de resolver os problemas

presentes, como o maior ajuste da universidade às condições e necessidades das maiorias da região, utilizando-se de mecanismos mais efetivos que superem a desigualdade de distribuição de recursos e conhecimentos necessários à maioria dos países.

Essa mesma universidade deve desligar-se do conformismo, abandonando o papel de reprodutora social, implicando na criação de alternativas que recriem a ordem social, para que todos vivam com dignidade e não “sobrevivam marginalizados” (LAMPERT, 1999, p. 53).

Ações como o engajamento a uma cooperação universal para salvar o meio ambiente deverá compor a pauta das novas funções pedagógicas que são esperadas da universidade desse século, em que os professores concebam sua área de atuação como um meio para o efetivo atingimento dos objetivos da universidade, “que permita integrar na práxis social cotidiana suas investigações científica avançadas” (LAMPERT, 1999, p. 54).

Neste item foi estudado sobre a universidade histórica e a perspectiva de que as suas diretrizes venham valorizar a formação e a qualificação do professor, tornando visíveis os princípios da universidade e da democracia.

3.2.2 O Projeto Classista de Universidade e a Formação de Professores na Contemporaneidade

Retomando Buarque (1994), visualiza-se na compreensão do autor o comodismo presente na universidade, malgrado a dedicação dessa mesma universidade nos tempos das certezas no saber e da confiança na utopia ao avanço teórico em cada área, mas que se esqueceu de contribuir para os saltos qualitativos no pensamento. No passado, o professor universitário e seus alunos ligados a um grande marco global que parecia funcionar eficientemente dedicava-se apenas aos interesses imersos na fronteira de seu campo de interesse, qual seja, aquele que sofria limitações ao estabelecimento teórico.

Na realidade contemporânea, exige-se uma nova postura, salienta Buarque (1994, p. 40): “em lugar de teóricos, necessitamos de pensadores”. Entretanto, a universidade não facilita essa mudança porque vige um modelo predominante que retêm “toda estrutura da carreira acadêmica, todos os

constrangimentos são no sentido de priorizar e apoiar os bem-comportados teóricos e ameaçar aqueles que se atrevem a romper os limites predeterminados”.

É uma condição que situa a universidade para aquém da produção do conhecimento que surgirá *extracâmpus*⁷, restando-lhe apenas a tarefa de elaborar, como conseqüência, os detalhes teóricos de pensamentos formulados no exterior, ou seja, fora do ambiente da universidade, dando as costas à oportunidade existente e desleixando-se no cumprimento de seu papel.

Mais expressivamente, cita-se ainda de Buarque (1994) a sua percepção sobre a questão das mudanças que ocorrem no mundo, situando aquela que mais incomoda a comunidade universitária como a descoberta de que ela está isolada do povo, com proporcionais interesses diferentes e mesmo conflitantes daqueles da maioria da população de seus países. Disto redonda uma posição desconstruída com os objetivos da universidade, vista pelo autor em estudo como “prisioneira de um conceito medieval de formação”, que ainda não adaptou seu processo de formação a dinâmica de como o conhecimento evolui no presente e continuará evoluindo consecutivamente.

No entanto,

Apesar de perceber esta dinâmica, a universidade continua imaginando que o processo de formação é como a fabricação de um produto concluído: o aluno é visto como um insumo, que se transforma no profissional e no doutor, encaminhado ao mercado (BUARQUE, 1994, p. 48).

É preciso compreender as colocações de Buarque sobre a formação, intuindo que, em razão da velocidade com que o conhecimento avança e com a evolução dos instrumentos utilizados pelos profissionais, o egresso da universidade não consegue se formar em caráter definitivo, mas, vive num permanente processo de reciclagem sob o risco de tornar-se rapidamente obsoleto. Dito isso, confirma que a universidade do mundo em transformação requer a criação

⁷ O conceito de *câmpus* surge com um sentido acadêmico: o *locus* da produção intelectual. Com o tempo, a palavra perdeu este significado para a idéia de localização geográfica onde se situam os prédios da atividade universitária. A partir dos anos 60, no Brasil, ela ganha também o significado de distanciamento em relação aos centros urbanos onde circula a população em geral. A universidade brasileira imitou o conceito de *campus* norte-americano, distante dos centros urbanos, esquecendo que nos Estados Unidos uma grande parte da comunidade acadêmica vive dentro dos *câmpus*, que muitas vezes estão dentro de pequenas cidades. Em uma sociedade já dividida, o isolamento dos *câmpus* fez com que o distanciamento cultural entre a universidade e a população tendesse a se agravar (BUARQUE, 1994, p. 172).

de uma estrutura que possibilite ser um centro de educação superior de forma permanente para os profissionais de nível superior.

Por compreender que o ensino é diverso da condição exclusivamente verbalista, uma mera transmissão de informações, aprendizagem entendida como acumulação do conhecimento, é preciso visualizar o professor como mediador da relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, ainda que considerados o conhecimento, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, evidenciando seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar e seu modo de trabalhar (LIBÂNEO, 1998).

O professor cumpre uma tarefa junto aos alunos, ajudando no questionamento dessas experiências e significados, fornecendo as condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e, orienta-os, aos objetivos educativos almejados (LIBÂNEO, 1998).

Entretanto, Buarque (1994, p. 57) não se exime em mostrar a amarra do conceito que atrela a universidade que, ao se constituir como ponto de convergência de pensadores e ser proclamada como ilha de saber em oceano de ignorância, funcionou como um elemento dinâmico de geração e transmissão de conhecimento, criando um modelo de saber às margens das massas incultas e, “nesse processo, foi aprisionada em seu conceito”.

Deste fato, configurou-se a hierarquização do trabalho intelectual sobre o manual, fazendo dos universitários elite privilegiada, com vantagens na apropriação do saber e dos salários e da renda do saber, de parte da riqueza da sociedade: de que forma? Monopolizando o saber. Ao usarem esse legalismo ampliaram seu poder, configurando-se o repúdio aos conhecimentos criados fora dos muros da universidade, de forma que o diploma “tornou-se a única chancela legal para o uso do saber e para os direitos dele decorrentes”. Assim, o enriquecimento que o diploma confere aumentou o poder dos diplomados, aprisionando a universidade em seu próprio círculo vicioso (BUARQUE, 1994, p. 57).

Há ainda, segundo Buarque:

No processo de seleção de professores universitários, apenas o saber acadêmico adquirido na pós-graduação *intracampus* é valorizado. Há absoluto desprezo por todos os demais caminhos e métodos de conhecimento. Um economista que durante vinte anos negociou e administrou as finanças públicas ou representantes de um banco ou de uma

grande empresa são tratados como ignorantes: um jovem recém-doutorado no exterior é recebido com honras de gênio (1994, p. 57).

Behrens (1996, p. 104), indica que a produção de um saber inovador e criativo implica reverter o processo de formação do professor; abrir possibilidades de qualificação profissional e desafiar a construção de um novo profissional professor. A formação profissional recebe a contribuição de Nóvoa (1992, p.23-4 apud BEHRENS, 1996, p. 104), ao definir que:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

Fundem-se, nas apropriações de Behrens, as mesmas contraposições de Buarque (1994, p.57), e que são pertinentes nessa discussão, sobre o momento em que a universidade justificava sua exclusividade como elemento do progresso da razão, e que, nas últimas décadas, a ciência da universidade demonstrou ser apenas uma das formas de um saber incapaz de criar a utopia prometida, quando efetivamente perde o poder para tal justificativa, diante de fatos como: o saber universitário e os egressos da universidade deixam de adquirir automaticamente privilégios; quando os formados pelas universidades deixam de encontrar emprego fácil e salários altos; quando o valor simbólico do diploma deixa de ser a varinha de condão que transforma a posse do saber na posse de parte maior do produto econômico da sociedade; quando o saber universitário não oferece resposta para os grandes problemas que impedem a construção de uma sociedade melhor e mais bela e, quando o conhecimento racional passa a gerar dúvidas sobre sua perfeição.

São esses fatos que contribuem na formação de elos da cadeia que aprisiona a universidade: o mercado, pois, desde que se transformou em elemento da produção, delegou à universidade a tarefa de organizar a forma de produzir a mão-de-obra desejada por esse mercado, abandonando o papel de formar pensadores e optando por formar profissionais e teóricos programados para o cumprimento de papel específico na cadeia de produção (BUARQUE, 1994).

3.2.3 Instituições Isoladas: a Proliferação das Faculdades Privadas e as Políticas de Expansão

O surgimento de instituições de ensino superior privadas tem tido enfoque significativo nas discussões acerca a universidade e de seu papel como agente social formador. Zainko (1998), ao afirmar que o ensino superior não pode ser visto como um conjunto fechado, mas que representa uma fonte de gastos infinitamente crescentes e que, em países europeus, carentes de liberdade democrática as universidades constituem um espaço privilegiado para a discussão da opressão política, revelando que apesar das mudanças dos séculos, desde o século XVIII, essa função crítica da universidade continua sendo o fio condutor dessa aventura intelectual que sempre foi ameaçada pelos poderes sociais desde sete séculos antes.

No Brasil, a universidade surge tardiamente no século XX, sob a influência de todas as histórias das Universidades no mundo. Seus contornos ancoram-se na criação de escolas profissionalizantes ligadas à técnica, ou, ao saber fazer com ampla base científica.

A partir do Golpe Militar de 1964, ganha força uma doutrina sobre reforma universitária no Brasil, sustentada pelo Conselho Federal de Educação obedecendo ao ponto de vista técnico e o regime autoritário instalado com esse golpe (ZAINKO, 1998).

A proposta é a Reforma Universitária que deu origem à Lei Nº 5.540/68, sob a qual o Governo Militar constituiu um Grupo de Trabalho influenciado pelos consultores americanos que participaram do processo de modernização do país. Este Grupo de Trabalho apresentou um Relatório sobre a Reforma Universitária com uma concepção de Universidade que alia um duplo ponto de vista: em um deles, o idealista, define a universidade como uma obra do espírito, validando uma expressão da racionalidade criadora e crítica. O outro ponto de vista, o tecnicista, define a universidade como “um dos fatores essenciais do processo de desenvolvimento da nova sociedade através da transformação global e qualitativa de suas estruturas, visando a promoção do homem na plenitude de suas dimensões” (ZAINKO, 1998, p. 47).

Ao mesmo tempo, segundo Lampert (1999), com esta Lei 5.540/68, constatou-se a proliferação dos cursos superiores especialmente em

estabelecimentos isolados, exigindo-se docentes habilitados, ou seja, com cursos de pós-graduação. Os Estados, por sua vez, ao procurar atender preceitos da lei 5.692/71, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, implantavam planos de carreira para aperfeiçoar, atualizar e especializar os docentes. Isso trouxe, a partir da década de 1970,

programas de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado [...] Qualquer espaço físico, mesmo sem infra-estrutura, qualquer período livre (finais-de-semana, recesso escolar) eram aproveitados para os programas de especialização, pois representavam uma fonte para incrementar a receita das instituições de ensino superior (LAMPERT, 1999, p.43).

Eram aí, desconsiderados a qualidade e o controle, vigendo a necessidade de especializar-se, incluindo o atendimento à ideologia da época: a fragmentação do conhecimento com propósito à formação de professores acríticos, alienados. A idéia de que mais profissionais pudessem ter acesso a esses cursos não era questionada, o que vigorou foi a transformação do saber em mercadoria e trampolim para a progressão funcional.

Posteriormente, o setor educacional teve na Lei 9.394/96 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pondo por terra discussões e debates reinantes em segmentos diversos, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, legitimando a tese de que a legislação do ensino nacional é organizada e aprovada por grupos que estão no e com o poder, desconsiderando as expectativas, as aspirações e as necessidades da população para a qual essa lei se destina. Engloba a filosofia neoliberal, trazendo linhas e diretrizes das anteriores, leis 4.024/61, 5.692/71, 5.540/68 e 7.044/82, revogadas em 20 de dezembro de 1996 pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso (LAMPERT, 1999).

Especialmente quanto à educação superior, “a Lei nega o princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e subordina a universidade a um modelo econômico e aos interesses dos setores hegemônicos”, favorecendo aos grandes aglomerados de empresários que se utilizam da fachada educação para fins lucrativos, aos quais essa nova LDB beneficia em detrimento das instituições públicas (LAMPERT, 1999, p. 43).

Cunha (1999) comenta as políticas para o setor privado, frente ao acirramento da disputa por estudantes por parte das instituições privadas de ensino

superior, quando as universidades passam a investir na formação de grupos de pesquisa e pós-graduação, melhorando a qualidade do corpo docente e o ensino de graduação, com a contratação de docentes aposentados nas instituições públicas.

Dentre as políticas para o setor privado Cunha (1999) cita a criação da Associação Nacional das Universidades Comunitárias (ABRUC), que vem conquistando espaços políticos importantes no Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), bem como representações nas comissões consultivas do MEC e indicação de nomes para o Conselho Nacional de Educação.

Uma dessas universidades são as chamadas confessionais, que procuram diferenciar-se das demais, a fim de reivindicar a dotação de recursos públicos com legitimidade, e “procuram construir sua identidade com base nos seguintes elementos principais: estão organizadas sob o regime jurídico de fundação de direito privado ou, ainda, de sociedade civil” (CUNHA, 1999, p. 47).

As propostas dessas universidades confessionais, porém, são concretas conquanto capazes de produzir efeitos decisivos para a mudança no panorama de ensino superior brasileiro. Isso se dá quando defendem a montagem de um sistema de avaliação amplo, que forneça critérios objetivos para a premiação ou a punição das instituições de ensino superior, sejam essas instituições mantidas por associações privadas ou pelos governos federal, estaduais ou municipais. Ainda, organizaram-se na Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) que procura mostrar diferença de critérios das universidades comunitárias (CUNHA, 1999).

Mais proximamente, Leher (2005, p.3), comenta sobre o pacote que foi negociado entre o Banco Mundial e o governo brasileiro impondo como *condicionalidade* o fim da gratuidade do ensino superior, posição que conta com a simpatia do ministro da educação na UNESCO, e que já foi comentado por Gary Becker, teórico da direita da Escola de Chicago, de que “o ensino superior gratuito é o principal obstáculo à concretização da justiça social no país, recomendando empréstimos aos estudantes para que estudem nas escolas privadas, uma opção mais econômica segundo o documento”.

Assim, a implantação de um processo desenvolvido sob a égide da modernização das instituições de ensino superior, obedeceu a um ajuste das políticas públicas e sociais ao modelo de desenvolvimento econômico neoliberal, refletindo-se no Governo com a promoção de alterações na Lei de Diretrizes e

Bases/96 e legislação complementar que viabilizaram a dissociação Ensino-Pesquisa na Universidade, os cursos seqüenciais, o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM como alternativas aos vestibulares, o Provão como forma de credenciamento dos cursos e a elaboração de um Plano Nacional de Educação (MENEGHEL, 2002, p. 85)

É o caso de um Estado regulador dos serviços oferecidos pelo mercado, incluindo a área educacional, e a idéia de modernizar a Universidade significa apenas torná-la apta a atender as demandas do mercado e da clientela com menor custo para o Estado.

Com isso, confirma Meneghel (2002, p. 88) que “as reformas empreendidas implicam na adaptação das IES a uma situação que mantém e reforça sua condição de instituição de país com economia periférica, cada vez mais dependente do conhecimento/tecnologia externos”.

Ristoff (2003, p.3-4) apontara alguns quesitos que foram desencadeados na nova versão neoliberal do ensino superior, dentre eles, a crescente vulgarização do sentido de universidade, agressiva privatização do sistema, desinvestimento programado e gradativo nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), crescimento vertiginoso da exclusão no acesso as IES públicas, desestímulo financeiro a pesquisa, aligeiramento da graduação através de cursos seqüenciais, colocados no mesmo patamar valorativo dos cursos de graduação, ou de propostas de encurtamento da graduação, aligeiramento dos mestrados através da proliferação de cursos profissionalizantes pagos, mesmo em IES públicas e gratuitas, e da burocracia produtivista instituída pela CAPES.

Desses quesitos, e de outros mais, não expressos neste texto, percebe-se que o Brasil continua concebendo a universidade como coisa para um pequeno e seletivo grupo, para poucos privilegiados que podem acessar o último conhecimento, suscitando dúvidas a respeito de que universidade deve servir a sociedade que a criou (RISTOFF, 2003).

Concorda Amaral (2003), elencando três análises principais, pela ótica do financiamento, para a defesa da maior diversificação das instituições de ensino superior: a universidade de pesquisa é de alto custo; as instituições não universitárias contribuiriam para atender à demanda crescente por educação superior a um custo mais baixo; a expansão do setor privado provocaria uma melhor adequação no sistema de educação superior às exigências do denominado quase-

mercado educacional, idéias essas que são clarificadas pelo Banco Mundial no seguinte:

A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas podem contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e fazer com que os sistemas de ensino melhor se adequem às necessidades do mercado de trabalho. Os incentivos financeiros para estimular o desenvolvimento das instituições privadas só se justificam em razão de que eles constituem uma forma de aumentar a matrícula a um custo menor para o governo, que é o de ampliar as instituições públicas (AMARAL, 2003, p. 93).

Uma mostra das instituições de ensino superior no Brasil, pode ser constatada nos dados do MEC/INEP/SEEC, do censo das Instituições de Ensino Superior de 2001, com 1.391 instituições com os seguintes índices: 156 (11,2%) são universidades, 66 (4,7%) são centros universitários, 99 (7,1%) são faculdades integradas, 1.036 (74,5%) são faculdades, escolas e institutos e 34 (2,4%) são centros de educação tecnológica.

Das 156 universidades, 39 (25,0%) são federais, 30 (19,2%) estaduais, 2 (1,3%) municipais e 85 (54,5%) privadas. Dos centros federais, apenas um é federal e outro municipal, sendo os demais 64 privados; quanto às 99 faculdades integradas, duas são municipais, e 97 são privadas. Dentre as 1.036 faculdades, escolas e institutos, 10 (1,0%) são federais, 24 (2,3%), 48 (4,6%) municipais e 954 (92,1%) privadas. Por fim, dos 34 centros de educação tecnológica, 17 são federais, 9 estaduais e 8 privados.

Esses dados fornecidos por Amaral indicam ainda a facilitação, a partir da Constituição Federal de 1988, da diversificação das instituições, em acordo com o art. 45 da Lei nº 9.394/96, que prevê: “A educação superior será ministrada em Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”.

Disto apreende-se que a diversificação das instituições e a ampliação das instituições privadas são os caminhos apresentados para solucionar um dos graves problemas da educação superior nacional: “o baixo percentual da população de jovens com idade entre 18 e 24 anos matriculados na educação superior e a necessidade de, no mínimo, triplicá-lo em uma década” (AMARAL, 2003, p. 95).

Essa intenção incide em outro problema: o de que, se a diversificação e a ampliação das instituições privadas colaboram para resolver um grave problema, daí mesmo surgem outras questões como o enorme percentual de estudantes de graduação matriculados em instituições privadas e a quantidade de instituições utilitaristas que não desenvolvem a função cultural do ensino superior, pois “em 2001, das 1.391 instituições de ensino superior no Brasil, 1.070 em estabelecimentos isolados e apenas 156, universidades”, conforme já comentado anteriormente.

No entanto, considerando a ausência de um perfil socioeconômico dos estudantes de graduação que envolva as instituições federais, estaduais e municipais, e que o censo educacional do ensino superior de 2001, que apresentou uma total de 3.030.754 estudantes, sendo 2.091.529 (69%), estudando em instituições privadas e 939.225 (31%) em instituições públicas, os alunos têm recorrido ao Programa de Financiamento Estudantil (FIES), lançado pelo governo federal no ano de 1999, e que atendeu, em seu início, mais de 82 mil alunos.

Uma outra parte dessa intenção de possibilitar o ingresso ao ensino superior para todos os jovens vem da iniciativa do governo em outro modelo de inclusão, tema abordado no item a seguir.

3.2.4 PROUNI – Programa de Universidade para Todos: As Políticas Públicas de Acesso ao Ensino Superior

Ao analisar mais prudentemente o acesso ao ensino superior, percebe-se a crescente massificação da educação superior e a concentração de estudantes em determinados cursos, evidenciando que esse ingresso tem sido visto como um recurso de ascensão social, um caminho sobre o qual Zabalza (2004) pontua como desestruturador de uma antiga concepção elitista da universidade e das condições de funcionamento a ela atribuídas.

Para esse autor, a educação superior deixa de ser privilégio social para algumas pessoas, e, com poucas exceções se transforma em aspiração plausível para camadas amplas da população, envolvendo em sentido horizontal, jovens de diferentes classes sociais e em sentido vertical, indivíduos de diferentes faixas etárias.

Ressalva, porém, Zabalza (2004, p. 183) que a massificação vem se constituindo em empecilho no que tange à introdução de inovações e em casos de universidades com muitos alunos em que são ministradas as disciplinas de ciclo básico, que são pré-requisito os professores e a instituição renunciam ao ensino de qualidade e tentam apenas sobreviver e vencer os obstáculos, desejando que os melhores alunos, mais capacitados ou mais motivados, cursem as primeiras disciplinas para suportar mais bem a situação das futuras disciplinas. Pesam, também, as políticas ineficientes de orientação profissional e os alunos dirigem-se para as áreas específicas, geralmente quando são vinculadas a um maior prestígio social, a uma melhor perspectiva de remuneração ou a uma novidade no mercado profissional.

De outro lado, no Brasil, a partir da Medida provisória Nº 213 de 10 de setembro de 2004, posteriormente convertida na Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, foi instituído o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regulando a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior.

Essa Medida vale-se do art. 62 da Constituição e institui que:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de cinquenta por cento (meia-bolsa) para cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar *per capita* não exceda o valor de até um salário mínimo e meio.

§ 2º A bolsa de estudo parcial de cinquenta por cento será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar *per capita* não exceda o valor de até três salários mínimos.

A destinação da bolsa tem um propósito definido, expressado no Art. 2º “A bolsa será destinada: I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral” (BRASIL, 2005).

O acesso a essa bolsa fica restrito a alunos que apresentem características compreendidas no Art. 3º da mesma Lei:

O estudante a ser beneficiado pelo Prouni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato (BRASIL, 2002).

Quanto ao aspecto da instituição privada, o art. 5º assim considera: “A instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não-beneficente, poderá aderir ao PROUNI mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, uma bolsa integral para cada nove estudantes pagantes regularmente matriculados em cursos efetivamente nela instalados”.

No § 5º desse artigo, cabendo a desvinculação do termo de adesão, por iniciativa da instituição privada, não implicará ônus para o Poder Público nem prejuízo para o estudante beneficiado pelo PROUNI, que gozará do benefício concedido até a conclusão do curso, respeitadas as normas internas da instituição, inclusive disciplinares, e observado o disposto no art. 4º dessa Lei.

Portanto, as políticas nacionais para o ensino superior evoluíram da universidade histórica e, diante das mudanças que ocorrem no mundo, tentam aproximar essa universidade do povo, exigindo um professor com formação voltada para o futuro, dando azo ao surgimento de instituições isoladas de ensino superior e facilitando o acesso através de programas de concessão de bolsas de estudo. Entretanto, o quadro que se apresenta vigente não admite essa aproximação, dificultando o acesso ao ensino superior.

Apresentado esta seção, passa-se aos resultados do estudo.

4 O PERFIL SOCIO-ECONÔMICO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NA FADEP E NA FACULDADE MATER DEI DA CIDADE DE PATO BRANCO-PR

A pesquisa foi aplicada a 62 (sessenta e dois) alunos do 1º Período do curso de Administração Geral da Faculdade de Pato Branco - Fadep e Faculdade Mater Dei da cidade de Pato Branco-PR.

Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário composto por 39 (trinta e nove) questões com alternativas de respostas fechadas e abertas⁸. Os alunos tiveram liberdade para aceitar ou não participar da pesquisa. Os dados foram tratados de modo a preservar o anonimato dos alunos.

A análise de dados teve tratamento qualitativo, momento em que os dados coletados sofreram ordenamento e compilação, observando-se o atendimento aos objetivos predeterminados, realizando-se interpretação e inferências sobre os resultados auferidos.

Os dados foram processados no Programa QUESTIONARE 30.

A seguir apresentam-se os dados coletados na forma de gráficos e tabelas e após isto busca-se analisar os dados na perspectiva de dar significado e compreensão da questão principal que norteia este estudo.

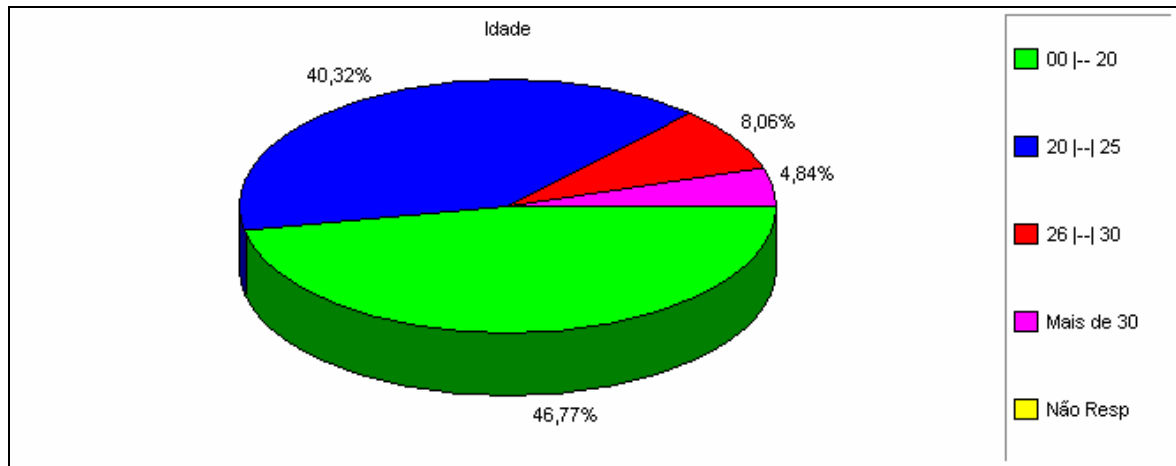
1) Quanto a faixa etária dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam uma média de 20 a 25 anos.

Tabela 1: Faixa etária dos entrevistados

Alternativa	Contagem	Frequência(%)
08 -- 20	29	46,8
21 -- 25	25	40,3
26 -- 30	5	8,1
Mais de 30	3	4,8
Total de respostas	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.

⁸ Utilizou-se um questionário adaptado do modelo utilizado no projeto de pesquisa As Desigualdades Sociais e as Políticas de Acesso ao Ensino Superior no Brasil realizado no Curso de Mestrado em Educação da PUCPR, coordenado pelos Prof.s Lindomar Wessler Boneti e Maria Lourdes Gisi.



Fonte: Aatoria.

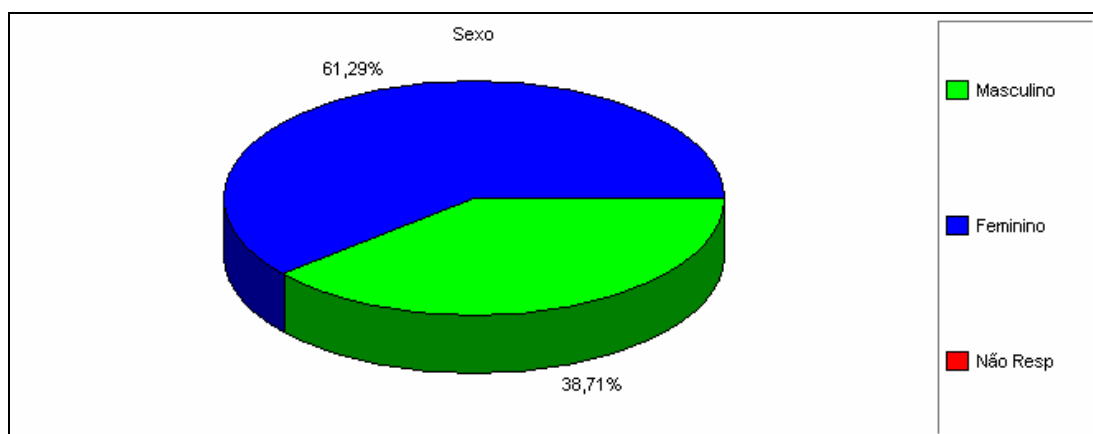
Figura 1 – Refere-se à tabela 1

2) Quanto ao gênero dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que prevaleceu o gênero feminino, conforme índices na tabela a seguir:

Tabela 2: Sexo dos entrevistados

Alternativa	Contagem	Frequência(%)
Feminino	38	61,3
Masculino	24	38,7
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

Figura 2 – Refere-se à tabela 2

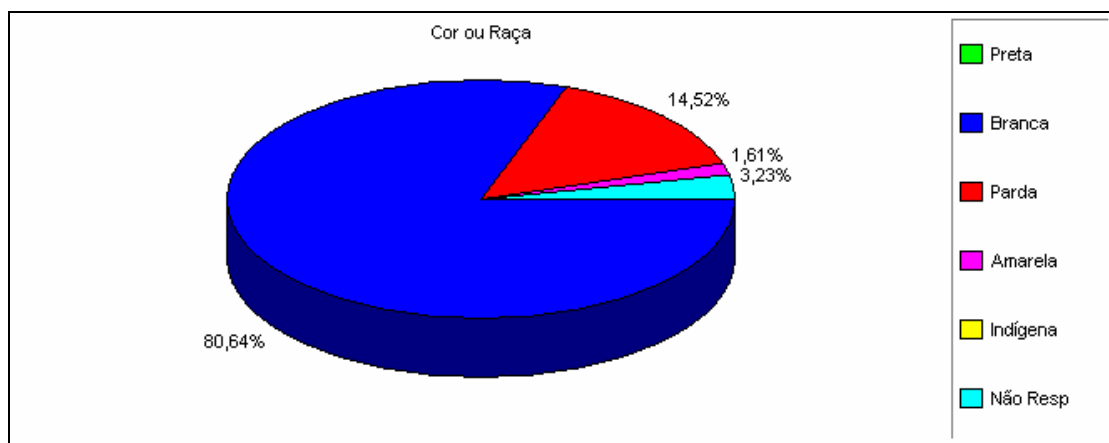
3) Quanto à etnia dos que têm acesso ao ensino superior: entre os entrevistados, de acordo com os critérios do IBGE, prevaleceu a cor branca entre os

alunos, com percentual de 80%. A tabela a seguir mostra os demais índices obtidos a partir dos dados processados.

Tabela 3: Determinação de raça ou cor dos entrevistados

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Branca	50	80,6
Parda	9	14,5
Amarela	1	1,6
Não responderam	2	3,3
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

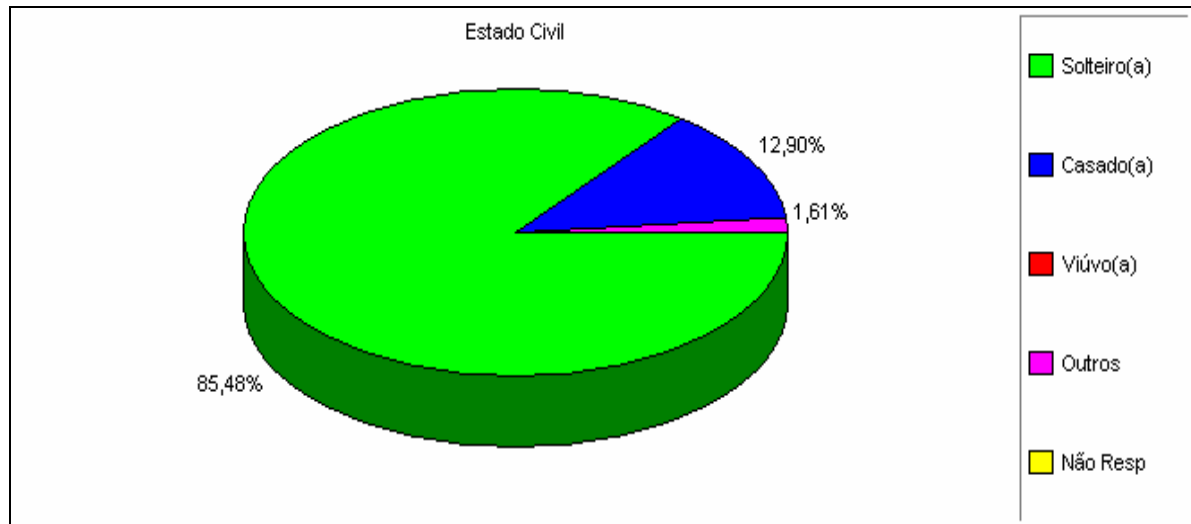
Figura 3 – Refere-se a tabela 3

4) Quanto ao estado civil dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que a maioria é solteira, com 85% de frequência. Os casados representam 12% dos entrevistados.

Tabela 4: Estado civil dos entrevistados

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Solteiro(a)	53	85,5
Casado(a)	8	12,9
Outros	1	1,6
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

Figura 4 – Refere-se a tabela 4

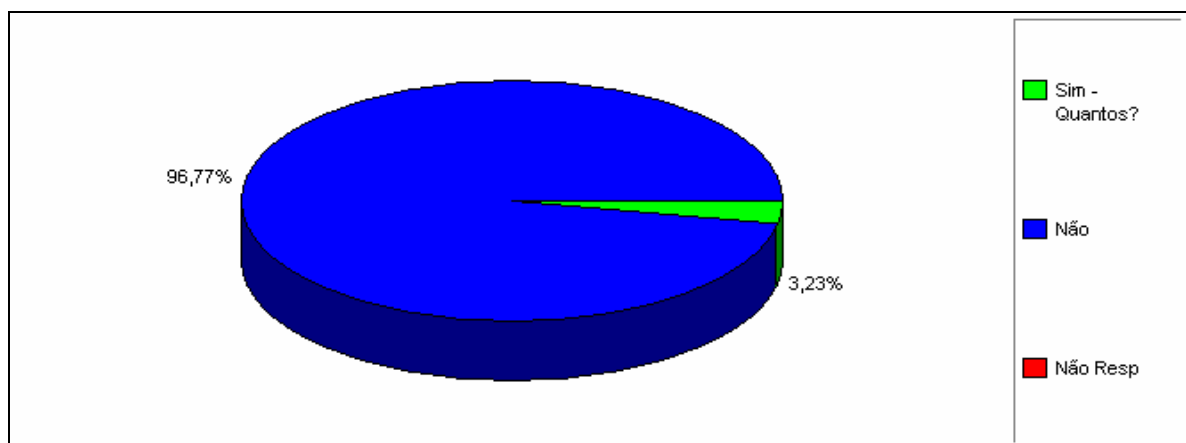
5) Quanto a possuir filhos dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que a maioria não possui filhos.

Tabela 5: Entrevistados que possuem filhos

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Não	60	96,8
Sim - Quantos?	2	3,2
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.

Das pessoas que confirmaram possuir filhos, ambas indicaram que têm apenas 1 filho.



Fonte: Pesquisadora.

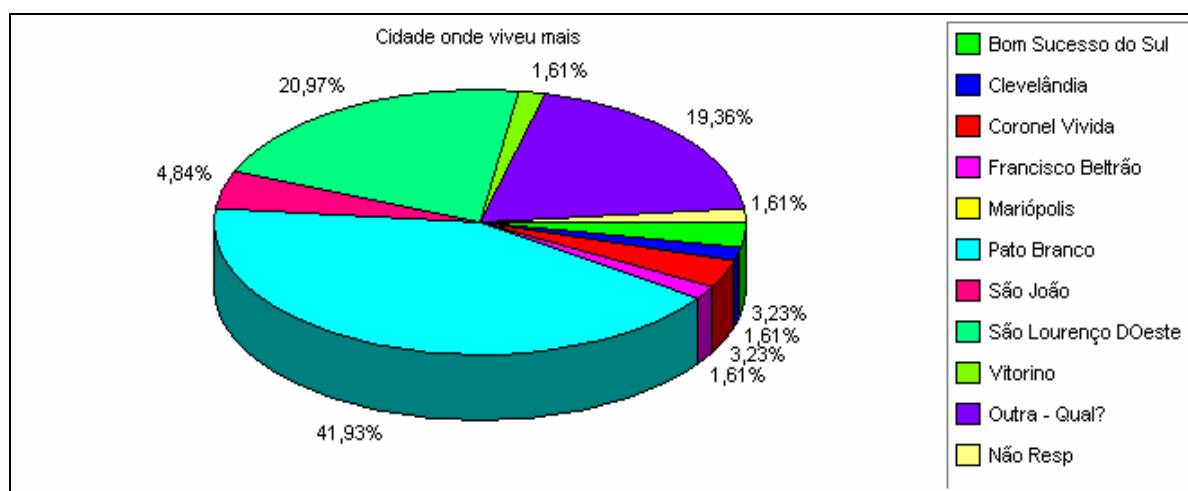
Figura 5 – Refere-se a tabela 5

6) Quanto ao local em que dos que têm acesso ao ensino superior passaram a maior parte de sua vida: os dados obtidos com os entrevistados revelam que a maioria viveu a maior parte de sua vida na cidade de Pato Branco, com 41%, seguida de São Lourenço D'Oeste, com 19%.

Tabela 6: Cidade onde passou a maior parte da vida

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Pato Branco	26	41,9
São Lourenço D'Oeste	13	21,0
Outra(Mariópolis, Itapejara D'Oeste, Palmas)	12	19,4
São João	3	4,8
Bom Sucesso do Sul	2	3,2
Coronel Vivida	2	3,2
Clevelândia	1	1,6
Francisco Beltrão	1	1,6
Vitorino	1	1,6
Não responderam	1	1,6
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

Figura 6 – Refere-se a tabela 6

7) Quanto ao bairro onde os que têm acesso ao ensino superior viveram a maior parte de sua vida: os dados obtidos com os entrevistados revelam que a maioria viveu no centro da cidade. A questão permitiu respostas abertas e os dados são apresentados no quadro a seguir

Quadro 1: Bairro onde o entrevistado viveu mais tempo

Bairro	Contagem	Freq. Absoluta (%)	Freq. Relativa (%)
Centro	24	38,7	39,3
Interior	10	16,1	16,4
Bortot	3	4,8	4,9
Perpétuo	3	4,8	4,9
Socorro	3	4,8	4,9
Baixada	2	3,2	3,3
São Cristóvão	2	3,2	3,3
Amadori	1	1,6	1,7
Areal	1	1,6	1,7
Brasília	1	1,6	1,7
Cristo Rei	1	1,6	1,7
São Francisco	1	1,6	1,7
Fraron	1	1,6	1,7
Novo Horizonte	1	1,6	1,7
Industrial	1	1,6	1,7
Morumbi	1	1,6	1,7
São Pedro	1	1,6	1,7
Pinheirinho	1	1,6	1,7
Progresso	1	1,6	1,7
Sudoeste	1	1,6	1,7
São Vicente	1	1,6	1,7
Total	61	100,00	100,00

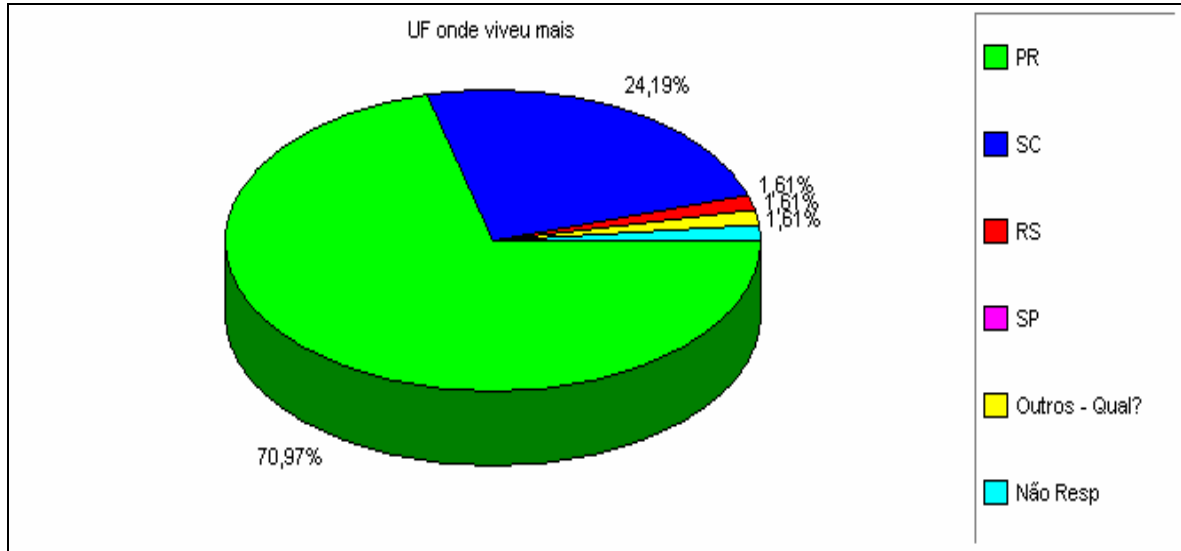
Fonte: Pesquisadora.

8) Quanto ao Estado do Brasil em que dos que têm acesso ao ensino superior viveram mais tempo: os dados obtidos com os entrevistados revelam que a maioria viveu no Estado do Paraná, com incidência de 70%.

Tabela 7: Unidade da Federação onde viveu mais

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
PR	44	71,0
SC	15	24,2
RS	1	1,6
Outros - Qual?	1	1,6
Não responderam	1	1,6
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

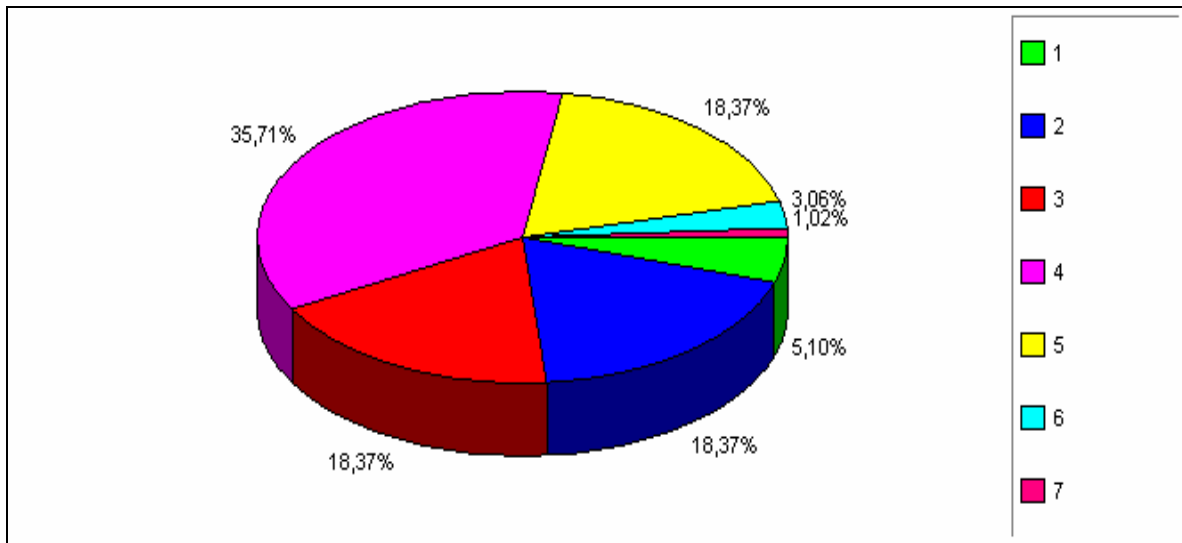
Figura 7 – Refere-se a tabela 7

9) Quanto ao número de pessoas da família dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que a maioria das famílias possui 4 (quatro) pessoas. No quadro 2 é possível verificar os resultados.

Quadro 2: Número de pessoas na família do entrevistado

Valor	Contagem N°	Frequência (%)
Quatro	21	35,0
Dois	11	18,3
Três	11	18,3
Cinco	11	18,3
Um	3	5,0
Seis	2	3,3
Sete	1	1,8
Total	60	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

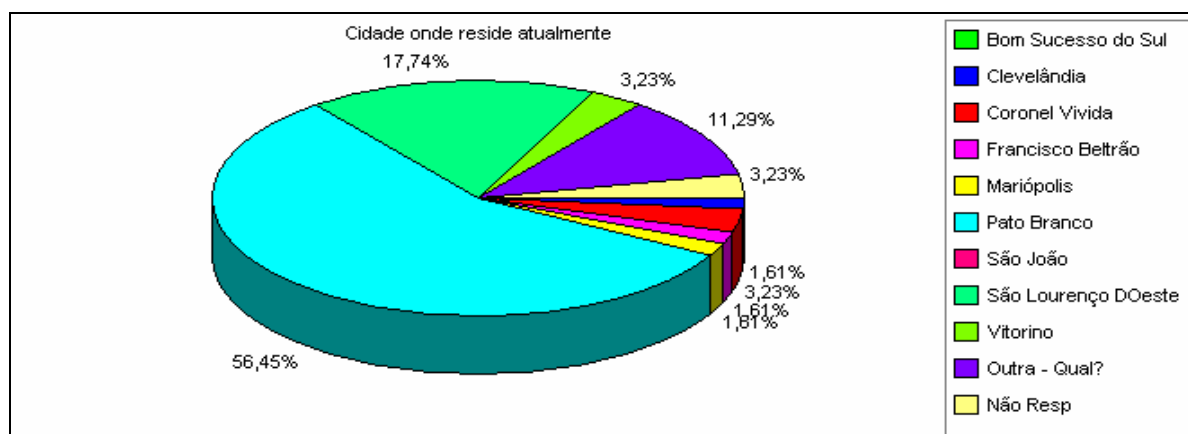
Figura 8 – Refere-se ao quadro 2

10) Quanto à cidade dos que têm acesso ao ensino superior residem atualmente: os dados obtidos com os entrevistados revelam que a maioria de 56% reside na cidade de Pato Branco-PR.

Tabela 8: Cidade onde reside atualmente

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Pato Branco	35	56,5
São Lourenço D'Oeste	11	17,7
Outra - Qual?	7	11,3
Coronel Vivida	2	3,2
Vitorino	2	3,2
Clevelândia	1	1,6
Francisco Beltrão	1	1,6
Mariópolis	1	1,6
Não responderam	2	3,2
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

Figura 9 – Refere-se a tabela 8

11) Quanto ao bairro dos que têm acesso ao ensino superior residem atualmente: os dados obtidos com os entrevistados revelam que a maioria reside no centro. Assim foi identificado pela pesquisa:

Quadro 3: Bairro onde o entrevistado reside atualmente

Bairro	Contagem	Freq. Absoluta (%)	Freq. Relativa(%)
Centro	31	50,0	51,7
Interior	4	6,5	6,7
Bortot	2	3,2	3,3
Perpétuo	2	3,2	3,3
Planalto	2	3,2	3,3
Socorro	2	3,2	3,3
Avenida	1	1,6	1,7
Baixada	1	1,6	1,7
Bonato	1	1,6	1,7
Brasilia	1	1,6	1,7
Cristo Rei	1	1,6	1,7
São Cristóvão	1	1,6	1,7
São Francisco	1	1,6	1,7
Fraron	1	1,6	1,7
Gralha	1	1,6	1,7
Industrial	1	1,6	1,7
Lagoão	1	1,6	1,7
Luther	1	1,6	1,7
Morumbi	1	1,6	1,7
Pedro	1	1,6	1,7
Pinheirinho	1	1,6	1,7
Sudoeste	1	1,6	1,7
Bela Vista	1	1,6	1,7
Total	60	100,00	100,00

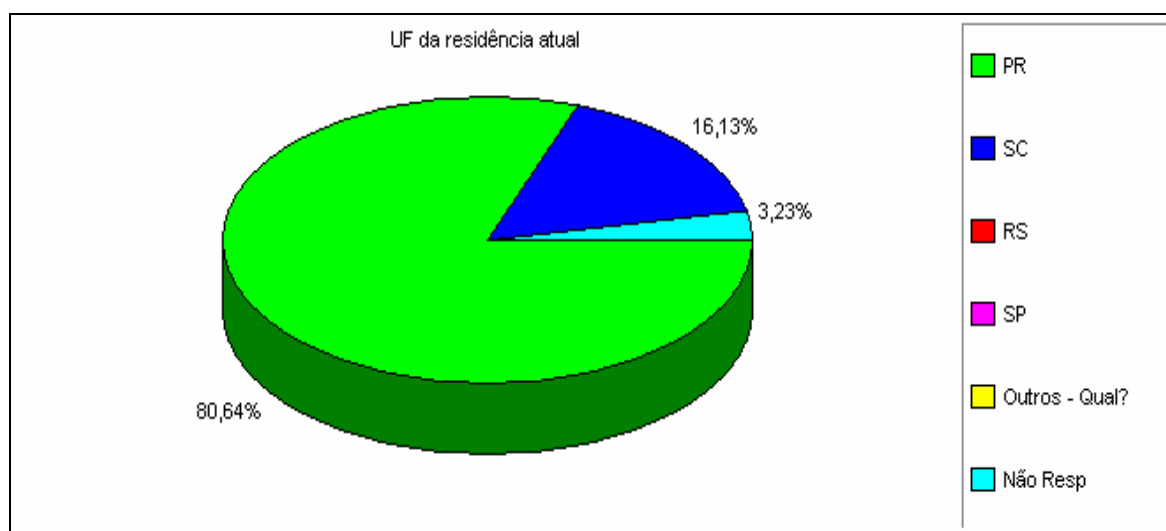
Fonte: Pesquisadora.

12) Quanto ao Estado de residência atual dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados caracterizam o Estado do Paraná, com 80%. O Estado de Santa Catarina compreende 16% das respostas.

Tabela 9: Unidade da Federação da residência atual

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
PR	50	80,7
SC	10	16,1
Não responderam	2	3,2
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

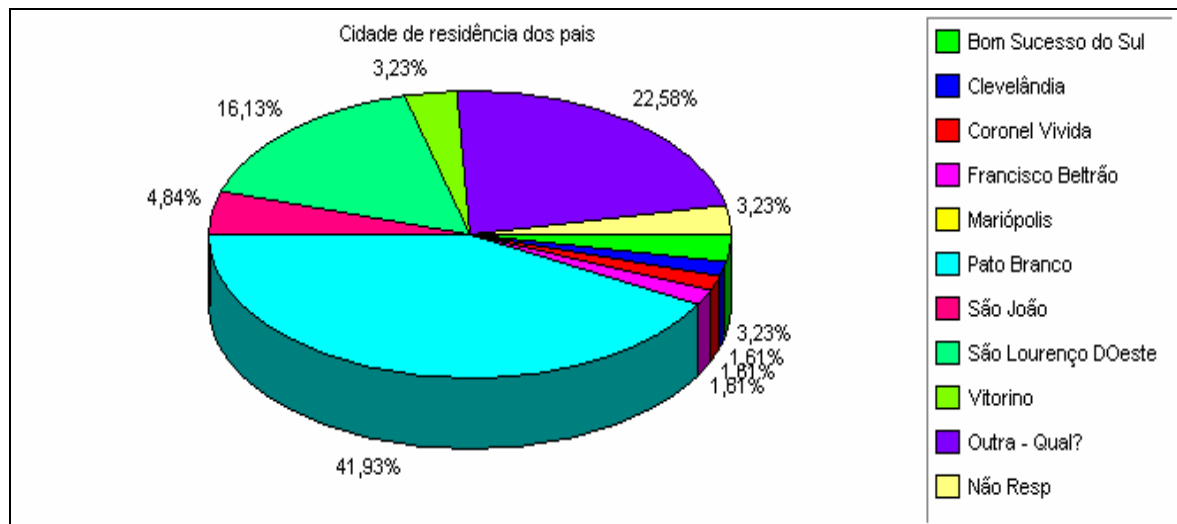
Figura 10 – Refere-se a tabela 9

13) Quanto à cidade de residência dos pais dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados confirmam que 41% dos pais dos entrevistados residem na cidade de Pato Branco, e que 16% dos pais dos entrevistados residem na cidade de São Lourenço D'Oeste.

Tabela 10: Cidade de residência dos pais

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Pato Branco	26	41,9
Outra - Qual?	14	22,6
São Lourenço D'Oeste	10	16,1
São João	3	4,8
Bom Sucesso do Sul	2	3,2
Vitorino	2	3,2
Clevelândia	1	1,6
Coronel Vivida	1	1,6
Francisco Beltrão	1	1,6
Não responderam	2	3,2
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

Figura 11 – Refere-se a tabela 10

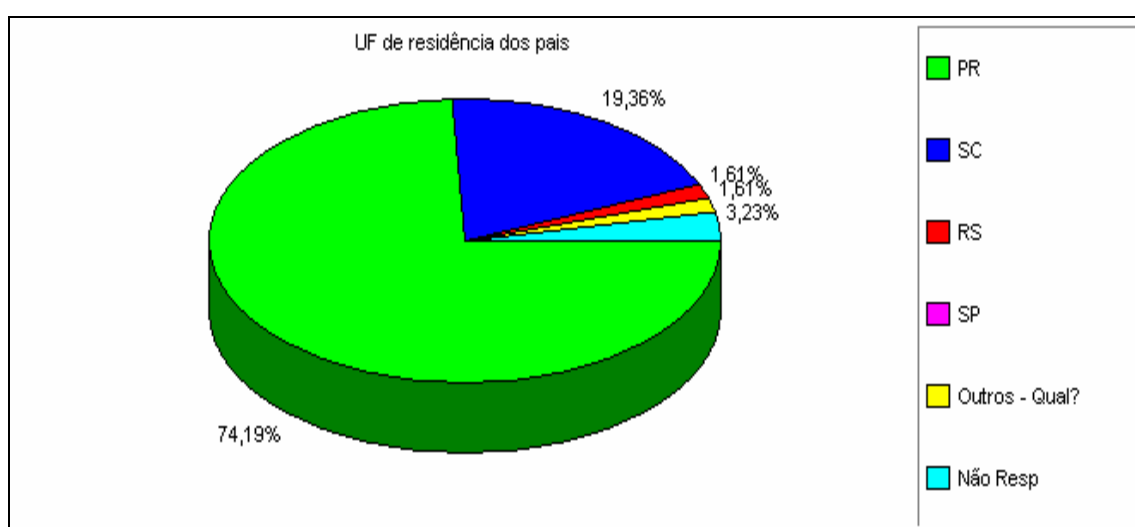
14) Quanto ao Estado em que moram os pais dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que a incidência maior é no Paraná, com 74% das respostas.

Segue o Estado de Santa Catarina, com 19% de respostas.

Tabela 11: Unidade da Federação de residência dos pais

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
PR	46	74,2
SC	12	19,4
RS	1	1,6
Outros - Qual?	1	1,6
Não responderam	2	3,226
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

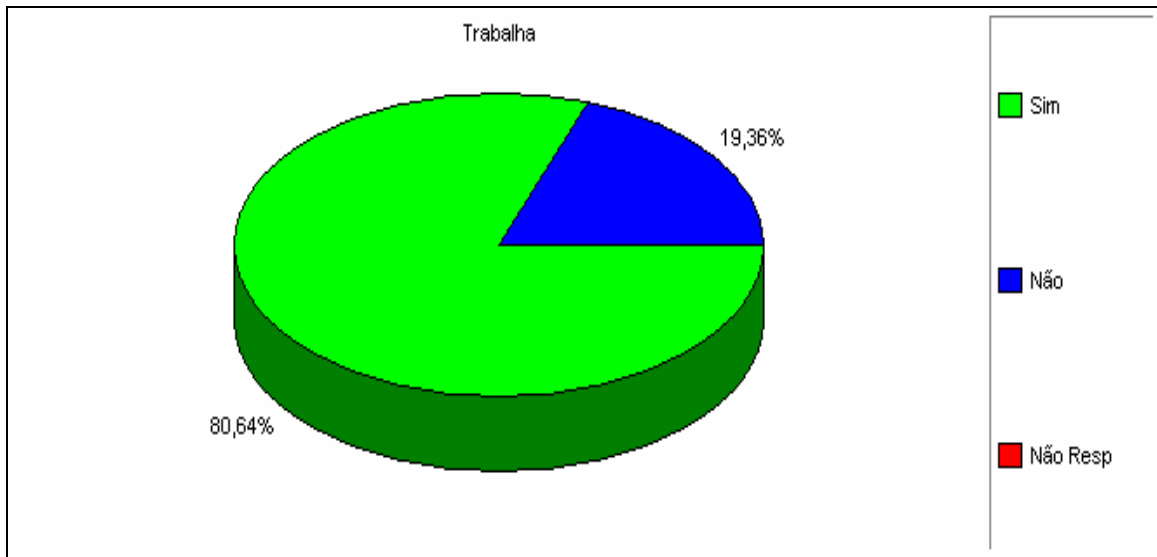
Figura 12 – Refere-se a tabela 11

15) Quanto a saber dos que têm acesso ao ensino superior quais trabalham: os dados obtidos com os entrevistados revelam que 80% dos entrevistados confirmaram que sim, contrapondo-se a 19% que responderam não.

Tabela 12: Confirmação de que o entrevistado trabalha

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Sim	50	80,6
Não	12	19,4
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

Figura 13 – Refere-se a tabela 12

16) Quanto a atividade exercida por aqueles que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados mediante alternativa de respostas abertas, revelam diversas atividades, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4: Atividades desenvolvidas pelo entrevistado

Atividade exercida	Contagem
Administrativo	6
Técnico de áudio e produtor	2
Empresa de automóveis	1
Auxiliar	1
Cargo	1
Comércio	5
Conselho Tutelar	1
Contabilidade	3
Cooperativa de crédito	1
Auxiliar desenhista	1
Empresa de transporte	4
Escritório	1
Faturamento	1
Hotelaria	1
Indústria	3
Instituição Financeira	2
Empresa Júnior	2
Laboratório	1
Mecânico	1
Consultório Médico	2
Consultório Odontológico	1

Consórcio Rede Oeste	2
Ótica	1
Particulares	1
Auto-peças	1
Produtora de Eventos	2
Professora	1
Publico	1
Representante Comercial	1
Secretária	2
Empresa de sistemas de segurança	1
Sindicato	1
Telefonista	2
Unimed	1
Vendedor	1
Vendedora	3
Total	62

Fonte: Pesquisadora.

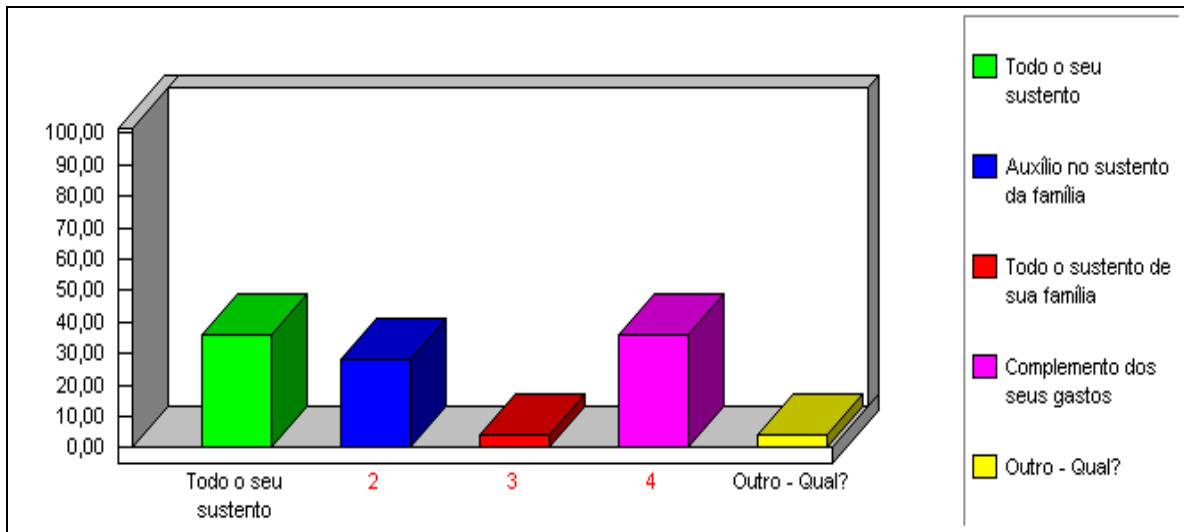
17) Quanto ao uso do salário recebido dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que o salário recebido tem diversos usos, destacando-se para o sustento do entrevistado e de sua família.

Tabela 13: Uso do salário

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Todo o seu sustento	18	36,0
Auxílio no sustento da família	14	28,0
Todo o sustento de sua família	2	4,0
Complemento dos seus gastos	18	36,0
Outro - Qual?	2	4,0
Total de entrevistados	50	100,00

Fonte: Pesquisadora.

Na alternativa outros foram citadas despesas com gastos pessoais e com a faculdade.



Fonte: Pesquisadora.

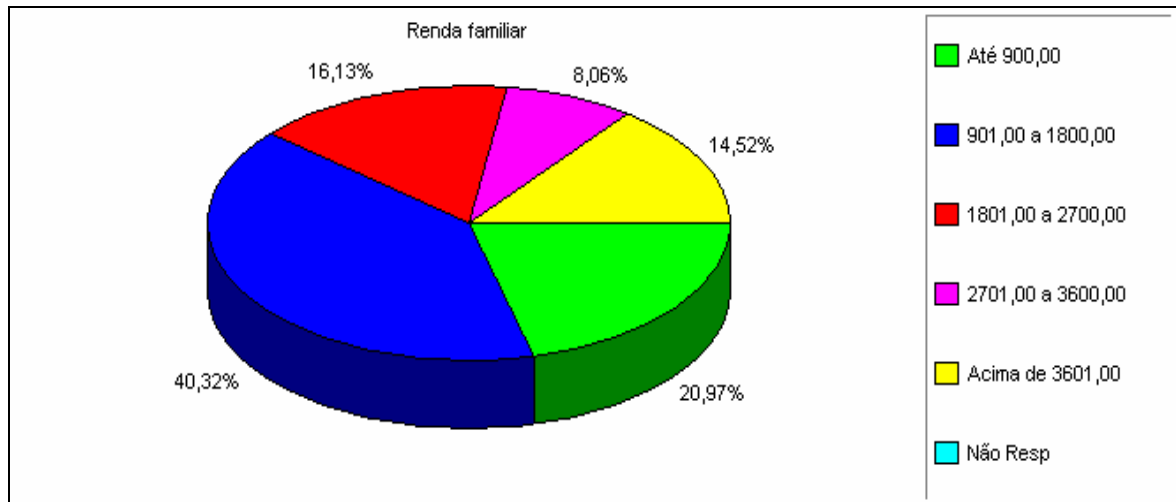
Figura 14 – Refere-se a tabela 13

18) Quanto à média de rendimento familiar dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que a faixa de concentração que apresentou maior índice foi relativo a R\$ 901,00 a R\$ 1.800,00. Faixas de rendimento familiar mais elevadas apresentaram índices menores, como por exemplo, uma incidência de 16% para a faixa de R\$ 1.801,00 a R\$ 2.700,00, e de 14 para rendimento acima de R\$ 3.601,00.

Tabela 14: Estimativa de rendimento familiar

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
901,00 a 1800,00	25	40,3
Até 900,00	13	21,0
1801,00 a 2700,00	10	16,1
Acima de 3601,00	9	14,5
2701,00 a 3600,00	5	8,1
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

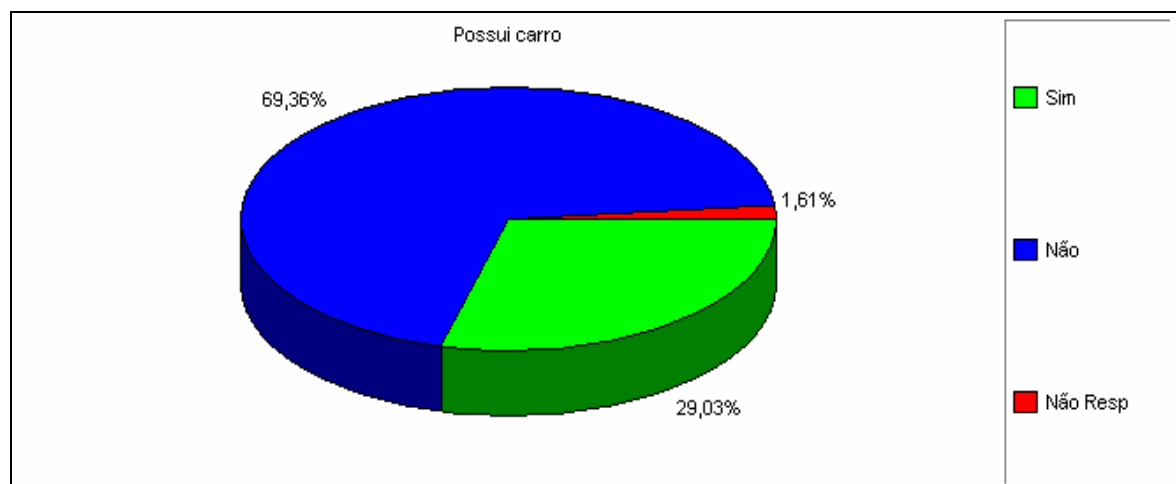
Figura 15 – Refere-se a tabela 14

19) Quanto a possui carro por aqueles que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados confirmam que 29% possuem carro; 69% dos entrevistados confirmaram não possuir esse bem.

Tabela 15: Confirmação de que o entrevistado possui carro

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Sim	18	29,0
Não	43	69,4
Não responderam	1	1,6
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

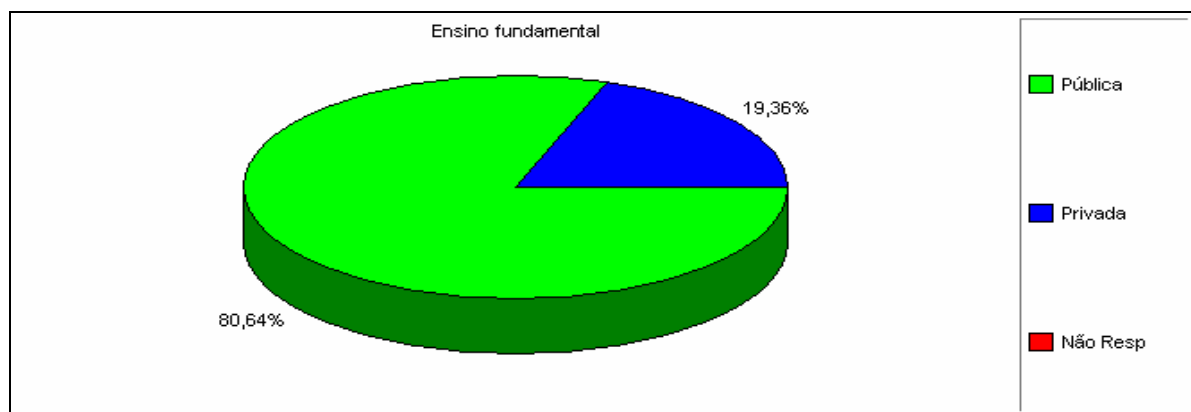
Figura 16 – Refere-se a tabela 15

20) Quanto à instituição em que foi cursado o ensino fundamental por aqueles que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que 80% cursaram o ensino fundamental em escola pública, restando 19% para a instituição privada.

Tabela 16: Instituição onde cursou o ensino fundamental

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Pública	50	80,6
Privada	12	19,4
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

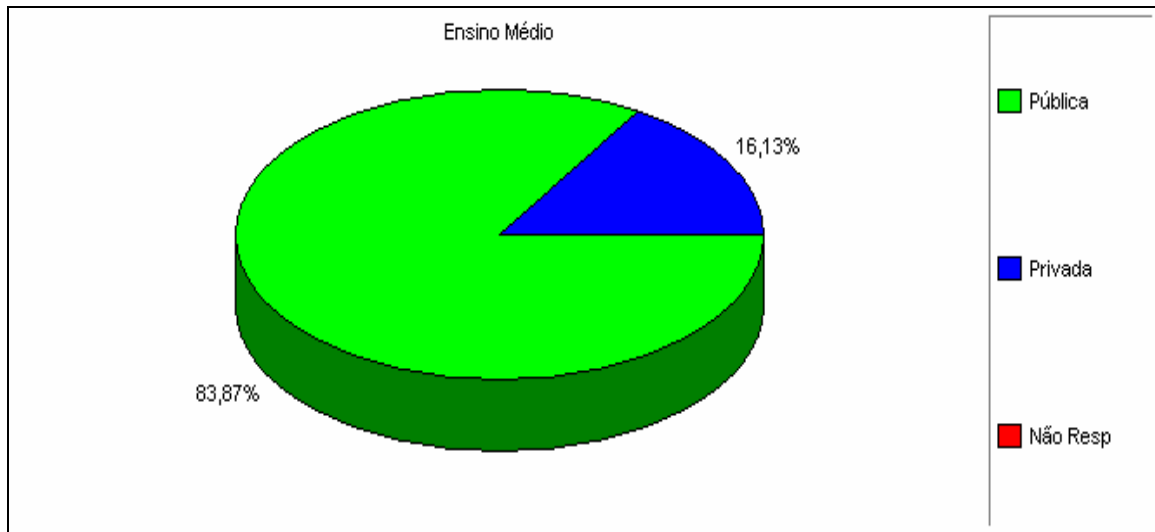
Figura 17 – Refere-se a tabela 16

21) Quanto à instituição em que foi cursado o ensino médio por aqueles que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que 83% cursaram o ensino médio em escola pública, e 16% em escola privada.

Tabela 17: Instituição do Ensino Médio

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Pública	52	83,9
Privada	10	16,1
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

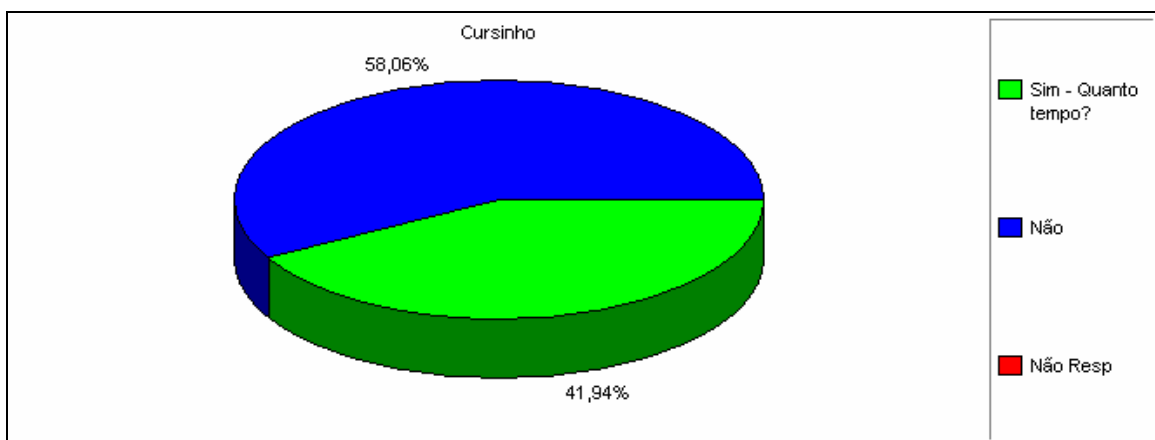
Figura 18 – Refere-se a tabela 17

22) Quanto a fazer curso pré-vestibular por aqueles que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que a maioria dos entrevistados não fez curso pré-vestibular; apenas 41% confirmaram que sim.

Tabela 18: Confirmação de que o entrevistado fez curso pré-vestibular

Alternativa	Contagem	Freqüência (%)
Sim - Quanto tempo?	26	41,9
Não	36	58,1
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

Figura 19 – Refere-se a tabela 18

23) Quanto ao tempo do curso pré-vestibular para aqueles que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam diferentes períodos de tempo, conforme disposto na tabela a seguir.

Tabela 19: Duração do curso pré-vestibular

Resposta (meses)	Contagem	Frequência Relativa (%)
6	13	50,0
12	6	23,1
18	2	7,6
24	2	7,6
1	1	3,9
2	1	3,9
5	1	3,9
Total	26	100,00

Fonte: Pesquisadora.

24) Quanto à profissão do pai dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados mostram uma diversidade de profissões, conforme apresentado a seguir:

Tabela 20: Profissão do pai

Profissão	Contagem	Freq. Absoluta (%) ⁹	Frequência Relativa(%) ¹⁰
Agricultor	14	22,6	23,7
Autônomo	5	8,1	8,5
Aposentado	5	8,1	8,5
Pedreiro	4	6,5	6,8
Comerciante	4	6,5	6,8
Representante	3	4,9	5,1
Motorista	2	3,2	3,4
Mestre-de-obras	2	3,2	3,4
Contador	2	3,2	3,4
Administrador	2	3,2	3,4
Vendedor	1	1,6	1,7
Soldador	1	1,6	1,7
Radialista	1	1,6	1,7
Metalúrgico	1	1,6	1,7
Mecânico	1	1,6	1,7
Madeireiro	1	1,6	1,7
Funcionário Público	1	1,6	1,7
Frentista	1	1,6	1,7
Falecido	1	1,6	1,7
Engenheiro	1	1,6	1,7

⁹ Sobre o total de respondentes da questão

¹⁰ Sobre o total de palavras computadas

Empresa	1	1,6	1,7
Empreiteiro	1	1,6	1,7
Eletricista	1	1,6	1,7
Diretor	1	1,6	1,7
Chapeador	1	1,6	1,7
Agrônomo	1	1,6	1,7
Total	26	100,00	100,00

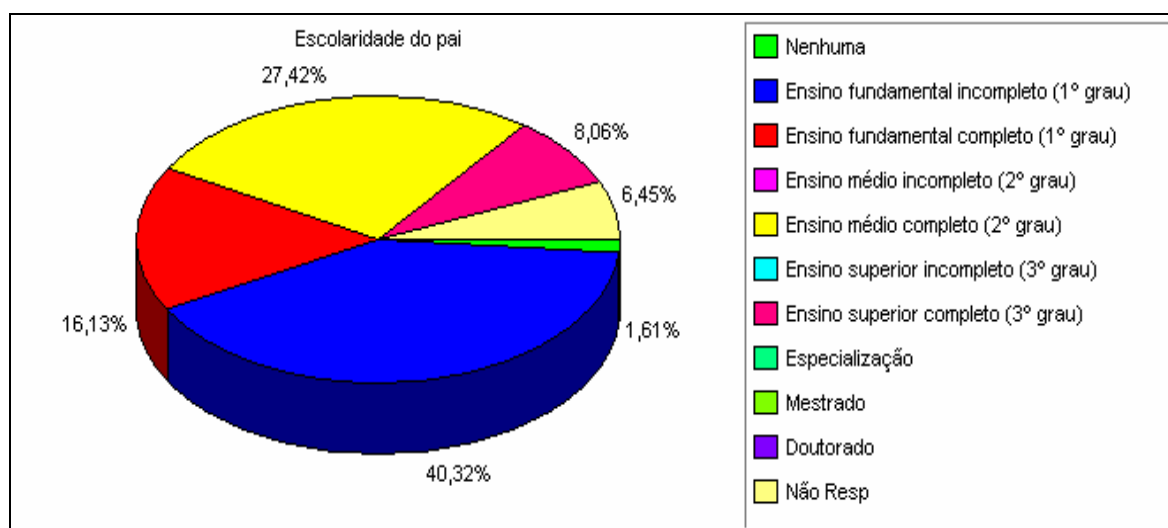
Fonte: Pesquisadora.

25) Quanto ao grau de escolaridade do pai dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados destacam o Ensino fundamental incompleto, com 40% das respostas, seguido de Ensino Médio completo, com 27% de respostas.

Tabela 21: Grau de escolaridade do pai

Alternativa	Contagem	Freqüência (%)
Nenhuma	1	1,6
Ensino fundamental incompleto (1º grau)	25	40,3
Ensino fundamental completo (1º grau)	10	16,2
Ensino médio completo (2º grau)	17	27,4
Ensino superior completo (3º grau)	5	8,1
Não responderam	4	6,5
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

Figura 20 – Refere-se a tabela 21

26) Quanto à profissão da mãe dos que têm acesso ao ensino superior : os dados obtidos revelam diversas profissões destacando-se Do lar, com 48% de respostas. Os resultados são apresentados na tabela 22:

Tabela 22: Profissão da mãe

Profissão	Contagem	Freq. Absoluta (%) ¹¹	Freq. Relativa (%) ¹²
Do_Lar	28	45,2	48,3
Agricultora	6	9,7	10,3
Secretária	4	6,5	6,9
Zeladora	3	4,9	5,2
Costureira	3	4,9	5,2
Aposentada	3	4,9	5,2
Autônoma	2	3,2	3,4
Servente	1	1,6	1,7
Madeireira	1	1,6	1,7
Empresa	1	1,6	1,7
Doméstica	1	1,6	1,7
Diretor	1	1,6	1,7
Comerciante	1	1,6	1,7
Caixa	1	1,6	1,7
Cabeleireira	1	1,6	1,7
Administrativo	1	1,6	1,7
Total	16	100,00	100,00

Fonte: Pesquisadora.

27) Quanto à escolaridade da mãe dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que no ensino fundamental incompleto o índice é de 30%; completo é de 22% e no ensino médio é de 30%.

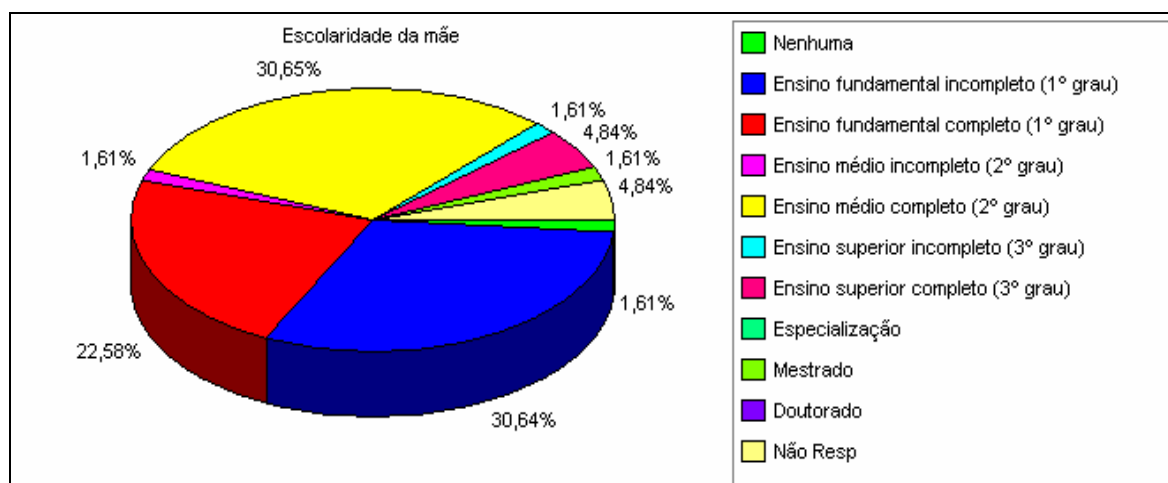
Tabela 23: Escolaridade da mãe

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Ensino fundamental incompleto (1º grau)	19	30,6
Ensino médio completo (2º grau)	19	30,6
Ensino fundamental completo (1º grau)	14	22,8
Ensino superior completo (3º grau)	3	4,9
Nenhuma	1	1,6
Ensino médio incompleto (2º grau)	1	1,6
Ensino superior incompleto (3º grau)	1	1,6
Mestrado	1	1,6
Não responderam	3	4,9
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.

¹¹ Sobre o total de respondentes (válido para as demais tabelas de questões abertas)

¹² Sobre o total de palavras computadas



Fonte: Pesquisadora.

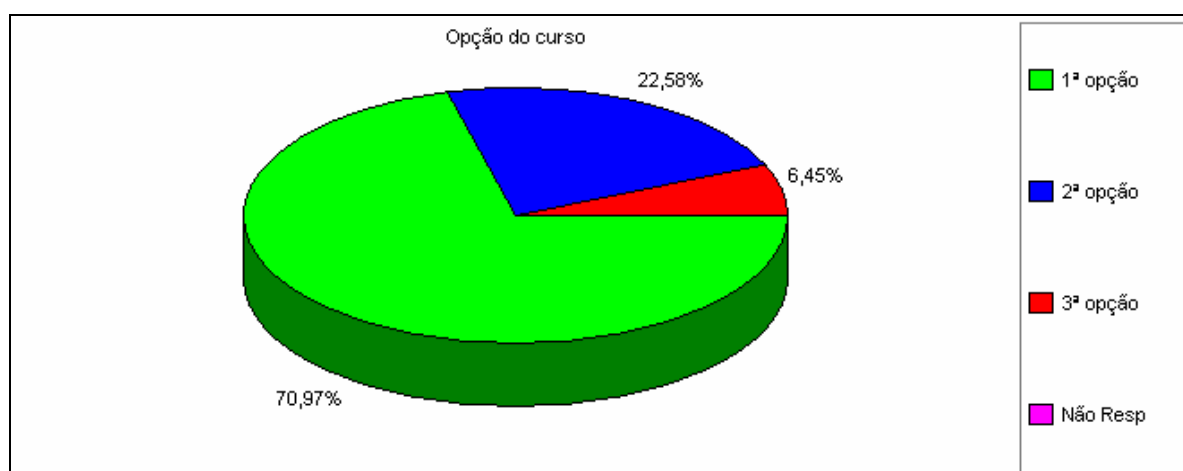
Figura 21 – Refere-se a tabela 23

8) Quanto à escolha do curso dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados confirmam que para 70% dos alunos este curso foi a sua primeira opção e, para 22% dos alunos foi a segunda opção.

Tabela 24: Opção do curso que frequenta

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
1ª opção	44	71,0
2ª opção	14	22,6
3ª opção	4	6,4
Total de entrevistados	62	100,000

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

Figura 22– Refere-se a tabela 24

29) Quanto ao caso de não ter sido a primeira opção perguntou-se qual foi para aqueles que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que a primeira opção é Sistemas de Informação. As demais respostas são apresentadas a seguir.

Tabela 25: Escolha da primeira opção para o curso freqüentado

Curso	Contagem	Freq. Absoluta (%)	Freq. Relativa (%)
Sistemas de Informação	3	16,7	18,8
Direito	3	16,7	18,8
Ciências Contábeis	2	11,1	12,5
Odontologia	1	5,6	6,3
Nutrição	1	5,6	6,3
Mecânica	1	5,6	6,3
História	1	5,6	6,3
Geografia	1	5,6	6,3
Estilismo	1	5,6	6,3
Engenharia	1	5,6	6,3
Agronomia	1	5,6	6,3
Total	11	100,00	100,00

Fonte: Pesquisadora.

30) Quanto às razões pela escolha do curso universitário dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados envolvem, especialmente a busca por emprego e rendimento financeiro, refletido em 67% das respostas. Questões de prestígio do curso ou instituição representam apenas 3% das respostas, a influência da família representa 8% e a baixa concorrência é representativa para 4% dos entrevistados.

Tabela 26: Razões da escolha deste curso universitário

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Abre portas para um bom emprego/rendimento financeiro	42	67,8
Outro - Qual?	11	17,8
Influência familiar	5	8,1
Baixa concorrência	3	4,9
Preço das mensalidades	3	4,9
Prestígio do curso e/ou instituição	2	3,2
Não responderam	1	1,6
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

Figura 23 – Refere-se a tabela 26

Na alternativa outros foi citado o seguinte:

ProUni

Conhecimentos para futuro empreendimento

Falta de opção

É o que gosto

Localidade

Continuar negócios da família

Prestígio e bons lucros

Ligado mais ligado à área que desejo

31) Quanto a possuir Bolsa de estudo dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que 25% possuem Bolsa de estudo e 74% não possuem.

Tabela 27: Confirmação se o entrevistado tem bolsa de estudos

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Não	46	74,2
Sim	16	25,8
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

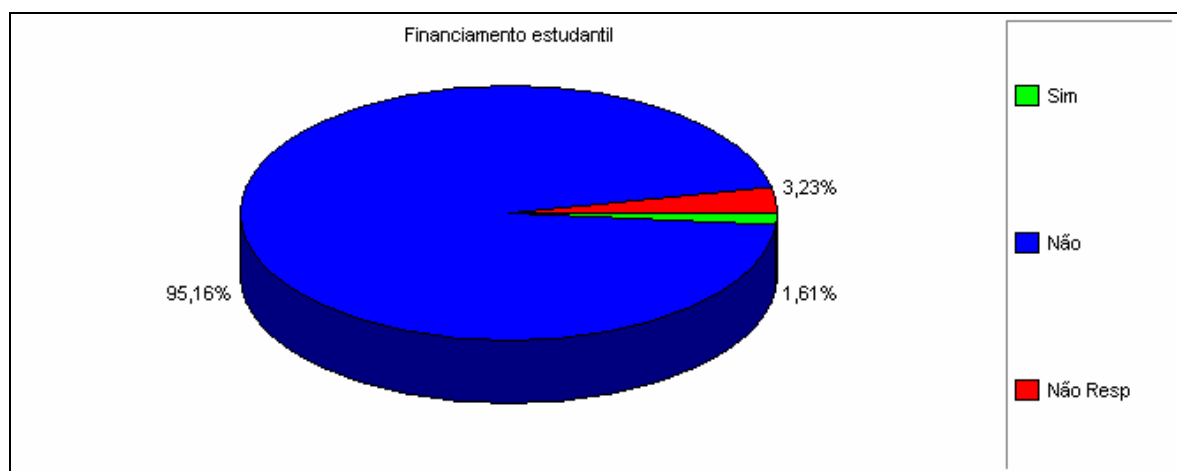
Figura 24 – Refere-se a tabela 27

32) Quanto a possuir financiamento estudantil dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que 1% possui financiamento estudantil, enquanto 95% responderam que não possuem.

Tabela 28: Confirmação de que o entrevistado possui financiamento estudantil

Alternativa	Contagem	Freqüência (%)
Não	59	95,2
Sim	1	1,6
Não responderam	2	3,2
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

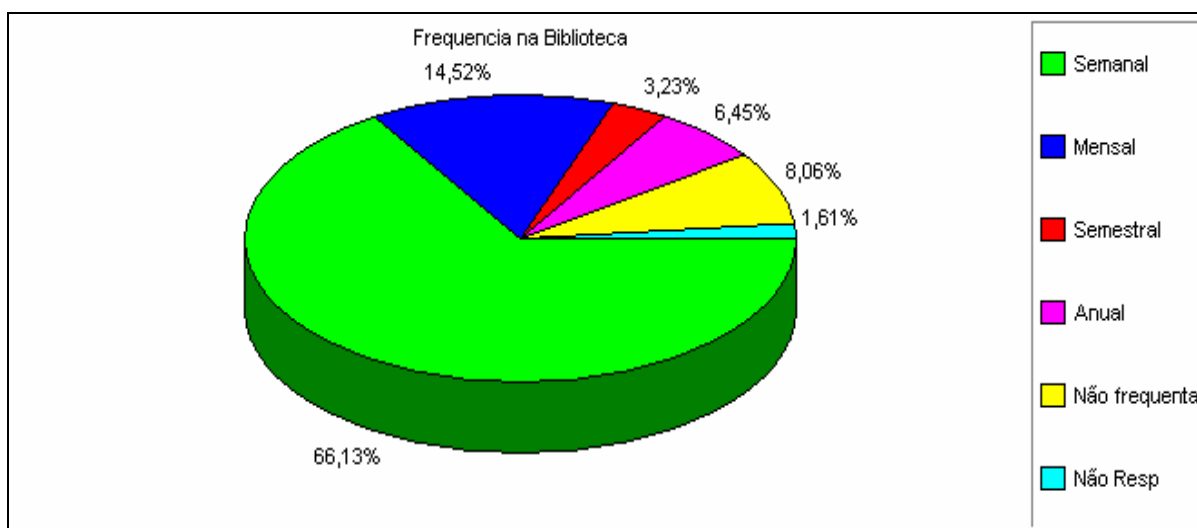
Figura 25 – Refere-se a tabela 28

33) Quanto a frequência do entrevistado na biblioteca dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que 66% dos alunos confirma frequência semanal, e, para os demais entrevistados, a frequência é de 14% mensal e 8% admitem não frequentar.

Tabela 29: Frequência na Biblioteca

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Semanal	41	66,1
Mensal	9	14,5
Não freqüenta	5	8,15
Anual	4	6,5
Semestral	2	3,2
Não responderam	1	1,6
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

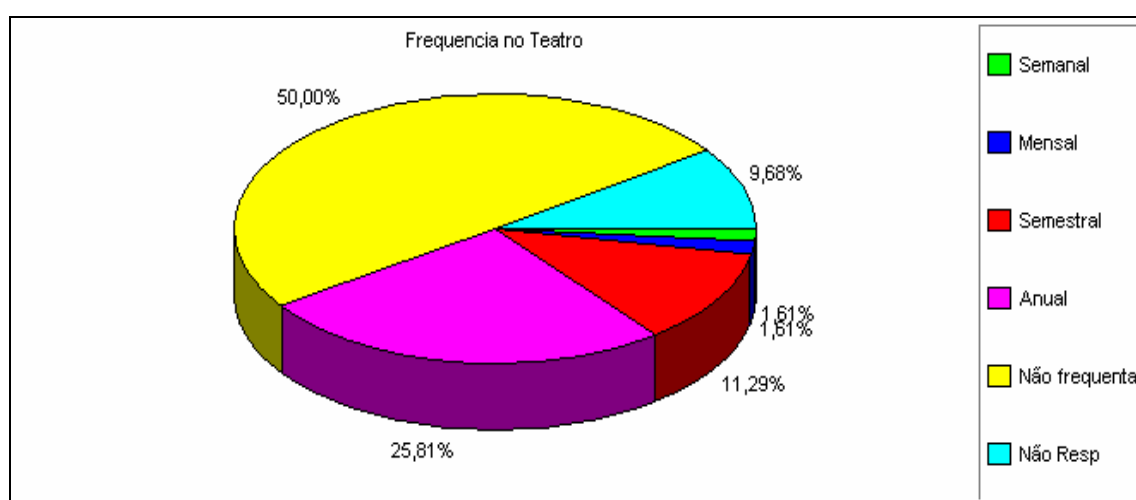
Figura 26 – Refere-se a tabela 29

34) Quanto à frequência no teatro dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam 1% de respostas para frequências semanais e mensais. A maioria de 50% admite não frequentar.

Tabela 30: Freqüência no Teatro

Alternativa	Contagem	Freqüência (%)
Não freqüenta	31	50,0
Anual	16	25,8
Semestral	7	11,3
Semanal	1	1,6
Mensal	1	1,6
Não responderam	6	9,7
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

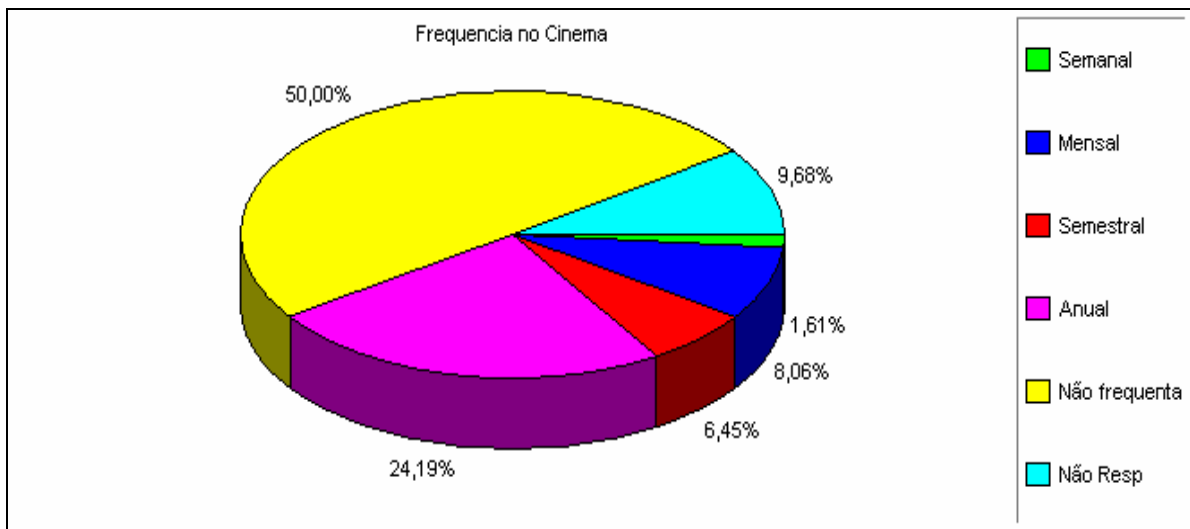
Figura 27 – Refere-se a tabela 30

35) Quanto a freqüência ao cinema dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que 49% dos alunos não freqüenta o cinema. A freqüência semanal ficou com 1% de incidência, conforme se verifica na tabela a seguir.

Tabela 31: Freqüência no Cinema

Alternativa	Contagem	Freqüência (%)
Não freqüenta	31	50,0
Anual	15	24,2
Mensal	5	8,1
Semestral	4	6,5
Semanal	1	1,6
Não responderam	6	9,7
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

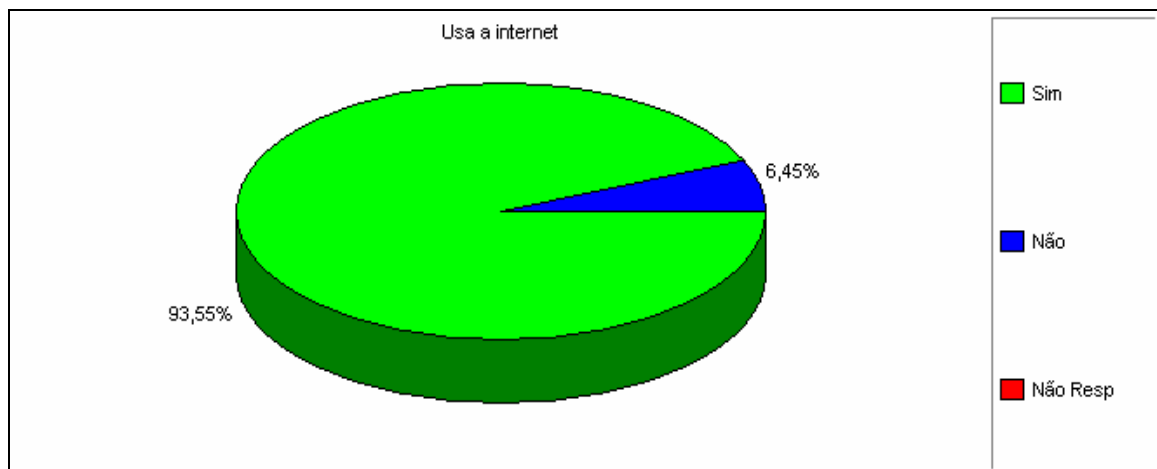
Figura 28 – Refere-se a tabela 31

36) Quanto ao uso da internet dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados confirmam que 93% usam a internet e 6% responderam que não usam.

Tabela 32: Confirmação de que o entrevistado usa a Internet

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Sim	58	93,5
Não	4	6,5
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

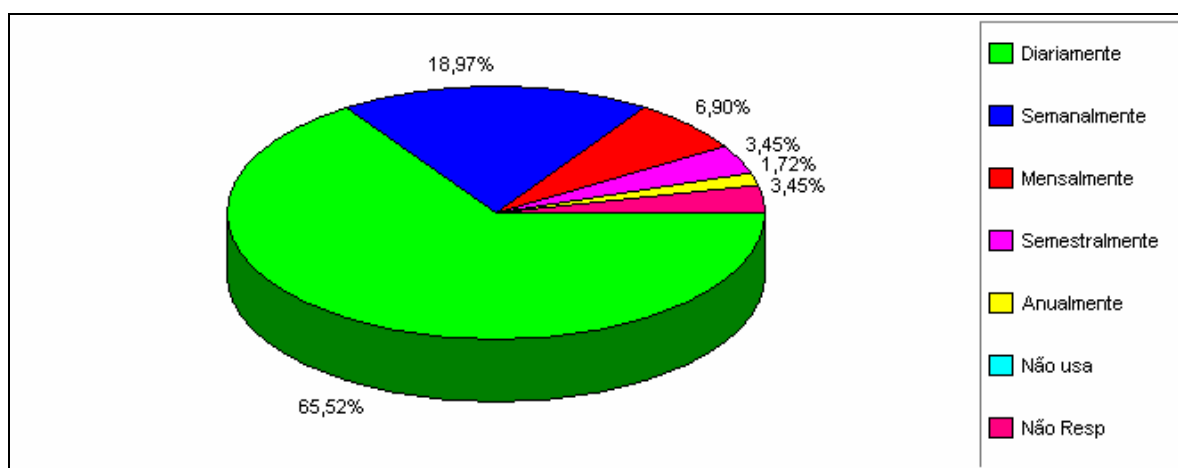
Figura 29– Refere-se a tabela 32

37) Quanto à frequência no uso da internet dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados destacam a alternativa diariamente, conforme pode ser visto na tabela a seguir.

Tabela 33: Frequência de uso da internet

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Diariamente	38	65,5
Semanalmente	11	19,1
Mensalmente	4	6,9
Semestralmente	2	3,4
Anualmente	1	1,7
Total de entrevistados	58	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

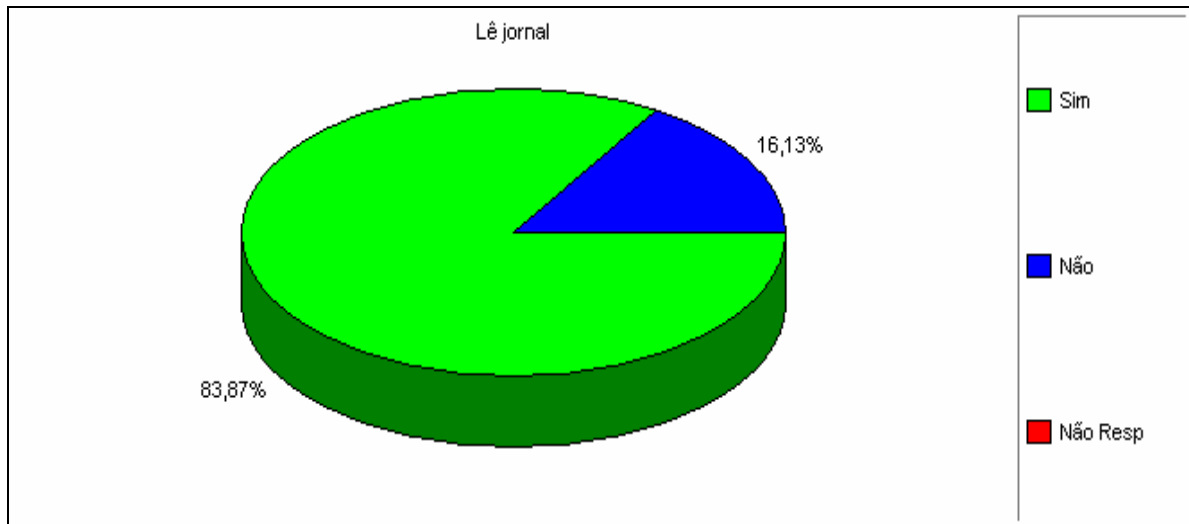
Figura 30 – Refere-se a tabela 33

38) Quanto ao hábito de leitura dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que 83% lêem jornal, e 16% não confirmaram este hábito.

Tabela 34: Confirmação de que o entrevistado lê jornal

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Sim	52	83,9
Não	10	16,1
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

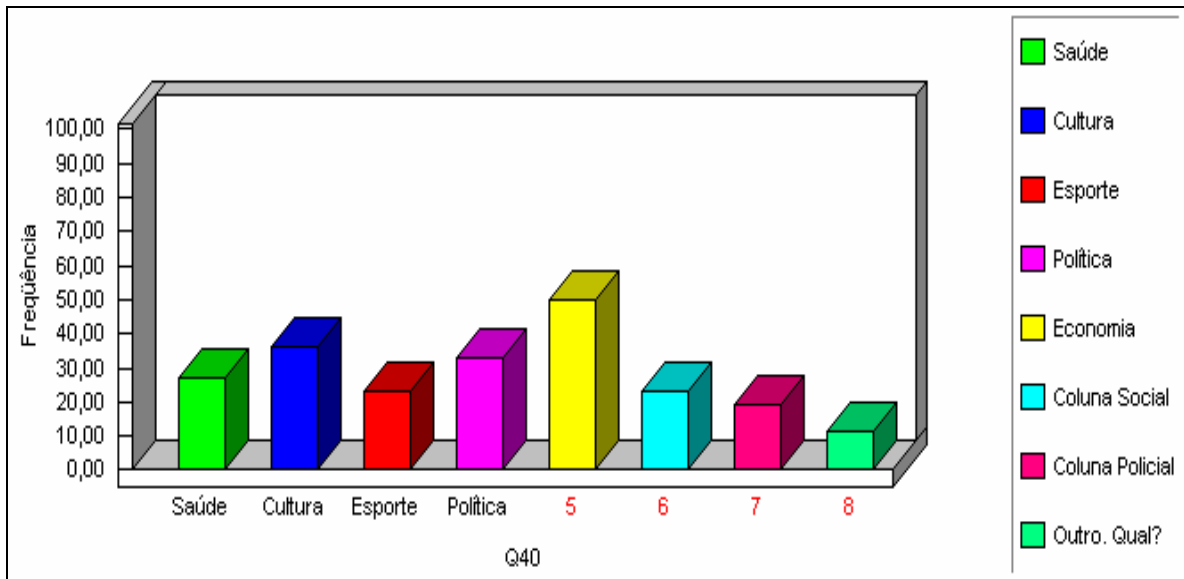
Figura 31 – Refere-se a tabela 34

39) Quanto aos que lêem jornal perguntou-se qual o tema de preferência: os dados obtidos com os entrevistados revelam que 50% preferem o tema economia.

Tabela 35: Tema de preferência na leitura de jornal

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Economia	26	50,0
Cultura	19	36,5
Política	17	32,7
Saúde	14	26,9
Esporte	12	23,1
Coluna Social	12	23,1
Coluna Policial	10	19,2
Outro. Qual?	6	11,5
Total de entrevistados	52	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

Figura 32 – Refere-se a tabela 35

Na alternativa aberta outros, os seguintes temas foram citados: carros, evolução, geral, lazer, motos, novela, todas.

40) Quanto à leitura de revistas dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que 82% admitem este hábito, enquanto 14% não confirmam.

Tabela 36: Confirmação de que o entrevistado lê revistas

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Sim	51	82,3
Não	9	14,5
Não responderam	2	3,2
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

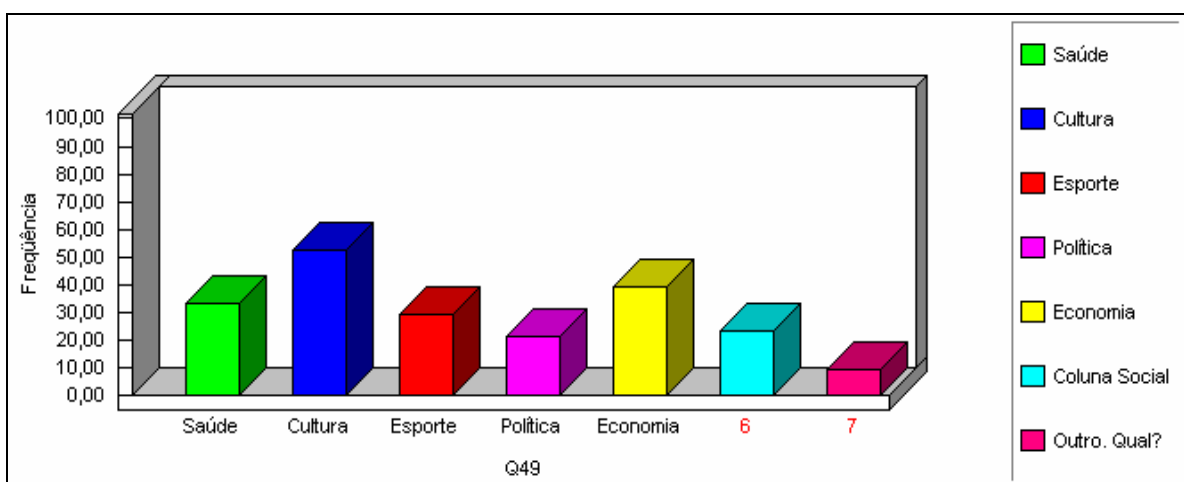
Figura 33 – Refere-se a tabela 36

41) Quanto aos temas preferidos pelos leitores de revista dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que temas como cultura com 52% e economia, com 39% são os preferidos.

Tabela 37: Temas das revistas preferidos

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Cultura	27	52,9
Economia	20	39,2
Saúde	17	33,3
Esporte	15	29,4
Coluna Social	12	23,5
Política	11	21,6
Outro. Qual?	5	9,8
Total de entrevistados	51	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

Figura 34 – Refere-se a tabela 37

Na alternativa aberta outros, temas como carros, motos, técnicas e tendências foram citados.

42) Quanto à leitura de livros dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que 75% confirmam que lêem livros.

Tabela 38: Confirmação de que o entrevistado lê livros

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Sim	47	75,8
Não	15	24,2
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

Figura 35 – Refere-se a tabela 38

43) Quanto a gênero da leitura em livros dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados apresentam-se diversificados, conforme se visualiza na tabela 39.

Tabela 39: Gênero da leitura em livros

Palavra	Contagem	Freq. Absoluta (%)	Freq. Relativa (%)
Romance	11	23,404	16,2
Diversos	10	21,277	14,7
Literatura	9	19,149	13,2
Técnicos	9	19,149	13,2
Brasileira	6	12,766	8,8
Ficção	4	8,511	5,9
Auto-Ajuda	3	6,383	4,4
Outros	3	6,383	4,4
Humor	2	4,255	2,9
Policial	2	4,255	2,9
Suspense	2	4,255	2,9
(Espírita)	1	2,128	1,5
Científica	1	2,128	1,5
Economia	1	2,128	1,5
Finanças	1	2,128	1,5
Gospel	1	2,128	1,5
Realista	1	2,128	1,5
Todos	1	2,128	1,5
Total	18	100,000	100,00

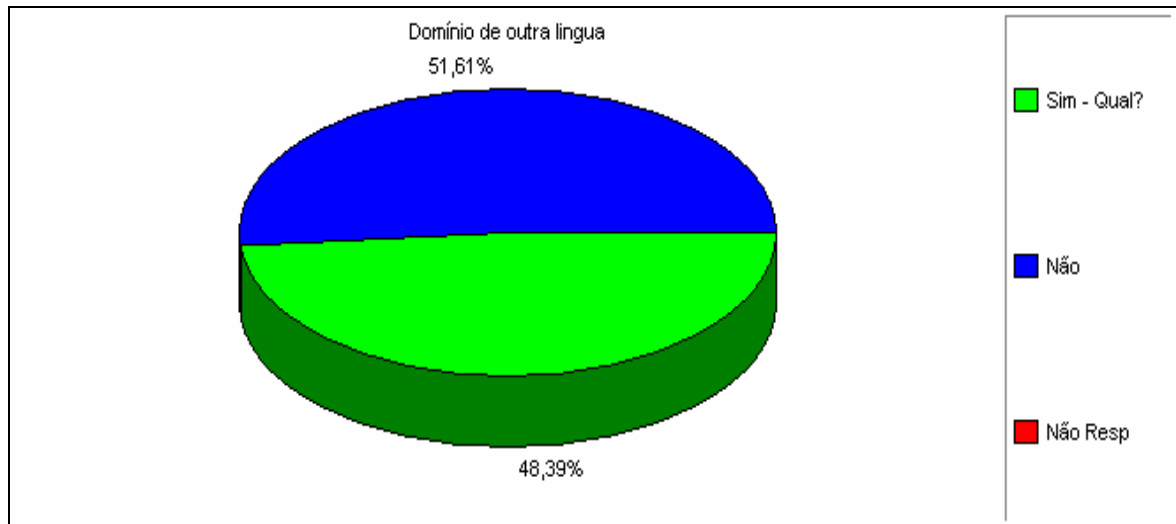
Fonte: Pesquisadora.

44) Quanto a falar algum idioma estrangeiro dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que 48% falam, lêem ou escrevem em algum idioma, enquanto que a maioria, 51% não confirma essa informação.

Tabela 40: Confirmação de que o entrevistado fala, lê ou escreve em algum idioma estrangeiro

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Não	32	51,6
Sim - Qual?	30	48,4
Total de entrevistados	62	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

Figura 36 – Refere-se a tabela 40

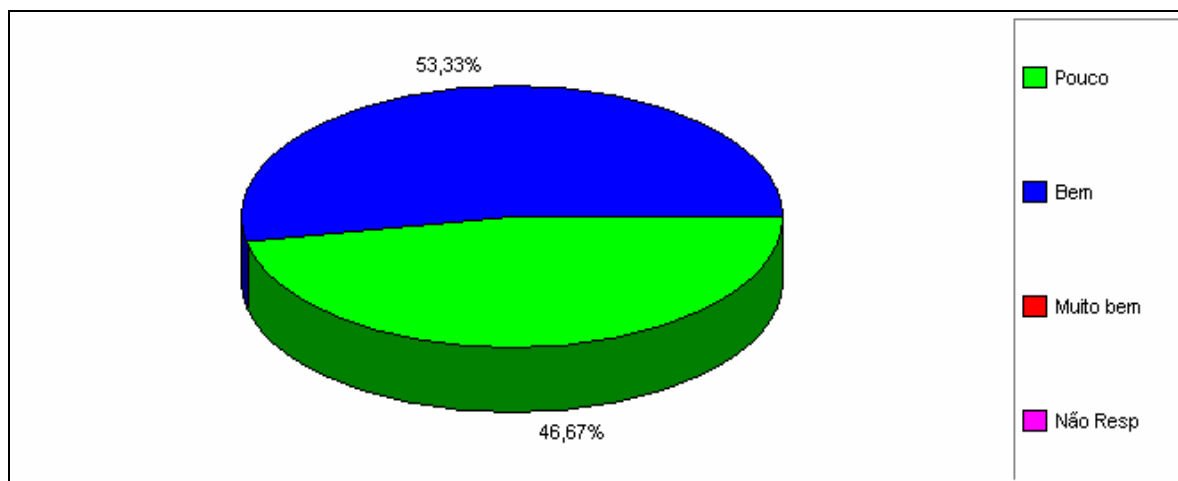
45) Quanto à confirmação de que falam, lêem ou escrevem em algum idioma dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados citam como idiomas os dialetos alemão, espanhol, inglês e italiano.

46) Quanto à fala do idioma estrangeiro dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que a maioria fala bem com 53% de respostas.

Tabela 41: Fala do idioma estrangeiro

Alternativa	Contagem	Freqüência (%)
Bem	16	53,3
Pouco	14	46,7
Total de entrevistados	30	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

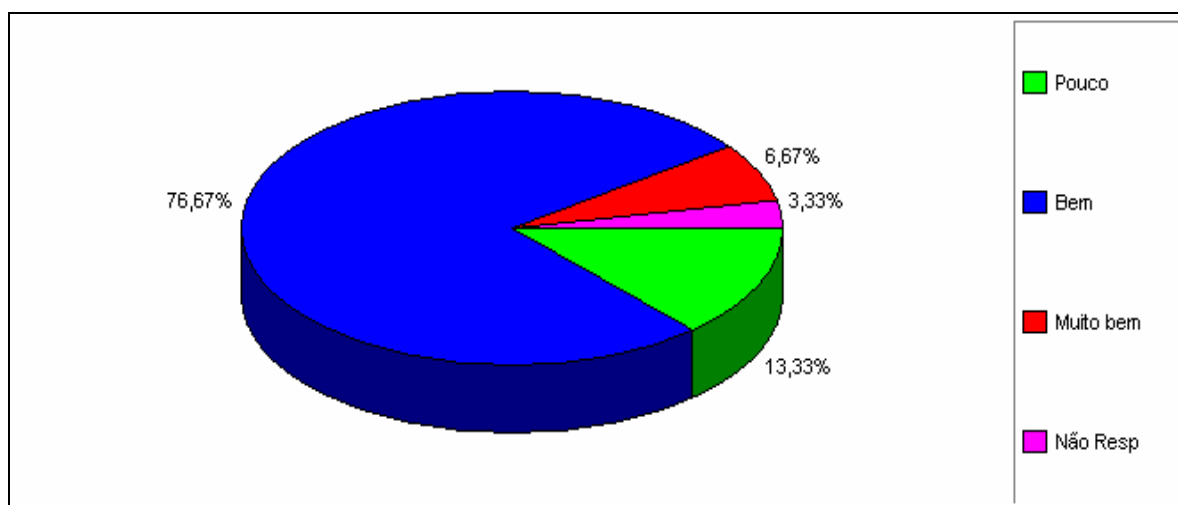
Figura 37 – Refere-se a tabela 41

47) Quanto à leitura do idioma estrangeiro dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados destacam a alternativa Bem com 76%. A tabela 42 mostra os dados obtidos.

Tabela 42: Leitura do idioma estrangeiro

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Bem	23	76,7
Pouco	4	13,3
Muito bem	2	6,7
Não responderam	1	3,3
Total de entrevistados	30	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

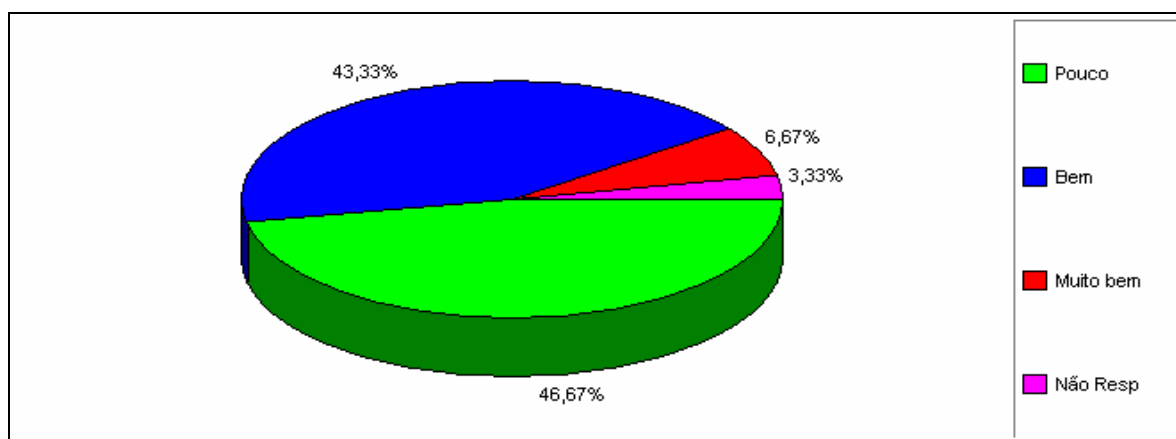
Figura 38 – Refere-se a tabela 42

48) Quanto à escrita em idioma estrangeiro dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que 46% sabem pouco a escrita do idioma estrangeiro.

Tabela 43: Escrita do idioma estrangeiro (Simples escolha)

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Pouco	14	46,7
Bem	13	43,3
Muito bem	2	6,7
Não responderam	1	3,3
Total de entrevistados	30	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

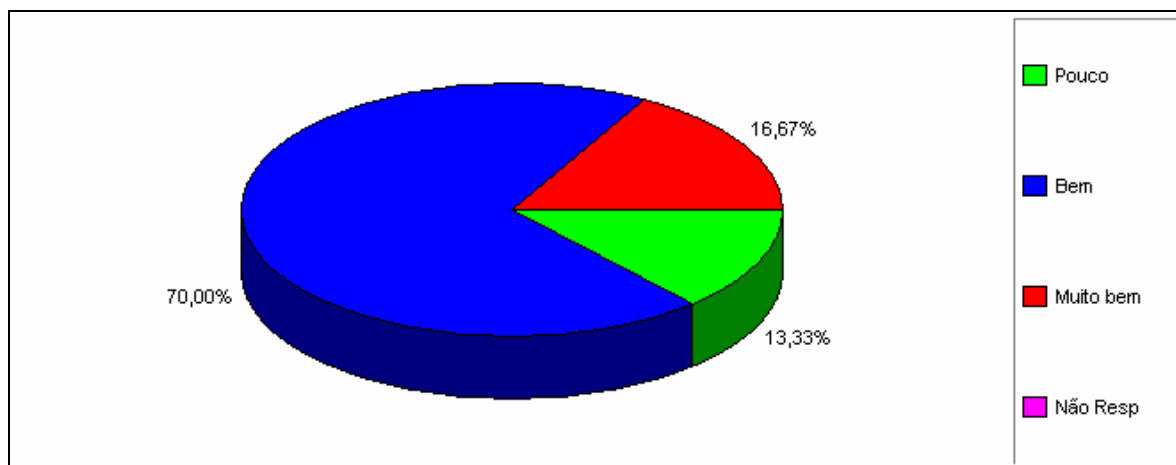
Figura 39 – Refere-se a tabela 43

49) Quanto à compreensão do idioma estrangeiro dos que têm acesso ao ensino superior: os dados obtidos com os entrevistados revelam que 70% compreendem Bem o idioma estrangeiro.

Tabela 44: Compreensão do idioma estrangeiro

Alternativa	Contagem	Frequência (%)
Bem	21	70,0
Muito bem	5	16,7
Pouco	4	13,3
Total de entrevistados	30	100,00

Fonte: Pesquisadora.



Fonte: Pesquisadora.

Figura 40 – Refere-se a tabela 44

Na análise dos dados obtidos observa-se um perfil dos acadêmicos do curso de Administração da Faculdade de Pato Branco - Fadep e da Faculdade Mater Dei da cidade de , que apresentam uma faixa etária entre 20 a 26 anos, maioria feminina, cor branca, solteiros, sendo que 80% trabalham, possuem, em sua maioria, um rendimento mensal de R\$ 901,00 a R\$ 1.800,00. Apenas 29% possuem carro, 80% cursaram o ensino fundamental em escola pública, e 83% cursaram, também, o ensino médio na escola pública.

Do público pesquisado, 41% fez curso pré-vestibular, tendo escolhido este curso como primeira opção, por razões que envolvem, pelo menos para 67% dos acadêmicos entrevistados, a abertura de portas para um novo emprego ou atividade.

Sobre os financiamentos, apenas 25% confirmam ter bolsa de estudos e apenas 1% confirma ter financiamento estudantil.

Quanto à busca de informações, 66% confirmam freqüência semanal à biblioteca, 25% confirmam freqüência anual ao teatro e ao cinema, 85% lêem jornal, 82% lêem revistas e 75% lêem livros, enquanto que o uso da internet foi confirmado por 95% dos acadêmicos; 48% lê, fala ou escreve algum idioma estrangeiro.

Essas pessoas passaram a maior parte de suas vidas, considerando a faixa etária acima, nas cidades de Pato Branco e/ou de São Lourenço D'Oeste, configurando-se, conseqüentemente os Estados do Paraná e de Santa Catarina como Estado do Brasil em que o acadêmico pesquisado vive mais tempo.

Na ocasião da realização desta pesquisa, a maioria dos entrevistados reside na cidade de Pato Branco; a cidade de São Lourenço D'Oeste aparece com menor incidência, seguida de outras cidades da região. Da mesma forma que na questão das cidades como local de maior vivência, aqui se confirma que os Estados de residência atual dos entrevistados são o Paraná e Santa Catarina.

Confirma-se ainda, mediante os dados obtidos, que os pais dos acadêmicos entrevistados também residem nas cidades e nos Estados já referidos.

A escolaridade dos pais encontra 40% de escolaridade do ensino fundamental incompleto por parte do pai e 30% no mesmo patamar de escolaridade por parte da mãe. Quanto ao ensino fundamental completo, o pai é representado por 27% enquanto que a mãe confirma a escolaridade em 30%.

Para realizar uma análise mais apurada dos resultados foram cruzados dados confirme se apresenta a seguir.

Foi verificado que a maioria das alunas trabalha. A incidência de acordo com a faixa etária pode ser visualizada na tabela a seguir, destacando-se que na faixa etária acima de 30 anos, todas as mulheres da amostra trabalham.

Tabela 45: Distribuição de idade por trabalho

Idade	Total	Trabalha	
		Sim	Não
00 -- 20	100,000	70,0	30,0
20 -- 25	100,000	91,7	8,3
26 -- 30	100,000	100,00	0,0
Mais de 30	100,000	100,00	0,0
Total	100,000	81,7	18,3

Fonte: Pesquisadora.

Identificou-se uma gradativa evolução nos índices do domínio de outra língua paralelamente ao aumento da renda familiar. Estes dados são vistos na tabela 46.

Tabela 46: Distribuição da renda familiar pelo idioma

Renda familiar	Total	Domínio de outra língua	
		Sim	Não
Até 900,00	100,00	44,4	55,6
901,00 a 1800,00	100,00	31,3	68,8
1801,00 a 2700,00	100,00	60,0	40,0
2701,00 a 3600,00	100,00	60,0	40,0
Acima de 3601,00	100,00	100,00	0,0
Total	100,00	47,4	52,6

Fonte: Pesquisadora.

Realizado o cruzamento de quantas pessoas entrevistadas que possuem carro de acordo com a faixa etária, assim ficou caracterizado.

Tabela 47: Distribuição da idade pela posse de carro

Idade	Total	Possui carro	
		Sim	Não
00 -- 20	100,00	14,3	85,7
20 -- 25	100,00	9,1	90,9
26 -- 30	100,00	75,0	25,0
Mais de 30	100,00	0,0	100,00
Total	100,00	19,4	80,7

Fonte: Pesquisadora.

Com relação à distribuição de renda e a posse de carro, assim ficam distribuídos os índices.

Tabela 48: Distribuição da renda familiar pela posse do carro

Renda familiar	Total	Possui carro	
		Sim	Não
Até 900,00	100,00	9,1	90,1
901,00 a 1800,00	100,00	28,6	71,4
1801,00 a 2700,00	100,00	30,0	70,0
2701,00 a 3600,00	100,00	33,3	66,7
Acima de 3601,00	100,00	60,0	40,0
Total	100,00	28,0	72,0

Fonte: Pesquisadora.

No cruzamento que avalia a renda familiar e o acesso a internet constata-se a evolução na medida em que aumenta a renda familiar.

Tabela 49: Distribuição da renda familiar pelo uso da internet

Renda familiar	Total	Usa a internet	
		Sim	Não
Até 900,00	100,00	92,3	7,7
901,00 a 1800,00	100,00	92,0	8,0
1801,00 a 2700,00	100,00	90,0	10,00
2701,00 a 3600,00	100,00	100,00	0,0
Acima de 3601,00	100,00	100,00	0,0
Total	100,00	93,5	6,5

Fonte: Pesquisadora.

Pesquisado quantas pessoas entrevistadas possuem bolsa de estudos considerando a renda familiar, assim ficou definido.

Tabela 50: Distribuição da renda familiar pela bolsa de estudos

Renda familiar	Total	Bolsa de estudos	
		Sim	Não
Até 900,00	100,00	53,8	46,2
901,00 a 1800,00	100,00	28,0	72,0
1801,00 a 2700,00	100,00	0,0	100,00
2701,00 a 3600,00	100,00	20,0	80,0
Acima de 3601,00	100,00	11,1	88,9
Total	100,00	25,8	74,2

Fonte: Pesquisadora.

A partir dos cruzamentos verifica-se que os entrevistados, em sua maioria, trabalham, evoluindo conforme aumenta a faixa etária, constatando-se que, acima de 25 anos, todos os entrevistados trabalham.

Quanto ao cruzamento da renda familiar dos entrevistados com o domínio de língua estrangeira, verifica-se que está mais presente quanto mais se eleva a renda familiar, ou seja, na faixa de renda acima de 3.601,00, todos os entrevistados que confirmam essa renda confirmam também o domínio na língua estrangeira.

No cruzamento dos dados que inclui a faixa etária a posse de carro, verifica-se a maior incidência de posse de carro nos entrevistados com idade acima de 25 anos e até 30 anos. Na faixa etária que compreende idades acima de 30 anos, nenhum entrevistado confirmou possuir carro.

Com respeito à relação entre renda familiar a posse de carro, comprova-se que o maior valor de referência – 3.601,00 – figura como a faixa que comporta maior incidência de posse de carro.

Da mesma forma que o cruzamento anterior, são as faixas de renda familiar mais elevadas que possuem o maior acesso à internet, representada pelos valores de 2.701,00 a acima de 3.601,00.

Quanto ao cruzamento entre a bolsa de estudos e a renda familiar, constata-se que o menor valor de referência comporta o maior índice de posse de bolsas de estudos.

CONCLUSÃO

Ao término deste estudo que esteve voltado à identificação do perfil de acesso ao ensino superior como objeto da dissertação de mestrado em educação, deve-se primeiro destacar que esta pesquisa pretendeu se inserir e contribuir com o estudo denominado As Desigualdades Sociais e as Políticas de Acesso ao Ensino Superior no Brasil desenvolvido junto ao Curso de Mestrado em Educação da PUCPR.

Tendo como área de abrangência do estudo as duas Instituições de Ensino Superior, Fadep e Faculdade Mater Dei, ambas localizadas na cidade de Pato Branco, Paraná, delimitada ao Curso de Administração de ambas as IES, lembra-se que foram entrevistados 62 (sessenta e dois) alunos do 1º Período do curso de Administração Geral de ambas as faculdades.

Assim, para um trabalho cujo objetivo foi responder quais são as características do perfil do acesso ao ensino superior no contexto das desigualdades sociais, a pesquisa que buscou identificar o perfil sócio-econômico do aluno do Curso de Administração das Instituições de Ensino Superior selecionadas para o estudo permite constatar as seguintes características sobre os alunos presentes que formam o perfil:

- a maioria dos alunos reside na região onde se localizam as IES do estudo, assim como seus pais, ou seja, não foi preciso sair/deixar sua cidade ou região para ingressar ao curso superior. O Município de Pato Branco onde estão instaladas as IES do estudo é pólo da região Sudoeste do Paraná, e todos os demais municípios citados pelos entrevistados como cidade de residência têm acesso a Pato Branco por via asfáltica, são próximos, mesmo de municípios do Estado de Santa Catarina. A freqüência ao Curso de Administração nas Instituições de Ensino Superior, Fadep e Faculdade Mater Dei, é diária, sendo o deslocamento e o retorno dos alunos realizado também diariamente.

- os alunos residem tanto em bairros como no centro da cidade, não sendo esse um fator impeditivo para o acesso ao ensino superior.

- a maioria dos alunos trabalha.

- quanto ao salário recebido pelos alunos, seu uso é restrito à manutenção da família e aí são incluídos os custos com a educação.

- a incidência de alunos cujo rendimento familiar se situa em torno de até 900,00 e de 901,00 a 1800,00. Os dados indicados pela pesquisa sobre as condições socio-econômicas podem não se constituir em fatores impeditivos do acesso ao ensino superior, mas revela o preço a ser pago e as condições em que o aluno consegue manter-se nesse Ensino Superior. Aqui ressalva-se que a pesquisa não pegou este corte de que condições sócio-econômicas com faixas de rendimento familiar entre R\$ 500,00 e R\$ 700,00 poderiam abrigar aqueles candidatos que não têm acesso ao ensino superior.

- 29% dos alunos possuem carro. Considerando que a faixa etária média é de 25 anos, compreende-se que a posse de um carro poderá estar limitada aos ganhos resultantes do trabalho.

- quase todos os alunos estudaram em escolas públicas, não se constituindo em fator dificultador para o ingresso em IES privada.

- 41% dos alunos freqüentaram curso pré-vestibular.

- os pais dos alunos apresentam pouca escolaridade, não se configurando como dificuldades para que os filhos acessem o ensino superior.

- a escolha do curso universitário está estreitamente ligada com a perspectiva profissional.

- a maioria dos alunos não possui bolsa de estudo, de modo que os custos da educação superior dependem e são mantidos nas condições financeiras da família.

- é constatado o acesso à internet e a leitura de jornais, livros e revistas pelos alunos entrevistados. A disponibilidade de livros, jornais e revistas é feita pelas instituições nas bibliotecas, de modo que o aluno pode realizar leituras e acessar a internet freqüentando a biblioteca das instituições.

A composição de um perfil de acesso, portanto, implica em um aluno jovem, que mora na região de localização das IES com sua família, trabalha, estudou em escola pública, fez curso pré-vestibular, seus pais possuem pouca escolaridade e trabalham, paga os custos da educação com a ajuda da família, lê jornais revistas e livros, acessa a internet e vê o curso de Administração como oportunidade profissional.

Ressalta-se que os alunos que participarão dessa pesquisa tiveram acesso ao ensino superior em instituição de ensino superior privada, precisam trabalhar para poder pagar o curso freqüentado.

Em um enfoque mais específico, a pesquisa identificou as especificidades do conjunto da diferenciação social no Brasil, apontando os grupos sociais de maior alienação no acesso ao ensino superior situados exatamente na camada da população inserida na classe trabalhadora, cuja prioridade é a própria manutenção, e constituindo-se nas classes mais pobres da população.

Além dessa identificação, as políticas da educação tendem a acolher aqueles que vêm apresentando um capital cultural herdado de suas famílias, em paralelo ao esperado pelo mercado, conforme registrado nas obras pesquisadas. Sob incentivo das próprias condições econômicas e estruturais que a família mantém, significa que o perfil de acesso ao ensino superior pode estar obedecendo as decisões orientadas pela família na formação e na manutenção do capital social, das relações que essas famílias mantêm na sociedade e das inserções na política nacional.

No intuito de apontar as políticas e as ações de gestão do acesso ao ensino superior praticadas pelo Estado no Brasil, visando descobrir se o perfil apresentado pelo aluno deste estudo compreende tais especificidades, o estudo revelou que, na história da educação no Brasil, a autorização de cursos superiores que transferiram à iniciativa privada a responsabilidade pela formação superior transformou a educação em um investimento rentável.

Verifica-se a proliferação de instituições isoladas, a reforma voltada aos interesses da classe dominante e do capital estrangeiro trazidas pela Lei 5.540/68, a crise do Estado de Bem-Estar, a instalação da globalização, a proliferação dos recursos da comunicação e informação, as novas tecnologias que provocam o surgimento de novas profissões e exigem performances intelectuais no processo de produção.

Percebe-se latente uma nova versão da educação, ao deixar de ser um direito e transformar-se em serviço e em mercadoria. Segue-lhe a transformação da universidade como prestadora de serviços e como ícone mais excludente, ainda, ao perfil de acesso ao ensino superior. Nessa universidade as políticas da educação requerem um professor inovador, com formação contínua que inclui determinantes claros a sua profissionalização: o contexto pedagógico, o contexto profissional e o contexto sociocultural.

A universidade pública passa a ser vista como obstáculo frente à justiça social nacional e o incentivo é para a inclusão dos alunos às instituições

privadas, através de bolsas de estudos e financiamentos. A essa inclusão, no entanto, vigem critérios como por exemplo, o estabelecido no art. 3º da Lei Nº 11.096/05, PROUNI, que restringe o acesso ao estudante “pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio”. Constata-se aí implícito o capital cultural, que identifica o perfil do acesso ao ensino superior.

Da mesma forma, a garantia da mercantilização da educação já fora registrada no art. 45 da Lei nº 9.394/96 que prevê a educação superior ministrada em Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, lançando as bases para a seleção dos candidatos mais bem preparados social e culturalmente, confirmando que a organização da legislação do ensino nacional é implícita aos grupos dominantes, alheios às expectativas, aspirações e necessidades daqueles que deveriam ser por esta lei protegidos.

Para dar fim a essas considerações é lícito ressaltar que este estudo revelou o perfil do acesso ao ensino superior dos alunos do Curso de Administração nas Instituições de Ensino Superior Fadep e Faculdade Mater Dei, do município de Pato Branco, Paraná. No entanto, novas amostras podem ser selecionadas e novos dados podem ser obtidos no seguimento da pesquisa realizada pelo Curso de Mestrado em Educação da PUCPR, sob titulação “As Desigualdades Sociais e as Políticas de Acesso ao Ensino Superior no Brasil”.

Como contribuição destaca-se que todas as vagas ofertadas pelas IES selecionadas para o Curso de Administração, 1º período, conforme analisado, foram preenchidas pelos candidatos que passaram no exame vestibular, constatando-se, deste modo, que candidatos que porventura não tiveram acesso ao ensino superior tiraram nota menor do que os demais candidatos apresentando, portanto, menor capital cultural ou ainda pelo fato de que tenham cursado ensino médio em escolas de menor qualidade, não tenham feito cursinho pré-vestibular ou se deparem com restrições quanto à leitura de jornais, livros e revistas e também quanto ao acesso à internet.

Assim, compreende-se que este assunto não se esgota aqui, mas encontra terreno fértil à proposição de novas pesquisas e estudos elaborados com o fim de identificar o perfil de acesso ao ensino superior, concernentes às desigualdades sociais vigentes e às políticas educacionais que regem o ensino superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Nelson Cardoso do. **Financiamento da educação superior**: Estado X mercado. São Paulo: Cortez : Piracicaba: Editora da UNIMEP, 2003.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Chanpagnat, 1996.
- _____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarcisio (Org.) **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BONETI, Lindomar Wessler. Políticas públicas, Educação e Exclusão Social. In: BONETI, Lindomar Wessler (coord.). 3. ed. **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- _____. A produção e a apropriação dos recursos e capital social na sociedade de classe. Mesa Redonda Ressources et Capital Social – Colóquio Internacional Faire Face el S'en Sortir. Suíça: Université de Fribourg, 2001. In: **Emancipação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2003.
- _____. **Ser ou estar pobre?** A construção social da noção da desigualdade. Contexto & Educação. Universidade de Ijuí, v.1,ano 16, n.62, abr./jun.2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BRASIL**. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Federal, 2002.
- BRASIL**. **Censo da Educação Superior 2004**. Ministério da Educação/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/arquivo06>> Acesso em: 5 jun 2006.
- BUARQUE, Cristovam. **A aventura na universidade**. São Paulo: Unesp, 1994
- BUARQUE, Cristovam. **A aventura na universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.) **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.
- _____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. A Universidade pública sob nova perspectiva. **ANPEd**. Poços de Caldas, SP: Universidade de São Paulo, 2003.

CUNHA, Luiz A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Hélio (Org.) **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

DREWS, Sonia Beatriz Teles. As políticas públicas de educação escolar no Brasil. In: BONETI, Lindomar Wessler (coord.). 3. ed. **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2003.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização de educador. In: SILVA, Tomaz, GENTILI, Pablo (org.). **Escola S.A.** Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 1996, p. 75-105.

FRIZZO, Marisa Nunes. As políticas públicas e a formação do professor. In: BONETI, Lindomar Wessler (coord.). 3. ed. **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Cândido. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1985.

LEHER, R. **Reforma universitária do governo Lula**: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais UFRJ/CLACSO-LPP-UERJ, 2005.

LAMPERT, Ernani. A Universidade no Brasil. In: **Universidade, Docência e Globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga. (org.) Cadernos do CRUB/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – Avaliação Institucional: Formação de Docentes para o Ensino Fundamental e Médio (as Licenciaturas). 1994, p. 14-16.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. 17 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MENEGHEL, Stela Maria. A crise da universidade moderna no Brasil. In: Seminário Internacional [de] Políticas e Gestão da Educação Superior, 2002: jun.12-14 : Curitiba, PR. **Anais** do Seminário Internacional [de] Políticas e Gestão da Educação Superior / PUCPR; apoio Fundação Araucária, Instituto Latino-Americano de Desenvolvimento da Educação – ILAEDS. –Curitiba: [s.n.], 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARROW, R. A.; TORRES, C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N. C. ; TORRES, C. A. **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

NEVES, Maria Aparecida C. Mamede. A crise dos paradigmas em educação na óptica da Psicologia. São Paulo: Cortez, 1993. In: BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Coleção Questões a Nossa época; v. 35.

OLIVEIRA, Francisco. **Os direitos do antivalor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PACHECO, Eliezer. **Educação superior**: reforma, acesso e avaliação. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/ed_superior.htm>, em 19 de julho de 2004. Acesso em: 5 jun 2006.

PACHECO, Eliezer; ARAUJO, Carlos Henrique. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação**: a Escola Pública na opinião dos pais. Resumo Técnico Executivo. Ministério da Educação/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep., mai. 2005.

RISTOFF, Dilvo I. Políticas para a educação superior no Brasil: deselitização e desprivatização. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.9, p.29-42, maio./ago. 2003.

SACRISTÁN, J. Gimenez. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **Planejamento, Universidade e Modernidade**. Curitiba: All-Graf Editora, 1998.

APÊNDICES