

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

**O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DE EGRESSOS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: O SISTEMA DE COTAS NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ**

FLORIANÓPOLIS

2008

BERENICE SCHELBAUER DO PRADO

**O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DE EGRESSOS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: O SISTEMA DE COTAS NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de
Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da
Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
Orientadora: Prof^ª. Dra. Ione Ribeiro Valle**

FLORIANÓPOLIS

2008

Dedico este trabalho a todos os educandos e educadores, que assim como eu, acreditam em uma educação pública de qualidade e emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Ao Grande Espírito pela vida, pela proteção e por todos os bons momentos que me tem proporcionado.
À minha família pelo apoio e a companhia nas viagens solitárias.

As minhas chefias imediatas em especial à professora Alayde e aos meus colegas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, pelo apoio, incentivo e pelo profissionalismo, nos momentos em que não pude estar presente.

Aos meus colegas e professores do PDE na Universidade Federal do Paraná, ao grupo de Estudos de Educação Histórica e em especial à minha orientadora do PDE, professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, pela generosidade e por entender a minha ausência durante os meus encontros de orientação na UFSC.

Aos meus amigos catarinenses, paranaenses e gaúchos, pelos momentos de companheirismo, celebração e alegria.

A Márcia Cunha e sua família, pela gentileza e confiança ao me dar abrigo nestes 2 anos e 6 meses de ponte rodoviária entre Curitiba e Florianópolis.

Aos professores do PPGE pelos conhecimentos construídos, pelos debates e reflexões.

Aos funcionários do CED, da Biblioteca Central e da Biblioteca do CED em especial à bibliotecária Raquel.

Ao Núcleo de Concursos da Universidade Federal do Paraná por disponibilizar os arquivos sigilosos, sem os quais este trabalho não seria possível.

E um agradecimento especial à minha orientadora professora Dra. Ione Ribeiro Valle pela competência de seu trabalho de transformar o barro em jarro, pela sensibilidade e paciência de esperar secar a massa que ajuda a modelar e pela generosidade de perceber, que o barro é substância autônoma e também contribui para a sua forma.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
LISTA DE QUADROS.....	x
LISTA DE TABELAS.....	xi
RESUMO	xiii
RESUMEN.....	xiv
CAPÍTULO 1 - A PESQUISA: DEFINIÇÃO DE QUESTÕES.....	01
1.1 Contexto da pesquisa.....	04
1.2 Plano da Dissertação.....	11
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS: O PROPOSTO E O EFETIVADO.....	12
2.1 De que educação se está falando e para quais sujeitos?	13
2.2 A Educação Básica entre o proposto e o efetivado.....	28
CAPÍTULO 3 - CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL.....	40
3.1 Um sistema de ensino destinado a poucos.....	40
3.2 O proposto na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996.....	46
3.3 Mudanças Recentes: democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil.....	54
3.3.1 A Universidade Federal do Paraná no contexto dessas mudanças e a implantação de políticas afirmativas: o sistema de cotas para a Escola Pública.....	61
CAPÍTULO 4 - O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES QUE INGRESSARAM NA UFPR PELO SISTEMA DE COTAS PARA A ESCOLA PÚBLICA.....	69
4.1 Algumas considerações	69
4.2 Sobre o questionário.....	70
4.2.1 O tratamento dos dados.....	72
4.3 Descrição das categorias.....	77
4.3.1 Capital Econômico.....	81
4.3.1.1 Renda Familiar.....	82

4.3.1.2 Ocupação dos Pais.....	88
4.3.2 Capital Cultural Institucionalizado.....	100
4.3.2.1 Escolarização dos pais.....	101
4.3.2.2 Trajetórias escolares dos estudantes	106
4.3.3 Características identitárias.....	123
4.4 O improvável chega à Universidade Pública.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	137
ANEXO 1.....	143
ANEXO 2.....	157

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Representação dos candidatos inscritos e aprovados, por sexo, no processo seletivo da UFPR antes da implantação do sistema de cotas. Processo Seletivo 2004.....71
- Figura 2** - Representação dos candidatos inscritos e aprovados, segundo a concorrência geral, afro-descendentes, escola pública, por sexo no processo seletivo da UFPR após a implantação do sistema de cotas.....71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média de anos de estudo da população, total e ocupada, por sexo e situação do domicílio Brasil 2004.	30
Gráfico 2 – Evolução da matrícula na Educação superior de Graduação presencial, por categoria administrativa (Brasil – 1960/2002).....	52
Gráfico 3 – Total de Inscritos e Aprovados: Total Geral e Escola Pública - Processo Seletivo 2005-2006.....	81
Gráfico 4 – Total de Aprovados: Concorrência Geral e Escola Pública - Processo Seletivo 2005-2006.....	82
Gráfico 5 - Total de pessoas que contribuem para a renda familiar dos estudantes egressos da escola pública - Processo seletivo 2005 e 2006.....	84
Gráfico 6 – Proporção renda familiar dos estudantes que fizeram opção das vagas para concorrência geral no processo seletivo de 2005.....	85
Gráfico 7 – Proporção renda familiar dos estudantes que fizeram opção das vagas para concorrência geral e escola pública no processo seletivo de 2005.....	86
Gráfico 8 - Proporção estudantes inscritos e aprovados pelas vagas de concorrência geral no processo seletivo de 2006 acordo com a renda familiar.....	87
Gráfico 9 - Total de pessoas que são sustentadas pelas famílias dos estudantes de acordo com a renda familiar - processo seletivo 2005 e 2006.....	89
Gráfico 10 - Estudantes que terão que conciliar trabalho e estudo - Processo Seletivo 2005-2006.....	90
Gráfico 11 - Idade em que os estudantes começaram a trabalhar - Processo seletivo 2005 e 2006.....	93
Gráfico 12 - Ocupação das mães dos estudantes escola pública- processo seletivo 2005 e 2006.....	95
Gráfico 13 - Proporção ocupação das mães - vagas concorrência geral e escola pública – Processo Seletivo 2005 – 2006.....	96
Gráfico 14 – Ocupação do pai - vagas concorrência geral e escola pública – Processo Seletivo 2005-2006.....	97
Gráfico 15 - Situação de moradia do estudante - Processo seletivo 2005 e 2006.....	99
Gráfico 16 - Local de residência dos estudantes – Processo seletivo 2005 e 2006.....	101
Gráfico 17 - Escolaridade da mãe estudantes aprovados - Processo seletivo 2005 e 2006.....	103
Gráfico 18 - Escolaridade do pai estudantes - concorrência geral e inclusão social - Processo seletivo 2005 e 2006.	105
Gráfico 19 - Escolaridade dos pais de estudantes egressos da escola pública - Processo seletivo 2005 e 2006.	106
Gráfico 20 - Escolaridade dos pais de estudantes que optaram pelas vagas de inclusão social e concorrência geral nos processos seletivo de 2005 e 2006.....	107

Gráfico 21 - Dependência administrativa onde os estudantes realizaram o Ensino Fundamental - Processo Seletivo 2005-2006.....	108
Gráfico 22 - Dependência administrativa onde os estudantes realizaram o Ensino Médio.....	110
Gráfico 23 – Formação no Ensino Médio e atividade atual processo seletivo 2005 e 2006.....	111
Gráfico 24 – Turno em que cursaram o Ensino Médio - Processo Seletivo 2005-2006.....	113
Gráfico 25 - Estudantes que fizeram algum tipo de estudo complementar e tempo de estudo para o ingresso no ensino superior. Processo Seletivo 2005-2006.....	115
Gráfico 26 – Total de vezes que tentaram o processo seletivo – Processo Seletivo 2005-2006.....	116
Gráfico 27 - Por quais meios os estudantes souberam do processo seletivo - Processo Seletivo 2005-2006.	117
Gráfico 28 – Influência para a escolha do curso - Processo Seletivo 2005-2006.....	118
Gráfico 29 – Certeza sobre o curso escolhido - Processo Seletivo 2005-2006.....	119
Gráfico 30 – O que espera em primeiro lugar de um curso superior. Processo Seletivo 2005-2006.....	120
Gráfico 31 – Justificativa para o curso escolhido – Processo Seletivo 2005 – 2006.....	123
Gráfico 32 – Percentual de aprovados de acordo com o sexo Processo Seletivo 2005 –2006.	124
Gráfico 33 - Proporção de estudantes aprovados de acordo com a faixa etária Processo Seletivo 2005 – 2006.....	126
Gráfico 34 - A cor da UFPR – processo seletivo 2005 e 2006.....	127
Gráfico 35 –“De acordo com a capacidade de cada um”. Trajetórias de alguns egressos da escola pública até o ensino superior.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perguntas presentes no questionário socioeducacional.....	78
Quadro 2 – Questões agrupadas por categorias de análise.....	78
Quadro 3 – Capital Econômico e Capital Escolar.....	79
Quadro 4 - Representação da forma de preenchimento eletrônico para os estudantes que desejam concorrer às vagas de inclusão social.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões e grupos de idade – 1995/2005.....	18
Tabela 2 - Percentual de pessoas que não freqüentavam escola na população de 5 a 17 anos de idade, por Grandes Regiões e grupos de idade – 1995/2005.....	19
Tabela 3 - População ocupada, por cor ou raça, com indicação dos anos médios de estudos e do rendimento médio em salário mínimo – Brasil – 1992-2001.....	23
Tabela 4 - Número de matrículas por nível de ensino de acordo com Raça/Cor.....	25
Tabela 5 - Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e sua respectiva distribuição percentual, por nível de ensino freqüentado, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas - 2004.....	29
Tabela 6 - Crianças e adolescentes de 05 a 17 anos de idade ocupados, total e sua respectiva distribuição percentual, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2004.....	32
Tabela 7 - Educação Básica Total – Número de matrículas por dependência administrativa.....	33
Tabela 8 - Número de alunos admitidos após 31/03/2004 no Ensino Médio Diurno por série, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação –2004.....	34
Tabela 9 - Número de alunos admitidos após 31/03/2004 no Ensino Médio Noturno por série, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2004.....	34
Tabela 10 - Total de matrículas e concluintes por níveis de ensino.....	38
Tabela 11 - Taxa de freqüência bruta por nível de ensino e rede de ensino freqüentada.....	39
Tabela 12 - Vagas não preenchidas em processos seletivos de ingresso no ensino superior de graduação presencial por categoria administrativa (Brasil 1980-2002).....	53
Tabela 13 - Sexo estudantes inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005 - 2006.....	144
Tabela 14 - Faixa etária estudantes inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005-2006.....	144
Tabela 15 - Estado civil inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005-2006.....	144
Tabela 16 - Estado de nascimento estudantes inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005-2006.....	145
Tabela 17 - Local de moradia dos estudantes inscritos e aprovados -Processo seletivo 2005-2006..	145
Tabela 18 - Situação de moradia estudantes inscritos e aprovados Processo seletivo 2005-2006....	145
Tabela 19 - Nível de instrução do pai estudantes inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005- 2006.....	146
Tabela 20 - Nível de instrução da mãe estudantes inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005-2006.....	146

Tabela 21 - Principal ocupação do pai estudantes inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005-2006.....	147
Tabela 22 - Escolaridade da mãe estudantes inscritos e aprovados - processo seletivo 2005 e 2006.....	148
Tabela 23 - Proporção renda familiar estudante inscritos e aprovados. Processo seletivo 2005 - 2006.....	149
Tabela 24 - Total de pessoas que contribuem para a renda familiar estudantes inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005 e 2006.....	149
Tabela 25 - Total de pessoas que são sustentadas pelas famílias dos estudantes de acordo com a renda familiar inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005-2006.....	150
Tabela 26 - Idade que os estudantes inscritos e aprovados começaram a exercer atividade remunerada - Processo seletivo 2005-2006.....	150
Tabela 27 - Estudantes inscritos e aprovados que terão que conciliar trabalho e estudo – Processo Seletivo 2005-2006.....	150
Tabela 28 - Dependência administrativa que cursaram o Ensino Fundamental.Processo Seletivo 2005-2006.....	151
Tabela 29 - Ano em que os estudantes inscritos e aprovados concluíram o Ensino Médio. Processo Seletivo 2005-2006.....	151
Tabela 30 - Dependência administrativa onde os estudantes inscritos e aprovados cursaram o Ensino Médio.Processo Seletivo 2005-2006.....	152
Tabela 31 - Relação entre a formação de Ensino Médio e a atividade atual dos estudantes inscritos e aprovados. Processo Seletivo 2005-2006.....	152
Tabela 32 - Turno em que os estudantes inscritos e aprovados cursaram Ensino Médio. – Processo Seletivo 2005-2006.....	152
Tabela 33 - Estudantes inscritos e aprovados fizeram "terceirão" ou cursinho preparatório. Processo Seletivo 2005 – 2006.....	153
Tabela 34 - Por quanto tempo e estudantes inscritos e aprovados fizeram cursinho preparatório. Processo Seletivo 2005 – 2006.....	153
Tabela 35 - Estudantes inscritos e aprovados que fizeram vestibular em outros anos. Processo Seletivo 2005 – 2006.....	153
Tabela 36 - Motivo pelo qual os estudantes inscritos e aprovados fizeram vestibular em outros anos. Processo Seletivo 2005 – 2006.	154
Tabela 37 - O que mais influenciou os estudantes inscritos e aprovados na escolha do curso. Processo Seletivo 2005 – 2006.....	154
Tabela 38 - Certeza da escolha do curso estudantes inscritos e aprovados. Processo Seletivo 2005 – 2006.....	154

Tabela 39 - O que os estudantes inscritos e aprovados esperavam EM PRIMEIRO LUGAR, sobre o curso universitário. Processo Seletivo 2005 – 2006.....	155
Tabela 40 - Como que os estudantes inscritos e aprovados se informaram sobre o Processo Seletivo. Processo Seletivo 2005 e 2006.	155
Tabela 41 - Auto-declaração de cor ou raça dos estudantes inscritos e aprovados. Processo Seletivo 2005 e 2006.....	155
Tabela 42 - Média de anos de estudo da população, total e ocupada, por sexo e situação do situação do domicílio Brasil 2004.....	155
Tabela 43 - Número de alunos concluintes do Ensino Médio de acordo com a idade e sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2004.....	124
Tabela 44 - Número de alunos concluintes do Ensino Médio de acordo com a idade e sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2004.....	124
Tabela 45 - Evolução da matrícula na educação superior de graduação presencial, por categoria administrativa (Brasil – 1960/2002).....	156

RESUMO

A política de cotas de inclusão social para egressos de escolas públicas em Universidades Públicas é um tema recente e bastante polêmico que permeia o debate no meio acadêmico, nos movimentos sociais e nos órgãos gestores do Governo Federal. Identificadas como uma forma de democratização de acesso ao ensino superior, essas políticas públicas são pensadas com o intuito de possibilitar às camadas populares o prolongamento de sua escolarização. Mas quem desse público que tem toda sua vida escolar feita em escola pública, se submete ao “rito de instituição” e chega à Universidade Pública? Essa pesquisa procurou mostrar por meio da análise dos questionários socioeducacionais, que são preenchidos no momento da inscrição, o perfil dos estudantes egressos da escola pública que ingressaram pelo sistema de cotas de inclusão social, nos processos seletivos de 2005 e 2006 na Universidade Federal do Paraná. A pesquisa empírica revelou-se insuficiente para descrever um perfil fidedigno do estudante e sua família, devido à falta de dados mais precisos que possibilitassem cotejar categorias como renda e escolaridade. Contudo, a pesquisa revelou que o egresso da educação básica pública está presente, mas ainda sem nome na universidade pública e o “vestíbulo” que separa os dois sistemas de ensino tende a tornar-se mais estreito, desde que essa política pública legítima e necessária, tenha continuidade. Assim, teremos de fato e de direito um ensino superior público para todos e não para alguns.

Palavras-Chaves: Cotas de Inclusão Social, Universidade Federal do Paraná, Escola Pública, Perfil Socioeducacional.

ABSTRACT

The policy of social inclusion quotas in Public Universities to students who come from public schools is a polemic theme and recently well discussed by the academic world, social movements and some management organs from the Federal Government. Identified as a democratic way of access to the higher education, those public politics have been thought with the intention of giving the low social classes the opportunity of continuing their education. But who, from this audience that has grown throughout a context of public schools, would submit themselves to this “intitucional rite” and attend a Public University? This research has tried to show by analyzing socio-educational questionnaires, made on the day of the registration, the profile of students who come from public schools and start attending higher education by the quota of social inclusion on the selective process of 2005 and 2006 in Federal University of Paraná. The empirical research has been revealed insufficient to describe a real profile of the students and their family, because of the lack of precised files that offer the possibility to compare categories such as income and education. However, the research has revealed that the basic public education has a face but still does not have either a place or a name in the public universities, and the “cliff” that keeps these two different educational systems apart may be getting closer each day as this needed and legitimate public politic continues.

Key-words: social inclusion quotes, Federal University of Paraná, public school, social-economic profile.

RESUMEN

La política de cuotas de inclusión social para egresos de las escuelas públicas en universidades públicas es un tema recién y bastante polémico, que hace parte de las discusiones entre los expertos en educación superior, en los movimientos sociales y en los órganos gestores del Gobierno Federal en Brasil. Identificadas como una manera de democratización del acceso a la enseñanza superior, esas políticas públicas son pensadas con el propósito de permitir a las capas populares la continuidad de su escolarización. Pero ¿quién de este grupo que a lo largo de su vida escolar hecha en escuela pública, se pone bajo al ritual de institución y llega a la Universidad Pública?

Esa investigación buscó enseñar a través del análisis de un instrumento de investigación que es rellenado electrónicamente en el momento de la inscripción, el perfil de los estudiantes egresos de la escuela pública que han ingresado por el sistema de cuotas de inclusión social en las selectivas del año 2005 y 2006 en la Universidad Federal del Paraná. La investigación empírica ha demostrado ser insuficiente para describir un perfil fiable del estudiante y su familia debido a la falta de datos más precisos del estudiante y su familia como por ejemplo: sueldo y bajos niveles de escolarización. Sin embargo, la investigación, ha revelado que el egreso de la educación básica está presente, aunque no tenga nombre en la universidad pública. Desde este punto de vista el “vestíbulo” que separa los dos sistemas de enseñanza, puede volver-se mas estrecho, y para que eso ocurra como derecho de todos y no solamente de algunos, esa política pública legítima y necesaria debe de proseguir.

Palabras-Claves: Cuotas de Inclusión Social, Universidad Federal del Paraná, Escuela Pública, Perfil Socio educacional.

1. A PESQUISA: DEFINIÇÃO DAS QUESTÕES

Ao iniciar esta discussão, cujo tema é o sistema de cotas de inclusão social na Universidade Federal do Paraná, é importante explicitar o lugar onde se situa esta pesquisa no campo das ciências da educação.

Originalmente se pretendia com esse trabalho científico investigar as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná, a partir da construção das Diretrizes Curriculares para essa modalidade. Pretendia-se realizar uma análise crítica entre o que foi proposto pela gestão que assumiu em 2003 e o que foi efetivado. Esse projeto ao longo de 2006 sofreu alterações. Isso ocorreu principalmente após os primeiros encontros de orientação, devido ao fato dessa temática não estar em consonância com o que vinha sendo pesquisado pela orientadora do projeto, nesse período. Após sua reformulação, a pesquisa voltou-se para o ingresso no ensino superior de candidatos egressos da modalidade Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas do Paraná, incluindo-se na temática de escolarização das camadas populares e seu prolongamento no ensino superior.

Esse projeto seguiu seu curso até a qualificação e foi dado início à pesquisa empírica que tinha como finalidade localizar - a partir dos dados dos questionários socioeconômicos dos candidatos aprovados na Universidade Federal do Paraná nos vestibulares de 2003, 2004 e 2005 – esse público jovem e adulto nos cursos de Graduação dessa Instituição. De posse dos dados solicitados à Universidade em questão verificou-se a ausência dessas informações nos arquivos do Núcleo de Concursos responsável pelo processo seletivo nessa Instituição. O questionário permitia apenas visualizar se o candidato era ou não egresso de Escola Pública, mas não indicava que modalidade ele havia cursado.

A ausência desses dados específicos no questionário socioeducacional nos remeteu a uma outra série de informações relevantes e muito significativas nesses mesmos questionários, que fizeram com que o projeto tomasse um novo rumo.

Considerando esse contexto, e a riqueza de dados presentes nos documentos fornecidos pela UFPR, optou-se por pesquisar não mais um público específico – estudantes da EJA - mas, os sujeitos da escola pública na sua heterogeneidade que pleiteavam uma vaga no ensino superior beneficiados com a política de cotas de inclusão social adotados desde 2005 por essa instituição de ensino superior.

Gostaria de destacar também que não venho de programas de iniciação científica. Sou uma educadora pesquisadora que tem se dedicado ao ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, por acreditar em primeiro lugar que a educação é o caminho mais eficaz para que os sujeitos possam exercer sua cidadania; segundo, porque ela possibilita formar pessoas sensíveis - o que se concretiza na minha presença nas discussões feitas nos GT do Fórum Paranaense em defesa da Escola Pública; Fórum Paranaense de EJA, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos-ENEJA e no último ano no Grupo de Estudos sobre Educação Histórica- nas questões que afetam os grupos sociais menos favorecidos, em busca de uma educação emancipatória.

Portanto, essa temática relaciona-se às experiências adquiridas durante minha trajetória como professora de História cuja prática se deu prioritariamente em escolas de EJA da Rede Pública Estadual do Paraná na cidade de Curitiba e nos últimos quatro anos como técnica pedagógica do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Essas experiências e o contínuo repensar da minha prática docente me ajudaram a entender a educação como uma das principais vias para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Nesse contexto, a educação assume o lugar de elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e para minimizar as desigualdades e os processos de exclusão, tornando-se um dos caminhos para a autonomia dos sujeitos e o seu exercício de cidadania.

Essa perspectiva tem influenciado o desenho de políticas e o enfrentamento dos desafios no campo educacional brasileiro, sobretudo no que tange à educação básica pública e o seu prolongamento no ensino superior.

Partindo dessas reflexões em torno da própria experiência e tendo como referência as leituras de alguns autores brasileiros e estrangeiros como: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Sergio Haddad, Pablo Gentili, François Dubet, entre outros, que discutem a educação escolar a partir dos sujeitos a quem ela se destina, as contribuições de Fávero, Chauí, Sguissardi, Trindade, Cury, Gatti Jr, Pagotti, sobre o ensino superior, dos encontros de orientação, nos foi possível construir o problema desta pesquisa que procurará analisar a implantação do sistema de cotas de inclusão Social na UFPR e identificar o perfil socioeducacional daqueles sujeitos que após sua trajetória na escolarização básica pública, decidiram continuar seus estudos no ensino superior.

A análise desses dados socioeducacionais será feita à luz da reflexão de Pierre Bourdieu, que nos subsidia na construção de categorias de análise que nos possibilitam conhecer a realidade onde esses sujeitos estão inseridos.

Esta temática insere-se no campo de pesquisa da sociologia da educação, sobretudo no que se refere à questão do direito público à educação e da justiça escolar como formas de pensar uma sociedade mais igual.

Partimos do pressuposto que esta pesquisa possa contribuir no campo da educação, no sentido em que trata de um grupo social singular com um percurso escolar diferenciado, que ingressa no ensino superior público e também pela quase inexistência de pesquisas acadêmicas que discutam esta temática.

Em se tratando de políticas públicas, a implementação de cotas de inclusão em algumas universidades brasileiras nos últimos anos tem gerado um intenso debate no meio acadêmico e alguns antagonismos entre aqueles que são favoráveis, e os que não são em alguns segmentos da sociedade, principalmente no que refere as cotas de inclusão racial.

A política de cotas ainda é uma questão muito sensível em algumas instituições de ensino superior, sendo difícil aprofundar os dados referentes às experiências até agora implementadas.

Assim, desenvolver uma pesquisa diante de um tema polêmico, não consensuado e ainda pouco explorado no que se refere às cotas de inclusão social, é bastante instigante e desafiador. Instigante, pela possibilidade de análise de dados significativos considerados sigilosos¹ pela Universidade, que permitem visualizar o perfil do estudante da escola pública e pela abrangência que a problemática comporta, na compreensão desse grupo social e sua inserção no ensino superior.

Desafiador, porque a pesquisa procurará compreender um caminho contraditório: o contexto da educação básica pública naquilo que a legitima de acordo com a legislação vigente como direito público e subjetivo para todos e não para alguns e o ensino superior como um fim a ser alcançado, para alguns e não para todos.

Esperamos que o resultado final deste trabalho possa contribuir para que novos investigadores se interessem por esta temática, como lembra Martins (2000, p. 135), “há

¹ Sobre o sigilo dos dados do questionário socioeconômico ver:

- relatório de pesquisa sobre a implantação do “Plano de Metas de Inclusão Racial e Social” na Universidade Federal do Paraná de Cimeia Barbato Bevilaqua professora de Antropologia da UFPR disponível em http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/relatorios/RelatorioCotas%20UFPR_CimeiaBarbatoBevilaqua.pdf.

- Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2005, V. 48 n°. 1. Disponível em www.scielo.br

nisso uma proposta metodológica e teórica: observar a sociedade a partir da margem, do mundo cinzento daqueles aos quais as contradições da vida social deram a aparência de insignificantes e que como insignificantes são tratados pela ciência. E, no entanto, se movem...”. E que possamos responder às questões abaixo e outras que essa pesquisa possa suscitar.

O que “fabricou” a escola pública para o ensino superior público através do processo seletivo de cotas de inclusão social, considerando que o ensino público ainda é visto por boa parte da sociedade como, precário e incapaz de produzir uma escolarização de qualidade que dê condições ao seu corpo discente de ingressar em uma universidade pública?

Se, a escola “fabrica sujeitos”, e é um espaço de “relações sociais”, de “experiência social com os conhecimentos, permeados pelas idéias do coletivo e do individual, superando a idéia de que “a educação deve assegurar simultaneamente a integração da sociedade e a promoção do indivíduo”, qual é o perfil desses sujeitos que tiveram um “superávit” no seu percurso escolar básico e adentraram em um espaço, considerado privilegiado e centro de excelência? (Dubet, 1998 p.12-13)

1.1 Contexto da Pesquisa

Partindo das considerações, apresentadas no item anterior, esta pesquisa procurará analisar o perfil dos egressos das escolas públicas que ingressaram na Universidade Federal do Paraná pelo sistema de cotas de inclusão social, nos dois primeiros processos de seleção, ocorridos nos anos de 2005 e 2006. Esse estudo tomará por base os dados apresentados nos questionários sócio-educacionais, preenchidos virtualmente pelos candidatos no momento da inscrição.

A escolha da universidade pesquisada se deve ao fato de ser a única instituição pública de ensino superior localizada na cidade de Curitiba – PR, e em toda a região metropolitana que abrange um total de 14 municípios, e oferece cursos em todas as áreas do conhecimento.

Esta instituição possui, além da sede em Curitiba, outros *campus* no interior e litoral do estado.

E também por esta desenvolver políticas públicas de acesso, como o sistema de cotas para egressos das escolas públicas, afro descendentes, processo seletivo exclusivo para os povos indígenas e o Programa de Ocupação das Vagas Remanescentes (PROVAR).

O recorte temporal corresponde aos dois primeiros processos seletivos utilizando o sistema de cotas de inclusão social e racial nessa instituição. Também se levou em

consideração as mudanças pelas quais o sistema educacional brasileiro², principalmente no que se refere às políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior, vem passando. As informações necessárias para a parte empírica foram obtidas junto ao Núcleo de Concursos da IES pesquisada, responsável pelo levantamento dos dados socioeconômicos obtidos junto aos candidatos, no momento da inscrição no processo seletivo.

A principal motivação ao pesquisar o acesso desses estudantes no ensino superior decorre por um lado, das discussões polêmicas nos últimos anos, e ainda hoje, do debate bastante acirrado sobre as políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior, no que tange às cotas para os afro-descendentes; e por outro lado, da ausência de estudos que discutam especificadamente as cotas de inclusão social para a escola pública, uma vez que elas são diferenciadas na legislação³, e conseqüentemente, no processo de seleção.

Considerando que, ainda são poucos os estudantes oriundos das escolas públicas cursando o ensino superior público e que o sistema de cotas pode possibilitar este direito público e subjetivo, levantamos outras indagações que definem a especificidade desta pesquisa a partir de algumas questões norteadoras, a saber:

Qual a representatividade desse grupo de estudantes inscritos e aprovados no ensino superior público?

O que as instituições de ensino superior (IES) têm feito em termos de políticas afirmativas para diminuir as desigualdades de acesso?

Que critérios de seleção para o acesso ao ensino superior são adotados?

Qual é o capital cultural desses egressos? E de suas famílias? Como definiu a escolha do seu curso? O que espera dele? E o que espera conseguir com ele? Que sujeito a escola pública “fabricou” e que ingressou na universidade, considerando que suas trajetórias escolares são sempre vistas como inacessíveis ao ensino superior público?

Em conversas informais com estudantes da Educação de Jovens e Adultos, pudemos perceber que o interesse no prolongamento da escolarização em ensino superior para esses sujeitos, - na sua grande maioria formada por trabalhadores com trajetórias escolares interrompidas muitas vezes em escola pública-, era fundamentalmente a busca de um “diploma”, mas em igual importância, o interesse em ampliar sua leitura de mundo com saberes acadêmicos.

² O ensino superior brasileiro tem sido uma área privilegiada do debate acadêmico, principalmente a partir da Lei 9394/96. Não apenas por motivos conjunturais como o processo de expansão, reforma porque passa, mas também por ser um dos novos espaços na sociedade brasileira onde é intensamente difundida a ideologia meritocrática, originalmente universalista e constituída por oposição a distinção de grupos.

³ Ver Anexo 2.

Assim, nosso interesse nesta pesquisa é aprofundar essas percepções com os egressos do ensino médio, a partir das seguintes questões: o que buscam com o prolongamento da escolarização aqueles que logram êxito no acesso ao ensino superior? (realização pessoal? Exigências do Mundo do Trabalho ou outras formas? Que critérios elegeram na definição do curso de inscrição no processo seletivo?

Em síntese, tratar-se-á de compreender, em que medida as políticas adotadas recentemente em algumas universidades públicas brasileiras, em especial a Universidade Federal do Paraná (UFPR), têm favorecido o acesso da população que historicamente ficou à margem desse nível de ensino. Procurará também, identificar a partir da análise dos dados socioeducacionais quem é esse educando que está fazendo o seu “rito de passagem”⁴.

Como hipótese, essa pesquisa considerará a heterogeneidade como uma das características do perfil dos estudantes da escola pública com realidades e histórias de vida distintas e utilizará como referencial teórico o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu para construir as categorias de análise a partir dos dados informados no questionário socioeducacional.

É importante destacar que muitos dos egressos das escolas públicas que pleiteiam uma vaga em universidade pública, vêm nessa possibilidade a única forma de ampliar o seu capital cultural.

O conceito de capital cultural é definido por Bourdieu, (2004, p. 73-79) em três categorias

- 1- capital cultural incorporado: corresponde aos valores e as práticas culturais;
- 2- capital objetivado: caracterizado pela apropriação de bens culturais;
- 3- e capital cultural institucionalizado: obtido através de títulos escolares e que atribuem uma competência cultural a quem o possui.

Serão considerados na análise os dados socioeconômicos obtidos através dos questionários aplicados pelo Núcleo de Concursos da Universidade Federal do Paraná, no ato da inscrição dos candidatos nos processos seletivos de 2005 e 2006.

Esses dados, examinados à luz da concepção de capital cultural objetivado e capital cultural institucionalizado conforme anteriormente exemplificado, possibilitarão categorizar o perfil desses estudantes a partir de sua situação econômica e social, como: ocupação dos pais, escolaridade dos pais, renda familiar, período em que cursou o ensino médio, situação de

⁴ Sobre o conceito de rito de passagem ver Capítulo 3.

domicílio, local de moradia, ocupação do estudante, interesse no ensino superior, perspectivas profissionais futuras e como se posiciona frente aos problemas da sociedade atual.

Como objeto de estudo, o acesso dos egressos da escola pública no ensino superior se revela um estimulante campo de reflexão, à medida que nos faz indagar sobre a seletividade escolar como um processo que não ocorre apenas no momento de entrada no ensino superior. Sua abrangência é muito maior. Começa a ser “fabricada” nas séries iniciais com o processo de alfabetização e prolonga-se por toda a escolarização básica, determinando o “destino” profissional vislumbrado no curso superior.

Dessa forma, o acesso ao ensino superior, não deve ser tratado isoladamente, mas examinado à luz do contexto educacional brasileira, como um todo. É indispensável que existam formas públicas de assegurar esse acesso e torná-lo acessível a todas as camadas sociais, em especial às camadas populares, que dele vêm sendo sistematicamente afastadas. (Fávero, 1989)

Mas, como se sabe historicamente não tem sido assim. Em 2003, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstravam que dos 3.887.771 estudantes matriculados nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, 2.750.652 (70%) estão em instituições privadas. (Zago, 2006).

Esta inversão de valores é ressaltada nas análises de Chauí (1999) que destaca a contradição vivida pelas IES na atualidade: de um lado as escolas públicas de ensino superior que recebem os estudantes que tiveram melhor desempenho e foram preparados no ensino fundamental e médio vindos, sobretudo, das escolas particulares. De outra parte, o ensino superior privado que atende aos estudantes que freqüentaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas, estaduais caracterizadas como de baixa qualificação. Assim, segundo a autora esse paradoxo pode virar regra no ensino superior “quem é pobre paga para estudar” (Chauí, 1999). Já é lugar comum afirmar que só aqueles que fazem um bom ensino médio e pagam cursos preparatórios, chegam às boas universidades públicas, sobretudo nas áreas mais concorridas.

Em uma análise sobre o sistema de ensino superior noturno Romanelli (2003 p.103-104), aponta para uma dicotomia de funcionamento do sistema educacional sustentada por dois pólos a que ele chamou de: círculo virtuoso e círculo vicioso.

No círculo virtuoso o estudante cursa o ensino fundamental e médio em escolas particulares e ingressa em universidades públicas, enquanto que no círculo vicioso o aluno faz o caminho contrário, ou seja, estuda em escola pública e freqüenta o ensino superior privado. De acordo com o autor esses percursos “inversos” estão vinculados à situação social e

financeira da família do estudante e condicionam tanto o seu ingresso na universidade quanto o seu futuro profissional.

Cabe afirmar, no entanto, que esta perspectiva não é consensual. Outras análises, apoiadas em dados estatísticos, criticam tal polarização, discordando da idéia de que somente aqueles que possuem renda familiar elevada conseguem ingresso nas universidades públicas⁵

É importante destacar que as camadas populares não constituem um universo social homogêneo, havendo segmentos diversos em seu interior, seja em função da variação de suas condições sócio econômicas, seja devido ao volume diversificado de capital cultural de que dispõem.

Esta constatação não responde, por exemplo, a seguinte indagação: de que grupo social são originários os estudantes egressos da escola pública, considerando que cada escola possui uma realidade própria?

Da falta de resposta a esta questão decorre a necessidade de analisar o ingresso no ensino superior público desses sujeitos a partir de uma abordagem mais ampla, iniciando-se por um estudo de base mais micro das transformações ocorridas no sistema de ingresso ao ensino superior público nas últimas décadas. Considera-se que isto poderá ajudar a entender como e por que esses estudantes ingressam no ensino superior.

Definir políticas de acesso é uma questão bastante sensível, pois implica em definir critérios para validar quem pode ou deve ter ampliadas as possibilidades de acesso aos bens culturais que o ensino superior possibilita. Quem será incluído em um espaço privilegiado, sabendo-se que a grande maioria ficará excluída e que o conhecimento é uma ferramenta necessária à inclusão social tão amplamente propagado neste princípio de século.

Dessa forma, analisar o ensino superior significa considerar a própria universidade e sua relação com a sociedade, sobretudo no que concerne ao acesso a ela. Este tema assume grande importância no contexto educacional brasileiro, principalmente quando se refere a grupos sociais com capital econômico desfavorável e ao prolongamento de sua escolarização no ensino superior.

Portanto, buscar respostas a estas inquietudes significa voltar à atenção para o “rito de instituição” que caracteriza a terminabilidade no ensino médio e a admissão no ensino

⁵ Segundo Almeida, 2004 (apud Samapio, Lomongi, Torres, 2000) o resultado apresentado em uma pesquisa sobre 146 mil formandos de 23 áreas de graduação que realizaram o Exame Nacional de Cursos – antigo provão em 1999, mostrou uma realidade bem diferente daquela geralmente retratada sobre o tema da elitização econômica das universidades brasileiras: 49,7% do total de formandos possuem renda de 0 a 3 salários mínimos, 20,1% deste total eram formandos por estudantes negros e pardos. Segundo estes autores há uma maior permeabilidade de estudantes pobres nos estabelecimentos públicos e que esta permeabilidade não se restringe a determinados cursos ou carreiras, mas é corrente em todos os cursos oferecidos pelo setor público.

superior. O que leva alguém com um percurso escolar em ambiente público, a concluir seus estudos e a prolongar esta escolarização a um nível no qual a eletividade e a mobilidade são prementes? O que buscam estes estudantes? O que esperam adquirir com seu acesso ao ensino superior, dadas as exigências impostas pelo mundo do trabalho?

Estatísticas comprovam que o número de egressos do ensino médio público que recorrem hoje ao ensino superior, cuja busca é atribuída de maneira geral ao acirramento da crise no mercado de trabalho; e, também, pelo fetiche do diploma universitário vem crescendo vertiginosamente e este fato tem gerado uma preocupação constante nas instituições de ensino superior e no Ministério da Educação. A criação dos programas⁶: Universidade para Todos (PROUNI) para o ingresso no ensino superior privado e as Cotas de Inclusão Racial e Social para o ensino superior público são algumas das políticas afirmativas criadas com o intuito de beneficiar os estudantes das camadas populares em seu ingresso no ensino superior.

É importante destacar que aqueles estudantes que logram êxito através do sistema de cotas sociais, não devem ser vistos como alguém que contribuirá para a desqualificação do ensino superior público, como tem suscitado alguns debates no meio acadêmico e nos meios de comunicação, e sim vê-los em um espaço legítimo de formação e de ampliação do conhecimento, cujo ingresso se deu por um processo democrático e com igualdades de direitos.

Em seu texto *Classificação, desclassificação, reclassificação*, (Bourdieu, 1998) mostra como, sob a aparente democratização de acesso a diplomas diferenciados, o sistema escolar vai se reestruturando e determinados tipos de diplomas, anteriormente mais valorizados, vão perdendo seu “status” à medida que passam a ser de acesso a um número maior de estudantes, especialmente daqueles de origem social mais baixa do que os que anteriormente a ele tinham acesso.

Alguns estudos têm mostrado que o lugar ocupado pelos estudantes das camadas populares no ensino superior público, localizam-se particularmente nos cursos noturnos⁷ e nas áreas de ciências humanas. A presença desses estudantes em cursos de dedicação exclusiva como Medicina, Odontologia, Comunicação Social, ocorre em uma porcentagem bem pequena.

Desde as primeiras observações realizadas sobre o acesso na Universidade Federal do Paraná, foi possível verificar que o percentual de aprovados no processo seletivo de 2005 foi em média 52% de estudantes oriundos de escolas públicas. Porém, estes dados gerais não

⁶ Esse tema será abordado no Capítulo 3.

⁷ Ver (Gatti Jr, 2004), (Fávero, 1987), (Furlani, 1998).

foram suficientes para uma análise que permitisse identificar, o perfil desses estudantes com suas respectivas respostas no questionário socioeducacional. Também não foi possível cotejar, por exemplo, a escolha do curso com o que o educando esperava dele.

Para responder às questões levantadas ao longo deste estudo, e escolher a metodologia a ser utilizada na análise dos dados dos questionários sócio-educativos, buscamos apoio nas abordagens de caráter quantitativo e qualitativo que permitem indicar a relevância social deste trabalho.

A pesquisa qualitativa possibilita apreender melhor a multiplicidade de sentidos presentes no campo educacional e, simultaneamente, captar as reflexões, as motivações e as interpretações dos próprios atores, a partir de uma análise que seja possível apreender a realidade na qual este objeto de análise se constitui. (Minayo, 2000; Chizzotti, 1992)

Assim, por meio das respostas dos sujeitos envolvidos, é possível elaborar um conjunto de categorias que, segundo Minayo (2000, p.70), representa o agrupamento de "elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito, capaz de abranger tudo isso".

Nesta perspectiva, estudar o acesso ao ensino superior ajuda a compreender as diferenciações sociais existentes e como os problemas educacionais são vivenciados e representados pelo público universitário. Isso possibilita segundo Demartini (1988), lembrar "que somos desde nossas origens uma sociedade multifacetada, extremamente hierarquizada e a população brasileira é tratada como se fosse um grupo homogêneo". *(faltou, pagina)

Parte-se também, da perspectiva de que cada pesquisa deve procurar uma metodologia adequada sendo que não existem fórmulas do que deve ser feito. De acordo com Zago (2003), cada objeto de pesquisa requer determinados instrumentos e são estes objetos pensados no projeto de pesquisa que pautam a nossa escolha teórica e metodológica. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados somente ganham sentido quando articulados à problemática de estudos.

Diversificar os objetos é, ao mesmo tempo, multiplicar as informações e reforçar as possibilidades de comparação e de objetivação, estando esses benefícios tão mais assegurados quanto este método estiver desenvolvido e aprofundado na lógica que lhe é específica. (Combessie, 1996 apud Valle, 2003).

1.2 Plano da Dissertação

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos com a seguinte organização: o capítulo inicial apresenta uma introdução, contextualizando o objeto de pesquisa baseado em fontes bibliográficas e justificativa para a escolha do tema pesquisado. O capítulo segundo educação brasileira à luz da legislação vigente e o seu caráter propositivo, bem como sua aplicabilidade em termos de direito público e subjetivo.

No terceiro capítulo serão consideradas as mudanças mais pontuais no que se refere à Educação Superior no Brasil a partir da análise dos documentos oficiais: Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Base para a Educação (LDB) Lei 9796/96, e acordos internacionais (Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) La Educación Superior em los países em Desarrollo: peligros y promesas- Declaração de Jomtiem). Também serão consideradas as concepções referentes à educação superior com base nos referenciais teóricos de Fávero, Chauí, Sguissardi, Trindade, Cury entre outros, artigos de revistas científicas que discutem essa temática, como Educar em Revista da UFPR, “Dossiê Política de Educação superior no Brasil no contexto da reforma universitária e Educação & Sociedade Universidade: Reforma e/ou rendição ao mercado?”.

Analisar-se-á também como está inserida neste contexto a Universidade Federal do Paraná e a implantação da política de cotas, tendo por base documentos oficiais, como as Resoluções Nº. 17/07- e 34/07 e os editais que regulamentam os processos seletivos nesta instituição.

As concepções teóricas de Bourdieu e outros autores que vêm trabalhando com a problemática da escolarização nos meios populares, bem como os resultados da análise dos questionários socioeducacionais que identificarão algumas variáveis como (gênero, faixa etária, escolha de cursos, capital cultural, capital econômico), serão apresentados em um terceiro capítulo.

Por último serão feitas as considerações finais sobre o perfil destes estudantes, que foram “fabricados” na escola pública e agora estão no ensino superior, utilizando o conceito de experiência escolar⁸ de Dubet.

⁸ Dubet (1998, p.79) define a experiência escolar como a “manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no lo posee a priori. (...) Por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen”.

2. EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS: O PROPOSTO E O EFETIVADO NA LEGISLAÇÃO ATUAL

“A instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender” (Condorcet, 1792)

“La escuela produce individuos com ciertas actitudes y disposiciones. Pero esta definicion no basta porque la escuela *fabrica* sujetos que tienen, mas o menos, el dominio de su vida y de su propia educaci3n” (Dubet, 1998)

As duas epígrafes levam a reflex3o para o fato de que o debate em torno do direito à educaç3o n3o se esgota ao longo da hist3ria da humanidade. A primeira v3e a escola como instituiç3o, espaço onde se instrui pautada na “natural desigualdade dos talentos”. A segunda, na perspectiva da sociologia da experi3ncia, define a escola como espaço de experi3ncia social com o conhecimento.

N3o 3 pretens3o deste capítulo, dar conta de discorrer sobre todas as formas de educaç3o ou modelos de ensino que a sociedade e o poder p3blico consagraram nos 3ltimos anos, nem de todas as concepç3es de teorias educacionais, mas levantar algumas quest3es sobre a educaç3o elevada à categoria de direito social e universal principalmente no que se refere à escolarizaç3o das camadas populares e, dentre elas, o seu ingresso no ensino superior.

Cabe destacar que as discuss3es mais recentes sobre a escolarizaç3o desse grupo social em escola p3blica, e a dicotomia entre o processo de exclus3o e a implementaç3o de polític3s p3blicas para inverter esse percurso, 3 um tema bastante recorrente, sobretudo no que se refere ao ingresso desses sujeitos na universidade p3blica.

O termo universidade p3blica⁹ ser3 utilizado neste trabalho, para significar dentro do sistema de ensino superior, o estabelecimento de ensino superior p3blico com sua funç3o específic3 e indissociada, de ensino, pesquisa e extens3o.

⁹ Sobre a caracterizaç3o da universidade p3blica ver Capítulo 3 – Caracterizaç3o do ensino superior p3blico no Brasil.

2.1 De que educação se está falando e para quais sujeitos?

Para iniciar esse debate é importante destacar que as mudanças que aconteceram na educação brasileira nas últimas décadas, em especial nos anos 1990 e 2000-2007, fazem parte de um movimento internacional que busca a adequação da educação às necessidades e exigências impostas pelo reordenamento do sistema capitalista¹⁰ à versão neoliberal atual e à sociedade dita globalizada (Chauí, 2000). De acordo com a autora essa adequação às necessidades e exigências postas pela sociedade do “conhecimento” e “da informação”, são colocadas e priorizadas segundo uma lógica ambígua, cujo discurso aponta para os benefícios que o desenvolvimento humano tem viabilizado – sob os aspectos científico e tecnológico e sob os aspectos: econômico, político e sócio-cultural – e, na ação, se dirige para interesses individualizados que estimulam desigualdade social.

Segundo Shiroma (2000 p. 56),

“disseminou-se a idéia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista -, atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990.”

Dentre essas mudanças pode-se citar, no ano de 1990, a realização em Jomtiem, Tailândia, da Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, explicitando a realidade mundial de analfabetismo de pessoas jovens e adultas, bem como os índices do reduzido tempo de escolarização básica e evasão escolar de crianças e adolescentes.

¹⁰ De acordo com (Chauí, 2000 p. 20), “diferentemente da forma keynesiana e social-democrata que, desde o fim da Segunda Guerra, havia definido o Estado como agente econômico que regula mercado, e agente fiscal que emprega a tributação para promover investimentos nas políticas de direitos sociais, agora, o capitalismo dispensa e rejeita a presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais, de sorte que a privatização tanto de empresas quanto de serviços públicos também se tornou estrutural. Disso resulta que a idéia de direitos sociais como pressuposto e garantia dos direitos civis ou políticos tende a desaparecer, pois o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria acessível apenas aos que têm poder aquisitivo para adquiri-la”.

Sobre essa realidade, a Conferência apontou para a existência, em nível mundial, de mais de 960 milhões de adultos analfabetos – dois terços dos quais são mulheres – sendo o analfabetismo funcional um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento.

Segundo a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1991), mais de um terço dos adultos do mundo não tinha acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguiam concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Na Conferência de Dacar em 2000 foi feito um balanço que avaliou as ações implementadas pelos países-membros, em cumprimento dos compromissos assumidos com a Declaração Mundial de Educação para Todos constatando-se que seus resultados haviam ficado, em geral, aquém do esperado.

De acordo com as informações do representante da UNESCO no Brasil, isso aconteceu porque as políticas adotadas ou foram pouco incisivas, ou apenas parcialmente bem sucedidas. Segundo dados da UNESCO houve uma mudança no cenário mundial, exigindo-se, dentre outras providências, ajustar as estratégias educativas ao enfrentamento de novos patamares de desigualdade social, de intolerâncias e discriminações, de conflitos inter-étnicos e religiosos e, como pior agravante, a acentuada ampliação da pobreza.

Em sua análise, esse ajustamento levou os países e organizações participantes a estender a compreensão das estratégias básicas de “Melhoria da Qualidade e Equidade da Educação para Todos, de Utilização Eficaz dos Recursos Educativos, de Cooperação com a Sociedade Civil para Alcançar os Objetivos Sociais por meio da Educação e, em especial, a de Promover a Educação para a Democracia e para a Paz. Firmou-se o consenso de que era preciso avançar e encaminhar propostas mais ousadas e efetivas, no marco das próprias diretrizes de Educação para Todos.” (Werthein, 2003)

Desde então ações foram implementadas pelos diversos setores envolvidos na educação, tentando atender o proposto em Dacar em 2000 e reafirmados no Fórum Mundial para a Educação¹¹ em Porto Alegre no ano 2003.

¹¹ Em seu discurso de abertura no Fórum Mundial Social em Porto Alegre 2003 o representante da UNESCO no Brasil diz que “espera-se deste encontro que sejam apresentadas recomendações para a melhoria da qualidade da educação e a mudança social e, em especial, recomendações relativas às expectativas e contribuições da sociedade civil para a implementação da Década de Alfabetização das Nações Unidas, no âmbito da articulação entre as agendas da Educação para Todos e da V CONFITEA. Destaca que esta reunião ocorre em um momento especial para o Brasil. onde o novo presidente e seu ministro assumiram perante a Nação o compromisso de eliminar rapidamente o analfabetismo no Brasil, mobilizando, para tanto, todas as forças da sociedade.”

Esta realidade internacional - na qual se inclui a brasileira – conforme já citado, definiu as novas orientações para as políticas educacionais, tendo outra vez como foco e princípio, a educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países, considerando imprescindíveis os ajustes da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia, às mudanças no modelo produtivo e aos avanços tecnológicos. (Monlevade; Silva, 2000).

Nesse contexto, a busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população brasileira ao longo dessas últimas décadas, se vincula às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988 e na regulamentação desta através da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9394/96.

Destas duas leis é importante destacar o Art. 205 da Constituição Federal¹² que trata da Educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E o Art. 206, que aponta sete princípios para balizar o ensino no Brasil.

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

Esses dois artigos da Constituição Federal são regulamentados pela LDB 9394/96 que já em seu Art. 1º. afirma que a educação

Disponível em http://www.unesco.org.br/noticias/opiniao/index/index_2003/aceso em 01/10/2007.

¹² O Capítulo sobre Educação que consta na Constituição aprovada em 1988 foi elaborado pelos educadores brasileiros, a partir da mobilização promovida pelas entidades então promotoras das CBEs, e que culminou no texto aprovado na Assembléia final da IV conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, in: Cunha, 1998). Nessa mesma Assembléia foi constituído o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, envolvendo outras entidades e sindicatos de educadores como a Andes e CNTE e da sociedade civil a ABI, OAB, entre outros.

Esse Fórum deu prosseguimento à atuação política junto aos órgãos representativos (executivo, legislativo e judiciário), e após a aprovação da Constituição iniciou-se o movimento pela elaboração das Leis orgânicas, dentre as quais a da Educação LDB. (Pimenta e Ghedin, 2002 p. 33)

“deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

Verifica-se que o texto faz referência a todas as instâncias do processo educativo onde se dão as relações sociais, não se limitando somente à educação escolar que também é um espaço de relação social¹³, de experiência social com o conhecimento.

Outro aspecto a ser destacado na redação do artigo 1º da LDB é a sua contextualização com o princípio educativo do trabalho, cabendo à escola a responsabilidade de formar o cidadão trabalhador. Esta relação entre a educação e o mundo do trabalho é muitas vezes mal interpretada, pois se atribui à escola uma formação não vinculada ao mundo do trabalho, mas na preparação de mão-de-obra flexível adequada ao “mercado de trabalho”.

De acordo com os Princípios e Fins da Educação Nacional referendados no Art. 2º. da LDB estabelece-se que

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

É importante destacar que uma vez que a LDB regulamenta o que está proposto na Constituição Federal é possível verificar nos Artigos: 2º da LDB e 205 da Constituição Federal, uma inversão na redação do texto no que se refere ao dever do Estado e da família Art. 205: “a educação, direito de todos, é dever do Estado e da família”. Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado”.

Em se tratando de texto de lei que precisa ser muito bem interpretado, um equívoco dessa natureza pode gerar uma má interpretação à quem cabe garantir o acesso: ao Estado ou à família?

Por sua vez o Art. 3º. da LDB elenca onze princípios onde o ensino a ser ministrado deve basear-se:

¹³ Em seu livro “En la escuela” (Dubet, 1997 p. 3) caracteriza a escola como um espaço de relações sociais que produz indivíduos com certas atitudes e disposições que tem mais ou menos domínio sobre sua vida e de sua própria educação. Ao mesmo tempo em que “produz” (“fabrica”) esses sujeitos a escola também tem o poder de destruí-los e de desvirtuar-los à categorias de juízo que os invalidam.

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Nos Art.¹⁴ 4º e 5º que tratam do Direito à Educação e do Dever de Educar, destacamos aqueles que são mais significativos no que tange ao dever do Estado com a educação pública:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX - padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

¹⁴ A Emenda Constitucional n.º. 14 (EC-14), de 1996 modificou os incisos I e II do artigo 208. No inciso I, suprime a obrigatoriedade do acesso ao ensino fundamental aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, mantendo, entretanto a sua gratuidade. No inciso II, substitui a expressão “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” ao ensino médio, por “progressiva universalização”, representado uma redução de direitos.

No inciso I, o termo "obrigatoriedade" possui duplo significado. Refere-se tanto à obrigação do Estado em garantir o ensino gratuitamente, quanto ao pai ou responsável de matricular seu filho na escola. No caso do ensino fundamental para as crianças de 7 a 14 anos, os pais ou responsáveis, são obrigados a matricular seus filhos na escola. MACHADO, Marcelino Lourdes OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à Educação e Legislação do ensino in Estado do conhecimento em política e administração da educação no Brasil - 1991 a 1997 disponível em http://www.inep.gov.br/comped/estudos/politica_gestao.htm acesso em 01/11/2007.

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

O artigo 5º foi criado especialmente para o ensino fundamental - que hoje corresponde a nove anos de escolarização -, e referendado como direito público e subjetivo, podendo o poder público ser responsabilizado judicialmente se não cumprir com esse propósito.

Com isso, a educação básica como um todo: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio que representam em média 15 anos de escolarização, é fragmentada no seu percurso.

O ensino médio referente ao complemento da Educação Básica aparece como uma possibilidade de continuidade do ensino Fundamental e não como uma obrigatoriedade e a Educação Infantil (creches e pré-escolas) figuram como complementar a ação da família e da comunidade, não se caracterizando como dever do Estado nas suas três esferas, mas como parte dos sistemas de ensino dos municípios. (Art. 29)

Considerando o que está referendado na Constituição de 1988 e na Lei 9394/96, verifica-se que apesar de estar vigente uma legislação que garante o acesso e a permanência à educação para todos os cidadãos, dados estatísticos demonstram que um número significativo da população, principalmente das camadas populares, não tem esse direito garantido, seja na educação básica do atual público jovem, adulto e idoso, ou no acesso ao ensino superior.

Ao analisarmos as informações dos índices socioeconômicos apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2005, verificamos que o que está proposto na legislação não vem sendo efetivado na prática.

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões e grupos de idade – 1995/2005

Ano	Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade (1%)					
	Brasil (1)	Grandes Regiões				
		Norte urbana	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
	Total					
1995	14,7	11,5	29,4	8,4	8,2	12,0
2001	11,4	9,7	22,2	6,8	6,4	9,2
2005	10,1	8,2	20,0	6,0	5,4	8,0
	10 a 14 anos					
1995	9,9	7,4	23,9	2,4	1,9	4,6
2001	4,2	4,4	9,5	1,2	1,2	1,9
2005	3,2	3,1	7,0	1,2	1,0	1,3
	15 anos ou mais					
1995	15,5	12,4	30,5	9,3	9,1	13,3
2001	12,3	10,6	24,2	7,5	7,1	10,2
2005	10,9	9,0	21,9	6,6	5,9	8,9

FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por

Amostra de Domicílios 1995/2005.

Os dados sobre o analfabetismo apresentados na tabela 1 chamam a atenção pelo fato de que passados sete anos da promulgação da Constituição, o percentual de pessoas não alfabetizadas em 1995, era muito grande, principalmente na Região Nordeste, onde se pode observar que havia uma diferença mínima entre as faixas etárias, ou seja, cerca de 30% da população dessa região era analfabeta.

Esses dados também são significativos para a Região Sul, pois considerando que nessa mesma pesquisa realizada pelo IBGE, essa região aparece com os melhores índices de desenvolvimento econômico, 5,5% de taxa de analfabetismo em 2005 para essa realidade parece um índice muito elevado.

Elevado também é o número de pessoas que estavam fora da sala de aula nesse mesmo período conforme podemos observar na tabela 2.

Tabela 2 – Percentual de pessoas que não freqüentavam escola na população de 5 a 17 anos de idade, por Grandes Regiões e grupos de idade – 1995/2005

Ano	Percentual de pessoas que não freqüentavam escola na população de 5 a 17 anos de idade (%)					
	Brasil (1)	Grandes Regiões				
		Norte urbana	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
		5 ou 6 anos				
1995	36,2	32,6	35,5	33,8	42,9	40,9
2001	23,8	27,3	20,5	20,4	34,1	32,6
2005	17,8	22,6	14,6	14,9	26,7	24,4
		7 a 14 anos				
1995	9,8	8,1	15,0	6,4	8,3	8,3
2001	3,5	4,7	4,8	2,6	3,0	2,9
2005	2,6	3,4	3,5	1,8	2,1	2,4
		15 a 17 anos				
1995	33,4	25,1	36,7	29,5	40,3	33,8
2001	18,9	19,8	20,8	16,4	21,1	19,8
2005	18,0	18,7	20,7	15,4	19,3	18,1

FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1995/2005.

(1) Exclusive as pessoas da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

A Região Sul aparece aqui com o maior índice de pessoas fora da sala de aula na faixa etária entre 5 e 6 anos. Considerando que a escolarização obrigatória começa aos 7 anos de idade e que a Educação Infantil não integra a etapa obrigatória é possível que esse elevado índice corresponda justamente a não-obrigatoriedade de ensino para essa faixa etária. Na idade correspondente a obrigatoriedade 7-14 anos esse índice decai sobremaneira em relação

à faixa etária anterior 5-6 anos, mas é possível verificar um número significativo de pessoas na faixa etária entre 15 e 17 anos fora da sala aula, considerando-se que esse público corresponde às series finais da educação básica.

Portanto, é visível nos dados analisados, que o direito à educação, à igualdade de condições para acesso e permanência na escola, expressos nas leis vigentes, não são garantidos na prática de acordo com os artigos 205 e 206 da Constituição Federal e quando acontece se dá de forma precária e fragmentada. De acordo com Haddad (2007, p.41),

ainda que a legislação brasileira garanta a universalidade do direito educacional, na prática ainda há milhares de pessoas – crianças, jovens e adultos – fora da escola, e outras milhares freqüentando escolas de qualidade ruim, seja do ponto de vista pedagógico ou estrutural. Essas situações configuram violações de direitos e, no entanto, não são amplamente contestadas judicialmente, como acontece com as violações de direitos individuais (por exemplo, no caso do direito de propriedade), ou mesmo de direitos políticos: se o Estado deixasse de organizar eleições como deixa de ofertar escolas de boa qualidade certamente haveria maior indignação e reação por parte da sociedade.

Para que um direito exista de fato é preciso estar redigido em forma de lei vigente no país, ou seja, amparado em uma legislação que o valide, se não, ele será apenas reconhecido, mas não garantido.

No Brasil, o direito à educação passou a ser abertamente declarado em quase todas as constituições do século XX. A educação passou a ter um capítulo próprio a partir da Constituição de 1934, demonstrando a crescente preocupação com este direito. (Valle &, Ruschel 2007)

Porém, o direito às três etapas da educação básica: infantil, fundamental e médio está melhor respaldado e amparado, na legislação brasileira, que o direito à educação em nível superior conforme o estabelecido na Constituição Federal, conforme o Art. 208 onde os níveis de ensino estão assim legitimados.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006)
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
- § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
- § 3º - Compete ao Poder Público recensear os estudantes no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

É importante destacar a redação do texto do inciso V onde estabelece como dever de Estado “a garantia do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Essa constatação tem fomentado a discussão da necessidade de políticas afirmativas para democratizar o acesso e permanência no ensino superior dos grupos desfavorecidos econômica e socialmente.

Ainda de acordo com (Haddad, 2007 p. 30) não existe no Brasil a cultura de acessar a Justiça para a garantia de direitos coletivos, que deveriam ser concretizados por meio de ações afirmativas do Estado. Essa prática acontece “porque a organização social e política está fortemente influenciada pelo pensamento liberal, que considera como verdadeiros direitos apenas os individuais – civis e políticos –, classificando os coletivos – econômicos, sociais e culturais– como pertencentes a uma “categoria lógica diferente”, não passíveis de universalidade e concretude. Por outro lado, “a exclusão social da maioria da população resulta não apenas em seu alijamento de bens materiais, mas também de bens culturais, entre eles, a informação”.

Dessa forma, milhares de pessoas desconhecem que têm direitos, ou desconhecem os mecanismos e instâncias existentes para assegurá-los.

Esses sujeitos escolares se encontram em posições sociais distintas e heterogêneas resultantes das relações sociais que estabelecem e são impregnados de interesses de intencionalidades e de lutas por hegemonia no interior de uma formação social complexa, que comporta múltiplas formas de conhecimento.

Assim, todo ser humano é produtor de culturas que são geradas nas relações entre o individual e o social. Existe portanto, na convivência humana o permear de problemas

comuns e necessidades sociais básicas que demandam soluções. A produção de bens materiais e simbólicos presentes na educação é decorrente disso (Freire, 1987).

Para Lovisolo (1988), o sistema educacional brasileiro foi e é classificado como um sistema dual, dos ricos e dos pobres, das elites e das massas, correspondendo à iniciativa privada o papel dominante na formação do primeiro. .

Essa dualidade é também destacada por Gentili (1995 p. 39) que afirma que

o aumento da pobreza e da exclusão conduzem à conformação de sociedades estruturalmente divididas nas quais, necessariamente, o acesso às instituições educacionais de qualidade e a permanência nas mesmas tende a transformar-se em um privilégio do qual gozam apenas as minorias. A discriminação educacional articula-se dessa forma com os profundos mecanismos de discriminação de classe, de raça e gênero historicamente existentes em nossas sociedades.

Desta forma, pensar a educação brasileira implica, levar em conta o contexto histórico em que as questões educacionais se dão, ou seja, estas não podem ser analisadas sem levar em conta o “tecido da realidade” que acaba gerando essa exclusão social (Frigotto, 2001).

A escolarização obrigatória faz parte desta realidade social e sua existência ou carência, gerou conseqüências para as pessoas e conferiu uma dinâmica própria às relações sociais. Aqueles que têm educação em maior medida e de mais alta qualidade têm condições das quais não dispõem os que carecem dela (Sacristán, 2001).

Isso quer dizer que o sujeito que passa por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, é normalmente um cidadão que tem melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc).

Mas, somente a escolarização não garante, por exemplo, que determinados problemas sociais como as desigualdades raciais sejam revertidos. Os dados da tabela 3 ajudam a compreender essa disparidade ao analisar a distribuição da população por critérios de cor ou raça, segundo indicadores sociais de escolarização e renda.

Tabela 3 – População ocupada, por cor ou raça, com indicação dos anos médios de estudos e do rendimento médio em salário mínimo – Brasil – 1992-2001.

População ocupada, por cor ou raça						
	Branca		Preta		Parda	
Ano	Anos médios de estudos	Rendimento médio em salário mínimo	Anos médios de estudos	Rendimento médio em salário mínimo	Anos médios de estudos	Rendimento médio em salário mínimo
1992	6,7	4,0	4,0	1,8	4,4	2,0
1999	7,6	5,3	5,2	2,4	5,2	2,5
2001	8,0	4,5	5,7	2,2	5,6	2,2

FONTE: IBGE, Pnad 1992, 1999 e 2001.

Nota: exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Roraima, Pará e Amapá.

É possível observar nos dados apresentados na Tabela 3, que os anos de estudo dos brasileiros não alteraram o quadro de desigualdades raciais. A escolaridade média da população branca atingiu oito anos de estudo em 2001 e a da preta e parda não ultrapassou seis anos.

Ao se associar o rendimento médio da população entres os grupos étnicos, evidencia-se ainda mais essa questão. Entre a população ocupada, a escolaridade média entre pretos e pardos não alcança seis anos de estudo com um rendimento médio mensal em torno de dois salários mínimos. Vale ressaltar que essa é uma parcela privilegiada de uma sociedade com elevados índices de desemprego. Entre a população branca ocupada, o índice médio de escolaridade é de oito anos (que equivale à escolaridade mínima obrigatória) e o rendimento médio mensal de 4,5 salários mínimos. Outro dado a ser destacado é que, apesar do aumento no número de anos médios de estudo entre 1999 e 2001, houve uma queda nos rendimentos para todos os grupos, o que evidencia que aumento na escolaridade não se reflete naturalmente em melhor remuneração.

Ainda sobre a disparidade entre brancos e negros, os indicadores sociais da pesquisa sobre Condição de Vida da População Brasileira publicada no ano de 2007 pelo IBGE, confirmam que as duas categorias, educação e participação econômica permanecem como a principal fronteira de exclusão social.

A pesquisa revela também que, as taxas de analfabetismo, de analfabetismo funcional e de frequência escolar continuam apresentando diferenças significativas entre os níveis

apresentados pela população branca, sempre com um percentual menor, e os da população preta e parda.

Dos cerca de 15 milhões de analfabetos que havia em 2006, mais de 10 milhões eram pretos e pardos, mostrando a gravidade deste problema para este segmento da população, considerando-se que nessa data já se passaram dez anos da implementação da LDB que reproduziu em seu texto sobre o “direito à educação e do dever de educar”, a mesma redação da Constituição de 1988 no seu art. 208 , ou seja:” obrigatoriedade e gratuidade pra o ensino fundamental, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

As taxas de analfabetismo para a população de 15 anos ou mais de idade, divulgadas pela pesquisa, mostra uma vantagem de 2 anos para brancos, com 8,1 anos de estudos, em relação a pretos e pardos, com 6,2, diferença que vem se mantendo constante ao longo dos anos segundo as informações disponíveis.

Outro indicador, o da distribuição por cor ou raça da população que frequenta escola com idades entre 18 e 24 anos, mostra também significativas diferenças entre os grupos analisados. Enquanto o percentual de brancos, que aparecem como estudantes de nível superior é de 56%, o número de pretos e pardos corresponde a 22%, praticamente a metade, confirmando assim, a enorme diferença de acesso e permanência dos grupos raciais neste nível de estudo.

Para a faixa etária com 25 anos ou mais de idade que obtiveram 15 anos ou mais de estudos, apenas 8,6% completaram o ensino superior. E desse total 78% eram de cor branca, enquanto que 3,3% correspondia a cor preta e 16,5% aos denominados pardos.

Consonante a estas desigualdades educacionais, os rendimentos médios percebidos por pretos e pardos se apresentam sempre menores que os dos brancos. Os dados confirmam o que foi dito anteriormente as diferenças de rendimentos não podem ser explicadas apenas pelas desvantagens de escolaridade da população de cor ou raça preta e parda. Quando são cotejados os rendimentos- hora de acordo com os mesmos níveis de escolaridade, os brancos aparecem sempre com um índice mais elevado em torno de pretos e pardos, confirmando-se o fator “cor” como exclusão social.

Os indicadores presentes na Tabela 4, divulgados pelo Censo Escolar de 2005 mostram como estão distribuídas por “raça/cor, as matrículas nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Tabela 4. Número de matrículas por nível de ensino de acordo com Raça/Cor.

	Ensino Fundamental	Educação Infantil	Médio e médio integrado	Educação Profissional	Educação Especial	EJA Presencial	Total
Branca	11.222.020	2.936.430	3.132.393	300.282	164.685	1.150.112	18.905.922
Preta	2.643.490	513.182	754.204	42.665	31.530	532.750	4.517.821
Parda	13.260.194	2.494.774	3.164.413	137.604	112.812	1.933.114	21.102.911
Amarela	422.318	100.072	118.747	7.219	3.342	53.725	705.603
Indígena	271.339	41.823	47.421	2.036	1.317	35.209	399.145
Não Declarado	5.710.466	1.118.393	1.815.142	215.822	64.207	916.323	9.840.353
Total	33.529.827	7.204.674	9.032.320	705.628	377.893	4.621.233	55.471.755

Fonte: Censo Escolar 2005.

Neste contexto, podemos perceber que o número da população não branca frequentando a escola ainda é muito pequena, o que vem a comprovar as disparidades presentes no processo escolar e que conseqüentemente refletem no mundo do trabalho.

De acordo com Bourdieu (2005), o capital cultural institucionalizado se dá basicamente sob a forma de títulos escolares. O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho. Esse retorno, ou seja, o valor do título escolar pode ser alto ou baixo; quanto mais fácil o acesso a um diploma escolar, maior a tendência à sua desvalorização. É o que o autor denomina de “inflação de títulos”.

o tempo do diploma não é o da competência: a obsolescência das capacidades (equivalente ao desgaste das máquinas) é dissimulado-negado pela intemporalidade do diploma. Eis aí um fator suplementar de defasagem temporal. As propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo durante toda a sua vida. Resulta daí a possibilidade de uma defasagem entre as competências garantidas pelo diploma e as características dos cargos, cuja mudança, dependente da economia, é mais rápida. (Bourdieu, 2005, p.132)

Nesse caso específico, a “inflação do diploma” não se refere a uma defasagem entre os cargos e os diplomas que possuem brancos e negros, mas de uma perversa exclusão social construída historicamente, que faz com que um mesmo nível de escolaridade segregue pessoas pelo seu tom de pele.

A educação é base constitutiva na formação do ser humano, bem como na defesa e constituição dos outros direitos: econômicos, sociais e culturais. (Haddad, 2007)

Dessa forma, pode-se afirmar que mesmo que haja oportunidades educacionais para todos, elas podem não significar oportunidades sociais de fato.

E entre todas essas mudanças de orientação para a educação brasileira, uma chama a atenção em especial: a flexibilidade de acesso ao ensino superior com a implementação de políticas de cotas¹⁵ para os afro-descendentes, indígenas e para os egressos das escolas públicas que estão acontecendo em algumas universidades públicas.

A universidade é, por sua natureza social, excludente desde sua criação em meados do Século XIX na Europa. No Brasil, a partir da década de 1930 sua função de formar as pessoas das camadas sociais mais privilegiadas se intensifica. As exceções dos menos favorecidos social e economicamente que conquistam o direito de frequentá-la e de formar-se em cursos considerados de elite e exercerem sua profissão, constituem-se ainda em um grupo muito pequeno de acordo com alguns estudos realizados¹⁶.

Dessa forma, o consenso de que, no Brasil, a universidade ainda é um espaço privilegiado daqueles que tem melhor poder aquisitivo, haja vista a baixa presença nos cursos considerados de melhor prestígio social, como Medicina, Direito, Odontologia, etc. das camadas menos privilegiadas da população¹⁷ precisa ser revisto. E também a tão repetida contradição¹⁸: quem estuda em escola pública, acaba frequentando um ensino superior privado. Quem cursa a educação básica em escola privada ingressa no ensino superior público.

Se por um lado o processo seletivo de ingresso à universidade pública é privilégio de alguns, o que gera um quadro excludente para àqueles que não obtiveram êxito, por outro, políticas afirmativas vem sendo desenvolvidas, nos últimos anos, inscritas nos quadros das

¹⁵ A implementação de políticas de cotas tem gerado um intenso debate no meio acadêmico e nos movimentos sociais como um todo. Posições favoráveis, posições contrárias. Para alguns a universidade é intrinsecamente elitista. Para outros não é possível entender as cotas para o ingresso de negros em universidades no Brasil, se não existe uma política voltada para a educação básica. E que investir na educação básica seria a melhor forma de acabar com a deficiência do ensino brasileiro, tendo em vista que essa política afirmativa, pode se tornar mais uma forma de discriminação contra os seus beneficiários, que poderão ser tratados como incapazes pelo fato de não conseguirem ingressar no ingresso ensino superior pelo sistema convencional.

A Bibliografia sobre o tema, todas em forma de artigo e em documentos oficiais como os apresentados pelo SECAD, fazem referência somente a cotas raciais como assim são nominadas as cotas para os negros e pardos. Universidades como a Federal de Minas de Gerais e a UERJ criaram sites específicos com fóruns para debater essa temática. Em nenhum dos artigos pesquisados faz-se referência às cotas de inclusão social para os egressos da escola pública, apesar do documento que legitima a criação do sistema de cotas ser o mesmo.

¹⁶ Ver: Universidade Reforma e/ou Rendição ao Mercado in Educação & Sociedade Volume 25 – Número Especial 2004 – Revista de Ciência da Educação - CEDES e Dossiê Política da Educação Superior no Brasil no contexto da Reforma Universitária. Educar em Revista. Número 28/jul-dez 2006 Editora UFPR.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Entre os autores que discutem essa temática estão Chauí, Romanelli, Spósito, Nogueira.

políticas públicas de inclusão social visando diminuir as desigualdades sociais nos sistemas educacionais, sobretudo no que se refere ao ensino superior.

Pensamos que as finalidades políticas de uma universidade pública não são somente produzir e difundir o conhecimento, mas também pensar e construir alternativas para que esse conhecimento seja democratizado.

Nesta pesquisa, as ações afirmativas¹⁹ serão analisadas em um sentido restrito, discutindo somente as políticas de cotas de inclusão social²⁰. O sistema de cotas foi criado com finalidade de democratizar o acesso e contribuir para a permanência na educação superior de egressos da escola pública, espaço este, tradicionalmente visto como de exclusão e de ensino precário, o que nos permite questionar qual é o perfil desses estudantes oriundos das camadas populares que ingressaram no ensino superior. Cotas para que e para quem?

Entender esse processo de exclusão/inclusão nos sistemas de ensino ajudará a responder a questão inicial deste capítulo: qual educação é direito de todos? A educação básica? A educação superior? Ambas? O que vem sendo cumprido de acordo com o proposto pela Legislação vigente em relação ao acesso a esse nível de ensino?

Diante desse contexto, pensamos que seja importante discutir as questões educacionais sob a problemática da exclusão social que de acordo com Dubet (2003), o tema da escola e da exclusão não deve se restringir à indignação moral ou à longa descrição das dificuldades encontradas pelos estudantes excluídos da escola ou originários de meios já "excluídos". É necessário "distinguir uma série de problemas se quisermos ver a questão de um modo um pouco mais claro e não ceder à moda que busca explicar a exclusão por meio das idéias mais consolidadas sobre a desigualdade das oportunidades escolares." Em sua análise o autor aponta três problemas:

¹⁹ O conceito de Ações Afirmativas ainda não se apresenta consensuado no meio acadêmico e no próprio Ministério da Educação "Ações afirmativas são políticas públicas ou privadas de combate à desigualdade estrutural de grupos mais vulneráveis à discriminação. O termo surgiu nos Estados Unidos, na década de 1960, quando a sociedade cobrava critérios mais justos na reestruturação dos Estados de direito (César, 2003). Seu público-alvo variou de acordo com as situações e abrangeu, entre outros, minorias étnicas, pessoas portadoras de necessidades especiais e mulheres. No Brasil, cotas de participação já existem em diversas esferas da sociedade, como as cotas eleitorais, que reservam vagas destinadas às mulheres que desejem ingressar na vida política, ou em concursos públicos para negros, pardos ou portadores de deficiência física." (Silva & Vasconcelos, 2005) disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000400004&lng=e&nrm=iso&tlng=e
²⁰ As cotas de inclusão social são destinadas aos estudantes oriundos de escola pública que tenham cursado integralmente a educação básica nesses espaços escolares, diferenciando-se das cotas de inclusão racial, para aqueles estudantes que se auto declararem negros ou pardos e que no caso específico da UFPR não exige que estes tenham estudando em escolas públicas. O documento que cria o sistema de cotas na UFPR será analisado no Capítulo 4.

- O primeiro deles é o lugar da escola numa estrutura social perpassada pelos mecanismos de exclusão. É importante saber o que se refere à sociedade e o que se refere à escola. Ou seja, qual é o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão?
- O segundo tipo de problemas concerne à análise dos mecanismos propriamente escolares que engendram uma segmentação escolar, determinante na formação dos percursos de exclusão.
- Pode-se, por fim, evocar as conseqüências dessa mutação estrutural sobre a natureza das próprias experiências escolares, a dos professores e a dos estudantes. (Dubet, 2003, p. 30)

Interessa-nos neste capítulo, analisar a exclusão social de acordo com o primeiro problema apontado pelo autor, ou seja, qual é o lugar da educação escolar em uma sociedade excludente?

E contrapondo essa problemática da exclusão social, analisar a inclusão social do ponto de vista do discurso das políticas afirmativas e dentre elas as políticas públicas para a educação e no caso dessa pesquisa o acesso ao ensino superior por meio da política de cotas de inclusão social para ingresso na universidade pública.

2.2 A Educação Básica entre o proposto e o efetivado

Em pesquisa recente sobre Educação e Exclusão no Brasil²¹, Sérgio Haddad, diz que o processo de exclusão na educação vem ocorrendo, sobretudo de duas formas: falta de acesso às escolas ou inserção precária dos estudantes nos sistemas de ensino.

De acordo com o autor o não acesso ocorre, justamente, porque não existem escolas em número suficiente para atender à demanda da população em idade escolar crescente. Já na outra forma, a exclusão acontece pela falta de condições de freqüentar a escola devido à

²¹ Esta pesquisa foi elaborada por solicitação da agência Save the Children à organização não governamental Ação Educativa e faz uma análise da Educação Básica no Brasil nos últimos anos. A pesquisa realizada por Sergio Haddad tem como objetivo central mostrar como a exclusão e as desigualdades socioeconômicas causam impacto na oferta educacional e também procura indicar os fatores relacionados à oferta educacional que contribuem para a reprodução destas desigualdades. Para dar conta destas questões o autor elenca quatro questões principais:

1. Quais fatores históricos causaram impacto sobre o perfil de exclusão e desigualdades socioeconômicas no Brasil? Qual é este perfil? 2. Quais e como os fatores vinculados ao padrão excludente de distribuição de renda incidem sobre a oferta educacional no Brasil? 3. Em que medida os padrões de exclusão, desigualdade e iniquidade interferem no desempenho escolar dos estudantes? 4. Como e porque a atual legislação e modelo de financiamento da educação contribuem para a manutenção das desigualdades do sistema educacional?

ausência de transporte escolar ou à falta de infra-estrutura adaptada às pessoas que necessitam de atendimento especial.

Diante desse contexto, destaca também a ausência de atendimento à grande parte de crianças na idade de ingressar na educação infantil e também dos jovens e adultos acima de 15 anos que não concluiu a educação básica. (Haddad, 2007 p. 7)

Como um exemplo dessas distorções do sistema educativo, o Censo Escolar de 2005 (MEC/INEP) aponta que em todo o Brasil, cerca de 70% do total de jovens de 18 a 24 anos não estavam freqüentando a escola, conforme se pode verificar também nos dados apresentados pelo PNAD na Tabela 5.

Tabela 5 - Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e sua respectiva distribuição percentual, por nível de ensino freqüentado, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas - 2004

Estudantes de 18 a 24 anos					
Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Total	Fundamental	Médio	Superior (1)	Outros (1)
Brasil	7.744.859	15,7	38,8	33,0	12,5
Sul	988 452	5,4	29,4	50,5	14,8
Paraná	373 842	5,1	24,1	55,1	15,7
Região Metropolitana de Curitiba	125.200	5,5	21,8	56,6	16,0

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004.

(1) Inclui Mestrado e Doutorado. (2) Pré vestibular, supletivo e alfabetização de adultos.

Considerando que, pelo sistema educacional brasileiro vigente, estes jovens deveriam estar cursando o ensino superior, a não freqüência à escola é justificada, muitas vezes, pela necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, uma vez que esse grupo pertencente à população economicamente ativa.

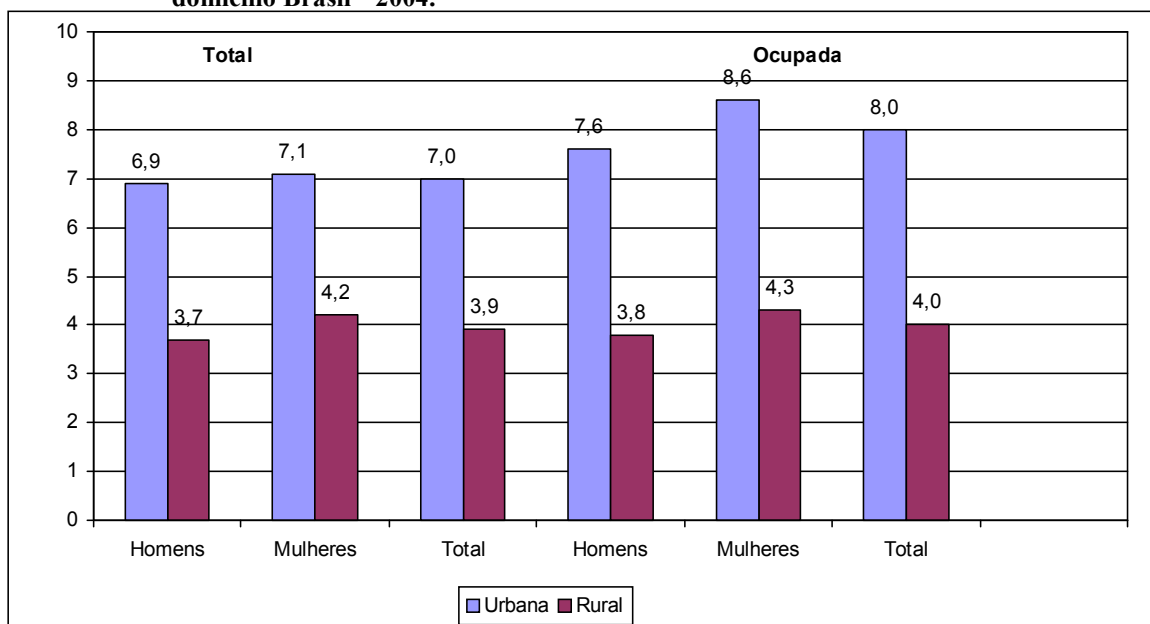
Do ponto de vista da freqüência à escola de acordo com os dados apresentados, cerca de 1/3 dos estudantes entre 18 e 24 anos cursavam o ensino superior em 2004 e mais da metade estavam defasados idade/série (38,8% no ensino médio e 15,7% no fundamental).

No Sul, a proporção de jovens no ensino superior foi mais elevada (50%), em relação a outras regiões, sendo que no Paraná, 55% do total de jovens na idade entre 18 e 24 anos freqüentavam esse nível de ensino, mas havia uma defasagem em cerca de 24% dos estudantes no Ensino Médio. Entretanto, os obstáculos existentes para o acesso aos sistemas de ensino não configuram o único problema. Segundo Haddad (2007 p. 7), o grande problema está na permanência na escola, e não na sua entrada.

A entrada no ensino fundamental ocorrida nas últimas décadas não foi acompanhada pela garantia de qualidade e acabou produzindo um novo tipo de exclusão: não mais pela ausência de vagas, mas pela precária inserção dos estudantes e alunas nos sistemas de ensino. Este tipo de exclusão é hoje o principal foco do debate sobre políticas de educação básica no Brasil.

Outro determinante destacado pelo autor, que interfere em maior ou menor grau no processo de exclusão, são os fatores externos ao sistema educativo – como renda, raça, gênero, região do país e bairro de moradia numa mesma cidade, condições físicas e idade dos estudantes.

Gráfico 1 - Média de anos de estudo da população, total e ocupada, por sexo e situação do domicílio Brasil²² 2004.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004.

Nesse contexto, o autor destaca também outras variáveis, como por exemplo,

a presença ou ausência de estímulo em casa, a idade em que a criança começa sua escolaridade, o nível de instrução alcançado pelos pais (em particular pela mãe), o tipo de trabalho que a mãe exerce e as condições socioeconômicas das famílias também tendem a influenciar os indicadores escolares. Por isso, as variáveis próprias dos sistemas educativos não são e nunca foram suficientes para explicar as

²² Cf. Tabela 43- Média de anos de estudo da população, total e ocupada, por sexo e situação do domicílio Brasil - 2004. (Anexo p.153)

diferenças entre grupos de estudantes em questões como acesso, rendimento, repetência, permanência, abandono, êxito e fracasso escolar. (Haddad, 2007, p. 7)

Ainda nesse aspecto, o autor afirma que a ausência de políticas públicas efetivas no “combate às desigualdades sociais compromete os ideais igualitários do discurso político da educação pública.” Nos casos em que a igualdade de acesso não é suficiente para garantir oportunidades escolares a todas as pessoas, o Estado deve intervir com políticas de inclusão em defesa dos grupos mais vulneráveis.

Nesse sentido, a falta destas políticas afeta principalmente as pessoas que historicamente foram excluídas do sistema, como negros, idosos, mulheres e camponeses, gerando situações de iniquidades no que diz respeito ao acesso e à permanência no sistema educacional. (Haddad, 2007)

Os percentuais referentes à média de escolaridade por gênero e situação de domicílio (gráfico 1), permitem confirmar as idéias do autor, mostrando contraste entre o total de habitantes do campo e da cidade que possuem uma ocupação com seus respectivos anos de escolarização, inferindo-se aí que os anos de estudos para homens e mulheres que vivem no meio urbano é praticamente o dobro daqueles que vivem em área rural.

Outros dados que permitem referendar os níveis de desigualdade presentes em nossa sociedade estão na Tabela 6, a qual aponta a existência, no Brasil, de um total de 5,3 milhões²³ de crianças e adolescentes - que deveriam estar na escola- exercendo atividades laborais. Deste total, 4,8% eram crianças de 5 a 9 anos e 47,6% delas tinham entre 10 e 15 anos. Do grupo entre 10 e 15 anos, 14,2% desse total eram economicamente ativos. Na faixa etária correspondente a 16 e 17 anos onde é permitido legalmente exercer atividades remuneradas concentravam-se 46,0% de jovens. (IBGE, 2005)

²³ Segundo dados da pesquisa: “o Nordeste foi a residência de dois milhões de crianças trabalhadoras, o que correspondia a 38,5% do total. Na Bahia, eram 550 mil crianças trabalhadoras, número compatível ao da população do Estado do Amapá. A distribuição etária dos trabalhadores baianos mostrou que 6,2% tinham apenas entre 5 e 9 anos de idade revelando um ingresso extremamente precoce no mundo do trabalho. A taxa de atividade das crianças trabalhadoras vem diminuindo, mas ainda expressa um significativo grupo de crianças em atividades laborais em 2004, saltando para 46,0% a taxa daqueles entre 16 e 17 anos, faixa etária onde o trabalho é permitido.” (IBGE, 2005)

Tabela 6 - Crianças e adolescentes de 05 a 17 anos de idade ocupados, total e sua respectiva distribuição percentual, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2004.

	Crianças e Adolescentes de 05 a 17 anos de idade (grupo de idade %)							
	Total	05 à 09 anos	10 à 13 anos	10 à 14 anos	10 à 15 anos	14 à 15 anos	15 à 17 anos	16 à 17 anos
Brasil	5303089	4,8	21,6	32,3	47,6	26	62,9	47,6
Sul	927141	4,3	22,2	32,8	49,3	27,1	62,9	46,4
Paraná	346352	4,8	21,7	31	48,8	27,1	64,2	46,4
Região Metrop. de Curitiba	55849	2,1	16,6	24,1	45,5	29	73,8	52,4
Santa Catarina	219511	1,6	20,8	31,9	47,8	26,9	66,5	50,7
Rio Grande do Sul	361278	5,5	23,5	35	50,8	27,3	59,5	43,7
Região Metrop. de Porto Alegre	64975	2,9	10,6	21	35,2	24,5	76,1	61,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004.

Um dado importante que se pode perceber a partir destas análises é que quando as políticas públicas apresentam algum avanço em prol da escola pública, de qualidade e para todos como determina a legislação vigente, elas não são cumpridas, na sua totalidade e especificidade por todos os segmentos da sociedade. Exemplo disso é a existência de quase 7% de crianças entre 5 a 9 anos exercendo atividades laborais no Estado do Paraná.

Esse Estado nos últimos quatro anos vem implantando políticas públicas²⁴, que visam garantir o acesso e a permanência na escola de grupos sociais menos favorecidos, conforme destacou Haddad (2007). Entre as políticas implantadas estão: a criação da escola itinerante para os assentamentos do MST, escolarização das comunidades quilombolas após sua identificação, educação escolar indígena nas 17 reservas do Estado – sendo que as séries iniciais são feitas por professor indígena em sua língua materna -, escolarização dos adolescentes em conflito com a lei e privados de liberdade, adequação das escolas a pessoas portadoras de necessidades especiais, além da criação do Programa Paraná Alfabetizado que de 2004 a julho de 2007 havia conseguido alfabetizar cerca de 200 mil pessoas de um total de 650 mil não alfabetizados. Outra ação mais recente é a implantação do programa de escolarização para crianças e adolescentes em tratamento de saúde e que estão, durante o período escolar, em internamento hospitalar.

Dessa forma, cabe destacar que enquanto houver, nos indicadores sociais, dados estatísticos demonstrando o ingresso precoce no mercado de trabalho de crianças e adolescentes e de pessoas não alfabetizadas, os programas de erradicação do trabalho infantil e

²⁴ Consultar www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

do analfabetismo precisam ser assumidos e ter garantido a sua continuidade, como política de Estado e não apenas de governo.

É importante lembrar, que a ineficácia de políticas públicas condizentes com a realidade social faz com que haja um forte incentivo ao processo de privatização da educação, como já foi afirmado anteriormente. A educação figura, então, como apenas mais um recurso para atender às orientações dos organismos internacionais. Verifica-se também que a escola pública tem sido considerada, no senso comum, como de má qualidade e com um ensino precário, o que reforça a idéia de que a escolarização básica acaba sendo feita em escolas privadas por aqueles que têm condições de pagar, ficando a maioria da população em idade escolar relegada a uma escolarização deficitária.

Mas o que parece ainda pior é o fato de que, mesmo essa escolarização sendo deficitária, ela não tem em seus quadros toda a população em idade escolar, o que significa dizer que não basta que haja escolas, há que se garantir o acesso e a permanência nos espaços escolares. Só assim se poderá caracterizar a educação como direito público.

Dados estatísticos têm mostrado que houve de fato um crescimento quantitativo na educação brasileira, mas ainda carente de políticas públicas efetivas para esse setor, no sentido de garantir a permanência desses estudantes no espaço escolar.

A tabela 7 ajuda a ilustrar a proporcionalidade do número de matrículas na Educação Básica e especificadamente no ensino Médio nos respectivos níveis e sistemas de ensino.

Tabela 7 – Educação Básica Total – Número de matrículas por dependência administrativa.

Brasil					
	Total	Estadual	Federal	Municipal	Privada
2003	55.265.848	23.513.901	105.469	24.711.657	6.934.821
2004	56.174.997	24.172.326	96.087	24.927.981	6.978.603
2005	55.768.890	23.391.705	98.737	25.262.431	7.011.017
Ensino Médio					
	Total	Estadual	Federal	Municipal	Privada
2003	9.072.942	7.667.713	74.344	203.368	1.127.517
2004	9.169.357	7.800.983	67.652	189.331	1.111.391
2005	9.032.320	7.686.545	68.651	182.067	1.095.057
Ensino Profissionalizante					
	Total	Estadual	Federal	Municipal	Privada
2003	589.383	165.266	79.484	19.648	324.985
2004	676.093	179.456	82.293	21.642	392.702
2005	705.628	187.621	83.610	23.545	410.852

Fonte: Censo Escolar 2005

É importante verificar que mesmo com um número significativo de matrículas, os anos de 2004 e 2005 apresentam uma diminuição no número de matrículas no ensino médio e um aumento no ensino Profissionalizante.

Em relação ao número de concluintes no ensino médio, citamos dados do Estado do Paraná com um total de 102.130 estudantes no ano de 2004, conforme podemos observar nas tabelas 8 e 9. Deste total, 84.134 era concluinte de escola pública o que representa um percentual bastante elevado em relação ao total de aprovados da Região Sul. Na Tabela 9 podemos observar que cerca de 20% destes estudantes estavam defasados idade/série, não sendo possível mensurar, de que dependência administrativa era sua escola, tampouco se estava localizada em região urbana ou rural.

Tabela 8 – Número de alunos concluintes do Ensino Médio por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2004

Unidade da Federação	Alunos Concluintes no Ensino Médio									
	Total					Rural				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Sul	251.707	2.245	202.365	1.360	45.737	5.036	380	4.305	73	278
Paraná	102.130	591	83.593	-	17.946	2.131	-	1.879	-	252
Santa Catarina	62.562	619	49.856	362	11.725	1.324	205	1.105	14	-
R. G. do Sul	87.015	1.035	68.916	998	16.066	1.581	175	1.321	59	26

Fonte: MEC/INEP/2005

Nota: Inclui Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Tabela 9 – Número de alunos concluintes do Ensino Médio de acordo com a idade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2004

Unidade da Federação	Alunos Concluintes no Ensino Médio						
	Total	De 0 a 16 anos	De 17 a 19 anos	De 20 a 21 anos	De 22 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
Sul	251.707	1.369	193.971	33.833	11.804	5.176	5.554
Paraná	102.130	260	81.016	13.186	4.106	1.959	1.603
Santa Catarina	62.562	450	49.807	8.395	2.305	793	812
R. G. do Sul	87.015	659	63.148	12.252	5.393	2.424	3.139

Fonte: MEC/INEP/2005

Nota: Inclui Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Em relação à escolarização no restante do país, o Censo de 2005 revelou um total de aproximadamente 56,5 milhões de matrículas, distribuídas nos 207 mil estabelecimentos de

ensino, nos diferentes níveis e modalidades²⁵. Deste total 53,4% deles está localizado na zona urbana, o que corresponde a 86,4 do total de matrículas. Na área rural os estabelecimentos de ensino correspondem a 46,6% do total computados pelo Censo e representam 13,6% das matrículas.

Um dado importante verificado pelo Censo Escolar que deve ser destacado é que do total de matrículas contabilizados, 49 milhões encontram-se em estabelecimentos públicos, 25,3 milhões na rede municipal e 23,6 milhões na rede estadual.

Mas mesmo percebendo-se alguns avanços em termos de freqüência à escola nesses últimos anos, os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD²⁶ para esse mesmo período- 2005 – mostra algumas diferenças significativas em termos regionais nos indicadores da situação educacional do País. Entre eles consta que, 8,8% das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos não freqüentavam a escola em 2005, percentual que variava de 7,1% na Região Sudeste a 12,0% na Região Norte.

Entre as crianças de 7 a 14 anos que deveriam estar cursando o ensino fundamental, 2,7% não estavam na escola. O menor resultado foi no Sudeste (1,8%), vindo em seguida o do Sul (2,1%). Já a Região Norte tinha fora da escola 4,3% das pessoas nessa faixa etária; Nordeste, 3,5%; e Centro-Oeste, 2,4%.

No grupo correspondente a faixa etária de 15 a 17 anos, 18,3% não estava matriculada em nenhuma forma de escolarização. A região Sudeste com cerca 15,4% foi a que apresentou o percentual mais baixo em contraposição à região Norte com um percentual de 22,1%, o mais alto de todos. Os indicadores apresentados nas demais regiões foram: 18,1% no Centro-Oeste, 19,3% no Sul e 20,7% no Nordeste.

Em 2005, os níveis de escolarização dos dois gêneros já estavam próximos, mas o das mulheres ainda era mais alto. No grupo de 5 a 17 anos, 9,1% dos homens e 8,4% das mulheres não freqüentavam a escola. As taxas eram, respectivamente, de 18,8% e 18,2% na

²⁵ O Censo escolar considera para efeitos de estatísticas a Educação Infantil, ensino Fundamental e Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

²⁶ O sistema de pesquisas domiciliares, implantado progressivamente no Brasil a partir de 1967, com a criação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD tem como finalidade a produção de informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País. Trata-se de um sistema de pesquisas por amostra de domicílios que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas, umas de caráter permanente nas pesquisas, como as características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação, e outras com periodicidade variável, como as características sobre migração, fecundidade, nupcialidade, saúde, nutrição e outros temas que são incluídos no sistema de acordo com as necessidades de informação para o País. Disponível em www.inep.gov.br

faixa de 5 ou 6 anos de idade; de 2,9% e 2,4% no grupo etário de 7 a 14 anos, e de 18,8% e 17,8% no grupo entre 15 e 17 anos.

A rede pública de ensino atendia à grande maioria dos estudantes de 5 anos ou mais de idade (80,8%), mas a cobertura era diferenciada: freqüentavam escola pública 25,9% dos estudantes do ensino superior, 85,6% do médio, 89,2% do fundamental e 76,3% do pré-escolar. Na divisão por grupo etário, o percentual de estudantes na rede pública na faixa de 5 ou 6 anos (77,0%) foi menor que nas de 7 a 14 anos (87,4%) e 15 a 17 anos (86,8%), refletindo a cobertura dos níveis de ensino em que a maior parte de cada grupo se inseria.

Estes dados revelam que, mesmo que haja avanços na oferta da escolaridade, o descompromisso com a qualidade, acaba gerando uma educação discriminatória e excludente pela inserção precária pela qual ocorre esse processo, ou seja, existe a matrícula no sistema escolar, mas o processo ensino-aprendizagem ainda é precário e a apropriação do conhecimento que é a única razão pela qual a escola existe, fica comprometido.

Para Haddad (2007 p. 31),

os avanços na oferta da escolaridade dos brasileiros não alteraram o quadro das desigualdades na educação. A expansão da oferta de vagas no Brasil permitiu incorporar elevada parcela da população aos sistemas públicos de ensino, mas ao mesmo tempo, por não ser acompanhado pela qualidade necessária e pela melhoria das condições de vida, limitou este processo de democratização ao acesso, produzindo um novo tipo de exclusão educacional, não mais pela ausência de vagas, mas pela ausência de condições para adquirir sua escolarização e/ou permanecer na escola. O processo de expansão da oferta sem compromisso com a garantia da qualidade, também produziu um elevado número de analfabetos funcionais e reproduziu mecanismos de discriminação e exclusão.

As situações de exclusão não se encontram nas situações em si mesmas, mas no contexto das transformações recentes da sociedade globalizada que as marginalizou. De acordo com Castels (1997) falar do termo exclusão “é rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém”.

Portanto, não se pode atribuir exclusivamente à educação a responsabilidade em reverter o quadro de pessoas fora da sala de aula e defasados idade/série.

Assim, verifica-se que a educação, ao longo da história pela forma como foi gerada e pelos caminhos sinuosos que percorreu, - sobretudo no que concerne às políticas públicas -, é responsável pela determinação e manutenção das desigualdades sociais e pela conseqüente exclusão da escola, que acaba gerando um incentivo, direto ou indireto, à educação privada e atribuindo à educação pública a condição de má qualidade.

Ora, a situação em se encontram os sistemas educacionais revela que, o princípio de igualdade de oportunidades²⁷-ideal defendido nos documentos oficiais que tratam da organização e do funcionamento da educação no Brasil, - principalmente, a partir da implantação da Lei de Diretrizes Básicas para a Educação de 1996 e dos acordos com os organismos internacionais, está longe de ser alcançado.

Portanto, apesar das políticas públicas serem pensadas para esse fim, percebe-se que o sistema educacional gera padrões diferenciados na educação em todos os níveis e modalidades, desde a educação básica até a universidade. Parece evidente, que as camadas populares têm historicamente menos chances de ingressar e dar continuidade aos seus estudos, principalmente no nível superior.

É importante salientar que, apesar da vigência de uma legislação que garante o acesso e a permanência à educação para “todos os cidadãos”, indicadores estatísticos produzidos e divulgados pelos órgãos oficiais demonstram que:

o panorama educacional brasileiro, apesar de ter apresentado significativa melhoria na última década, com o declínio das taxas de analfabetismo, expressivo aumento no número de matrículas em todos os níveis de ensino e reflexos positivos no nível de escolaridade média da população, não prescinde de uma análise crítica sobre os desafios educacionais que o País ainda precisa vencer para superar o déficit histórico acumulado nessa área. (INEP, 2004)

Ao analisar os desafios para a educação nas últimas décadas Schwartzman (2002, p. 53), é mais rigoroso nas suas observações ao afirmar que os problemas educacionais são cada vez mais complexos. Segundo o autor

esta complexidade é um resultado importante dos desenvolvimentos que tivemos até aqui. Quando não havia escolas, os gastos em educação eram poucos, e as administrações escolares eram usadas como moeda político-eleitoral, não era difícil saber o que fazer. Agora que as crianças estão na escola, que os gastos públicos em educação são significativos, e os ministérios e secretarias de educação são geridos, cada vez mais, por intelectuais e educadores, os problemas mudaram de patamar, e as dificuldades são muito maiores. É mais fácil construir um prédio escolar do que administrar uma escola; é mais fácil trazer uma criança para a escola do que ensiná-la a ler e escrever; é mais fácil contratar professores em dedicação exclusiva do que transformá-los em pesquisadores. Em certo sentido, os problemas da

²⁷ O conceito de igualdade das oportunidades é caracterizado por Dubet (2004), como a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder, que influenciam as diferenças de desempenho escolar.

educação brasileira são semelhantes aos da área da saúde, em que, debeladas as grandes epidemias, a população vive mais, e passa a requerer atendimento mais caro e mais complexo.

Para Castro (2001), as fragilidades da educação básica fazem com que as camadas sociais desprivilegiadas passem literalmente por uma peneira, fato que resulta em uma sub-representação das classes de menor renda no ensino superior. Segundo o autor durante as trajetórias escolares, ocorre uma depuração social dos estudantes. No final do ensino médio, sobram, em média, 20% dos que iniciaram. Na sua maioria, são os que tiveram melhores condições, o que mostra um processo que, de longe, não tem nada de aleatório, mas de intencional de acordo com a análise do autor.

Outros dados que ajudam a evidenciar essa distorção entre o número de matriculados na educação básica e superior e o número de concluintes nesses mesmos níveis, podem ser visualizados na Tabela 10.

Tabela 10 – Total de matrículas e concluintes por níveis de ensino.

Ano	Matrículas			Concluintes		
	Nível de Ensino					
	Fundamental	Médio	Superior	Fundamental	Médio	Superior
1999	36.059.742	7.769.199	2.369.945	2.484.972	1.786.827	324.734
2000	35.717.948	8.192.948	2.694.245	2.648.638	1.836.130	352.305
2001	35.298.089	8.398.008	3.030.754	2.707.683	1.855.419	395.988
2002	35.150.362	8.710.584	3.479.913	2.778.033	1.884.874	466.260
2003	34.438.749	9.072.942	3.887.022	2.668.605	1.854.834	528.223
2004	34.012.434	9.169.357	4.163.733	2.462.319	1.879.044	626.617
2005	33.534.561	9.031.302	4.453.156	----	-----	717.858

Fonte INEP/MEC 1999-2006

Esse significativo número de concluintes no Ensino Médio gera uma demanda para o “rito de instituição” e transforma-se em fonte de novas desigualdades²⁸ no que diz respeito às oportunidades entre jovens, entre gêneros e grupos sociais, ou seja, quem tem capital econômico tem mais condições de ter o capital educacional.

²⁸ Estes dados podem ser melhor interpretados nas tabelas do Anexo 1, onde se pode verificar a proporção entre o número de inscritos e aprovados nos processos seletivos de 2005 e 2006, na Universidade Federal do Paraná, para as duas categorias de acesso: escola pública e concorrência geral.

Os dados apresentados na tabela 11 ajudam a reafirmar essa disparidade entre o público e o privado no que concerne às matrículas nos níveis de ensino. Para efeitos de análise serão considerados os dados da Região Sul, sendo possível fazer um comparativo com o total no país.

Tabela 11 - Taxa de frequência bruta por nível de ensino e rede de ensino freqüentada.

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino dos, estudantes por nível de ensino e rede de ensino frequentada (%)					
	Fundamental		Médio		Superior	
	Pública	Particular	Pública	Particular	Pública	Particular
Brasil	88,8	11,2	85	15	24,7	75,3
Sul	91,3	8,7	85,8	14,2	22,5	77,5
Paraná	90,6	9,4	84,9	15,1	35,1	64,9
Região Metropol. de Curitiba	89	11	80,2	19,8	29,6	70,4
Santa Catarina	91,9	8,1	86	14	11,6	88,4
Rio Grande do Sul	91,7	8,3	86,4	13,6	15,6	84,4
Região Metropol. de Pto Alegre	87,8	12,2	80,6	19,4	15,6	84,4

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004.

De acordo com Spósito (2003), de 1995 a 2001, o Ensino Médio teve uma expansão de 65%, apresentando um aumento absoluto de 3 milhões. De 2001 a 2005, houve ainda um acréscimo de cerca de meio milhão de jovens no ensino médio. Segundo a autora, esses jovens na sua maioria, representam a primeira geração da família a atingir um nível de escolaridade superior aos oito anos obrigatórios do ensino fundamental. Dentro desse crescente contingente de jovens, há uma parcela que coloca a continuação dos estudos como estruturante de seu projeto de vida, seja conciliando trabalho e estudo, seja exclusivamente estudando.

Neste contexto o tema ingresso das camadas populares²⁹ no ensino superior não nos remete apenas a uma questão de especificidade de educação pública e gratuita, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural, que delimita um determinado grupo de pessoas no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

²⁹ A definição do termo camadas populares será apresentada no Capítulo 4.

3. CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL

No Brasil, pelo menos desde as décadas iniciais do século XIX, quando surgiram os primeiros cursos superiores até o presente, ter um curso superior tem representado para alguns uma possibilidade de status e para outros têm sido uma possibilidade mais ou menos segura de uma formação profissional sólida e, conseqüentemente, uma rara oportunidade de construção de uma existência pessoal e social minimamente digna.

Dessa forma, o acesso ao ensino superior funciona, na sociedade brasileira, como um fator desencadeador de desenvolvimento social e de conquista de cidadania na medida em que possibilita uma formação independente e relativamente autônoma.

De acordo com Valle & Ruschel (2007 p. 6),

Lutar pela igualdade de oportunidades num sistema de ensino destinado a poucos supõe lutar pelo reconhecimento dos méritos individuais e não das condições privilegiadas de nascimento. Embora haja consenso em relação à idéia de que ampliar o acesso a todos os níveis de ensino é apenas uma das facetas da justiça e de que esse não é o principal fator de mobilidade social, considera-se que a escolarização pode oferecer aos mais desfavorecidos um novo horizonte profissional.

Neste contexto, o ensino superior público pode ser considerado “um sistema de ensino destinado a poucos” sendo o debate sobre a democratização do acesso um dos principais temas nas duas últimas décadas e, bem recentemente, também a implementação das políticas públicas por meio do sistema de cotas sociais para negros, indígenas e egressos da escola pública

3.1 Um sistema de ensino destinado a poucos

Na segunda metade do Século XX, vários estudos³⁰ apontaram a descontinuidade escolar entre as classes menos favorecidas como evidência da natureza seletiva dos sistemas de educação. Em contraposição aos filhos das classes mais privilegiadas, os das classes populares tenderiam a manifestar níveis mais baixos de escolaridade, por se orientarem pelas percepções objetivas da trajetória social dos indivíduos de seu grupo de pertença.

³⁰ Cunha, 1980; Beisegel, 1992; Frigoto, 2000; Gentili, 1995.

Desde princípios dos anos 1960 o aumento da matrícula no ensino superior no Brasil tem sido uma constante, com uma taxa de crescimento em torno de até sete por cento como veremos na continuidade deste capítulo.

No atual contexto do ensino superior no Brasil, verifica-se que, mesmo havendo um crescimento significativo do setor privado na oferta de vagas, o setor público se apresenta como a principal referência para uma formação comprometida com a educação em nível superior no país.

Existem atualmente no Brasil 1.859 instituições de ensino superior, das quais apenas 207 são públicas e 1.652 são privadas. Dentre as instituições privadas, 1.302 são particulares e 305 situam-se entre as confessionais e filantrópicas. O sistema público, apesar de atender a apenas 30% dos estudantes em nível de graduação, é responsável pela quase totalidade da produção científica e pela matrícula de grande parte dos alunos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse sentido o Plano Nacional de Educação, PNE estabelece em suas metas, a oferta da educação superior para, pelo menos, 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos até o final desta década.

O interesse em estudar o perfil socioeconômico desses sujeitos egressos da escola pública, que ingressaram no ensino superior, insere-se numa preocupação mais ampla em tomar as experiências de escolarização dos diversos grupos sociais, como um objeto de estudo que permita compreender as características desses grupos em momentos específicos de sua história, através dos dados informados no momento em que iniciaram o seu “rito de instituição”, como, idade, cor, ocupação, turno de estudo e prolongamento da escolarização.

De acordo com Haddad (2002, p. 1), “a escola pública, antes elitizada, ao se massificar passou a receber outra população, mais pobre, com mais dificuldades e com uma cultura escolar diversa. Os sistemas de ensino acabaram mostrando dificuldades em considerar a diversidade cultural de novos grupos sociais”.

De acordo com dados do Censo Escolar (MEC/INEP), em 2002, dos cerca de 56 milhões de brasileiros que participavam do sistema educacional, mais de 3 milhões de pessoas cursavam o ensino superior, mas a grande maioria - 53 milhões - encontrava-se em processos de escolarização básica, 88% dos quais o fizeram em instituições públicas de ensino.

Outra análise interessante verifica-se no resultado do Exame Nacional de Cursos-ENC, efetuado pelo MEC em 2003 onde,

dos 392.309 alunos, 17.382 (4,43%) cursaram o ensino médio na modalidade do supletivo. Tal percentagem é considerável, apesar de seu desempenho no ENC - 2003 apresentar-se baixo.

A comparação do desempenho entre alunos que fizeram ensino médio na modalidade de curso técnico com aqueles que o fizeram na forma de curso comum (antigo Colegial) não revela diferença significativa de desempenho no ENC 2003. Já os alunos que fizeram Magistério (Curso Normal) apresentam desempenhos com maior concentração no grupo de menores notas (31,3%). A assimetria do desempenho fica ainda mais nítida entre os alunos que fizeram o ensino médio na forma de Supletivo, com 38,0% deles figurando no grupo com menores notas contra apenas 14,3% deles figurando no grupo de melhores notas.

Com base na totalidade dos alunos que realizaram o ENC (diferentes cursos e regiões do País) e considerando que esse Exame é aplicado ao final do curso de graduação, é relevante destacar a evidência de que, para este último caso (alunos que fizeram o Supletivo no ensino médio), o curso superior não conseguiu prover a superação das deficiências da formação prévia. (INEP, 2003).

Verifica-se assim que mesmo após a promulgação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, n. 9.394/96, a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação pública e de características meritocráticas no Ensino Superior.

A nova LDB não regulamenta sobre os critérios de acesso ao Ensino Superior mesmo que historicamente o número da oferta de vagas seja inferior à demanda. Mas a própria Lei determina como condição para o ingresso na educação superior a exigência de classificação em processo seletivo. Neste sentido o art. 44, II prescreve que os cursos de graduação são “abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”.

Por sua vez, o Artigo 51 estabelece que “as instituições de ensino superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos de ensino”.

Nesse contexto cabe perguntar: Quem consegue superar a barreira de entrada no ensino superior público? Quem são esses sujeitos egressos do Ensino Médio Público que têm êxito após o “rito de passagem”? Que capital cultural dispõem? Como e de que forma as políticas afirmativas contribuem para a democratização do acesso, uma vez que o vestibular continuará sendo o mesmo e as exigências para o acesso à Universidade permanecem, apenas com uma parte das vagas que será diferenciada?

Para Dubet (2006 p. 5), a igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso. O autor destaca que

em função de suas políticas e de suas tradições, cada sistema escolar pode estar mais ou menos próximo de um ideal puro de igualdade das oportunidades, mas nenhum consegue verdadeiramente se proteger da influência das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares. A igualdade das oportunidades não produz, portanto a igualdade dos resultados. Ainda que essa constatação seja desencorajadora, é melhor considerá-la como um fato. Aliás, ela nos leva a pensar que sozinha a escola não pode criar a igualdade das oportunidades e, sobretudo a não esquecer que a redução das desigualdades sociais permanece sendo o meio mais seguro de criar a igualdade das oportunidades escolares.

A educação como direito social deve estar associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos, sem os quais, a categoria cidadania fica desprovida de conteúdo e não garante a efetivação do direito à escola pública das maiorias. Para Gentili (1995 p. 249-250) numa perspectiva democrática, a educação significa

um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um “direito” é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida, etc.), a palavra mais correta para designá-lo é “privilégio”. [...] Devemos projetar e tratar de por em prática propostas políticas coerentes que defendam e ampliem o direito a uma educação pública de qualidade. Mas também devemos criar novas condições culturais sobre as quais tais propostas adquiram materialidade e sentido para os excluídos que, em nossas sociedades, são quase todos. Ambos os elementos são fatores indissolúveis em nossa luta pela reconstrução de uma sociedade fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça.

Nessa mesma perspectiva, ao referir-se a educação como um desafio na ordem jurídica, Cury (2000, p. 567-583), aponta para a necessidade de que esses direitos sejam declarados em forma de lei. “Declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país. É também um instrumento voltado à memória individual ou coletiva a fim de lembrar ou relembrar quem se esqueceu de tomar ciência dos direitos”. Destaca também a importância da educação para o processo de construção da democracia, que muitas vezes no Brasil foi enfatizada, mas não efetivada, gerando uma dívida social para as maiorias.

As afirmações dos autores referendam a concepção da educação escolar como um direito público e subjetivo que de conta de “reparar” as desigualdades sociais produzidas historicamente.

È importante destacar, que apesar de mantidas e muitas vezes exacerbadas as desigualdades sociais por meio do sistema educacional, o número de estudantes, egressos da escola pública, que ingressarem no ensino superior poderá contribuir para a superação do atraso histórico por que passaram os sujeitos da escola pública ao longo destes anos.

De acordo com Charlot (2002, p. 47), “a educação que podemos e quiçá devemos oferecer deve integrar três grandes estatutos: 1) atividade intelectual; onde aprimore a sua capacidade de pensar sobre o mundo, 2) prazer; nos processos de relação com o saber e 3) sentido; deve ser significativa para aqueles que a freqüentam”.

Esse triplo processo é possível apenas por intermédio da apropriação de um patrimônio humano. Isso quer dizer que a educação é cultura, e em três sentidos que não podem ser dissociados. Ou seja, a escolarização transmite um patrimônio humano que possibilita aos sujeitos melhor entender o mundo. Para este autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

Trata-se, portanto, de afirmar a educação, em todas as suas dimensões e espaços, como um processo social formador de todas as dimensões do ser humano conforme Arroyo (2001, p.144),

pensar as práticas de significação que se devem gerar na escola, impõe estar atento à dinâmica das relações sociais com o objetivo de democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, bem como conduzir o educando a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciar-nos meios de orientação, de comunicação e de participação.

Cultura e conhecimento são produzidos nas e pelas relações sociais. Desse modo, o prolongamento da escolarização das camadas populares e seu ingresso no ensino superior não pode ser pensada fora dessas relações. De acordo com Freire (1987, p. 38),

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (...) “O diálogo, como encontro dos homens para a "pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização.

Assim, a escolarização básica em escola pública é indiscutivelmente uma educação possível e imprescindível, uma vez que a educação é um processo contínuo e a-temporal,

tanto na educação básica, tendo seu acesso e permanência garantidos, quanto no ensino superior público, como espaço de formação e produção do conhecimento, que também deve ser oportunizado.

Atualmente, está consensuado principalmente pelos Fóruns em defesa da escola pública e pelos movimentos sociais que discutem essa temática, de que não adianta apenas ter garantido o direito de todos ao ensino fundamental, é necessário também o direito de todos pelo menos à educação básica, considerando-se que a formação do ser humano não se faz apenas em nove anos de estudos obrigatórios, mas que ela deve ser um processo contínuo desde a educação infantil, e estender-se pelo menos até os adolescentes e jovens e adultos no ensino médio. É importante destacar também, que mesmo que o ensino superior não apareça na legislação como direito público, ele é essencial na formação de todas as pessoas e deve ser pensado também como direito de todos e não apenas de alguns.

Dessa forma, e de acordo com a legislação vigente cabe ao Estado brasileiro garantir educação para todos, como direito público subjetivo, criando condições para que os estudantes oriundos das camadas populares e egressos da escolarização básica em seus níveis e modalidades possam dar continuidade aos seus estudos, ingressando no ensino superior.

Visualizar a educação brasileira hoje, e dentro dela “o rito de passagem³¹” através do processo seletivo com cotas de inclusão social entre a escolarização básica pública e o ensino superior público, torna-se, pois, um desafio para os profissionais da educação. O “vestíbulo” que separa os dois sistemas de ensino tende a ficar mais estreito.

O conceito de rito de passagem, é questionado por Bourdieu (1996, p. 97)) que propõe uma ampliação em sua definição. Para ele,

os ritos de passagem considerados em sua função social deveriam ser denominados ritos de instituição, valorizando seus efeitos essenciais de separar aqueles que já passaram por ele daqueles que ainda não o fizeram e, assim, instituir uma diferença duradoura entre os que foram e os que não foram afetados. Eis porque em lugar da expressão ritos de passagem talvez fosse mais apropriado dizer ritos de consagração, ritos de legitimação, ou simplesmente, ritos de instituição.

³¹ O rito de passagem é um conceito antropológico criado no início do século XIX, para descrever o processo pelo qual o indivíduo, ao mover-se de uma situação social para outra, recebe aceitação e reconhecimento. O rito é uma cerimônia que sanciona, que legitima o acesso de um indivíduo de um grupo para outro. Quando saímos de um mundo para outro, temos morte, temos renascimento e transformações em nossas idéias e em nossas pessoas.

Esses rituais ou atos de instituição são assim denominados por serem momentos em que uma identidade social é instituída, - neste caso a aprovação no processo de seleção e a entrada na Universidade Pública - tornando aquele que passou pelo rito membro de um grupo, de uma classe, ou seja, distinto daqueles que não passaram. “Torne-se o que você é, eis a fórmula que subentende a magia performativa de todos os atos de instituição” (Bourdieu, 1996, p. 102).

Isso não acontece, porém, sem conseqüências. De acordo com o autor, ao ser instituído, são exigidas determinadas disposições e características relativas à posição assumida pelo agente. “Todos os destinos sociais, positivos ou negativos, consagração ou estigma, são igualmente fatais – quero dizer mortais – porque encerram aqueles assim distinguidos nos limites que lhes são atribuídos, impondo-lhes o reconhecimento de tais limites.” (Bourdieu, 1996, p. 102).

Nesse sentido, o acesso e a permanência no ensino superior devem ser pensados de forma articulada. Não basta apenas garantir a passagem pelo rito, mas sim garantir as condições para a sua permanência até a conclusão dos estudos, caracterizando-se assim a inclusão de fato, porque na realidade o habitus do estudante oriundo da escola pública, lhe identifica no ensino superior público como aquele sujeito não privilegiado social e economicamente. É importante lembrar que todo processo seletivo por si só é excludente, pois determina os aptos e os não aptos e gera uma demanda muito grande de não instituídos no ensino superior público, que acabam recorrendo ao sistema privado, cujas políticas públicas, como a criação do Programa Universidade para Todos - PROUNI têm fomentado esta tendência.

3.2 O proposto na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996.

No Brasil, as três últimas décadas marcaram a Educação Brasileira com a aprovação, da Constituição de 1988 e após anos de discussão, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, e de uma série, de decretos, diretrizes, pareceres, mediados e influenciados por políticas advindas, sobretudo das orientações do Banco Mundial em consonância com a UNESCO, e por último, o projeto de reforma universitária do governo Luiz Inácio Lula da Silva, que ainda está sendo implantado e tem gerado uma série de debates polêmicos e entre essas mudanças a efetivação das políticas de cotas para o ingresso no ensino superior em todo o País.

De acordo com Shiroma, Moraes, Evangelista (2003, p. 129),

a década de 1990 testemunhou inúmeras adaptações de um plano de ajuste dos países centrais e periféricos decorrente da universalização do capitalismo. Nesse processo a educação viu-se presa de um largo conjunto de premissas: que a mão invisível do mercado produz melhores e mais eficientes escolas; que tradicionais princípios e valores educativos devem ceder lugar à lógica mercantil; que estruturas fortemente competitivas devem ser incrementadas no sistema educacional; que é inevitável e desejável a retratação governamental quanto ao financiamento de políticas sociais em particular as da educação; que mérito e esforço, informados por escolhas racionais, asseguram o sucesso individual de escolas, professores, estudantes, famílias.

Caracterizar o ensino superior público hoje, à luz de tantas mudanças, de tantas leis e de uma polifonia do setor acadêmico é uma tarefa bastante difícil que deve ser analisada como parte de uma problemática mais geral do país.

Para melhor situar essa temática, e fazer um recorte do que é mais relevante para responder às questões que propõe essa pesquisa, faz-se necessário iniciar com a diferenciação entre os vários tipos de instituição de ensino superior no País, propostos na legislação vigente, que de acordo com Shiroma, Moraes, Evangelista (2003, p.136), a perda mais significativa nesse contexto de mudanças foi a substituição do conceito de “Universidade” para o conceito de “ensino superior”.

A Constituição Federal de 1988, traz no seu artigo 205 do Capítulo III, que a educação é direito de todos e dever do Estado e mais pontualmente no artigo 207 que as universidades gozarão de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Já a Lei de Diretrizes e Base da Educação Lei 9.394 de 1996, que regulamenta o proposto pela Constituição traz em seus artigos 16 e 20, de maneira geral, as classificações das Instituições de Ensino Superior IES³² que posteriormente são complementadas por decretos nas suas especificidades.

³² As (IES) são definidas em forma de lei (Artigo 16) como, Sistema Federal de ensino que compreende: I - as IES mantidas pela União; II - as IES criadas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação. O Art. 20 traz que as instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por um ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem características dos incisos abaixo; II - comunitárias, aquelas que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III - confessionais, aquelas que são instituídas por grupos de pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei.

O sistema federal³³ de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas³⁴ e mantidas pela iniciativa privada. Em sua organização acadêmica as instituições de ensino superior, com especial destaque a caracterização das universidades são classificadas em:

I – universidades;

II – centros universitários; e

III – faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

Após essa breve caracterização do ensino superior Público na forma da lei, faz-se necessário destacar que a análise pontual que será feita nesse capítulo refere-se à instituição de ensino superior pública classificada como universidade. O objetivo é situá-la no contexto das mudanças neoliberais dos últimos anos e analisar seu enfrentamento no que se refere às políticas públicas nesse período, com maior destaque às mudanças ocorridas a partir de 2002 com o documento Universidade para o século XXI proposto pelo Ministério da Educação - MEC, culminando com os programas de democratização de acesso ao ensino superior.

O debate contemporâneo sobre o papel que a universidade pública ocupa na sociedade e sua função enquanto espaço público de produção do conhecimento é polissêmico. Os problemas que as universidades públicas vêm enfrentando não dizem respeito somente a ela. São problemas de toda a sociedade, pois a universidade expressa historicamente essa sociedade determinada. De acordo com Sguissardi (2001), para se ser um país soberano e uma nação plenamente democrática, os bens públicos universais não devem ser vistos como mercadorias ou semimercadorias e a universidade pública não deve ser identificada pela ótica empresarial e competitiva.

Em Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003, Marilena Chauí caracteriza a universidade como uma instituição social

³³ Além do sistema federal, o ensino superior brasileiro compreende, também, os sistemas estaduais e municipais. No sistema federal, estão as IES federais (mantidas pela União), as faculdades e universidades particulares, e chamados centros universitários particulares. As universidades estaduais estão sob a jurisdição dos respectivos sistemas estaduais.

Outra forma organizacional criada recentemente que compõe o ensino superior brasileiro, são as chamadas “universidades comunitárias”, que mantêm elementos típicos de uma instituição pública – são criadas e mantidas por conselhos formados por membros da comunidade municipal ou estadual, o que confere o caráter público à organização jurídica da citada instituição -, e características da estrutura e funcionamento de instituições particulares com independência e grande autonomia para gerir orçamentos e tomar decisões administrativas – bem próximas da forma privada de determinadas instituições de ensino superior. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/governo_e_gestafinal_michelangelogiotto.pdf acesso em 20/08/07

que como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Segundo a autora, se percebe no

interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Sobre a Universidade como Instituição de ensino superior o Plano Nacional de Educação³⁵ de 2001, traz em seu texto a seguinte definição:

A universidade, como patrimônio social, se caracteriza pela sua necessária dimensão de universalidade na produção e transmissão da experiência cultural e científica da sociedade. Ela é, essencialmente, um elemento constitutivo de qualquer processo estratégico e de construção de identidade social. Há uma dimensão pública nas instituições de ensino superior que se efetiva simultaneamente pela sua capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica. E a condição básica para o desenvolvimento dessa representatividade é a capacidade de assegurar uma produção de conhecimento inovador e crítico, que exige respeito à diversidade e ao pluralismo. Dessa forma, não lhe cabe apenas preencher uma função de reprodução de estruturas, relações e valores, mas acolher os mais diversos elementos que possam constituir questionamentos críticos, indispensáveis para configurá-la como um dos fatores dinâmicos na evolução histórica da sociedade. (...).

Essa visão de universidade remete a uma reflexão sobre a Educação Superior realizada através do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociável, cujo objetivo pressupõe o aperfeiçoamento da formação cultural do ser humano, a proposta de capacitá-lo para o exercício de uma profissão e de prepará-lo para a reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e superação do saber, cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar o acesso a esse direito social a todos os cidadãos, inclusive de forma gratuita, oferecido pelas Instituições de ensino superior públicas.

³⁵ O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. Sua finalidade é orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração (União, estados e municípios), o que o torna uma peça-chave no direcionamento da política educacional do país.

O PNE tem respaldo legal na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996. A LDB, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos, determinou a elaboração de um plano nacional de educação no prazo de um ano, a contar da data da sua publicação. Entretanto, depois de três anos de tramitação no Congresso Nacional e muito debate com a sociedade civil organizada e entidades da área educacional, o PNE foi sancionado em janeiro de 2001.

Em estudo recente Trindade (2004, 832), aponta para o fato de que a reforma de 1968³⁶ ao “mesmo tempo em que modernizou e profissionalizou as universidades públicas também foi responsável por sua burocratização descaracterizando-a como instituição social, uma vez que provocou uma crescente privatização da educação superior e banalizou o conceito de universidade.”

Estudos sobre o ensino superior no Brasil, sobretudo no que diz respeito ao setor público e privado, têm gerado uma série de produções acadêmicas dos intelectuais envolvidos nesse processo. Silva Jr (2001, p. 157), destaca a necessidade de ampliação de mais vagas para o ensino superior, “uma vez que a educação universitária se transformou no principal capital para o desenvolvimento e em uma exigência básica para a cidadania plena”.

De acordo com dados do Ministério da Educação no documento Universidade para Todos, em torno de 1% apenas da população brasileira frequenta o ensino superior. E desse 1% da população, a faixa etária entre 20 e 24 anos que seria o público universitário, representa apenas 7,7% do total de matriculados no ensino superior, sendo esta uma das menores taxas do mundo, de acordo com o próprio Ministério.

A taxa de escolarização bruta (relação entre o total de matrículas, independentemente da faixa etária dos estudantes, e o total da população de 20 a 24 anos) no Brasil é de 11,3%, ficando bem abaixo de países como a Argentina (39%), Chile (27%), Bolívia (23%), Estados Unidos (superior a 80%), França (50%), Inglaterra (48%) e Espanha (46%) (BRASIL, 2002, p. 11).

Isto significa dizer que somente “11% da população brasileira economicamente ativa possui nível superior, contra 37% dos Estados Unidos e 53% do Canadá, segundo dados da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OECD (BRASIL, 2002, p. 37).

Na análise de Coggiola (2001, p.140) o problema real é que cada vez mais há menor oferta de vagas no ensino superior em relação à demanda real e potencial.

Em 1998 o déficit era da ordem de mais de 2,1 milhões de vagas no ensino superior (2,9 milhões de concluintes do ensino médio para 800 mil vagas no ensino superior), sendo que em 1999, esse déficit sobe para 2,4 milhões (3,3 milhões de concluintes do ensino médio para 900 mil vagas no ensino superior, das quais 750 mil foram efetivamente preenchidas).

³⁶ Sobre a reforma de 1968 ver Fávero, 2006. Educar em Revista número 28/jul-dez 2006. Editora UFPR.

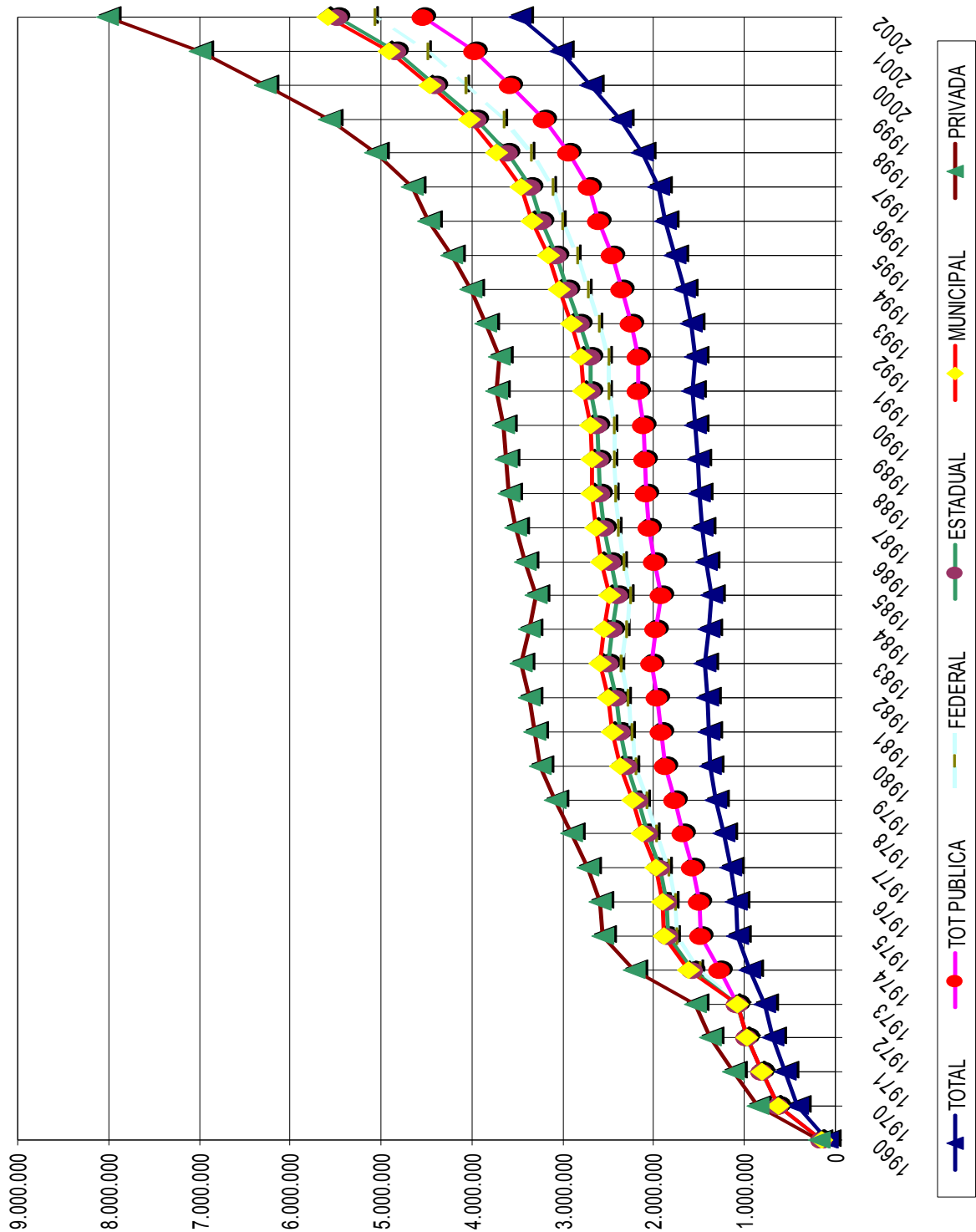
De acordo com os dados do Ministério da Educação (INEP, 2004), o número de matrículas no terceiro ano do ensino médio, que era de 1.274.933 em 1996, aumentou em cerca de um milhão em seis anos (2.239.544 matrículas em 2002).

O número de estabelecimentos de ensino superior também teve significativo aumento nesse período, beneficiando a rede privada e, mantendo praticamente estagnado o ensino superior público. Do total de 1.637 estabelecimentos de ensino superior existentes no Brasil, 1.442 são privados, estes com 37,5% de suas vagas ociosas, o que representa 550 mil vagas (INEP, 2004). Estas vagas ociosas é que deveriam ser ocupadas com a implantação do Programa Universidade para Todos - PROUNI³⁷, mas essa análise gera outra discussão.

O gráfico 2 traz dados significativos que ajudam a entender a distorção entre o ensino superior público abrangendo as redes federais, estaduais e municipais e as instituições privadas ao longo de 40 anos.

³⁷ O PROUNI vai ser abordado no item 3.3.

Gráfico 2 – Evolução da matrícula na Educação Superior de Graduação presencial³⁸, por categoria administrativa (Brasil – 1960/2002)



Fonte: MEC/INEP

³⁸ Cf. Tabela 45 – Evolução da matrícula na educação superior de graduação presencial, por categoria administrativa (Brasil – 1960/2002) (Anexo 1, p. 156).

Ainda de acordo com Coggiola (2001, p.117) em 1980 o número de estudantes matriculados no ensino superior brasileiro era de 1.337.000. Em 1988, não havia atingido a casa de 1.500.000. De 1980 a 1994, em 14 anos, houve um crescimento de 20,6%. De 1994 a 2000, em seis anos, cresceu 30%. De 1994 a 1998 o número de matrículas nas faculdades privadas cresceu 34% (de 970.000 para 1.300.000), enquanto nas instituições federais cresceu 18% (de 363.000 para 430.000). De 1997 a 1998 houve um crescimento de 9%, atingindo a casa de 2.125.000 estudantes matriculados no ensino superior brasileiro, sendo que, 61% dessas matrículas estavam na rede privada (cerca de 1.300.000 estudantes), 28% nas instituições federais, 7% nas estaduais e 5% nas municipais.

Mesmo havendo um acentuado crescimento no número de matrículas no ensino superior, conforme verificado no gráfico 2 e nas análises do autor, em contra partida há um número significativo de vagas não preenchidas nos cursos de graduação presencial em todas as categorias administrativas, que vem aumentando gradativamente nas duas últimas décadas, de acordo com os dados apresentados na tabela 12.

Tabela 12 – Vagas não preenchidas em processos seletivos³⁹ de ingresso no ensino superior de graduação presencial por categoria administrativa (Brasil 1980-2002).

Ano	Categoria Administrativa					
	Total	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
1980	48.147	9.526	3.362	2.914	3.250	38.621
1990	95.636	28.870	13.133	10.762	4.975	66.766
2000	318.730	12.549	2.979	4.452	5.118	306.181
2002	567.947	14.863	1.705	6.771	6.387	553.084

Fonte/ MEC/INEP

Considerando-se que em 2002 o número total de vagas oferecidas nas diversas formas de ingresso no ensino superior era de 1.773.087 (MEC/INEP, 2002) em todas as categorias administrativas, verifica-se que 32% do total das vagas oferecidas ficaram ociosas nas IES privadas. De acordo com Pinto (2004 p. 736), no setor privado “muitas vezes, as vagas são oferecidas em seus processos seletivos sem que as condições efetivas para o funcionamento do curso já estejam concretamente asseguradas. Caso apareçam candidatos, corre-se atrás dos meios.”

³⁹ São consideradas todas as formas de ingresso desde o tradicional Vestibular até as formas mais simples como análise do Histórico Escolar (MEC/INEP, 2002)

3.3 Mudanças Recentes: democratização do acesso ao ensino superior Público no Brasil – o sistema de cotas de inclusão racial e social

*"O vestibular continuará sendo o mesmo e as exigências para o acesso à universidade permanecem, apenas uma parte das vagas será diferenciada",
Ministro da Educação, Tarso Genro*

O acesso ao ensino superior público tem sido no Brasil, um tema polêmico e controverso desde os primeiros momentos em que começou a ser pensada em suas especificidades com relação ao ensino básico.

Historicamente, desenvolveu-se no Brasil uma educação seletiva, discriminatória e excludente que não se fez acompanhar de um reconhecimento da especificidade do seu público. Vieira (apud Fávero, 1988 p. 12) ao referir-se à democratização da universidade e à socialização do conhecimento destaca que “em qualquer sociedade, seja conservadora ou progressista, a educação superior constitui um bem cultural acessível a uma minoria e a universidade é privilégio de poucos”.

Mesmo que várias mudanças já tenham ocorrido na democratização ao acesso, é característica deste nível de ensino o rigor de seletividade nas suas políticas de acesso que não levam em conta a diversidade do perfil dos seus estudantes, com relação ao tipo de escola de que são oriundos, à situação sócio-econômica e cultural, às ocupações e à motivação pela escolha do curso.

Diante desse contexto e na tentativa de tornar mais democrático e menos elitista esse acesso ao ensino superior, sobretudo nas instituições públicas, algumas políticas, afirmativas foram implementadas nos últimos anos e outras estão em fase de implementação.

Em 1998, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP implementou o Exame Nacional do ensino Médio⁴⁰ - ENEM, constituído por uma única prova com 63 questões objetivas e uma redação, a ser aplicado aos estudantes concluintes e aos egressos desse grau de ensino. Este tem como objetivo fundamental "avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências

⁴⁰ A avaliação do Enem baseia-se nas competências e habilidades dos seus candidatos que precisam ter domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, etc. aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento - enfrentar situações-problema, tomada de decisões, construção de argumentações consistentes considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço. - ler e interpretar textos de linguagem verbal, - identificando - inferindo informações, (Brasil/MEC/INEP, 1998, p.8-9).

fundamentais ao exercício da cidadania" (BRASIL/MEC/INEP, 1998, p.6), pretendendo, ainda, alcançar outros objetivos como:

- a) oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vista às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade dos estudos;
- b) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c) estruturar uma avaliação de educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.

A nota obtida pelos estudantes que realizam o ENEM é utilizada por algumas instituições de ensino superior como critério para acesso nos cursos de Graduação. No caso da Universidade Federal do Paraná esse critério somente serve para desempate.

No segundo semestre de 1999 foi lançado o Financiamento Estudantil FIES para substituir o antigo crédito educativo, que apresentava uma taxa de inadimplência próxima de 70% e o governo federal assumia todos os riscos. O FIES financia até 70% do valor da mensalidade, com juros fixos de 9% ao ano e prazo para pagamento de uma vez e meia o tempo de duração do curso. O estudante tem um ano de carência depois de formado, período em que continua a pagar 30% da prestação, no mesmo valor que pagava o seu curso superior. O FIES vinculava-se ao sistema de avaliação do ensino superior, financiando apenas cursos bem colocados no Exame Nacional de Cursos-ENADE. Entre os estudantes selecionados em 1999, mais de 85% tinham uma renda *per capita* entre um e cinco salários mínimos.

As instituições que participam do programa recebem como contrapartida certificados de emissão do Tesouro Nacional, que podem ser utilizados para pagamento de obrigações previdenciárias junto ao Instituto Nacional de Seguridade Social - INSS (BRASIL, 2000). Até 2003 o FIES atendeu 218 mil estudantes, sendo o investimento da ordem de R\$ 42 milhões e a inadimplência de 22%⁷¹. Em 2003, 1.332 instituições de ensino superior aderiram ao FIES com 70 mil novas vagas para atender aproximadamente 240 mil estudantes inscritos, estando previstas 50 mil novas vagas para o segundo semestre de 2004.

Em 2004 dois projetos de leis alavancam as discussões sobre a democratização do acesso ao ensino superior público e privado. O primeiro deles dá origem ao Programa

Universidade para Todos – PROUNI, criado através da Lei nº. 3.582/04, cuja finalidade, além de substituir o FIES, é conceder bolsa de estudo integral para cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

A justificativa para sua criação é estabelecer uma nova relação entre o setor público e o privado, através da utilização de vagas ociosas existentes nas instituições privadas, oferecendo a estas incentivos fiscais em troca de bolsas de estudos, que atendam:

- jovens não portadores de diploma de curso superior e cuja renda familiar não exceda a um salário mínimo *per capita* e que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola da rede pública;
- professores da rede pública de educação básica que não possuem o curso superior;
- e a cidadãos auto declarados pretos, pardos ou indígenas.

O processo de seleção dos estudantes a serem beneficiados considerará os resultados e perfis socioeconômicos do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Não poderão aderir ao programa instituições que tiveram um desempenho considerado insuficiente pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. A instituição que aderir ao PROUNI ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas - IRPJ, Contribuição Social sobre Lucro Líquido, Contribuição para o Programa de Integração Social- PIS e Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social - COFINS.

Esse sistema é elogiado por parte da sociedade como uma política pública benéfica por abrigar o preceito das cotas e criticado por alguns setores, particularmente pelo fato de manter um sistema de ensino no modelo privatizante dos anos 1990 que desprestigia a esfera pública e valoriza instituições privadas de qualidade duvidosa e alavanca índices estatísticos capazes de acobertar um déficit educacional que não se resolve com malabarismos. Nesse sentido, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente (Catani, 2006).

O segundo projeto de lei de nº 3627/04⁴¹ deu origem ao sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, para negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior, sendo que a justificativa para sua criação vem do

⁴¹ Disponível no portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf

longo debate realizado nos últimos anos, e faz parte de um movimento legítimo pela demanda por mais vagas nas universidades públicas brasileiras. A exigência de políticas públicas para o ingresso de candidatos economicamente carentes, diante de um contexto de grande desigualdade social, significa garantir a igualdade de oportunidades de acesso hoje no ensino superior público, tão urgentes e tão necessárias.

Alguns movimentos sociais como o Movimento Negro o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e outros segmentos sociais, têm reivindicado essas políticas mais pontualmente na última década para que se reverta esse quadro díspar (Moehlcke, 2004). Os debates para que essa política pública se torne lei federal vêm fomentando as discussões no meio acadêmico e no Congresso Nacional.

Ao encaminhar o projeto de lei para apreciação do presidente da República, o Ministro Tarso Genro que respondia pela pasta da Educação nesse período, reafirmou a necessidade da implantação da lei, apontando para o fato de que desde 1967 o Estado brasileiro se comprometeu na Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial da Organização das Nações Unidas, a aplicar ações afirmativas, como forma de promoção da igualdade para inclusão de grupos étnicos historicamente excluídos no processo de desenvolvimento social. De acordo com o Ministro

[...] fontes apontam que no Brasil a evolução da distribuição de riquezas e de oportunidades não é neutra, cristalizando-se diferenças entre as etnias que compõem a diversidade característica da população brasileira, sendo fato que a população negra e os povos indígenas foram e ainda são sistematicamente desfavorecidos ao longo de toda experiência republicana.

Somente no final do século passado, o Estado brasileiro passou a se preocupar com os efeitos do chamado racismo estruturante no perfil social e buscar mecanismos que dessem efetividade aos compromissos assumidos perante a comunidade internacional há quase quarenta anos. Esse atraso de décadas por si é suficiente para justificar a iniciativa de políticas de ações afirmativas no âmbito da educação, como as consignadas no presente Projeto de Lei.

Entretanto, cumpre-nos acrescentar que o presente Projeto de Lei, adotando a política de cotas, o faz de forma racional distribuindo-as pela composição étnico racial das unidades federativas. Ao mesmo tempo, importante salientar a combinação de critérios de inclusão por razões específicas de etnia com critérios universais de renda para acesso ao ensino público superior. Assim também é assegurado o ingresso nas universidades públicas aos estudantes egressos do sistema público de ensino fundamental e médio. (BRASIL, 2004)

O projeto prevê o acesso às instituições federais por meio de um sistema que reserva vagas para estudantes das escolas públicas, negros e índios. Os dois programas terão uma

política de cotas, na qual as bolsas de estudos para negros e indígenas serão concedidas de acordo com as proporções dessas populações nos respectivos estados.

O objetivo do Governo é promover a inclusão desses grupos historicamente excluídos das instituições, valorizar a escola pública onde está a maioria dos estudantes de classe média e baixa, garantir um quadro de estudantes com o mais variado histórico e perfil social, étnico e cultural, reduzir as desigualdades sociais, além de reafirmar sua política de ações afirmativas para inclusão social.

Sensíveis a essa temática algumas Universidades Públicas, desde 2002, vêm implementando em seus processos seletivos, políticas afirmativas com implantação de cotas para negros e oriundos de escolas públicas que foram aprovadas por leis estaduais nos casos das Universidades Estaduais e por decreto do Conselho Universitário no caso das Federais.

É importante destacar que as políticas sociais denominadas de ação afirmativa se originaram nos Estados Unidos da América e foram concebidas inicialmente como mecanismos para solucionar a marginalização social e econômica de pessoas negras na sociedade americana. Posteriormente, elas foram estendidas a mulheres, minorias étnicas e nacionais, índios e pessoas com deficiência física. Mesmo denominadas de diversas maneiras (ação afirmativa, discriminação positiva etc.), todas elas estão orientadas à concretização do princípio constitucional de igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de tipo físico. (Moehlcke, 2004)

Até início, de 2007 havia um total de oito instituições públicas consideradas pioneiras na implementação das cotas raciais e sociais em seus processos seletivos. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ foi a primeira universidade pública de grande porte a implementar as cotas em 2003, através de decreto lei. Desde esse período formas diferenciadas de cotas vêm sendo adotadas em diversas universidades públicas.

No processo seletivo da UERJ, por exemplo, 20% das vagas são para estudantes da rede pública, 20% para negros e 5% para portadores de deficiência ou integrantes de minorias étnicas, enquanto na Universidade de Brasília que implantou o sistema em 2004, 20% das vagas são reservadas para afro brasileiros e 15% para índios. A Universidade do Estado da Bahia oferece 40% de suas vagas para os afro-descendentes, seguida da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. As outras instituições que já implementaram o sistemas de cotas são a Universidade Estadual do Norte Fluminense, a Universidade Federal de São Paulo a Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal do Paraná que teve seu primeiro processo seletivo pelo sistema de cotas em 2005.

O projeto que tramita no Congresso prevê dois sistemas de cotas. Do total das vagas oferecidas, 20% são para egressos de escolas públicas. Outros 20% são reservados para os jovens autodeclarados negros ou pardos. A grande polêmica reside nesse quesito, daí ser encontrado nas pesquisas recentes somente textos que debatem as cotas raciais.

Em audiência pública recente no Senado Federal o atual Ministro da Educação Fernando Haddad debateu a política de cotas nas universidades, juntamente com educadores e de acordo com o Ministro a posição do governo é de que o critério para as cotas de vagas nas universidades públicas não pode ser apenas racial. Segundo ele, tem que se considerar a condição social do aluno. “O projeto do executivo estabelece que brancos das escolas públicas têm rigorosamente os mesmos direitos dos negros das escolas públicas”.

Além de defender o critério social, o governo defende também que não se deva ter cotas para estudantes que estudam em escolas públicas consideradas de elite como os Centro de Educação Tecnológica- CEFETs, os colégios de Aplicação e Colégio Militares, porque esses grupos já são privilegiados.

Outro ponto polêmico em relação a implementação das cotas está no “privilégio” que teriam esses estudantes, (Moehlcke, 2004), (Bittar, 2006).

As cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como imaginam os defensores da "justiça", da "excelência" e do "mérito" afirmam as autoras.

Os estudantes que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas, submeter-se-ão às mesmas provas do processo seletivo, que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro estudante, de acordo com a nota de aprovação prevista. Visto desse ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir estudantes desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre.

A única diferença está no fato de que os beneficiários de cotas terão que identificar-se como negro ou afro descendente no ato da inscrição, ou como egressos da escola pública. Suas provas serão corrigidas, e classificadas separadamente, sendo que os que obtiverem notas de aprovação ocuparão as vagas previstas de acordo com as cotas estabelecidas.

Dessa forma, a política de igualdade de ingresso é mantida e respeitada sem privilégio ou mérito. (Bittar, 2006)

Sobre as afirmações das autoras é importante destacar, que na primeira fase do processo seletivo existe um percentual de média a ser atingida denominada de “pontos de corte” que seleciona os candidatos proporcionalmente ao número de vagas. De acordo com (Fogaça, 2004) esse sistema se processa

pura e simplesmente, pela relação candidato-vaga, como objetivo de, em cada curso, eliminar 60% dos candidatos na primeira fase e, na segunda, classificar um número de candidatos igual ao número de vagas oferecidas. Isto significa que, quanto maior a relação candidato-vaga, mais alto será o "ponto de corte"; de outro lado, quer dizer que a reprovação ou a não-classificação não representam, necessariamente, falta de mérito. (...) A solução para esses problemas estaria num maior investimento nas universidades públicas, recuperando sua qualidade e ampliando a oferta de vagas, e na adoção de processos de seleção que tenham como referência um patamar do desempenho no ensino médio definido como o mínimo necessário ao ingresso no ensino superior, independentemente do curso escolhido pelo candidato. O ENEM (Exame Nacional do ensino Médio) já aponta nessa direção.

Cabe destacar aqui, que a luta pela inclusão no ensino superior público é, sem dúvida, justa e necessária, mas é um equívoco considerar inclusão o simples ingresso na universidade pública. O próprio diploma universitário, por si só, não tem garantido inserção no mercado de trabalho nem ascensão social. Verifica-se hoje um número significativo de pessoas que concluíram um curso superior e desenvolvem atividades que não exigem esse nível de ensino ou continuam exercendo a mesma atividade que faziam antes da diplomação.

3.3.1 A Universidade Federal do Paraná-UFPR no contexto dessas mudanças e a implantação de políticas afirmativas: o sistema de cotas para a Escola Pública

"O país precisa tanto diminuir desigualdades que eu diria que o sistema de cotas é uma necessidade nas universidades públicas brasileiras. Tomara que seja uma necessidade temporária. O nosso plano de metas de políticas afirmativas é para 10 anos. Tomara Deus que após esses 10 anos o Brasil tenha se desenvolvido tanto que o acesso a uma universidade seja praticamente universal. Mas, neste momento, não vejo outra forma de promover igualdade social".

Carlos Augusto Moreira Jr. Reitor da UFPR

A UFPR⁴² foi a primeira universidade pública localizada na Região Sul a implantar o sistemas de cotas, a partir do seu processo seletivo de 2005, e a terceira no Brasil dentre as instituições federais.

Embora o objeto dessa pesquisa seja somente a análise das cotas de inclusão social, é impossível em alguns momentos da redação referir-se particularmente a essa política afirmativa, uma vez que os documentos são únicos e dispõe sobre duas formas de seleção que são mutuamente exclusivas e muitas vezes possuem a mesma redação.

A implementação dessas políticas afirmativas foram referendadas na Resolução nº. 37/04 do Conselho Universitário - COUN⁴³ de 10 de maio de 2004 como Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná tendo como justificativa:

- as diretrizes lançadas pela Constituição Federal para a formação de políticas e programas que interfiram positivamente na erradicação da pobreza e redução das desigualdades com vistas a construir uma sociedade justa e solidária;
- a necessidade de democratizar o acesso ao ensino superior público no país, especialmente aos afro-descendentes, aos povos indígenas e aos estudantes oriundos da escola pública;
- os objetivos da Universidade Federal do Paraná, de democratizar ainda mais, em todos os níveis, o acesso e permanência em seus quadros das populações em situação de desvantagem social.

⁴² A Universidade Federal do Paraná possui em sua estrutura organizacional a unidade Núcleo de Concursos, que faz parte da Pró-Reitoria de Graduação, e é responsável por realizar os processos seletivos internos e também oferece seus serviços para a realização de processos de seleção para terceiros, como concursos públicos, processos seletivos para outras instituições como a Faculdade Evangélica de Medicina.

⁴³ Ver anexo Anexo 2 p. ***166**

Para o acesso através do sistema de cotas a Resolução estabeleceu em seu artigo 1º e 2º que

disponibilizará, por um período de 10 (dez) anos a contar de 11/05/04, 20 (vinte) por cento das vagas dos processos seletivos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), para estudantes negros, e para candidatos oriundos de escolas públicas em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio oferecidos por esta Instituição.

Os incisos, 1º, 2º e 3º referem-se exclusivamente às cotas de inclusão racial, que regulamentam os processos seletivos de 2005, 2006 e 2007 sendo que o inciso 2º foi retirado do texto da Resolução nº. 17/07 de 16 de maio de 2007, publicada em 29 de maio de 2007.

§ 1º Serão considerados negros, para os efeitos desta Resolução, os candidatos de cor preta ou parda, que possuam os traços fenotípicos que os caracterizem como pertencentes ao grupo racial negro.

§ 2º No ato da inscrição aos processos seletivos da UFPR, o candidato afro-descendente que desejar concorrer às vagas previstas no *caput* deste artigo deverá fazer a opção no formulário de inscrição e fazer a auto-declaração do grupo racial a que pertence.

§ 3º A UFPR designará anualmente, através de Portaria do Reitor, membros da comunidade interna e externa para comporem Banca de Validação e Orientação da Auto-Declaração.

O Art. 2º estabelece em seu § 1º que os candidatos aptos a candidataram-se às vagas previstas nesse inciso são aqueles estudantes que tenham feito sua escolarização na educação básica, exclusivamente em escolas públicas o que deverá ser comprovado quando da efetivação da matrícula.

A Resolução apresenta também em seu Art. 3º que disponibilizará anualmente vagas suplementares àquelas ofertadas no processo seletivo em cursos de graduação e cursos técnicos de nível pós-médio, para serem disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional, para o atendimento de demandas de capacitação de suas respectivas sociedades, apontada por intermédio da Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

Este documento estabelece também, no inciso 1º que esse número das vagas deve aumentar gradativamente, começando com 5 (cinco) vagas para os anos de 2005 e 2006, passando para 7 (sete) vagas nos anos de 2007 e 2008 até atingir 10 (dez) vagas nos anos de

2009 e subsequentes.⁴⁴

O Processo Seletivo da UFPR é utilizado também para a seleção dos candidatos ao curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Paraná⁴⁵ (policiais e bombeiros) conforme normas e instruções contidas em edital específico e para os cursos de tecnologia em informática da Escola Técnica da UFPR⁴⁶.

Além de instituir o sistema de cotas, o processo seletivo da UFPR a partir de 2005 também sofre alteração na sua estrutura operacional, passando a ser realizado em duas fases.

Em média a universidade oferece 4.000 vagas⁴⁷ em 69 cursos, sendo que alguns são ofertados em dois turnos, como os cursos de Direito, Pedagogia, Letras, Filosofia, Geografia e Economia.

A Resolução nº. 85/03 que legitima essas alterações dispõe em seu artigo 5º, parágrafo primeiro, os critérios para as cotas de inclusão racial:

das vagas oferecidas para os cursos, 20% (vinte por cento) serão de inclusão racial, disponibilizadas para estudantes afrodescendentes, sendo considerados como tais os que se enquadrarem como pretos ou pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (UFPR, 2004)

E, em seu parágrafo segundo, os critérios para as cotas de inclusão social:

das vagas oferecidas para os cursos, 20% (vinte por cento) serão de inclusão social disponibilizadas para estudantes oriundos de escola pública.⁴⁸ sendo possível, apenas no Processo seletivo 2005, a exceção de um ano letivo cursado em escola particular. (UFPR, 2004)

⁴⁴ Sobre as normas que regulamentam o vestibular indígena no Estado do Paraná ver - o Termo de Convênio nº 502/04, firmado entre a Universidade Federal do Paraná e a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná-SETI e a Resolução nº 37/2004 do Conselho Universitário da UFPR e também a Resolução Conjunta nº 0002/2004 – SETI, de outubro de 2004, que institui a Comissão Universidade para os Índios – CUIA, com a finalidade de viabilizar aos membros das etnias indígenas o acesso, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação nas universidades públicas, sediadas no Estado do Paraná.

⁴⁵ Os candidatos ao Curso de Formação de Oficiais poderão também inscrever-se em um dos cursos ofertados pela UFPR e concorrer somente a cota de inclusão racial. Caso não seja considerado apto nas Provas de Habilidades Específicas previstas no edital específico para o Curso de Formação de Oficiais, e apenas nesse caso, o candidato estará automaticamente inscrito no curso da UFPR pelo qual fez opção (IPHEAM/CFO-2005). Disponível em <http://www.nc.ufpr.br> acesso em 20/10/2007.

⁴⁶ Esses candidatos concorrem proporcionalmente às cotas de inclusão racial e social conforme o anexo Edital n.º 01/2004 em anexo.

⁴⁷ Ver Anexo 2 sobre a proporcionalidade entre os cursos oferecidos e o número de vagas ofertadas.

⁴⁸ No Processo seletivo de 2005, o candidato que concorria a vagas de inclusão social podia ter um ano letivo cursado em escola particular. A partir de 2006 a exigência é que toda a educação básica tenha sido feita em escola pública.

A primeira fase é constituída de uma prova com 80 questões objetivas, no formato de múltipla escolha, sobre os conteúdos de ensino médio. Os candidatos que melhor se classificam passam para a segunda fase, a qual geralmente é realizada após cerca de três semanas; o número de classificados para a segunda fase é na proporção de três a seis vezes o número de vagas do curso, sendo utilizada uma média de referência denominada de “ponto de corte” para selecionar quem está apto após o “rito da instituição”

Esse critério tem sofrido algumas críticas na discussão sobre o acesso ao ensino superior público, conforme apontado anteriormente, alegando que os processos seletivos não são instrumentos de avaliação de aprendizagem e, por isso, não tem como objetivo identificar quem sabe e quem não sabe e quem tem mérito e quem não tem. Seu propósito maior é eliminar o excesso de candidatos, não seguindo nenhum critério pedagógico que determine qual o mínimo de conhecimentos que um egresso do ensino médio deve ter para que seja considerado apto a fazer um curso superior. (Fogaça, 2004)

De acordo com a autora os "pontos de corte" são utilizados, pura e simplesmente, pela relação candidato-vaga, com o objetivo de, em cada curso, eliminar 60% dos candidatos na primeira fase e, na segunda, classificar um número de candidatos igual ao número de vagas oferecidas.

Apesar de todas as críticas e justificativas atribuídas a esse critério de seleção que é utilizado pela maioria dos processos seletivos nas universidades públicas, cabe ressaltar que a proporção entre o número de concluintes no ensino médio público e o número de vagas nas instituições de ensino superior é muito grande, conforme apontado nas tabelas apresentadas no Capítulo 1.

Mesmo que o ponto de corte não seja o critério mais apropriado para o acesso ao ensino superior conforme apontado pela autora, essa é a forma que a UFPR vem utilizando em seus processos seletivos desde 2005, para definir quem irá para a segunda fase do rito de instituição.

Nessa segunda fase de seleção, as provas são realizadas em dois dias para alguns cursos. O primeiro dia de provas da segunda etapa é obrigatório para todos os candidatos classificados na primeira fase para todos os cursos. Neste dia são, avaliados quanto à compreensão e produção de textos, e nas questões discursivas sobre o uso da língua.

No segundo dia da segunda fase, são aplicadas as provas de conhecimento específico por área do conhecimento de acordo com a coordenação de cada curso. Cada curso tem a

oportunidade de escolher se os candidatos fazem uma prova específica, duas provas ou nenhuma prova⁴⁹.

Todos os candidatos que foram aprovados nessa segunda fase do processo seletivo serão ordenados em uma classificação geral, independentemente de terem feito opção pelas cotas de vagas disponibilizadas aos estudantes afro-descendentes e aos oriundos de escola pública, segundo a Resolução n.º 37/04-COUN, aprovada em 10 de maio de 2004.

De acordo com a resolução, os candidatos às vagas reservadas a afro-descendentes e estudantes oriundos de escola pública submetem-se ao processo seletivo de forma integral, segundo as regras já aprovadas e explicitadas na Resolução n.º 85/03-CEPE. A reserva de vagas aplica-se apenas aos resultados finais do processo. Ou seja, não há reserva de vagas para a passagem da primeira fase para a segunda. Portanto, para poder concorrer às vagas disponibilizadas pelas cotas, os candidatos devem estar entre os classificados para a segunda fase.

Após a realização de todo o processo seletivo, a classificação dos candidatos é feita primeiro para as vagas disponibilizadas pelas cotas, aos candidatos afro-descendentes e daqueles oriundos de escola pública.

Na seqüência são classificados os aprovados pela concorrência geral, sendo utilizadas nessa classificação às cotas⁵⁰ que não foram preenchidas pelos candidatos de uma das categorias de inclusão, no caso em que o número de cotistas aprovados seja inferior a 20 por cento das vagas de determinado curso. (UFPR, 2004).

Em relação à nota do Enem, o candidato ao processo seletivo da UFPR manifestará, no ato da inscrição, se deseja ou não que o resultado seja considerado como critério de desempate no processo de classificação.

A UFPR apresentou também um programa de apoio acadêmico psico-pedagógico e/ou de tutoria para todos os estudantes que demonstrassem dificuldades no acompanhamento das disciplinas, independentemente de sua opção quanto ao disposto nos artigos 1º e 2º desta Resolução.

Algumas ações desse programa estão assim redigidas:

⁴⁹ Conforme Edital n.º. 01/04 (Anexo 2, p. *154).

⁵⁰ A Resolução 17/07-COUN em seu Art. 2º altera o artigo 6º da Resolução n.º. 37/04-COUN que a partir do processo seletivo de 2008 passará a vigorar com a seguinte redação:

“Parágrafo único – Na hipótese de não haver candidatos em condições de preencher as vagas previstas no *caput* deste artigo, as mesmas serão remanejadas primeiramente para outra categoria de inclusão. Não havendo candidatos habilitados, as mesmas serão preenchidas na forma do art. 7º.”

- a) Implementar um programa acadêmico destinado a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência e sugerir ajustes e modificações, apresentando, ao Conselho Universitário, relatórios anuais de avaliação, os quais serão divulgados;
- c) designar comissão para implementação e acompanhamento desse plano de metas, com a participação de representantes dos setores;
- d) integrar em todos os seus documentos e materiais de divulgação oficiais referências às populações atendidas nesse Plano de Metas com o fim de incentivar a inscrição dos potenciais candidatos;
- e) divulgar esse Plano de Metas nas escolas públicas do Estado do Paraná;
- g) divulgar esse Plano de Metas, destinado a todos os membros da comunidade universitária, com o fim de evitar ações de discriminação contra a população atendida pelo programa; e
- h) promover parceria com a escola pública de ensino fundamental e médio no sentido de aperfeiçoar a formação inicial e continuada de professores.

Não foi possível mensurar quantas dessas ações estão efetivadas, o que se verifica é que ainda estão sendo feitos ajustes na Resolução 3704 conforme já citado na Resolução 1707 de 16 de maio de 2007.

Um exemplo que pode ser destacado aqui é o Programa de Apoio a Ações Afirmativas para Inclusão Social em Atividades de Pesquisa e Extensão Universitária, que vem sendo desenvolvido pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná, a partir de 2006.

O programa tem como objetivo proporcionar suporte financeiro à concessão de bolsas com duração de até 12 (doze meses) para estudantes matriculados em instituições públicas de ensino superior do Paraná⁵¹, que tenham ingressado pelo sistema de cotas, visando estimular a inclusão dos mesmos em atividades de pesquisa e extensão universitária direcionadas a temas de interesse social.

Em sua justificativa o documento traz a seguinte redação

A adoção da política de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas não resolve, em si, a questão social, já que a permanência e o sucesso desses estudantes no sistema de cotas na universidade está relacionado ao perfil socio-econômico dos mesmos. Daí a importância de apoio a esses estudantes, de maneira a não somente proporcionar ajuda material mas também envolve-los, de forma mais ampla possível, em atividades de formação voltadas para questões sociais.[...]

⁵¹ Além da Universidade Federal do Paraná, três universidades estaduais também implantaram o sistema de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas nos últimos três anos: Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Estadual de Maringá. Este ano a recém criada Universidade Tecnológica Federal do Paraná (antigo CEFET) também implantou o sistema de cotas, destinando 50% do total de suas vagas a estudantes que tenham realizado o ensino médio em escolas públicas.

Os estudantes beneficiários deverão atuar em projetos de pesquisa e extensão universitária (voltada à transferência de conhecimentos e tecnologias como processo de retro-alimentação da pesquisa) relacionados com a área de conhecimento do seu curso, dedicando uma carga horária que não prejudique sua atividade discente regular. Será dada prioridade para os projetos que demonstrem maior capacidade de retorno social. (Fundação Araucaria, 2006]

Verifica-se no texto uma preocupação em resultados que dê retorno àquilo que foi investido nesse estudante cotista. Percebe-se que o ingresso desses estudantes no ensino superior de certa forma fica atrelado ao seu grupo de pertença, ou seja, o direito à educação para esses sujeitos deve estar associado à igualdade de oportunidades também no mercado de trabalho. A política de cotas acaba sendo vista também como um “projeto de reparação” que visa não somente o acesso ao conhecimento científico, mas a uma formação que lhe dê condições ao beneficiado de reverter ou amenizar o quadro social da comunidade, onde esse estudante está inserido.

Quer dizer, o estudante chega à universidade, oriundo de comunidades fragilizadas social e economicamente e cabe a esses estudantes a partir de seus projetos como bolsistas proporem ações que possam reverter ou amenizar os problemas existentes. Percebemos assim, que o habitus de um estudante beneficiado com as cotas de inclusão social devido a sua “classe de trajetórias”, o diferencia dentro da universidade. Mesmo que esteja em igual condição com os demais, de estudante universitário, ele é separado dentro do grupo, devido à sua origem e posição social. (Bourdieu, 1998 p. 103)

Cabe ressaltar que o compromisso social que a universidade pública tem com a formação humanística e de possibilitar o pensamento crítico, não resolve o problema das desigualdades sociais, mas possibilita aos estudantes, compreender o processo em que estas são forjadas na sociedade.

Outra política pública que vem sendo adotada pela UFPR desde 2003 e que cabe destacar aqui é o Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes-PROVAR,⁵² uma seleção realizada anualmente para preencher as vagas ociosas dos cursos de graduação e técnicos a partir do 2º ano em seus cursos. O PROVAR, cujo objetivo segundo a instituição é combater a evasão e iniciar um amplo resgate da universidade e da escola pública, também sofreu e ainda sofre, severas críticas do próprio corpo acadêmico (NC/UFPR-2003).

Essas vagas excedentes são aquelas ofertadas nos Processos Seletivos e que ficam ociosas, após o cancelamento da matrícula e também pelas vagas que surgem, após o

⁵² Ver RESOLUÇÃO N°. 40/06-CEPE disponível em <http://www.provar.ufpr.br/editais/cepe4006.pdf>

vencimento do prazo limite das chamadas complementares do Processo Seletivo (Concurso Vestibular). Na sua implantação, em 2003, havia cerca de 1000 vagas ociosas na UFPR de acordo com esses critérios. (RESOLUÇÃO N°. 40/06-CEPE)

O PROVAR é composto de cinco etapas por ordem de prioridade e atende os estudantes da própria UFPR – com troca de turno e habilitação; estudantes de outras instituições; e ex-estudantes da UFPR que queiram voltar para seus cursos ou mesmo aqueles profissionais que queiram fazer outro curso de graduação.

De maneira geral e a título de exemplificação a 1ª Etapa é a primeira prioridade de ocupação das vagas ociosas, na mudança de turno ou de habilitação no mesmo curso para os estudantes da UFPR.

Na seqüência de prioridades estão as duas próximas etapas: 50% das vagas ociosas (já com o remanejamento da 1ª Etapa) para a 2ª Etapa - Mudança de *Campus* por Escore e Reopção de Curso por Escore para estudantes da UFPR.

Os outros 50% para a 3ª Etapa - Transferência Externa são para estudantes de outras Instituições de ensino superior e ensino Profissionalizante, em que são realizadas provas de conhecimento de cada área específica e análise de documentação acadêmica.

A prioridade seguinte, com as vagas que não forem preenchidas nas etapas anteriores, é a 4ª Etapa - Mudança de *Campus* e Reopção de Curso para estudantes da UFPR, independente de escore no vestibular e forma de ingresso.

E a última prioridade, das vagas que ainda restarem, é a 5ª Etapa - Reintegração de Ex-Aluno, Complementação de Estudos e Aproveitamento de Curso Superior.

Havendo mais candidatos que vagas em cada modalidade das etapas, serão utilizados critérios de classificação e desempate estabelecidos em editais. Esse fato acontece geralmente na 3ª etapa onde os estudantes das instituições particulares buscam uma segunda oportunidade de tentar ingressar no ensino superior público.

4. O PERFIL SOCIOEDUCACIONAL DOS ESTUDANTES QUE INGRESSARAM NA UFPR PELO SISTEMA DE COTAS PARA A ESCOLA PÚBLICA.

4.1 Algumas considerações

Para verificar o perfil dos candidatos que ingressaram na UFPR pelo sistema de cotas sociais nos processos de seletivos de 2005 e 2006, algumas considerações se farão necessárias para que no decorrer do presente capítulo este tema fique claro para o leitor.

As informações constantes no questionário referem-se aos candidatos que se inscreveram pela concorrência geral, afro-descendentes e escola pública. Interessa para nossa análise o perfil somente dos estudantes da escola pública, por ser o local de trabalho da pesquisadora e também pela quase inexistência de investigação sobre esse tema específico, conforme apontado na introdução dessa dissertação.

Alguns dados apresentados nas respostas dos candidatos, nos ajudaram a pensar algumas questões para serem analisadas no que concerne ao egresso dos estudantes da escola pública, que obtêm êxito no acesso ao ensino superior público e estabelecer algumas comparações.

Um primeiro aspecto a ser verificado foi a necessidade de em alguns momentos da interpretação dos dados e de acordo com a variável analisada, se fazer uma comparação com os dados dos estudantes da concorrência geral. Essa comparação se faz necessária para podermos auferir mais elementos ao caracterizar o perfil dos estudantes da escola pública.

Outro aspecto foi a impossibilidade de se estar entrevistando parte desses estudantes para poder cotejar alguns dados presentes no questionário e que cujas perguntas, permitem mais de uma opção na resposta. Devido às mudanças no objeto de pesquisa e o grande volume de informações presentes no questionário socioeducacional, não houve tempo hábil para se fazer as entrevistas com uma amostra significativa, que pudesse nominar o sujeito da escola pública que neste ano de 2008 estará terminando o seu rito de instituição (no caso daqueles cujo curso escolhido tem duração de quatro anos).

4.2 Sobre o questionário

Os dados analisados a seguir, que deram origem aos gráficos, foram obtidos junto ao Núcleo de Concursos⁵³ da UFPR.

As informações coletadas no questionário intitulado “Questionário Socioeducacional” são preenchidas pelos candidatos no momento de sua inscrição ao processo seletivo que é feito *online* no endereço eletrônico da UFPR, formalizando dessa maneira a sua inscrição para o processo de acesso à instituição universitária.

Essas informações proporcionam um grande número de dados e fornecem tendências de respostas mais gerais, bem como evidenciam diferenças entre os aprovados e o total de inscritos e entre as categorias de escolha, possibilitando uma análise mesmo que genérica do perfil do estudante que pleiteia uma vaga no ensino superior na UFPR. Um aspecto do questionário que foi visto como um entrave para o aprofundamento das questões de pesquisa é o fato das alternativas serem fechadas, determinando que nenhuma pergunta fique sem resposta e a não possibilidade de assinalar mais de uma alternativa.

Os dados constantes no questionário referem-se a local de nascimento, idade, sexo, condição sócio-econômica e familiar, percurso escolar, inserção no mundo do trabalho, informações relativas à maneira como o candidato vivencia o processo seletivo e o acesso ao ensino universitário. Porém, não é possível cruzar esses dados entre duas ou mais variáveis, para saber se há correlação entre elas, o que no nosso ponto de vista, restringe a uma análise mais específica do perfil desse estudante.

Os dados aparecem no documento com um levantamento já feito pela universidade e apresentado de forma compilada de cada uma das 33 questões relativas aos aspectos citados, no processo seletivo de 2005 e 34 no ano de 2006.

O documento segue o mesmo formato utilizado nos processos seletivos anteriores, acrescido dos dados referentes às cotas de inclusão social e racial.

Essas informações são organizadas separadamente entre o total de candidatos inscritos e aprovados e suas respectivas escolhas, ou seja, concorrência geral, afro-descendente e candidatos oriundos de escola pública, conforme o exemplo a seguir.

⁵³ O Núcleo de Concursos da UFPR passou a essa denominação a partir mudança na estrutura do processo seletivo em 2003. Antes sua denominação era como ocorre nas demais universidades públicas CCCV- Comissão Central do Concurso Vestibular. A denominação vestibular deixa de existir nos informativos da instituição e passa então a se chamar Núcleo de Concursos.

Figura 1- Representação dos candidatos inscritos e aprovados por sexo no processo seletivo da UFPR antes da implantação do sistema de cotas.

Relatório Socioeducacional - Processo Seletivo 2004				
Item 01 Qual o seu sexo?				
Resposta Descrição	INSCRITOS		APROVADOS	
	C	%	N	%
1 Masculino	21455	46,11	2289	55,02
2 Feminino	25076	53,89	1871	44,98
Total Geral	46531	100	4160	100

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2004

Figura 2 – Representação dos candidatos inscritos e aprovados, segundo a concorrência geral, afro-descendentes, escola pública, por sexo no processo seletivo da UFPR após a implantação do sistema de cotas.

Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2006																
Pergunta:	TOTAL DE CANDIDATOS				CONCORRÊNCIA GERAL				AFRO-DESCENDENTE				ESCOLA PÚBLICA			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
Qual o seu sexo?	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Resposta:																
1 Masculino	21073	45,71	2281	52,97	15292	46,17	1582	53,28	951	52,11	210	59,49	4830	43,28	489	49,7
2 Feminino	25031	54,29	2025	47,03	17828	53,83	1387	46,72	874	47,89	143	40,51	6329	56,72	495	50,3
Total Geral	46104	100	4306	100	33120	100	2969	100	1825	100	353	100	11159	100	984	100

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2006

Entre as questões solicitadas no ano de 2005 e 2006 algumas mudanças ocorreram na redação das mesmas e em 2006 é acrescentada mais uma pergunta ao questionário referindo-se aos problemas da sociedade atual, ficando o mesmo com um total de 34 questões. Também se pôde perceber pequenas mudanças no documento de 2004, como por exemplo, o dado “Total Geral” e a substituição da palavra “item” por “pergunta”.

Outra observação a fazer é sobre a forma como se apresentam os dados do questionário socioeducacional do processo seletivo da UFPR. É preciso bastante cuidado com sua análise, pois ele se mostra muito “sedutor” aos olhos de quem vai interpretá-lo. O fato das porcentagens e proporções entre inscritos e aprovados já virem tabuladas pode induzir a uma interpretação ainda mais generalista do que ele já demonstra.

4.2.1 Tratamento dos dados

De acordo com Zago (2003), cada pesquisa deve procurar uma metodologia que dê conta de sua problemática, sendo que não existem fórmulas prontas para toda e qualquer investigação.

Nesse sentido, ao se trabalhar, com números, dados e estatísticas, é preciso tomar algumas precauções, pois, estas informações por si sós, isto é, sem uma interpretação criteriosa, podem mascarar uma realidade, ao invés de esclarecê-la. Para Minayo (2000), o pesquisador muitas vezes se ilude ao julgar que a realidade dos dados, já de início, se apresenta de forma clara e precisa. O cuidado deve ser sempre intenso, uma vez que a “tentação” de ser levado à interpretações e conclusões, precipitadas, é muito grande, o que pode induzir o pesquisador a preocupar-se mais com os instrumentos e não dar a devida relevância aos significados contidos nos dados da pesquisa.

Outro fato que pode interferir em uma análise mais precisa da pesquisa, consiste na dificuldade do pesquisador em articular as categorias de análise que são possíveis de serem agrupadas.

Partilhando dessa mesma concepção Erickson (apud, Lessard-Hébert; Goyette; Boutin, 1994 p. 32), denomina de “investigação interpretativa”, o trabalho qualitativo sobre dados. Para ele, “a investigação interpretativa permite um distanciamento ao tornar estranho aquilo que é familiar e ao explicitar o que está implícito: o lugar-comum transforma-se em problemática”. Portanto as diversas formas de abordagem objetivam “um interesse fulcral pelo significado conferido pelos atores às ações nas quais se empenharam”.

Ainda de acordo com o autor, a investigação interpretativa busca escapar da cortina de fumaça do cotidiano, possibilitando a revelação daquilo que é estranho em meio ao normal, e do que é díspar face à aparente uniformidade. Nesse contexto, a aprovação através de um processo seletivo para entrar em uma universidade pública, por egressos da escola pública, pode ser aferida através de estatísticas de aprovação em outros processos seletivos, por exemplo, para atestar a excelência de seu trabalho. Quer dizer, antes do sistema de cotas, o estudante egresso da escola pública não aparecia nas estatísticas da UFPR. Com o sistema de cotas verificou-se que além dos cotistas, outros estudantes de escola pública também aparecem nos resultados da concorrência geral.

Nossa intenção neste trabalho é justamente, fazer uma análise do perfil dos candidatos que ingressaram na universidade pública pelo sistema de cota de inclusão social.

Não nos interessa aqui fazer considerações sobre a qualidade do ensino público no ensino médio e se esse dá subsídios suficientes para que o estudante logre êxito no processo seletivo, mas sim procurar identificar qual é o perfil dos estudantes que foram aprovados.

De acordo com Erickson (apud Lessarde-Hébert, 1990, p. 107)

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona.

Miles e Huberman (apud Lessard-Hébert, 1990, p.109) desenvolveram um modelo, que engloba três etapas na interpretação de dados na investigação qualitativa, visando dar conta da análise como um todo. A primeira etapa é a redução dos dados, para em um segundo momento esses dados serem apresentados, e por último a interpretação ou verificação das conclusões.

O primeiro passo para a redução dos dados consiste em um processo de “seleção, centração, simplificação, abstração e transformação do material compilado”. Trata-se, portanto de uma operação contínua que “vai do momento em que é determinado um campo de observação até a fase em que é determinado um campo de observação até a fase em que se decide aplicar um sistema de codificação e proceder a resumos”.

O autor considera a redução dos dados como uma prática necessária a sua sistematização e a sua interpretação.

A interpretação intervém, em primeiro lugar, antes do tratamento dos dados, por ocasião da sua recolha, quando se torna necessário sistematizar as respostas dos inqueridos num formato tal que permita resumir e organizar sua produção de modo a que esta se torne compreensível (...) pode-se dizer, nesse momento, a interpretação consiste numa redução de particularidades para um quadro geral e manipulável. (Miles E Huberman, 1988, Apud Lessard-Hébert, 1990 P 110).

Apoiada nesses autores, nossa metodologia para análise do questionário sócioeducacional se guiará pelo conceito de interpretação qualitativa, para interpretar e descrever o perfil dos estudantes que ingressaram na UFPR.

Lembramos que nossa discussão teórica sobre o perfil dos candidatos se inspira na sociologia de Pierre Bourdieu, mais particularmente no conceito de capital econômico e escolar,

tentando assim em um sentido mais micro identificar o perfil dos agentes sociais que participaram do processo seletivo da UFPR nos anos de 2005 e 2006. Também buscamos subsídios nas análises de Dubet sobre o conceito de meritocracia e justiça escolar.

Destacamos que a realidade empírica destes dois teóricos refere-se ao sistema escolar francês, onde há uma dicotomia muito grande entre as altas instituições escolares e uma bem marcada divisão de classes sociais. Mesmo se tratando de realidades bem distintas, o apoio teórico destes autores nos ajuda como educadores e pesquisadores a pensar a educação brasileira como uma possibilidade de reverter as “desigualdades de oportunidades” produzidas muitas vezes no interior das próprias escolas.

Além disso, utilizaremos como parte da pesquisa empírica, alguns depoimentos feitos aos meios de comunicação de massa pelo professor Carlos Moreira Jr, reitor da UFPR, sobre o ingresso dos estudantes oriundos da escola pública nesta instituição de ensino ao longo desses quatro anos de implementação da política de cotas. A opinião do reitor servirá de referência, com o intuito de mostrar como o gestor da instituição de ensino se posiciona em relação a esse público específico oriundo da escola pública.

É importante lembrar que nem todas as questões presentes poderão ser úteis em todos os lugares e nem todos os enunciados de uma questão ou opções de respostas poderão ser apropriadas para uma análise fidedigna do perfil do estudante, como é o caso por exemplo da questão 31: (*O que você espera, EM PRIMEIRO LUGAR, de um curso universitário?*), que na nossa avaliação pode induzir o estudante a uma resposta específica quando destaca em caixa alta no seu enunciado o termo “PRIMEIRO LUGAR”. Percebe-se assim, que por mais que todas as alternativas estejam relacionadas umas com as outras, a dúvida do estudante quanto a opção, faz com que ele seja induzido a responder a questão que praticamente o enunciado já o está reportando. Em conversa informal com duas candidatas que participaram do processo seletivo de 2005, ambas para o curso de Pedagogia noturno, sobre o preenchimento *online* do questionário, ajuda a confirmar essa hipótese. Segundo as candidatas, todas as alternativas poderiam ser assinaladas por elas, mas o fato de você ter que escolher uma única opção as levou a assinalar a mais evidente.

Embora algumas críticas possam ser dirigidas à forma de abordagem de certas questões no processo seletivo, não temos dúvidas da valiosa importância desses dados como fonte de pesquisa.

Nesse contexto, procuramos no processo de análise aproximar todas as variáveis possíveis para que pudéssemos ter um grau de precisão em relação ao perfil desses estudantes, mesmo não sendo possível cotejar essas variáveis entre si. Não se pode relacionar, por

exemplo, se a posse de capitais econômicos das famílias dos estudantes está diretamente relacionada com o seu capital escolar. Outro ponto a ser destacado refere-se à dificuldade de auferir critérios de classificação para a variável renda, uma vez que se trata de um conceito muito subjetivo. Por exemplo, verificou-se que a renda média familiar dos estudantes oriundos da escola pública, manteve-se semelhante nos dois processos seletivos variando entre R\$ 501,00 a R\$1.500,00. Em relação à classificação de valor de salário mínimo, isso significa dizer que o rendimento mensal das famílias dos estudantes correspondia em até 5 salários mínimos de referência à época do preenchimento do referido questionário.

A variável renda é apresentada pelos órgãos de pesquisa de mercado como o fator mais evidente da posição ocupada pelo indivíduo em uma sociedade. Esta informação não é compactuada pelos órgãos de pesquisa oficiais. Cada instituição acaba adotando sua própria conceituação e critério, o que dificulta muitas vezes ao pesquisador trabalhar com essas variáveis. De acordo com Bourdieu (2005), a renda transverte-se em capital econômico, elemento que abre o leque de possibilidades de ação dos agentes à medida que afasta as urgências materiais da vida cotidiana e libera os desejos.

Outro ponto importante a destacar aqui é a complexidade de entendimento teórico do termo classe social. A indefinição do termo ou as várias interpretações que ele possa ter tem dificultado as pesquisas, sobretudo em educação, quando temos dificuldade, por exemplo, em identificar em qual classe se inserem trabalhadores de distintos setores da economia e, o pertencimento de determinados grupos ou famílias nesses setores (Romanelli, 2003). Na definição do autor o termo camadas populares constitui uma categoria descritiva e não um conceito, utilizada para designar a população pobre e se aproxima da teoria de estratificação social, onde essas camadas se sobrepõem e onde podem ser identificadas principalmente em função da renda de seus integrantes.

Na concepção de Bourdieu (1998 p.104), a classe social não se define por uma propriedade nem por uma soma de propriedades, muito menos por uma cadeia de propriedades ordenadas a partir de uma propriedade fundamental em uma posição de causa e efeito, e sim pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes (capital, sexo, idade, origem social, instrução, status) que conferem seu próprio valor a cada uma delas e aos efeitos que exerce sobre as práticas.

Ainda de acordo com o autor os grupos sociais são distribuídos em seu espaço social, de acordo com a totalidade de capital que possuem. No caso das sociedades desenvolvidas, é a quantidade de capital cultural e econômico que os agentes possuem que define sua posição na sociedade.

Em Thompson (1987, p. 9), a noção de classe “é entendida como um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência”. Ou seja, classe não pode ser simplesmente definida pelo local que o sujeito ocupa na sociedade, e sim, analisada a partir do acesso que os sujeitos têm a determinados valores que desenvolve e incorpora, nos possibilitando entender a heterogeneidade no interior das classes.

Nesse sentido optamos por utilizar o termo classe menos ou mais privilegiada não no sentido restrito do marxismo, sobretudo em sua vertente althusseriana, que opõe uma classe a outra, mas pela impossibilidade de precisar com exatidão o pertencimento de cada uma das famílias dos cerca de 950 aprovados nos processos seletivos de 2005 e 2006 que optaram pelo sistema de cotas de inclusão social. E também pelo fato de não existir uma homogeneidade entre elas.

Definir o que é se ter mais ou menos privilégio no que se refere à escolarização e renda, resulta muitas vezes em um caminho nebuloso nas pesquisas sobre família e escola, que pode trazer tanto resultados generalizantes quanto casos isolados, que nem sempre refletem a realidade do tema estudado, pois trata-se de algo muito subjetivo. Verificamos que, em alguns trabalhos acadêmicos, aparece freqüentemente o termo Critério Brasil⁵⁴, que determina as classes sociais em A, B, C, D e outras subdivisões nos perfis de população. Ora, usar uma definição para pesquisas em educação, criada por uma associação de órgãos de pesquisa, cuja investigação é sempre direcionada para um público específico, mascara muito a realidade onde esses grupos sociais estão inseridos.

De acordo com Bourdieu (1998), os grupos são construídos em um espaço social conforme o volume global de capital que possuem e de acordo com essa quantidade de capital é que se define a sua distribuição neste espaço

Dessa forma em uma sociedade como a nossa, em que o princípio de diferenciação tem como base o capital econômico e o cultural, muitas vezes considera-se somente a quantidade individual de capital econômico que esses grupos possuem para definir qual posição eles ocupam na sociedade

⁵⁴ O CCEB – comumente tratado por Critério Brasil - estima o poder de compra dos indivíduos e famílias urbanas, com base no Levantamento Sócio-econômico LSE do IBOPE, classificando-os por classes econômicas ao invés do critério de classes sociais.

Com base no (LSE), o critério qualifica a população em classes econômicas por meio de um sistema de pontuação que mede a capacidade de consumo. Disponível em www.abep.org acesso em 18.03.2008.

4.3 Descrição das categorias.

Como já citado anteriormente algumas dificuldades encontradas na análise do questionário não nos permitiu cruzar os dados entre as principais variáveis.

Do total das 33 questões de 2005 e 2006⁵⁵, (quadro1) procuramos em um primeiro momento agrupá-las em variáveis de acordo com as perguntas afins (quadro 2), para em segundo momento distribuí-las em duas categorias de análise escolhidas de acordo com o percurso escolar do estudante e dos pais (quadro3). Esse agrupamento de variáveis, nos possibilitou de acordo com a concepção teórica de Bourdieu, estabelecer um perfil do capital institucionalizado destes estudantes e em outra forma de sistematização e categorização dos dados, as informações de trabalho, renda e moradia que correspondessem ao capital objetivado, para definirmos em um terceiro momento outras variáveis também importantes, mas que não se vinculavam diretamente a essas duas primeiras, como idade, cor, sexo, a que o autor denomina de “variáveis independentes”. (Bourdieu, 1998, p.101)

O quadro 1 representa na íntegra, a forma como estão elaboradas as perguntas no questionário socioeconômico no processo seletivo da UFPR nos anos de 2005 e 2006.

As questões que sofreram alterações no enunciado ou que foram incluídas ou excluídas entre um processo e outro estarão sendo explicadas no decorrer da análise.

⁵⁵ A questão 34, acrescentada no processo seletivo de 2006 será analisada individualmente na seqüência deste capítulo.

Quadro 1 – Perguntas presentes no questionário socioeducacional

- | |
|---|
| 01- Qual o seu sexo? |
| 02- Quantos anos você completará em 2005? |
| 03 - Qual o seu estado civil? |
| 04- Qual o Estado em que nasceu? |
| 05- Qual o local de sua residência? (Trata-se de residência permanente e não temporária, para fins de estudo) |
| 06- Qual a sua situação quanto à moradia? |
| 07- Qual o nível de instrução do seu pai? |
| 08- Qual o nível de instrução da sua mãe? |
| 09- Qual a principal ocupação do seu pai? |
| 10- Qual a principal ocupação da sua mãe? |
| 11- A renda total mensal de sua família se situa na faixa: |
| 12 - Quantas pessoas contribuem para a obtenção da renda familiar? |
| 13- Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar? |
| 14- Com que idade você começou a exercer atividade remunerada? |
| 15- Durante o curso, você terá obrigatoriamente que trabalhar? |
| 16- Como fez seus estudos do Ensino Fundamental ? |
| 17- Em que ano você concluiu (ou concluirá) o curso de Ensino Médio ? |
| 18- Como fez seus estudos de Ensino Médio ? |
| 19- Com relação à sua formação de Ensino Médio e sua atividade atual, você: |
| 20- Em que turno você fez o curso de Ensino Médio ? |
| 21- Você fez "terceirão" ou cursinho preparatório? |
| 22- Por quanto tempo você fez cursinho? |
| 23- Por que você fez cursinho? |
| 24- Você já fez vestibular em outros anos? |
| 25- Você já iniciou algum curso superior? |
| 26- Qual o principal motivo que o levou a inscrever-se no Processo Seletivo da UFPR? |
| 27- Qual o motivo que o levou a escolher o curso para o qual está se candidatando? |
| 28- Quem ou o que mais o influenciou na escolha do curso? |
| 29- Quando você se decidiu pelo curso a que está se candidatando? |
| 30- Quanto à sua escolha pelo curso, você se considera: |
| 31- O que você espera, EM PRIMEIRO LUGAR, de um curso universitário? |
| 32- Como você se informou sobre o Processo Seletivo 2005 da UFPR? |
| 33- A sua cor ou raça é? |
| 34- Dentre os problemas da sociedade atual, qual você considera mais importante?* |

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005- 2006

* Esta questão aparece somente no questionário socioeducacional de 2006.

Quadro 2 – Questões agrupadas por categorias de análise

- | |
|---|
| 1. Renda familiar: total mensal, quantos contribuem, quantas são sustentadas |
| 2. Ocupação principal dos pais e dos estudantes: idade que começou a trabalhar e se terá que trabalhar durante o curso. |
| 3. Instrução dos pais |
| 4. Local de residência e situação de moradia. |
| 5. Dependência administrativa da escola freqüentada durante a realização do ensino fundamental e médio : escolas privadas ou públicas. |
| 6. Quanto ao tipo de ensino médio que cursou e em que turno |
| 7. Quantos já iniciaram algum curso superior; Fizeram curso pré-vestibular: estão participando do processo seletivo pela primeira vez e quantos já participaram de outros processos. |
| 8. Em relação a escolha do curso: certeza da escolha, por qual motivo escolheu, que influências sofreu, o que espera de um curso universitário e como se informou sobre o processo seletivo). |

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005-2006

Essas oito questões agrupadas foram distribuídas nas suas respectivas categorias de análise com o intuito de analisar os diferentes capitais de que dispõem os estudantes ingressaram no ensino superior público e suas respectivas famílias. Em sua obra *La Distinción* (1998), Bourdieu classifica em quatro os diferentes tipos de capital, a saber: cultural, econômico, social e escolar. Para o autor, os três primeiros podem ser herdados, pois os pais podem transmitir a seus filhos não somente o capital econômico, mas também, a cultura familiar desde o nascimento que é a cultura de pertencimento, ou seja, das relações e influências sociais. Porém, o capital escolar é o único que não se pode herdar, não existe a possibilidade de pais passarem para seus filhos seus títulos escolares, ainda que influenciem seus filhos para conseguirem seus próprios títulos.

A segunda compilação dos dados constitui-se, portanto em separar e agrupar por tipo de capital as questões selecionadas no quadro 2, abrangendo os aspectos que se seguem:

Quadro 3 – Capital Econômico e Capital Escolar

Capital Econômico Profissão/renda/moradia	Capital Escolar Instrucional/escolar
1- Renda mensal familiar	1 - Escolarização dos pais
2- Ocupação principal dos pais e dos estudantes	2 - Dependência administrativa da escola freqüentada pelos estudantes curso e turno na educação básica.
3- Local de residência e situação de moradia	3- Critérios de Escolha para ingressar no ensino superior
	4 - Preparação para o Rito de Instituição

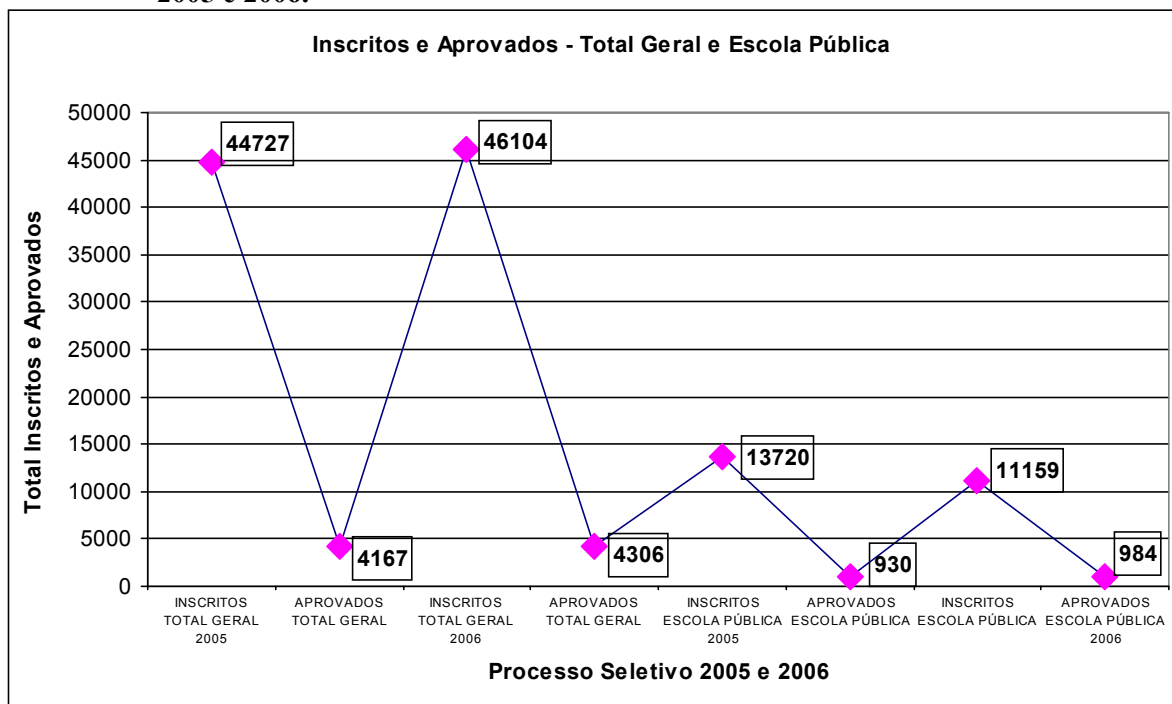
Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005-2006

A maioria das variáveis analisadas manteve-se estável nos dois processos seletivos, para os estudantes que fizeram a opção por cotas de inclusão social invertendo-se em alguns itens os percentuais. Por esse motivo, optamos por analisar conjuntamente os dados dos dois processos seletivos de 2005 e 2006, o que nos dará um parâmetro melhor de entendimento do perfil dos estudantes da escola pública e, nos possibilitará uma interpretação mais abrangente do processo em si, comparando esses dados com os aprovados pela vagas de concorrência geral.

Para cada variável que possua uma diferença significativa entre um processo e outro ela será analisada separadamente e feitas as devidas considerações.

Na análise dos dados gerais do questionário socioeducacional de 2005, verificamos dos 44.727 estudantes que se inscreveram para o processo seletivo 13.720, fizeram a opção por cotas de inclusão social (gráfico 3).

Gráfico 3 – Total de Inscritos e Aprovados: Total Geral e Escola Pública - Processo Seletivo 2005 e 2006.

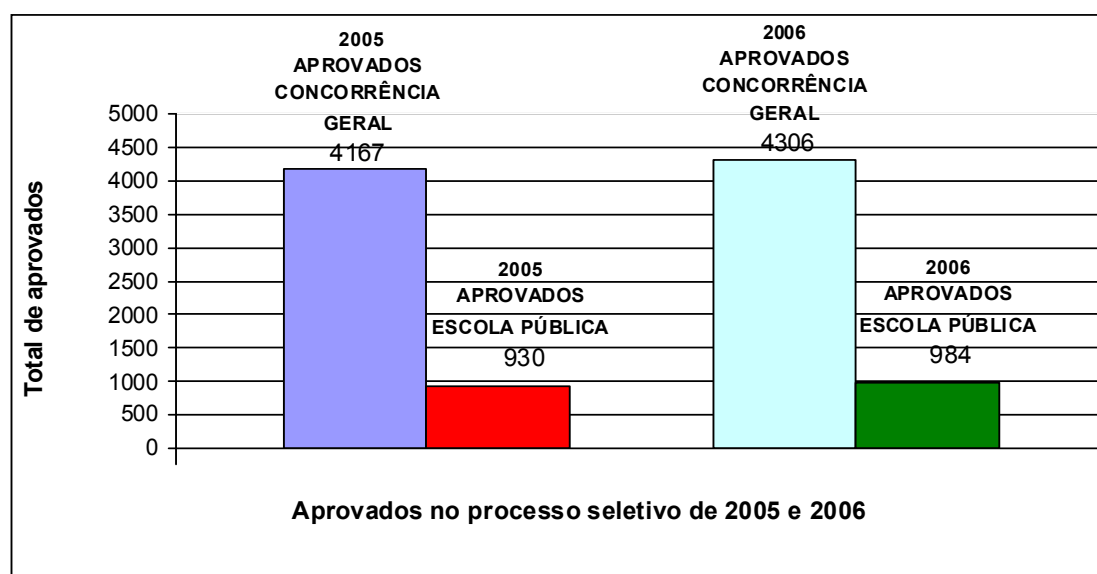


Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006.

Destes foram aprovados somente 930, o que corresponde a apenas 2,07% do total geral de inscritos que obtiveram êxito no rito de instituição. O percentual entre aqueles que se inscreveram para o sistema de cotas de inclusão social, corresponde a 6,77%. Em 2006 essa proporção se mantém praticamente igual (gráfico 4), apesar do número de candidatos ter diminuído.

Em relação à porcentagem de 20% das vagas destinadas à escola pública, podemos verificar que em 2005 já houve um pequeno acréscimo nesse percentual correspondendo a 22,3% do total de vagas e em 2006 a 22,8%. Em termos de estatísticas essa proporção de cerca de 2% de vagas que foram ampliadas pode parecer insignificante, mas para quem pleiteia uma vaga na universidade pública, e se preparou o ano todo para o rito de instituição tem uma importância muito grande. Além de significar um aumento na proporção de vagas destinadas a estudantes oriundos da escola pública, significa também o prolongamento de sua escolarização e conseqüentemente a aquisição de capital cultural.

Gráfico 4 – Total de Aprovados: Concorrência Geral e Escola Pública - Processo Seletivo 2005 e 2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006.

Em entrevista para os meios de comunicação após a divulgação do processo seletivo de 2008, o Reitor da UFPR Carlos Moreira Junior informou para toda a imprensa, que 100% das cotas foram preenchidas seguindo as instruções constantes na Resolução 17/07. De acordo com o documento as vagas ociosas em qualquer uma das opções: racial ou inclusão social, serão preenchidas por outros segmentos sociais. A opção deste ano, segundo o Reitor, foi utilizar as vagas excedentes de inclusão racial e distribuí-las para os estudantes da escola pública, possibilitando assim que nenhuma vaga ficasse excedente, fato que tinha acontecido nos anos anteriores.

4.3.1 Capital econômico.

De acordo com (Bourdieu, 2005), numa sociedade de classes, os bens culturais como bens simbólicos são, como todos os demais bens, distribuídos de forma desigual. Dessa forma o capital econômico se manifesta em forma de bens simbólicos e bens materiais. O capital econômico, sob a forma dos diversos meios de produção é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais. Como apoio teórico utilizamos o conceito de capital econômico para identificar no perfil dos estudantes da escola pública o volume da renda

familiar bem como a ocupação dos pais, que são categorias que nos permitem visualizar neste grupo social singular, o que os caracteriza como desprivilegiados social e economicamente.

4.3.1.1 Renda familiar.

Em 2005, quando o salário-mínimo vigente era R\$ 260,00, a família da maioria dos estudantes oriundos da escola pública (cerca de 60%) apresentava renda total mensal aproximada entre 02 e 05 salários-mínimos de referência e apenas 1,4 % tinham renda familiar acima de 20 vezes esse valor.

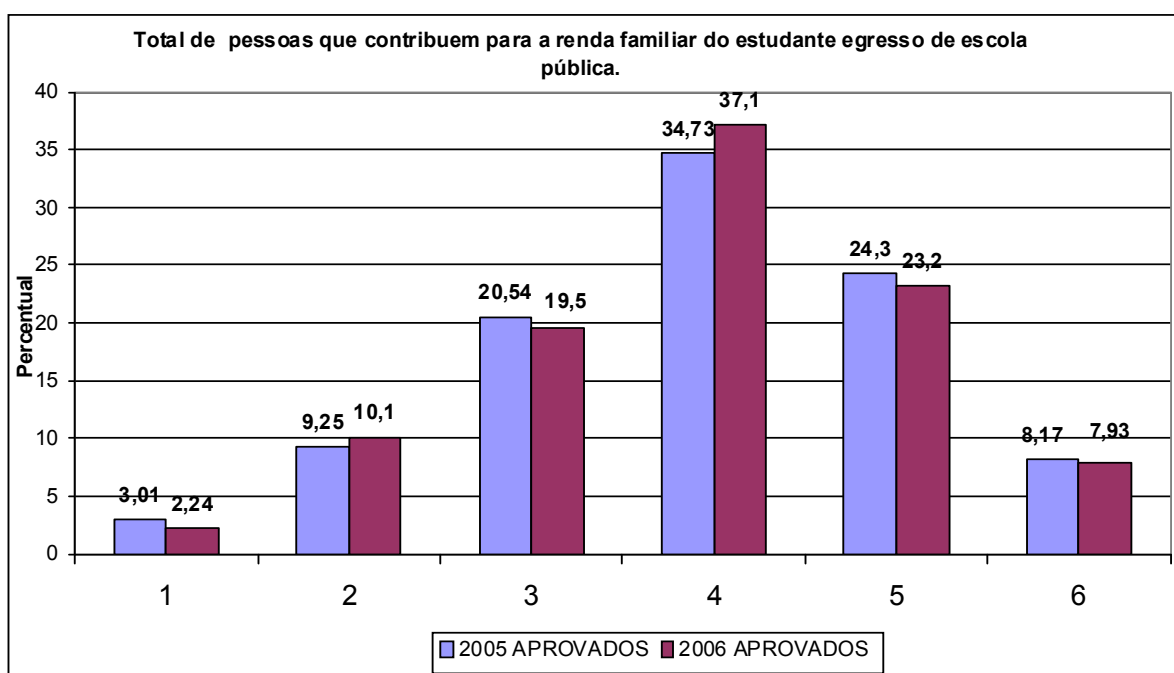
Os dados sobre a renda familiar no processo seletivo de 2006 dos também egressos da escola pública confirmam essa mesma proporção, sendo que o salário mínimo de referência era de R\$ 300,00 e apenas 1,5% tinham renda acima de 20 salários mínimos.

Porém, enquanto em dados percentuais os estudantes da escola pública estavam distribuídos igualmente nos dois processos seletivos, no grupo que fez a opção por concorrência geral, 19,71% tinham renda superior a mais de 20 salários-mínimos em 2005, e 20,04% em 2006. Os gráficos 5 e 6 na seqüência ajudam a mostrar a proporção entre a renda familiar dos estudantes que fizeram a opção por cotas de inclusão social e aqueles que optaram pela concorrência geral nos dois processos seletivos.

Comparando os índices da renda familiar entre os aprovados nos dois processos seletivos e o número de pessoas que contribuem para a totalidade dessa renda, verificamos que em 2005, 35,05% das famílias tinham apenas uma pessoa contribuindo, seguido de 45,05% duas; 14,19% três ; 4,52 quatro; e menos de 1% cinco pessoas ou mais.

Em 2006 os índices se diferenciam muito pouco daqueles computados em 2005. Do total de aprovados, 31,71% tinham apenas uma pessoa contribuindo para a renda familiar 49,90% duas; 14,02% três; 3,25% quatro e menos de 1% cinco pessoas.

Gráfico 5 - Total de pessoas que contribuem para a renda familiar dos estudantes egressos da escola pública⁵⁶ - Processo seletivo 2005 e 2006.



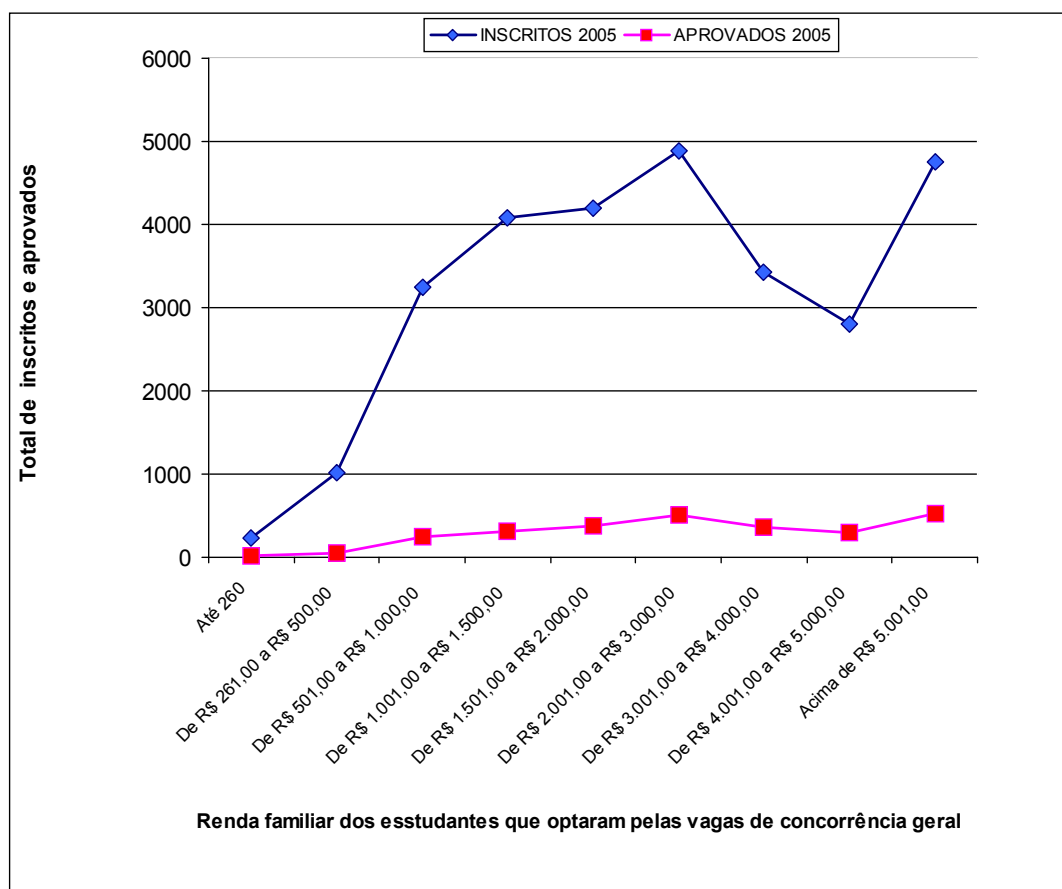
Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Importante verificar no gráfico 6 que à medida que aumenta o percentual da renda diminui o número de estudantes aprovados, o que nos leva a concluir que os estudantes cuja família possui uma renda familiar mais alta estuda em escolas privadas, e participa do processo de seleção pelas vagas de concorrência geral. Podemos considerar que o debate, público X privado, no sistema educacional brasileiro é uma realidade bastante presente no campo acadêmico e a dicotomia “quem estuda em escola particular no ensino médio faz seu curso superior em universidade pública, faz parte do senso comum, mesmo que muitas pesquisas demonstrem que esses dados vêm se modificando nos últimos anos.

No caso específico dos dois processos seletivos da UFPR estes dados se confirmaram de acordo com os indicadores apresentados, ou seja: quanto maior a renda familiar dos estudantes que se inscreveram pela concorrência geral, maior foi a sua aprovação.

⁵⁶ Cf. Tabela 24 – Total de pessoas que contribuem para a renda familiar dos estudantes egressos da escola pública - Processo seletivo 2005 e 2006 (Anexo 1, p. 149).

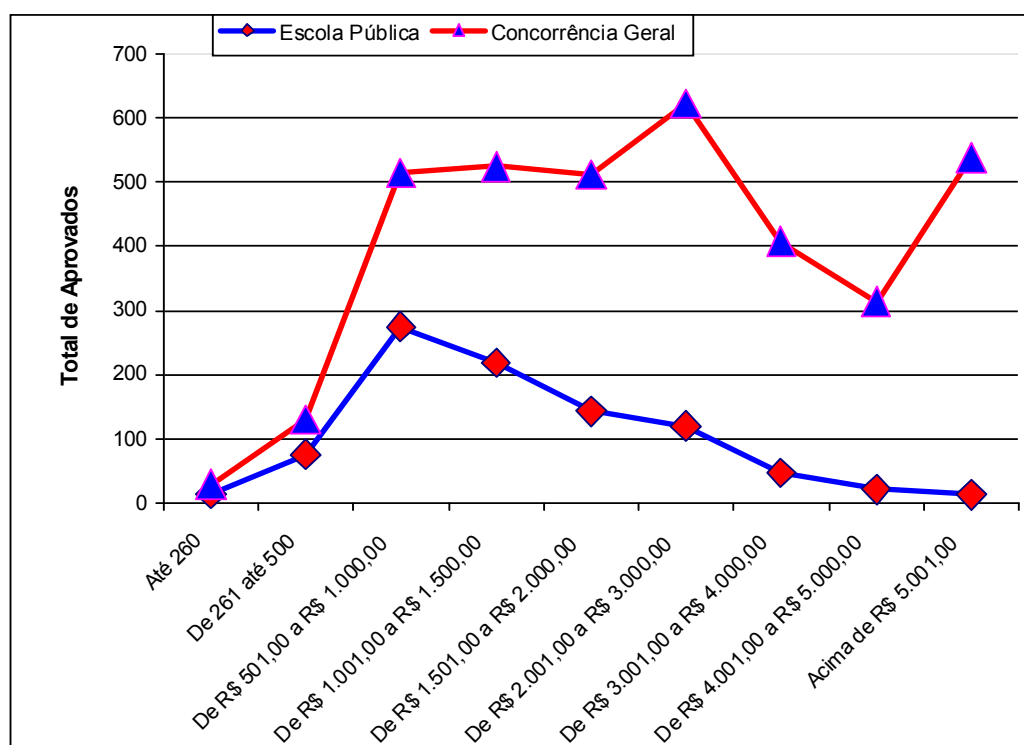
Gráfico 6 – Proporção renda familiar dos estudantes que fizeram opção das vagas para concorrência geral⁵⁷ no processo seletivo de 2005.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

⁵⁷ Cf. Tabela 25 – Proporção renda familiar dos estudantes que fizeram opção das vagas para concorrência geral no processo seletivo de 2005. (Anexo 1, p. 150).

Gráfico 7 – Proporção renda familiar dos estudantes que fizeram opção das vagas para concorrência geral e escola pública⁵⁸ no processo seletivo de 2005.

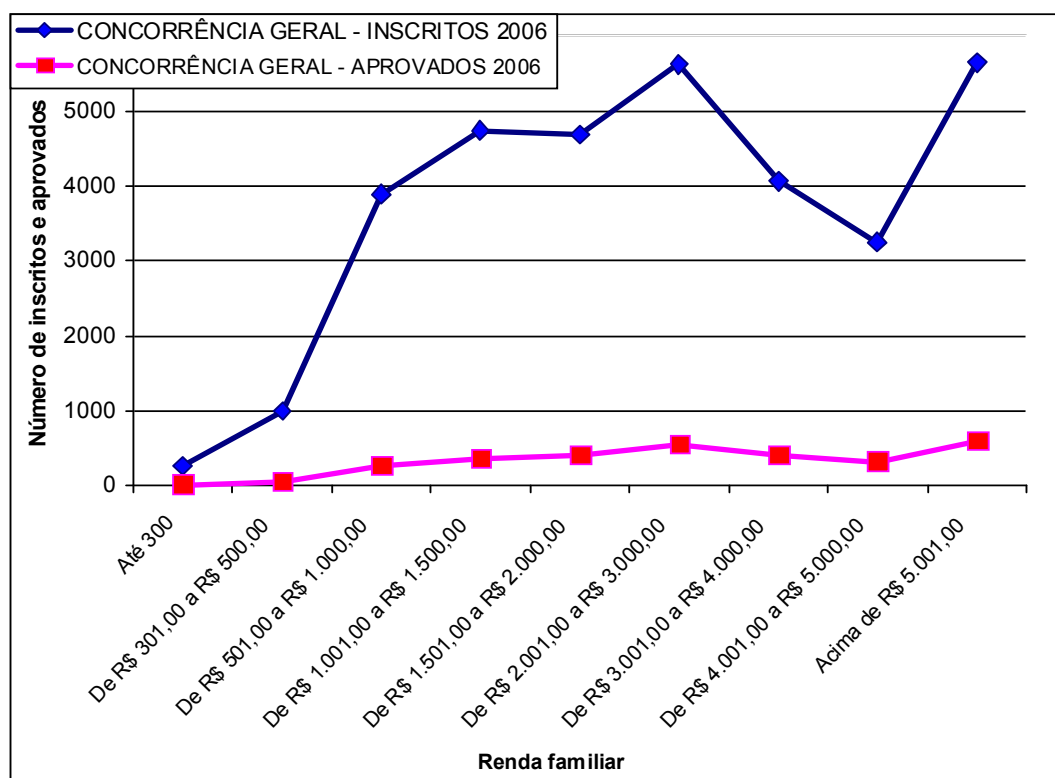


Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Se analisarmos a proporção entre os números de inscritos e o número de aprovados, por exemplo, é possível verificar um número significativo de estudantes cuja renda familiar era considerada alta, mas que não foram aprovados. É comprovado que, quem possui um volume maior de capital econômico, tem maiores possibilidades de investir em educação escolar e também dar condições para que seus filhos realizem seus estudos com dedicação exclusiva. Mas, isso não se constitui em uma regra na sua totalidade, pois em contrapartida, verificamos em proporção quase equivalente o número de estudantes cujas famílias possuíam uma renda familiar acima de dez salários mínimos de referência que fizeram a opção por vagas de concorrência geral e que não foram instituídos no processo seletivo conforme podemos ver nos indicadores apresentados.

⁵⁸ Cf. Tabela 23 – Proporção renda familiar dos estudantes que fizeram opção das vagas para concorrência geral e escola pública no processo seletivo de 2005. (Anexo 1, p. 149).

**Gráfico 8 - Proporção estudantes inscritos e aprovados pelas vagas de concorrência geral⁵⁹
no processo seletivo de 2006 acordo com a renda familiar.**



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

De acordo com Bourdieu (1998), o desempenho escolar não é resultado apenas da formação dos estudantes e de sua origem social e sim de uma série de outros fatores que interferem em sua trajetória escolar. Para o autor nem sempre o volume de capital herdado corresponde ao volume de capital adquirido, pois muitas vezes quem tem capital econômico não investe necessariamente em capital cultural:

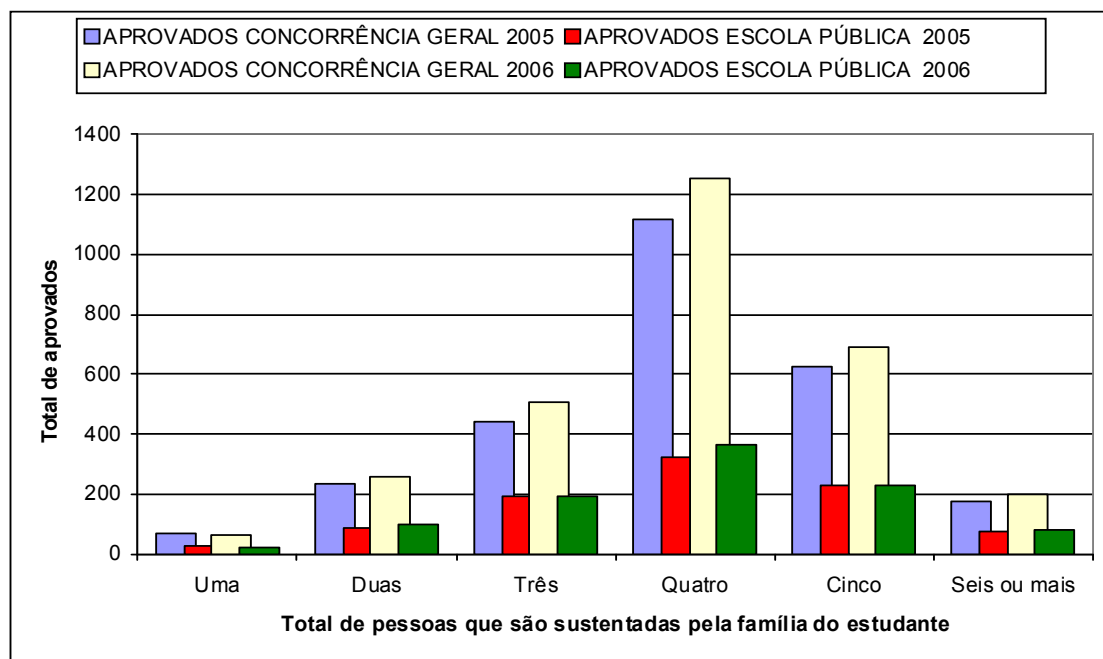
Los poseedores de un fuerte capital escolar que han heredado un fuerte capital cultural y tienen a la vez los títulos y los cuarteles de nobleza cultural, la seguridad que de la pertenencia legítima y la naturalidad que asegura la familiaridad, se contraponen no sólo a los que se encuentran desprovistos de capital escolar y del capital cultural heredado, sino también, por una parte, a aquellos que, con un capital cultural heredado equivalente, han obtenido un capital escolar inferior, y por otra parte, a aquellos que, dotados de un capital escolar semejante, no disponían, en su origen, de un capital cultural

⁵⁹ Cf. Tabela 23 – Proporção renda familiar dos estudantes que fizeram opção das vagas para concorrência geral e escola pública no processo seletivo de 2005. (Anexo 1, p. 149).

tan importante y que mantienen con la cultura, que deben más a la escuela y menos a su familia, una relación menos familiar, más escolar” (Bourdieu, 1998, p.80).

Esse contraste entre quem tem posse de capital cultural herdado e o adquirido somente pela escola, nos leva a afirmar a tese de que a escola, cuja função social é a de proporcionar a apropriação do conhecimento, ainda é, a única instituição que outorga título, posição social e também status, dependendo de como e, por quem, ele é revertido e apropriado. Por maior que seja o capital econômico que se possua, ele não se reverte automaticamente em capital institucionalizado. O capital econômico dos estudantes representado pelo total da renda familiar, sustentava em média 3 a 5 pessoas na família, (gráfico 9) número que de acordo com os institutos de pesquisa é considerado volumoso e cuja quantidade de membros que contribuía para esse total eram em média 2.

Gráfico 9 - Total de pessoas que são sustentadas pelas famílias dos estudantes de acordo com a renda familiar⁶⁰ - processo seletivo 2005 e 2006.



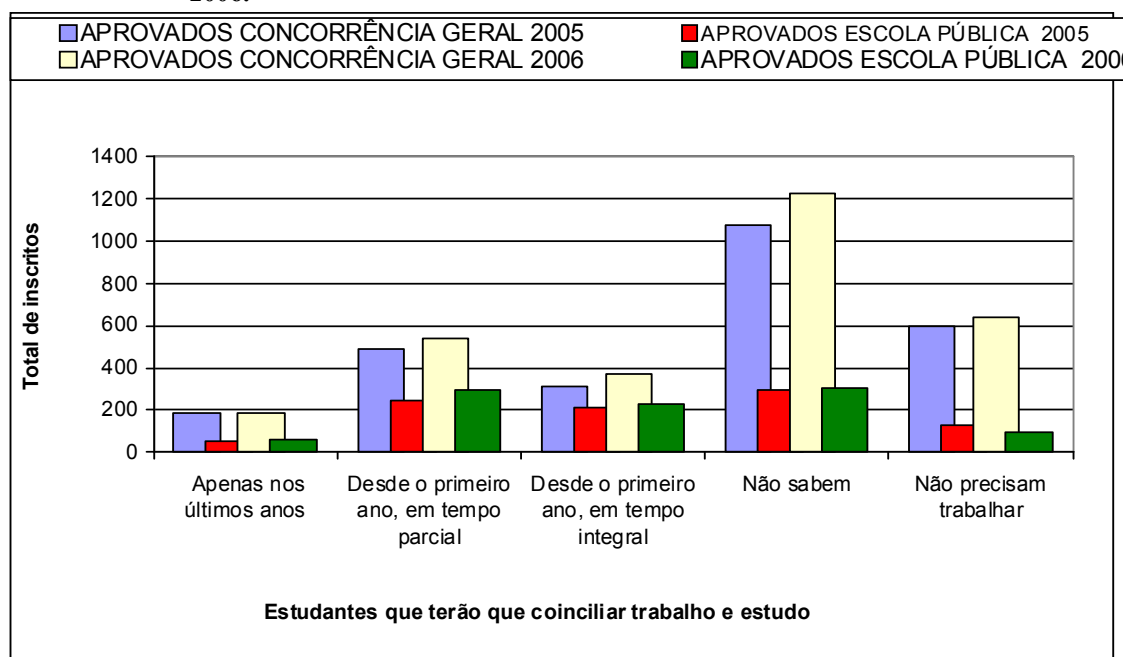
Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

4.3.1.2 Ocupação dos pais.

Em relação ao capital econômico dos estudantes aprovados em 2005 que fizeram a opção pelas vagas de concorrência geral 40,47% não sabiam se precisariam trabalhar durante o curso, enquanto que 22,33% afirmaram que não teriam essa necessidade (gráfico 6). Em comparação aos aprovados pelas cotas de inclusão social no mesmo ano, 26,56% exerceriam atividades em tempo parcial, enquanto que 23,33% o fariam em tempo integral, 31,51 não sabiam se precisariam ou não exercer algum trabalho remunerado e apenas 13,55% não tinham essa necessidade. Em 2006 o percentual de estudantes que não precisariam trabalhar correspondeu a 21,66%, seguido de 41,36 que não souberam responder se precisariam ou não. Dos estudantes da escola pública, 30,39% precisariam trabalhar parcialmente e 23,37% em tempo integral. Aqueles que não souberam responder se haveria necessidade ou não de trabalhar somaram 30,69 % enquanto que apenas 9,76% não precisariam trabalhar.

⁶⁰ Cf. Tabela 2 – Total de pessoas que são sustentadas pelas famílias dos estudantes de acordo com a renda familiar - processo seletivo 2005 e 2006. (Anexo 1, p. 150).

Gráfico 10 - Estudantes que terão que conciliar trabalho e estudo⁶¹ – Processo Seletivo 2005-2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Se analisarmos o pequeno percentual entre os estudantes oriundos da escola pública que afirmaram que não teriam a necessidade de trabalhar durante a realização do curso universitário, podemos deduzir de que esse é o grupo minoritário que aparece nos dados das pesquisas acadêmicas e nos órgãos oficiais, freqüentando os chamados cursos de elite como os da área de medicina por exemplo. Reafirmando que essa consideração é apenas uma hipótese e que precisaria ser comprovada em outra pesquisa, o fato é que, mesmo havendo essa disparidade entre aqueles que são instituídos e os que não o são, o ensino superior público possui na maioria de seu corpo discente, parafraseando Bourdieu, 2005, os incluídos do interior da escola básica privada.

Na concepção desse autor a renda transverte-se em capital econômico, elemento que abre uma série de possibilidades às pessoas à medida que afasta as urgências materiais da vida cotidiana e libera os desejos. Assim, muitas vezes a opção por cursos segundo a renda familiar comprova o peso desta variável na orientação das escolhas individuais dos pais e também dos estudantes. Algumas pesquisas (Gatti Jr, 2004; Romanelli, 2003), demonstram que a quantidade de inscritos nos cursos onde a concorrência é maior há uma concomitância com o aumento da renda e ao contrário, nos cursos de baixa concorrência verifica-se uma

⁶¹ Cf. Tabela 27 – Estudantes que terão que conciliar trabalho e estudo – Processo Seletivo 2005-2006. (Anexo 1, p. 150).

renda familiar menor. Ao analisar o acesso ao ensino superior Pinto (2004), faz uma comparação entre a elitização dos cursos, mostrando que as vagas oferecidas nos cursos de licenciatura em 2002 somadas entre as instituições públicas e privadas de acordo com os dados do MEC eram 46 vezes maior que o número de vagas nos cursos, como no caso de medicina por exemplo.

Uma outra explicação para maior elitização destes cursos é que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) (IBGE, 2001), ao passo que o salário médio de um médico era de R\$ 2.973, um professor das séries iniciais do ensino fundamental recebia R\$ 462 e um professor do ensino médio, R\$ 866. Assim, boa parte da elite direciona seus esforços e recursos para esses cursos de maior retorno econômico. (Pinto, 2004 p.742)

Ainda que não se possa mensurar o total de horas, o turno e o tipo de ocupação dos egressos da escola pública que obrigatoriamente terão que trabalhar durante o período de estudos, é possível afirmar que a proporção destes é sensivelmente maior (53%) nos dois processos seletivos em relação àqueles que da concorrência geral e que não souberam responder, se consideramos as respostas daqueles que não souberam responder se precisariam ou não exercer algum atividade remunerada.

De acordo com Gatti Jr, 2004, estudar e trabalhar significa quase sempre enfrentar uma terceira jornada de trabalho, desde que se considere estudo como trabalho.

Ao se referir especificadamente ao ensino noturno o autor destaca que:

Efetivamente, no caso do trabalhador-estudante, a atividade acadêmica ocorre entre a 11^a e 15^a horas de atividade diária. Isto significa, na maior parte das vezes, que os estudantes devem lidar com seus estudos conjugando-os ao cansaço, ao sono, muitas vezes, à fome, à falta de tempo pra leitura e outros problemas que certamente irão contribuir para uma série de dificuldades de aprendizagem. Situação que se repete nas Instituições de Ensino Superior (IES), privadas e públicas, que integram o sistema nacional de Educação Superior. (p.202)

Cabe ressaltar que, para os 216 estudantes egressos da escola pública, aprovados em 2005 e os 230 em 2006 que responderam que teriam que trabalhar desde o primeiro ano em tempo integral, - mesmo que o seu curso escolhido não seja no período noturno-, a probabilidade é a mesma e as dificuldades também conforme destacou o autor, tendo em conta que de acordo com a legislação trabalhista, período integral significa 8 ou 6 horas de jornada de trabalho.

Outro dado que chama atenção é que ainda na adolescência a maioria dos estudantes da escola pública já exercia atividades remuneradas conforme podemos verificar no gráfico 11.

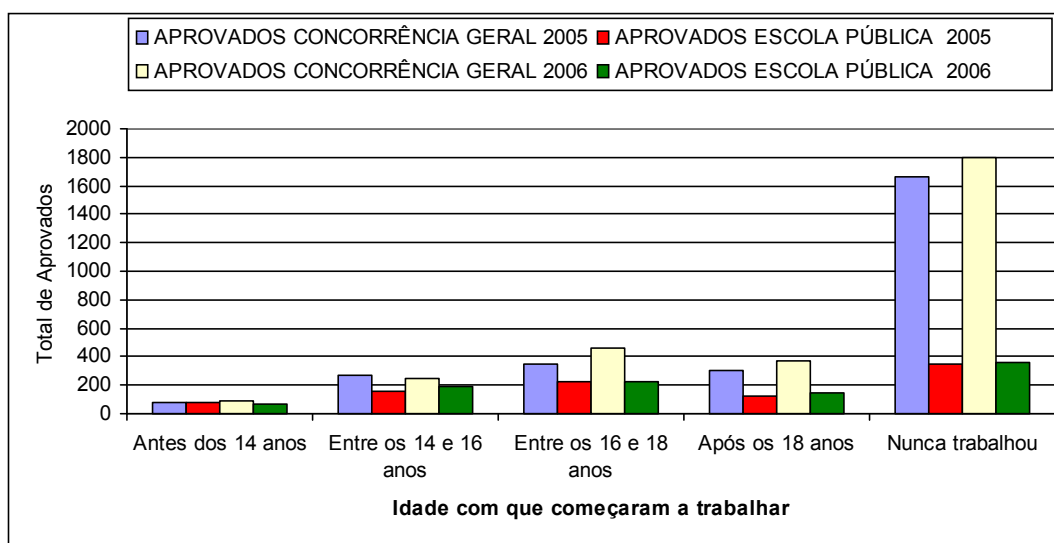
Do total de aprovados em 2005, apenas 37,42 nunca tinham exercido atividade remunerada, sendo que 8,82% já o vinham fazendo antes do 14 anos. Isso significa dizer que esse percentual de estudantes já estava inserido no mercado de trabalho, enquanto cursava a escolarização básica.

O percentual de estudantes que começou a trabalhar ente 14 e 16 anos corresponde a 16,77 %. Aqueles que possuíam 16 a 18, representavam 24,19% e na idade considerada “normal” para um adolescente começar a trabalhar, correspondia a 24,29%.

Em 2006 essa proporção praticamente se mantém, correspondendo a 7,11% os estudantes que iniciaram suas atividades remuneradas antes dos 14 anos e apenas 35,98% nunca haviam exercido nenhum tipo de atividade.

É provável que essa a inserção muito precoce nas atividades laborais estejam ligadas à necessidade de complementação da renda familiar, e essa conciliação entre trabalho e estudo tende a ser contínua. Neste contexto, a continuidade de escolarização no ensino superior aparece como um possível caminho para a melhoria da condição socioeconômica desses jovens. De acordo com Sposito, 2003, jovens pobres que, hoje, almejam o acesso ao ensino superior pertencem a uma parcela da sociedade que foi alijada historicamente do processo educacional, o que traz, por um lado, esperança de transformação social e, por outro, um conflito pessoal de construção de uma nova identidade social.

Gráfico 11: Idade em que os estudantes começaram a trabalhar⁶² – processo seletivo 2005 e 2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Em relação à ocupação principal das mães, conforme podemos observar nos gráficos 12 e 13, verifica-se um percentual significativo de cerca de 24% de mulheres que trabalhavam em casa ou não possuíam remuneração. Em média, 16,02% não trabalhavam, 16,34% eram funcionárias de instituições públicas distribuídas nas três esferas de governo e outras 16% exerciam atividades em empresas comerciais, industriais, bancárias ou prestadora de serviços.

Dentre as profissões elencadas não é possível identificar nenhuma que exigisse curso superior. Pensamos que um item importante que contribuiria para maiores evidências ao diagnosticar o perfil dos estudantes que ingressam no ensino superior, seria se a ocupação dos pais exige um curso superior como, por exemplo, professores ou profissionais liberais.

Cabe destacar que a relação entre o sucesso escolar dos estudantes e a origem familiar de níveis socioeconômicos mais elevados tem sido admitida por vários autores, (Bourdieu, 2005; Petitat, 1994; Lahire, 2004; Nogueira, 2000), que nos levam a refletir sobre as trajetórias escolares dos estudantes oriundos da escola pública, na perspectiva daquilo que Dubet, destaca: afinal o que fabrica a escola? Sabemos que a escola como espaço das relações sociais com a experiência dos estudantes, formam e produzem os indivíduos em suas realidades e singularidades. Muitas famílias desprivilegiadas economicamente utilizam-se de estratégias para que seus filhos tenham êxito na escola, mesmo que esse não tenha sido a sua

⁶² Cf. Tabela 27 – Idade em que os estudantes começaram a trabalhar - Processo Seletivo 2005-2006. (Anexo 1, p. 150).

herança sócio-cultural e de sua família. Os sujeitos nas suas trajetórias podem conformarem-se ou reverterem alguns valores herdados, ou seja, mesmo que ele pai/mãe, não tenha um alto capital cultural ele pode investir no “sucesso escolar”⁶³ de seus filhos, determinando suas escolhas e possibilidades no prolongamento de sua escolarização.

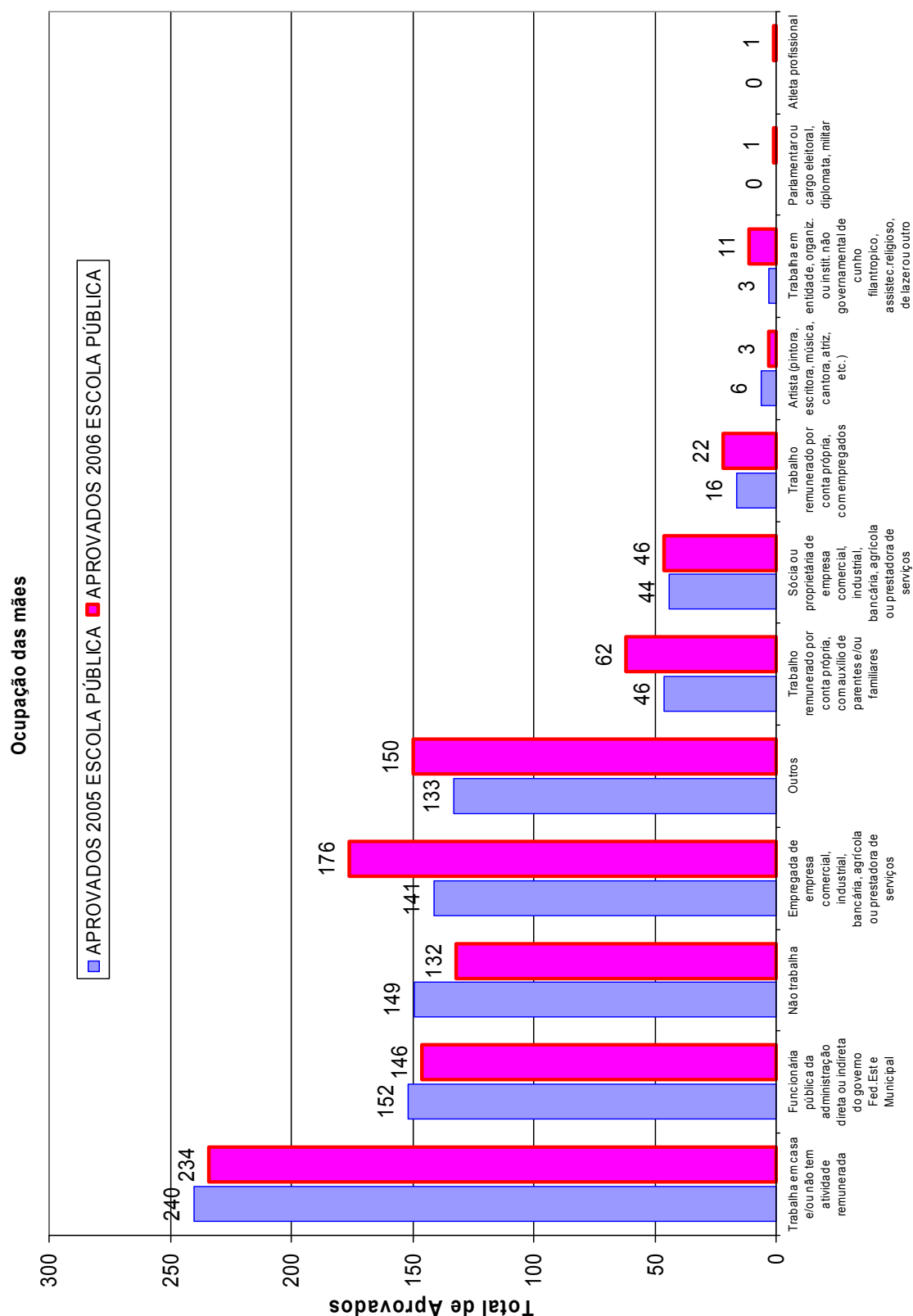
De acordo com Dubet (2004, p. 41):

a Sociologia da Educação mostra que a abertura de um espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades. Primeiro as desigualdades entre as pessoas, pois, desde a escola elementar, as diferenças de desempenho entre alunos que pertencem às mesmas categorias sociais são evidentes. Depois, as desigualdades entre os sexos e entre os grupos sociais persistem e, desde o início, os mais favorecidos têm vantagens decisivas. Essas desigualdades estão ligadas às condições sociais dos pais, mas também ao seu envolvimento com a educação, ao apoio que dão aos filhos, bem como à sua competência para acompanhá-los e orientá-los.

Portanto, as ações afirmativas em forma de políticas públicas como o sistema de cotas de inclusão social que vem acontecendo, se inserem em um processo de expansão do campo de possibilidades para os estudantes oriundos das camadas populares, cuja reversão do capital escolar, só será plenamente percebida nos próximos anos. Ou seja, não se eliminam as desigualdades em curto prazo e as políticas públicas de impacto, precisam de um tempo para maturação.

⁶³ Bourdieu (1998), ressalta que a identificação com o pai, e com seu projeto, constitui uma das condições necessárias à boa transmissão da herança. O êxito da operação de sucessão encontra-se, hoje, subordinado aos veredictos da escola e, portanto, passa pelo sucesso escolar.

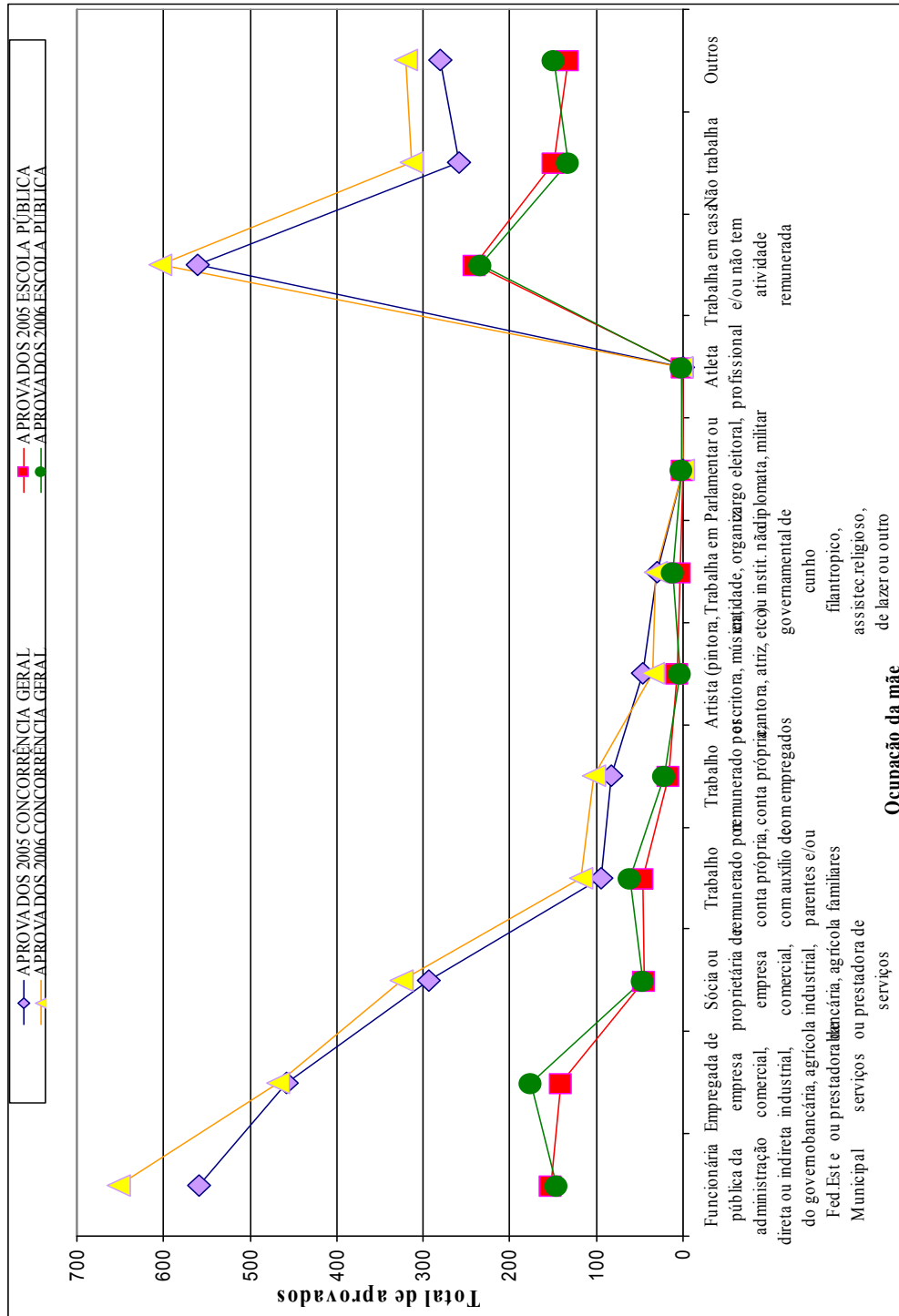
Gráfico 12: Ocupação das mães dos estudantes escola pública⁶⁴ - processo seletivo 2005 e 2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

⁶⁴ Cf. Tabela 22 – Ocupação das mães dos estudantes escola pública - Processo Seletivo 2005-2006. (Anexo 1, p. 148).

Gráfico 13- Proporção ocupação das mães processo seletivo 2005 e 2006 vagas concorrência geral e escola pública⁶⁵ – Processo Seletivo 2005 – 2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

⁶⁵ Cf. Tabela 22 – Ocupação das mães dos estudantes escola pública - Processo Seletivo 2005-2006 (Anexo 1, p. 148).

Ao analisarmos a ocupação do pai dos estudantes oriundos da escola pública verificamos que o percentual referente aos que exerciam outro tipo de atividade que não aquelas indicadas pelo questionário correspondiam a 26,46 % em 2005 e 30,08% em 2006.

A pergunta sobre ocupação é a mesma para o pai e para a mãe conforme podemos observar nos gráficos 12 e 13 e como havíamos nos referido à falta de elementos para identificarmos quais ocupações necessitariam de curso superior, podemos deduzir que elas estariam entre a opção: outros; trabalho remunerado por conta própria, com empregados; ou ainda sócio ou proprietário de empresa prestadora de serviços.

Neste sentido, a variável ocupação deixa uma lacuna sobre onde estariam os pais professores entre todas essas opções apresentadas. Tais dados poderiam contribuir para um melhor entendimento da influência sobre escolhas de curso por exemplo.

Nitidamente é possível notar parâmetros de desproporção na pergunta relacionada à ocupação dos gêneros. Em relação ao item “Trabalha em casa” e/ou “não tem atividade remunerada” e “Não trabalha”, 40% das mães em média estavam nessa condição nos dois períodos analisados, enquanto que em relação ao pai aproximadamente 7%.

A opção “Outros”⁶⁷, mesmo não tendo uma referência específica para essa denominação nos órgãos de pesquisas oficiais e ela pode estar inserida em qualquer uma das ocupações que a antecedem no questionário, também apresentou grande contraste entre as respostas dos estudantes. Em 2005, aproximadamente 26,45% marcaram essa condição em relação à ocupação do pai e apenas 14,30 para a mãe. Esse contraste se amplia em 2006 sendo que 30,08% era o percentual que correspondia ao pai, enquanto que para mãe representava aproximadamente a metade, ou seja, 15,24%.

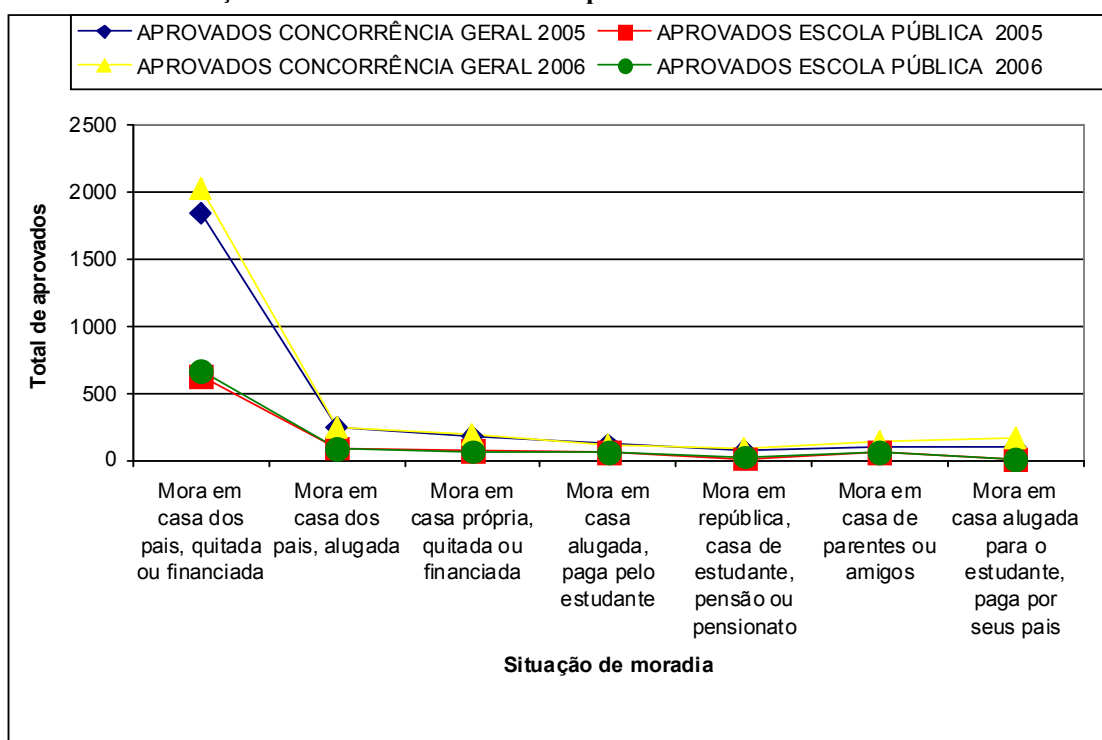
A situação de moradia dos estudantes (gráfico 16) é um dado bastante interessante pois mantém uma média percentual nos dois processos seletivos tanto para os estudantes que fizeram a opção pela concorrência geral, quanto para os egressos da escola pública.

67 A Classificação de Posição na Ocupação utilizada pelo IBGE nas pesquisas domiciliares tem como referência a Classificação Internacional de Posição na Ocupação (International Classification of Status in Employment-ICSE) da Organização Internacional do Trabalho-OIT. Alguns agrupamentos da Classificação de Posição na Ocupação Nacional são os mesmos contidos na ICSE, outros diferem por não serem considerados adequados à realidade do País. A Organização Internacional do Trabalho-OIT é responsável pela gestão e manutenção da Classificação Internacional de Posição na Ocupação, e o IBGE é responsável pela Classificação Nacional de Posição na Ocupação dela derivada usada nas pesquisas domiciliares.

Disponível em <http://www.ibge.gov.br/concla/posocupacoes>. Acesso 20/12/2007

Cerca de 68% do total dos estudantes residiam com seus pais em casa própria quitada ou financiada e 8,5% em casa alugada. A média em torno de 7% também se manteve para aqueles estudantes que moram em suas próprias casas quitadas ou financiadas. Em relação aos estudantes que moram em casas alugadas pagas por eles próprios, o percentual se diferencia. Em 2005 4,58% dos estudantes de concorrência geral estavam nessa condição, enquanto que para aqueles que fizeram opção pelas vagas de inclusão social o percentual era 6,02%. No processo seletivo de 2006 os estudantes da escola pública se mantiveram na média de 6,5% em relação a 3,87% dos optantes de vagas pela concorrência geral.

Gráfico 15 - Situação de moradia do estudante⁶⁸ - processo seletivo 2005 e 2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Outro dado importante não no sentido de média percentual e sim de situação de moradia é o que se refere a opção “Mora em república, casa de estudante, pensão ou pensionato”, pois essa é a realidade de muitos estudantes universitários na atualidade e que tem gerado conflitos em algumas instituições públicas conforme pudemos acompanhar pela mídia recentemente. Mesmo que a maioria resida em Curitiba (gráfico 16), em média 71% dos optantes pela concorrência geral e 65% pela escola pública estão nessa condição, a UFPR

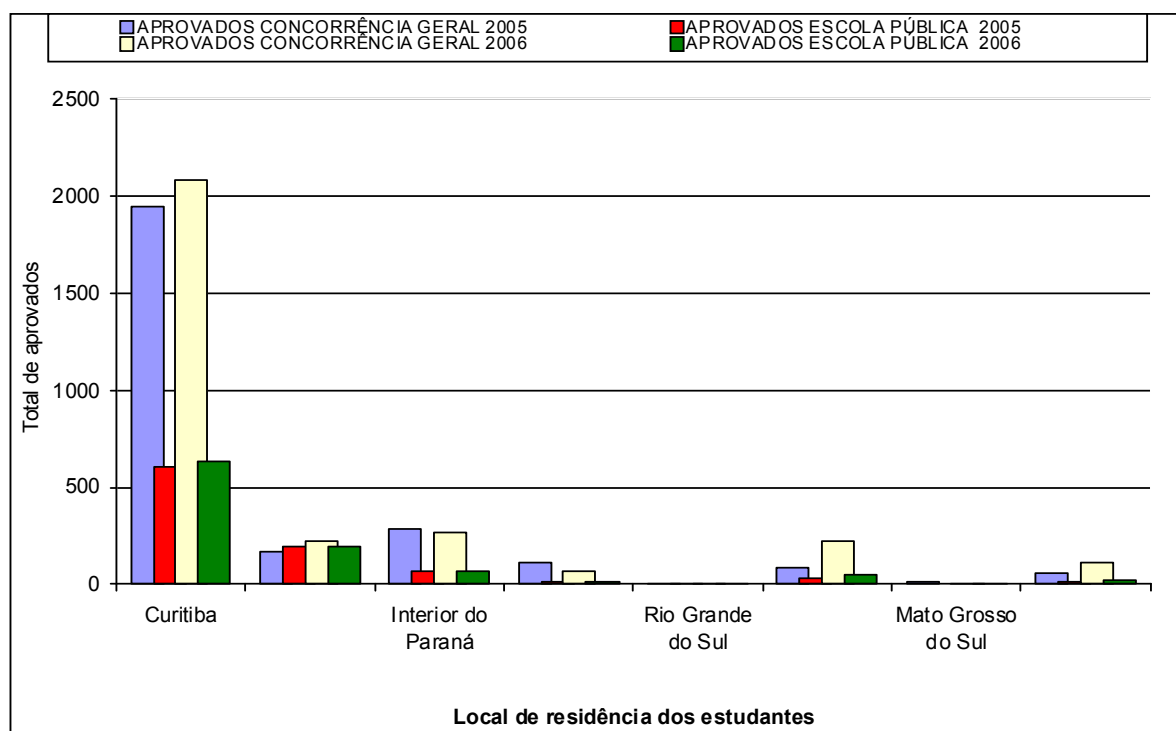
⁶⁸ Cf. Tabela 18 – Situação de moradia do estudante - processo seletivo 2005 e 2006. (Anexo 1, p. 145).

possui um número significativo de estudantes que vem do interior do Estado e de outras regiões cuja única opção de moradia é as casas de estudantes⁶⁹ ou pensionatos.

Ainda de acordo com a situação de moradia, 6% dos estudantes oriundos da escola pública moravam em casa de parentes ou amigos seguidos de 4,1% entre os que optaram pela vagas de concorrência geral. O percentual de estudantes que moravam em casa alugada paga por seus pais correspondia a 1,2% dos estudantes optantes pelas cotas de inclusão social e 4,9% pela concorrência geral.

⁶⁹ Curitiba possui 6 casas de estudantes, sendo que uma é mantida pela UFPR e exclusiva para 180 moradoras que estudem na instituição. A partir de 2007 a Universidade iniciou um convenio com a Casa do Estudante Universitário_(CEU) que disponibiliza 100 vagas para estudantes com “com fragilidade sócio-econômica e residentes fora de Curitiba”. Disponível em <http://www.aae.ufpr.br/links/assistencia.htm> . Acesso em 20/12/2007.

Gráfico 16 - Local de residência dos estudantes⁷⁰ – processo seletivo 2005 e 2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

4.3.2 Capital cultural institucionalizado.

Feita a análise das características a partir do capital econômico dos estudantes, analisaremos na seqüência o capital escolar familiar observando os grupos da escola pública isoladamente, segundo os aspectos específicos de sua trajetória escolar.

De acordo com Bourdieu 2005, as bens sucedidas trajetórias escolares, dos estudantes representa uma espécie de “certidão de competência cultural”, que se dá basicamente sob a forma de títulos escolares, ou seja, dos diplomas, Dessa forma o investimento que a família faz na trajetória escolar de seus filhos está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, principalmente no que refere ao mercado de trabalho.

⁷⁰ Cf. Tabela 17 – Local de moradia dos estudantes - processo seletivo 2005 e 2006. (Anexo 1, p. 145).

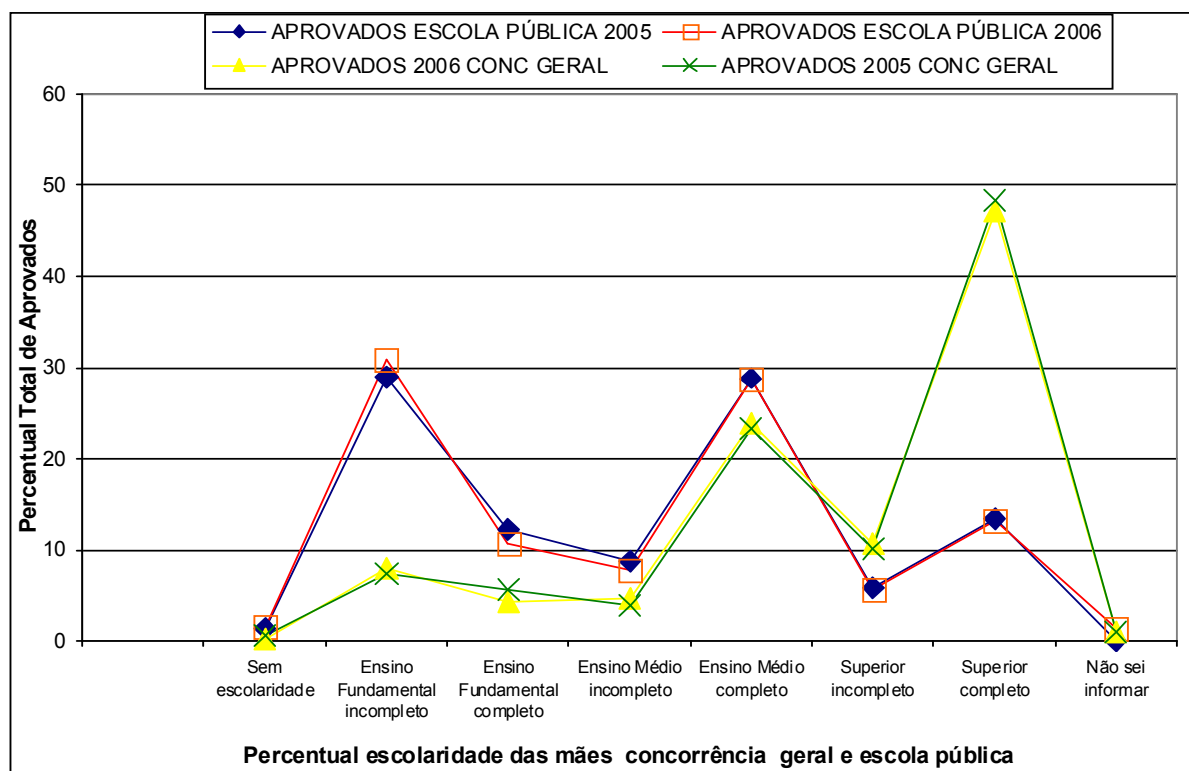
4.3.2.1 Escolarização dos pais.

Quanto à escolaridade das mães dos estudantes, observa-se, nos dois períodos uma homogeneidade na escolarização entre as mães dos egressos da escola pública e estas com acentuada desproporção de escolaridade em relação às mães dos estudantes que optaram pela concorrência geral.

Em 2005 o percentual de mães com curso superior completo correspondia a 48,27 % para os aprovados pela concorrência geral, enquanto que para os estudantes oriundos da escola pública apenas 13,33% de suas mães possuíam esse capital escolar. Entre aquelas que não possuíam nenhuma escolaridade 1,4% era o percentual de mães dos egressos da escola pública e 0,5% dos estudantes que optaram pela concorrência geral. O equilíbrio se verifica entre as mães que possuem ensino médio completo que corresponde a cerca de 25% do total dos aprovados. Essa mesma proporção entre os percentuais de escolaridade das mães no processo seletivo de 2005 se manteve em 2006.

Em relação ao ensino fundamental aproximadamente 30% das mães dos estudantes oriundos da escola públicas nos dois processos seletivos ainda não o haviam concluído, enquanto que apenas 8% das outras mães estavam nessa condição.

Gráfico 17 - Escolaridade da mãe⁷¹ estudantes aprovados - processo seletivo 2005 e 2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Outro dado mesmo em proporção reduzida, mas que deve ser destacado foi o desconhecimento de alguns estudantes sobre a escolaridade de suas mães. A opção “não sei informar” foi assinalada por 7 estudantes entre os 930 aprovados pelo sistema de cotas de inclusão social em 2005 e em 2006 foram 13 os estudantes que não sabiam em um total de 984 aprovados. Pelas vagas de concorrência geral, 24 entre os 2664 aprovados também não souberam informar a escolaridade de suas mães. Em 2006, cerca de 30 estudantes entre os 2969 aprovados, não sabiam informar a escolaridade de suas mães.

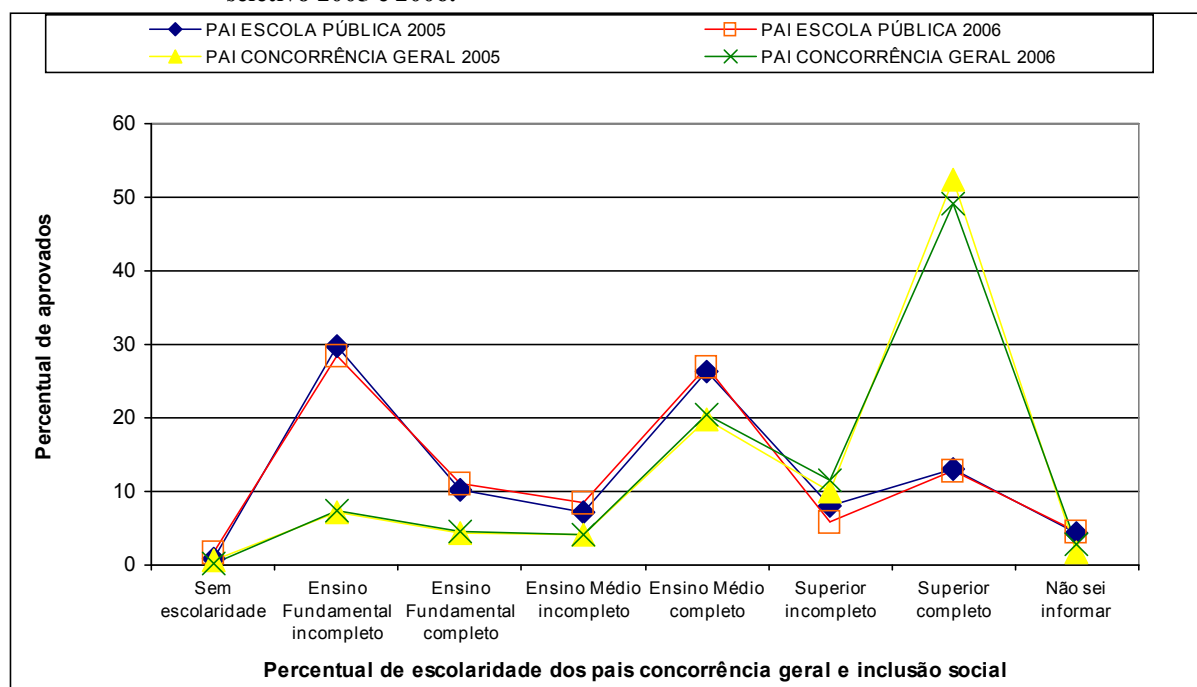
O contraste entre a quantidade de capital institucionalizado é um fato que chama a atenção na nossa análise pois o nível de escolaridade das mães tem sido destacado nas pesquisas em Educação como um dos fatores que influenciam na trajetória escolar dos filhos, devido ao reconhecimento de que as mães, no âmbito familiar, investem na carreira escolar dos filhos (Nogueira, 1998; Charlot, 2000; Romanelli, 2003; Sposito, 1989).

⁷¹ Cf. Tabela 22 – Escolaridade da mãe estudantes aprovados - processo seletivo 2005 e 2006. (Anexo 1, p. 148).

Em relação à escolaridade dos pais dos estudantes o (gráfico 19) que optaram pelas vagas de concorrência geral podemos verificar que cerca de 50% possuíam curso superior completo nos dois processos seletivos em contraposição aos pais dos estudantes que optaram pelas vagas de inclusão social. Estes em relação aos primeiros possuíam um capital escolar reduzido sendo que apenas 13% tinham concluído o ensino superior.

No que se refere à escolarização básica o capital escolar dos pais dos estudantes egressos da escola pública mantiveram-se equivalentes aos apresentados pelas mães nos dois processos seletivos.

Gráfico 18 - Escolaridade do pai⁷² estudantes - concorrência geral e inclusão social processo seletivo 2005 e 2006.

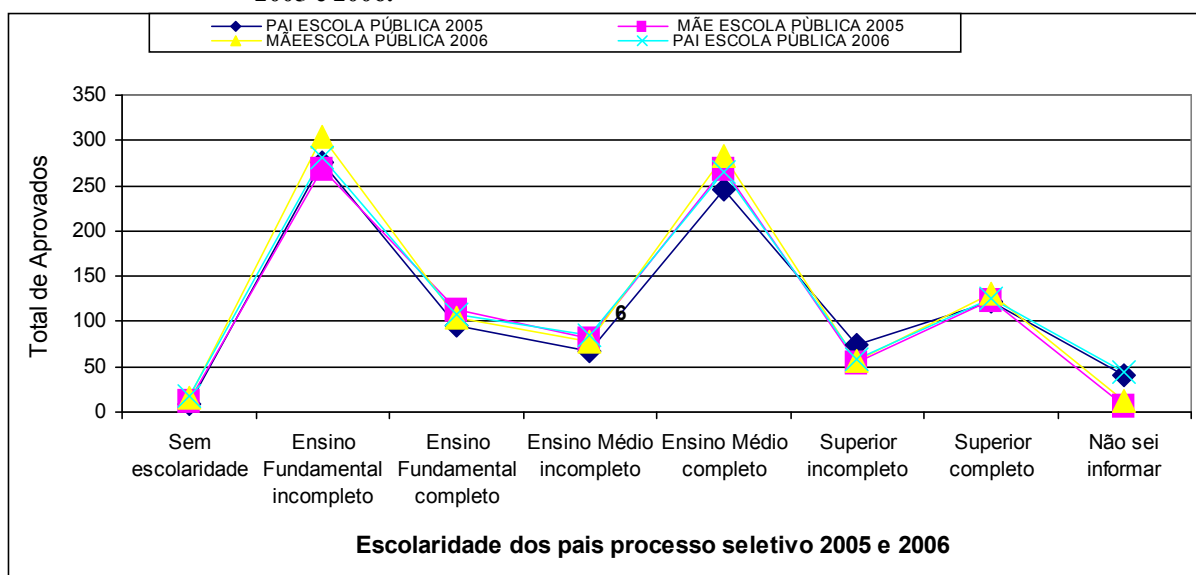


Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

A disparidade entre o capital escolar dos dois gêneros mostrou-se equilibrada também em relação aos pais daqueles estudantes que optaram pelas vagas de concorrência geral.

⁷² Cf. Tabela 19 –Escolaridade do pai estudantes aprovados - processo seletivo 2005 e 2006. (Anexo 1, p. 146).

Gráfico 19 - Escolaridade dos pais⁷³ de estudantes egressos da escola pública processo seletivo 2005 e 2006.

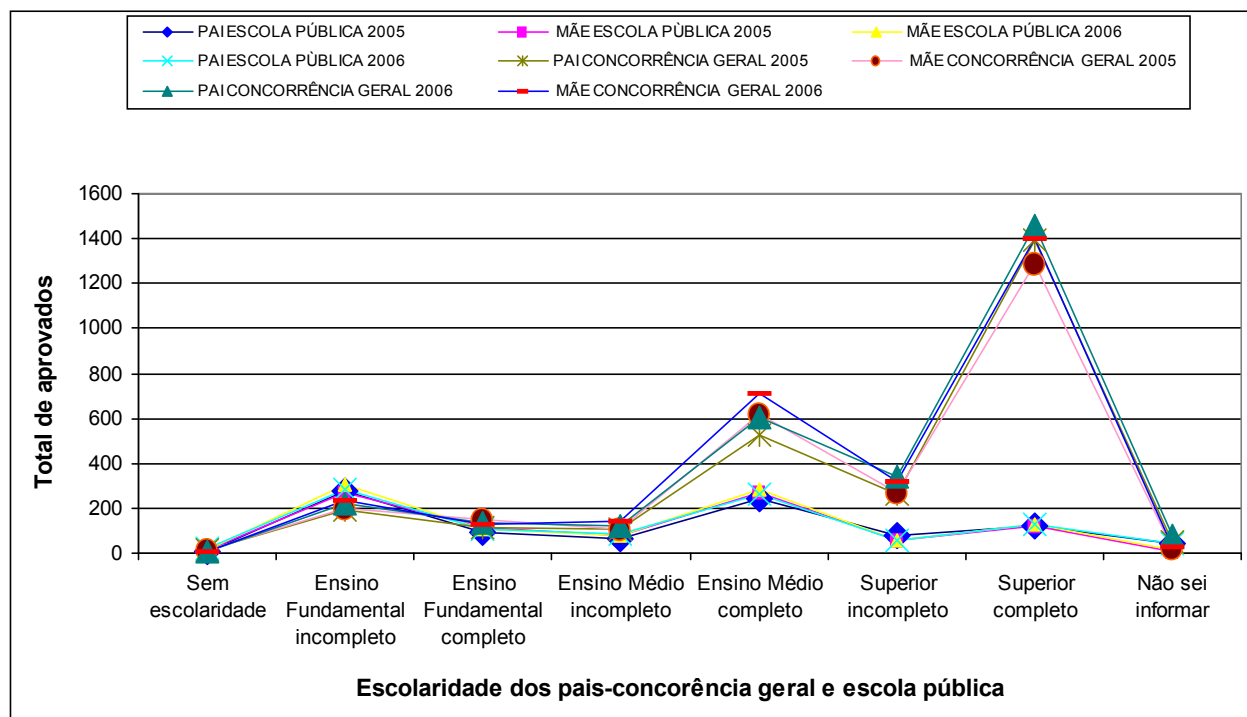


Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Mesmo que percebamos um número significativo de pais dos egressos da escola pública com a educação básica concluída, o capital escolar desses pais ainda é marcado por um nível de certificação escolar baixo, principalmente se comparado ao nível de escolaridade da maioria dos pais dos estudantes que optaram pelas vagas de concorrência geral conforme podemos verificar no gráfico a seguir. Aqueles pais que não completaram o ensino fundamental representam apenas 7,09% do total de estudantes das vagas de concorrência geral em 2005, enquanto que os pais dos egressos da escola pública correspondiam a 29,68. No processo seletivo de 2006 esses dados em média se mantêm sendo que os pais que não concluíram o ensino fundamental representavam 7,31% do total dos pais dos optantes pela concorrência geral e aqueles dos optantes pelas vagas de inclusão social 28,56%, conforme apontado nos indicadores.

⁷³ Cf. Tabelas 19 e 20 –Escolaridade dos pais estudantes aprovados - processo seletivo 2005 e 2006. (Anexo 1, p. 146).

Gráfico 20 - Escolaridade dos pais⁷⁴ de estudantes que optaram pelas vagas de inclusão social e concorrência geral nos processos seletivo de 2005 e 2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Quando se compara o nível de escolaridade dos pais dos estudantes egressos da escola pública observa-se uma homogeneidade entre o capital escolar do pai e da mãe (gráfico 20).

O mesmo acontece com o grupo de pais dos estudantes que fizeram a opção pelas vagas de concorrência geral, conforme demonstrado separadamente (gráficos 18, 19 e 20).

Ao analisarmos os percentuais entre os pais dos egressos da escola pública com os pais dos estudantes que fizeram a opção por concorrência geral (gráfico 20), as diferenças são enormes. Há duas linhas bem significativas que separam aqueles que possuem um reduzido capital escolar com aqueles que concluíram o ensino superior.

4.3.2.2 Trajetórias escolares dos estudantes

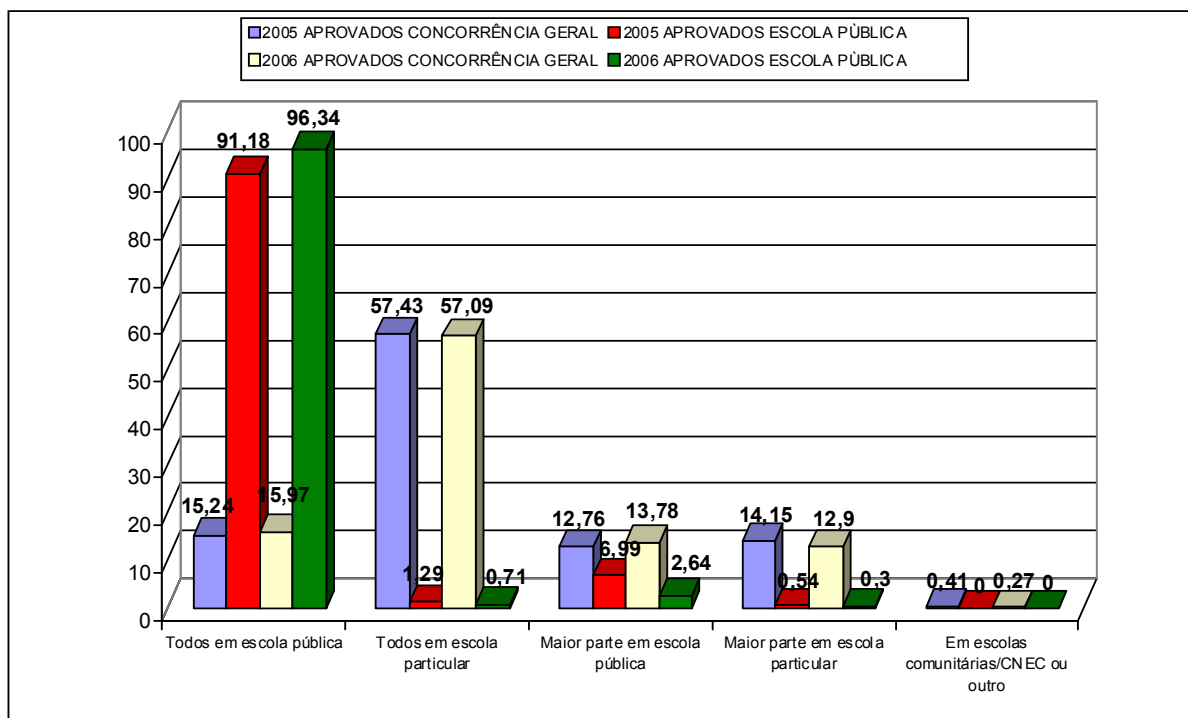
Em relação ao capital escolar dos estudantes egressos da escola pública, que ingressaram em 2005 verificou-se que 91,18% (gráfico 21), cursaram o ensino fundamental integralmente em escola pública. Quanto ao ensino médio 82,04 do total de aprovados o

⁷⁴ Cf. Tabelas 19, 20 e 22 – Escolaridade dos pais estudantes aprovados - processo seletivo 2005 e 2006. (Anexo 1, p. 146 e 148).

fizeram em escola pública (gráfico 22). Em 2005, ano que se inicia o sistema de cotas na UFPR, conforme já citado ao longo desse trabalho, era aceito - de acordo com o Edital que regulamentava o processo seletivo -, o estudante que tivesse cursado um ano em escola privada, ou seja, não havia a obrigatoriedade de 100% de estudos em escola pública, conforme passou a ser exigido nos anos posteriores e permanece até o presente.

É importante destacar que mesmo com a exigência de 100% de escolarização feita em escola pública, o número de estudantes que tiveram parte de sua trajetória em escola privada e fizeram a opção por cotas de inclusão social chama a atenção, pois mesmo que o estudante logre êxito sua matrícula não poderá se efetivar.

Gráfico 21 - Dependência administrativa⁷⁵ onde os estudantes realizaram o Ensino Fundamental - Processo Seletivo 2005-2006.



Fonte: UFPR/NC - Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Cabe destacar também o percentual de mais de 18% nos dois processos seletivos entre os candidatos que optaram pela vagas de concorrência geral e que cursaram o ensino médio na sua totalidade em escola pública. Verifica-se nesse contexto, que nos processos seletivos de 2005 e 2006, ingressaram mais de 40% de estudantes egressos de escola pública na Universidade Federal do Paraná.

⁷⁵ Cf. Tabela 28 – Dependência administrativa onde os estudantes realizaram o Ensino Fundamental - Processo Seletivo 2005-2006. (Anexo 1, p. 151).

Esses dados são muito significativos e ajudam a desconstruir alguns mitos do círculo vicioso e virtuoso e da educação básica como um todo conforme apresentado no primeiro capítulo. Alguns segmentos da sociedade que criticam a política de cotas argumentam que, esse sistema por si só, não resolverá os problemas da má qualidade da escola pública e, que a entrada na universidade pública desses estudantes, desqualificaria a “excelência” da universidade pública. Se considerarmos o percentual de 10% dos estudantes que estudaram maior parte do ensino médio em escola pública teremos cerca de 50% dos estudantes que ingressaram em 2005 e 2006 na UFPR oriundos de escola pública. Esses dados revelam que a universidade pública está cumprindo a sua função social e o “vestíbulo” que separa os dois sistemas de ensino tende a ficar mais estreito.

Ao analisar a escola e sua função de conservação social, Bourdieu, 2005, p. 53, afirma que

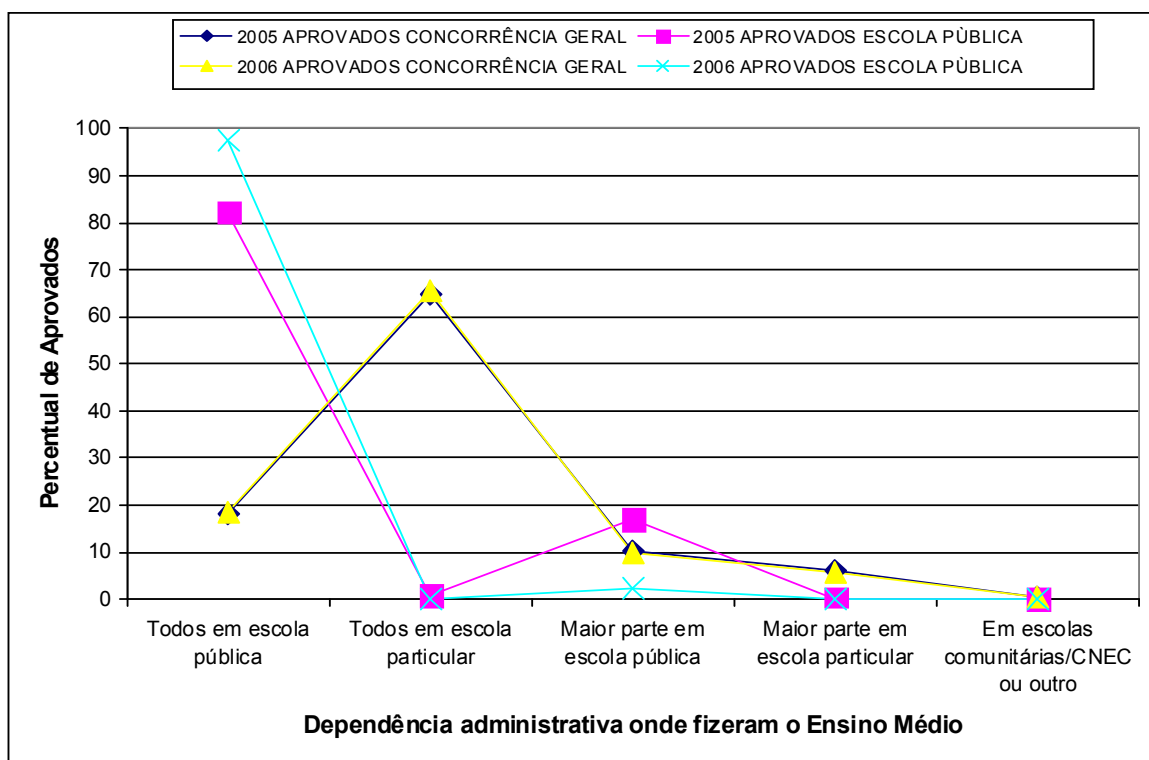
“é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os estudantes, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”.

No ensino superior, por exemplo, verifica-se o “resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (Bourdieu, 2002, p. 41).

Para Dubet, 2005 há uma certa crueldade do modelo meritocrático, pois quando se adota o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros.

Em relação aos estudantes que fizeram opção pelas vagas de concorrência geral, 65% freqüentaram integralmente escolas privadas durante o ensino médio, enquanto que 6% o fizeram parcialmente. Esse percentual se mantém nos dois processos seletivos. Aqueles que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública representavam 18% do total de aprovados e 10% aqueles que a cursaram parcialmente.

Gráfico 22 - Dependência administrativa⁷⁶ onde os estudantes realizaram o Ensino Médio.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Mesmo não sendo possível cotejar se os estudantes que fizeram sua escolarização básica na sua totalidade em escolas privadas têm pais com curso superior completo, é possível afirmar que na grande maioria o tipo de escola freqüentada, pelos estudantes, durante o ensino médio, está associado ao nível de escolaridade de seus pais.

De acordo com Nogueira (1998), as estratégias de escolha do estabelecimento escolar pelas famílias que têm capital cultural elevado geralmente são as chamadas escolas de excelência, pois o fazem a partir da posse de um capital de informações sobre o sistema de ensino.

Ainda de acordo com a autora, a preferência pela escola particular cresce nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, período escolar mais próximo do processo seletivo. Provavelmente, isso explica os percentuais elevados de estudantes que cursaram o ensino médio em escolas privadas e foram aprovados em uma instituição de ensino superior pública.

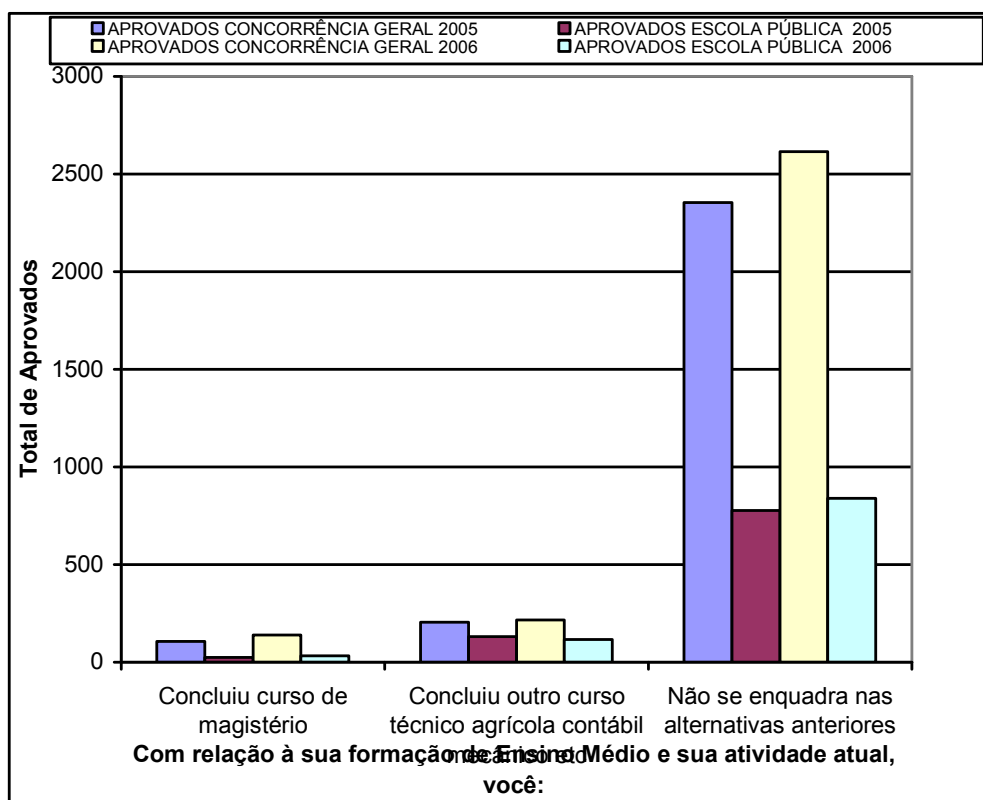
Em relação aos estudantes da escola pública é importante considerar também que entre todos os estabelecimentos de ensino, alguns vigoram também como Centros de

⁷⁶ Cf. Tabela 30 – Dependência administrativa onde os estudantes realizaram o Ensino Médio - Processo Seletivo 2005-2006. (Anexo 1, p. 152).

Excelências. Em Curitiba existe cerca de três escolas com essas características. Duas exclusivas para o ensino médio, onde se realizam “testes seletivos” para o ingresso, com a justificativa de que a procura é sempre maior que o número de vagas.

A terceira fornece escolarização desde as séries iniciais e o ensino médio ofertado é para a formação do Magistério. Informações veiculadas na imprensa após o resultado do processo seletivo de 2008 informaram extra oficialmente que cerca dos 35% aprovados na UFPR eram estudantes egressos dessa instituição de ensino.

Gráfico 23 – Formação no Ensino Médio e atividade atual⁷⁷ processo seletivo 2005 e 2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Como pode ser observado no gráfico 23, a maioria dos estudantes, nos dois processos seletivos, informou que não havia cursado nem magistério nem curso técnico. Esses dados nos levam a supor que os cerca de 88% dos aprovados cursou Educação Geral. Apenas 3% dos egressos da escola pública haviam feito magistério e entre os que optaram pelas vagas de concorrência geral, 4%. Aqueles que fizeram curso técnico têm um percentual de aprovação mais elevado, em relação aos que escolheram o curso de magistério. Aproximadamente 12%

⁷⁷ Cf. Tabela 31 – Formação no Ensino Médio e atividade atual - Processo Seletivo 2005-2006. (Anexo 1, p. 152).

dos estudantes oriundos de escola pública fizeram algum tipo de curso técnico, sendo que os estudantes aprovados pela concorrência geral somavam 7%.

De acordo com Nogueira (1998, p.131), as escolas técnicas “constituem uma alternativa rara de escolarização de boa qualidade para as famílias menos equipadas em capital econômico.”

Segundo a autora no Brasil, a rede pública vem-se mostrando incapaz de preparar os alunos para os vestibulares mais seletivos do sistema educacional e as escolas técnicas federais constituem exceção a essa regra.

Mesmo que a pergunta não precise se o curso freqüentado pelos estudantes egressos de escola pública que ingressaram na UFPR, foi em uma escola técnica federal, é fato de que esse tipo de instituição é considerado um centro de excelência.

Curitiba possuía na época dos processos seletivos duas escolas técnicas federais: uma vinculada ao Centro Federal de Educação Tecnológica (hoje transformada em Universidade Federal Tecnológica do Paraná) e outra vinculada a Universidade Federal do Paraná. Ambas exigem teste de seleção para ingresso no ensino médio. O processo de seleção da Escola Técnica da UFPR é feito conjuntamente com a primeira fase do processo seletivo para os cursos superiores, conforme mencionado no início desse capítulo.

Se considerarmos o percentual de estudantes residentes em Curitiba e o total de aprovados que fizeram algum curso técnico ou magistério, podemos considerar a hipótese de que a grande maioria que não se enquadra em nenhuma dessas modalidades, fez o ensino médio denominado “regular”, em escola pública não técnica.

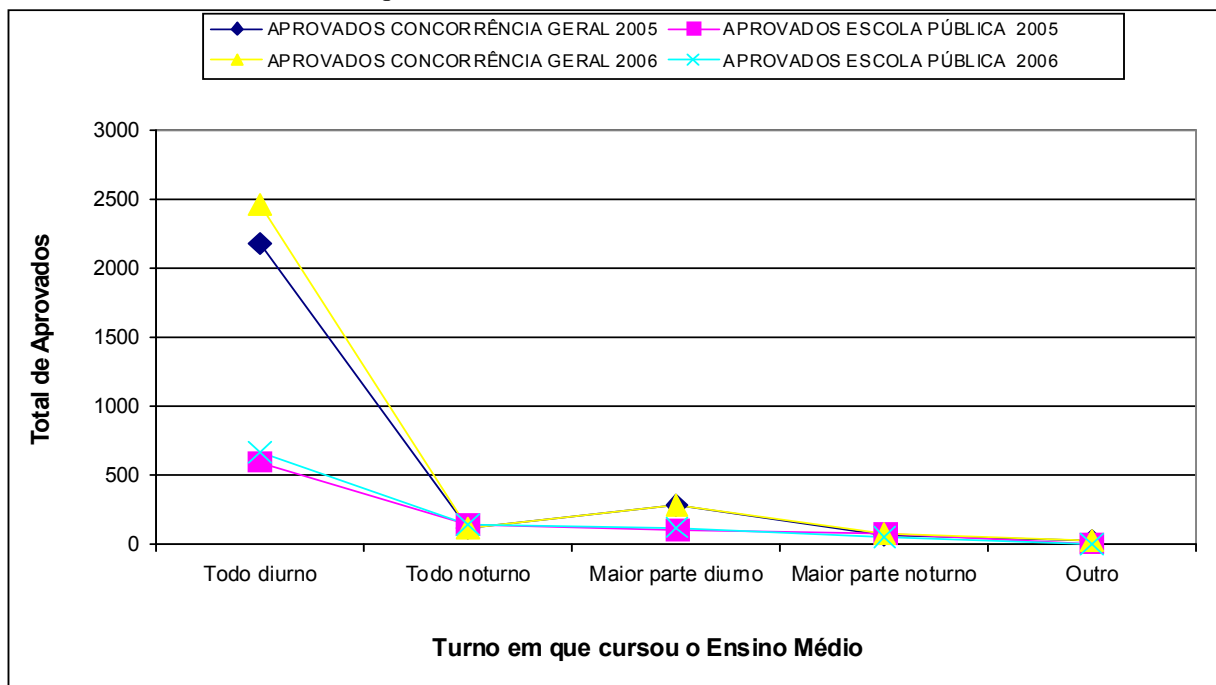
Essa hipótese se comprovada contrapõe os argumentos da autora citada, pois o “circulo vicioso” que está implícito em sua argumentação, passa a converter-se em “circulo virtuoso”.

Outro ponto a destacar é que no Paraná, a maioria dos cursos técnicos profissionalizantes e magistério foram fechados e assim permaneceram por quase 8 anos sendo reabertos e reestruturados a partir de 2003.

Em relação ao turno em que os estudantes fizeram o ensino médio cerca de 65% do total de aprovados pelas vagas de inclusão social nos dois processos seletivos freqüentou o turno diurno e 14%, o noturno (gráfico 24). Em torno de 12% cursaram a maior parte do ensino médio no período diurno e menos de 1% marcaram a opção “outro”. No processo seletivo de 2005, 8,82% dos egressos da escola pública tinham cursado maior parte do ensino médio no período noturno e apenas 2,44% dos optantes da concorrência geral marcaram essa opção. Em 2006 há uma ligeira redução no percentual (5,69%) dos estudantes aprovados

pelas cotas de inclusão social que fizeram a maior parte do ensino médio no período noturno, correspondendo àqueles que optaram pelas vagas de concorrência geral 2,69%.

Gráfico 24 – Turno⁷⁸ em que cursaram o Ensino Médio - Processo Seletivo 2005-2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Mesmo que não seja possível estabelecer uma relação entre àqueles estudantes que teriam que trabalhar em tempo integral enquanto estudavam e esses que informaram que fizeram o ensino médio todo em período noturno, encontramos nas pesquisas em educação dados afirmando que todo estudante do período noturno é um estudante-trabalhador conforme já apontado ao longo desse capítulo.

Ao ser perguntado sobre a preparação para o processo seletivo 56,45% dos aprovados em 2005 pela cotas de inclusão social (gráfico 25) responderam que fizeram apenas cursinho preparatório aumentando esse percentual para 64,13% em 2006. Entre aqueles que não fizeram nenhum tipo de curso preparatório estavam 28% dos aprovados nos dois processos seletivos. Para aqueles que fizeram algum tipo de curso preparatório foi perguntado por quanto tempo se preparam para o processo seletivo. Cerca de 10% responderam que estudaram menos de um semestre. 23% um ano, 24% dois anos e por mais de 2 anos 10%. Essa resposta pode estar relacionada com aqueles estudantes que não tiveram êxito nos

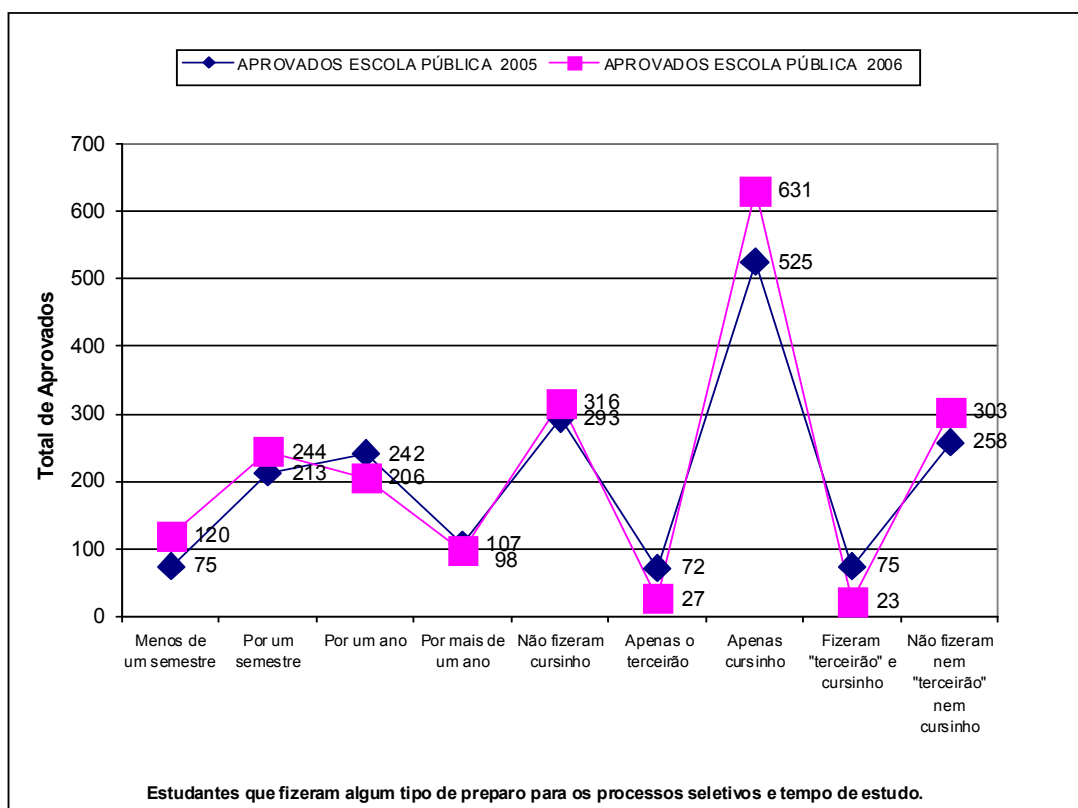
⁷⁸ Cf. Tabela 32 – Turno em que cursaram o Ensino Médio - Processo Seletivo 2005-2006 (Anexo 1, p. 152).

processos seletivo anteriores e que repetem o curso preparatório no ano seguinte. 32% afirmaram que não fizeram nenhum tipo de cursinho.

No processo seletivo de 2005 foi perguntado o motivo pelo qual o estudante fez cursinho, infelizmente essa pergunta foi retirada do questionário no ano de 2006, pois ela possibilita analisar em que sentido o estudante busca esse tipo de complemento para ser instituído ao ensino superior. As respostas foram as seguintes: 10,32% disseram que era para atualizar seus conhecimentos, porque haviam parado de estudar há muito tempo. Com um percentual bastante elevado 52,80% afirmaram que era pra complementar os conhecimentos adquiridos no colégio. 1,08% informaram que era para aprender “macetes” e 4,41% alegaram outro motivo. Entre aqueles que não fizeram cursinho estavam 31,40%.

Uma ação que vem se tornando bastante freqüente nos últimos anos é a criação dos chamados “cursinhos populares”, sem fins lucrativos, que além de possibilitar revisão de conteúdos aos estudantes sem condições de pagar um curso privado, desenvolvem também uma militância política segundo seus organizadores. Estes cursos preparatórios têm sua origem nos movimentos sociais, principalmente no movimento negro e no movimento dos sem universidade.

Gráfico 25 - Estudantes que fizeram algum tipo de estudo complementar e tempo de estudo⁷⁹ para o ingresso no ensino superior. Processo seletivo 2005-2006.

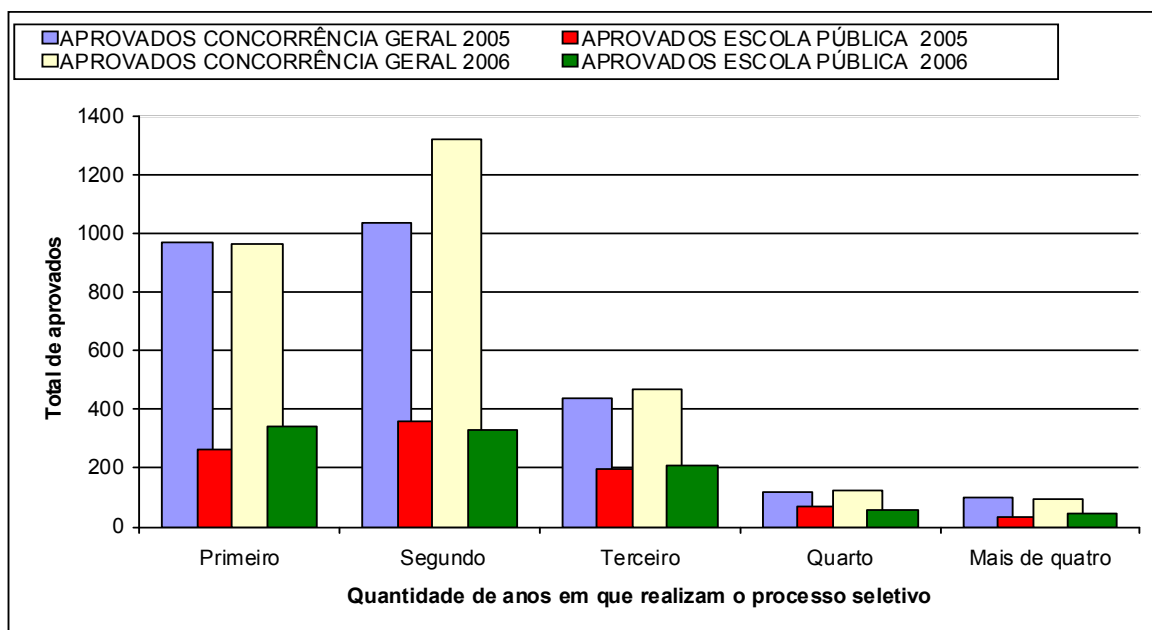


Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006

Em relação a ter participado de processos seletivos, em anos anteriores 39,03% responderam que 2005 era o segundo ano, 21,29% terceiro, 7,74% quarto e 3,55% faziam há mais de quatro anos e 28,39% estavam realizando pela primeira vez. No ano de 2006 os percentuais variam em pouca proporção em relação ao ano anterior. Do total de aprovados, 39,03% estavam participando pela primeira vez.

⁷⁹ Cf. Tabela 33 e 34 – Curso preparatório e tempo de estudo complementar para o ingresso no ensino superior. Processo seletivo 2005-2006. (Anexo 1, p. 153).

Gráfico 26 – Total de vezes⁸⁰ que tentaram o processo seletivo – Processo Seletivo 2005-2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

As informações que os estudantes buscam sobre os processos de seleção, são obtidas em maior parte no próprio ambiente escolar e também por meios eletrônicos.

Considerando que todas as etapas para as inscrições nos processos seletivos da UFPR são feitas somente por meio eletrônico, pode ser que a pergunta tenha induzido os estudantes a essa resposta (gráfico 27), uma vez que não existe outra possibilidade de se saber sobre o processo seletivo, a não ser por meio eletrônico. Os dois percentuais mais elevados aparecem em média 37,5% para as informações recebidas na escola e 27,5% para os que utilizaram a Internet.

Cabe destacar aqui, que a maioria das escolas de ensino médio no Estado do Paraná, possui laboratório de informática para uso de seus estudantes. Dessa forma, o acesso às informações sobre os processos seletivos para aqueles que pleiteiam uma vaga no ensino superior se torna mais fácil.

Mesmo que não se possa cotejar as respostas entre os 31,40% estudantes que não fizeram curso preparatório e os cerca de 37,5% que souberam do processo seletivo no colégio ou cursinho, é possível que esse índice também seja resultado das informações obtidas nas escolas por meio eletrônico.

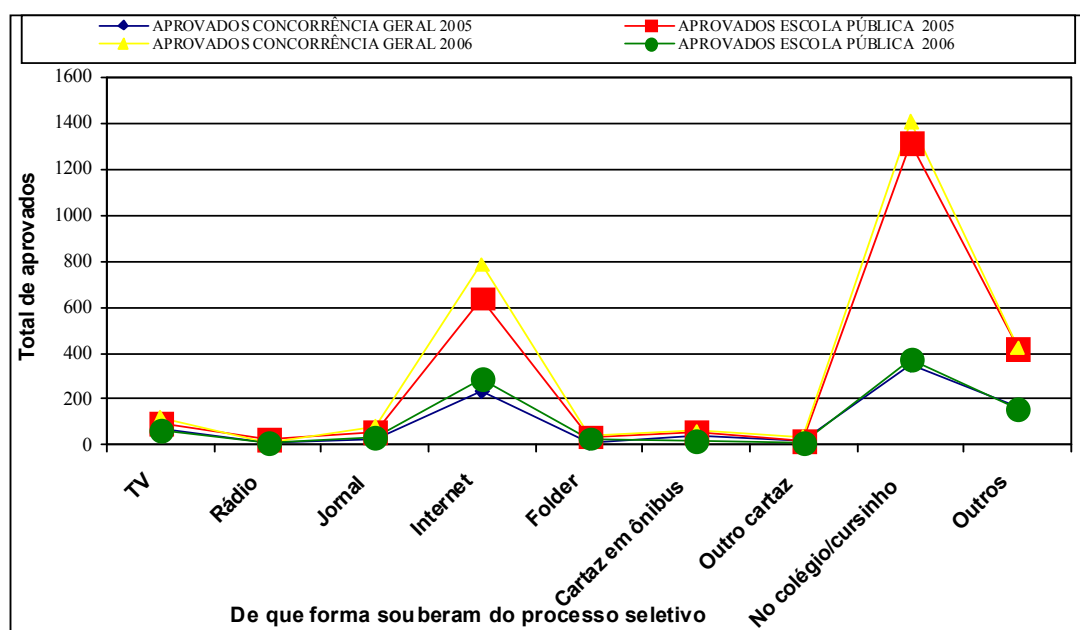
A UFPR promove todo ano, antes do encerramento das inscrições para o processo seletivo de ingresso, um evento chamado “Feira do Conhecimento”, onde os coordenadores dos cursos de

⁸⁰ Cf. Tabela 35 – Total de vezes que tentaram o processo seletivo – Processo Seletivo 2005-2006. (Anexo 1, p. 153).

graduação e estudantes com bolsa de monitoria fazem palestras e montam painéis, dando informações sobre todos os cursos ofertados na instituição. Quem visita a feira tem a possibilidade de conhecer desde a grade curricular, até as opções de trabalho que cada curso proporciona.

De acordo com entrevista em mídia televisiva o reitor Carlos Moreira, informou que desde que foi criada a Feira do Conhecimento, o número de evasão na universidade diminuiu. Para aqueles estudantes que chegam ao final da educação básica com dúvidas sobre que curso escolher na continuidade de sua escolarização, a orientação sobre a estrutura e funcionamento dos cursos de graduação é necessária, o que pode justificar o percentual elevado de respostas na categoria “Outros”, sobre a forma como souberam do processo seletivo.

Gráfico 27 - Por quais meios⁸¹ os estudantes souberam do processo seletivo. Processo Seletivo 2005-2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Quanto à influência para a escolha do curso, observa-se que a família e a escola ainda são as principais referências para esses estudantes, mesmo que a opção “Outros” possua a maior porcentagem entre as respostas (gráfico 28). Para aqueles estudantes cuja família possui baixa escolaridade, a escola se torna o principal espaço de apropriação de capital cultural e muitas vezes a escolha de seus cursos é influenciada pelos conteúdos científicos que passam a conhecer em sala de aula.

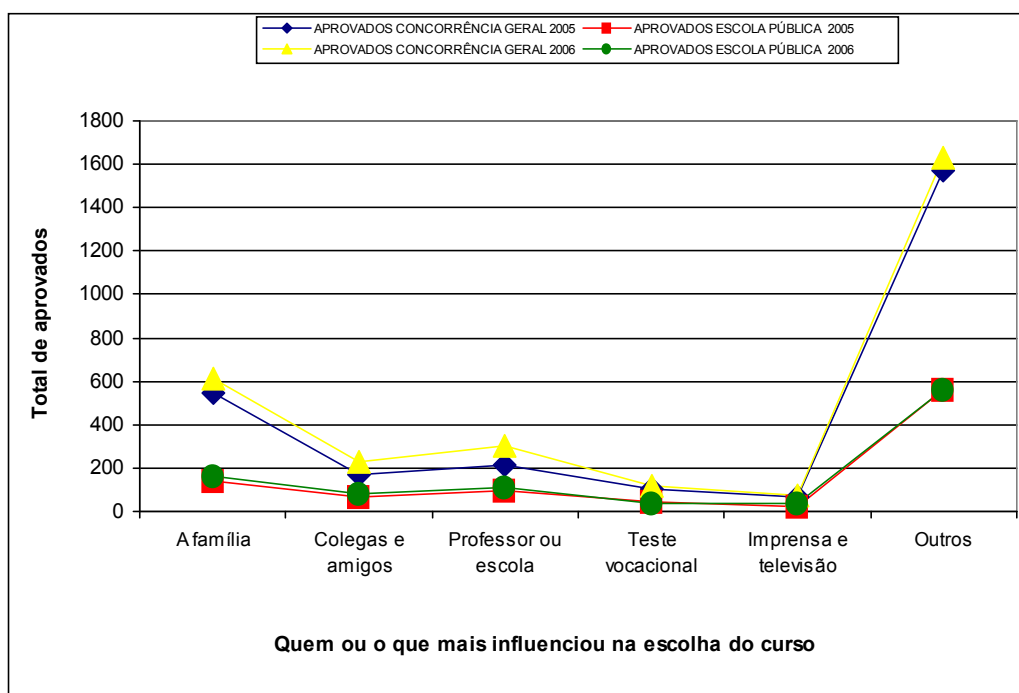
De acordo com Bourdieu (2005 p. 42-43)

⁸¹ Cf. Tabela 40 – Por quais meios os estudantes souberam do processo seletivo. Processo Seletivo 2005-2006. (Anexo 1, p. 155).

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Assim, observamos que as expectativas e projetos do estudante e de sua família, dependem das condições materiais para a sua realização, e se expressam na sua trajetória escolar. O tempo decorrido entre a conclusão do ensino médio e a entrada na universidade é o momento das escolhas, de submeter-se ao rito de instituição das expectativas de formação, bem como das condições para sua efetivação.

Gráfico 28 – Influência para a escolha do curso⁸² - Processo Seletivo 2005-2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Outras pesquisas (Nogueira 2000; Romanelli 2003; Sposito 1998) sobre a opção pela escolha do estabelecimento de ensino a ser freqüentado pelo estudante, indicam que tal escolha é feita estrategicamente pelas famílias, daí a importância do capital cultural familiar nas condutas de escolha, em particular do capital de informações sobre o funcionamento do

⁸² Cf. Tabela 37 – Influência para a escolha do curso - Processo Seletivo 2005-2006. (Anexo 1, p. 154).

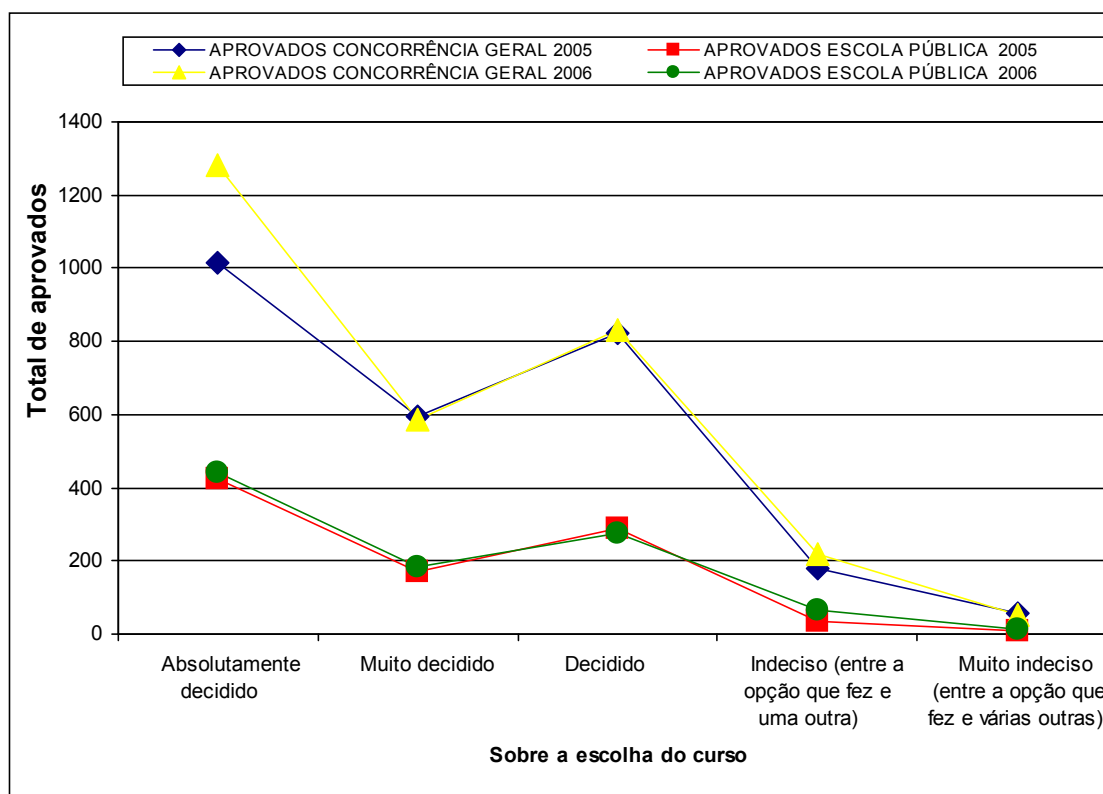
sistema de ensino. As famílias, de modo geral, observam como critérios de escolha a qualidade do ensino oferecido; a consonância entre os valores e modelos culturais da escola e os da família e a orientação de sociabilidade da família e a relação com o saber que é valorizado pelas famílias.

O questionário socioeducacional de 2005 trazia duas outras questões que consideramos interessantes do ponto de vista da pesquisa sobre o acesso ao ensino superior dos egressos de escola pública. Uma das questões referia-se ao principal motivo que levava o estudante a inscrever-se no processo seletivo da UFPR e a outra perguntava quando ele havia se decidido pelo curso que estava se candidatando.

O fato de ser uma universidade pública e gratuita foi a justificativa dada, para a escolha de 66,13% dos estudantes e, 27,42% afirmaram que era pela qualidade do ensino.

Quanto à decisão pelo curso escolhido, apenas 7,31% afirmaram que sua escolha havia sido feita já no ensino fundamental, 18,28% no início do ensino médio, 30,22% havia alguns meses e 14,62% as vésperas da inscrição no processo seletivo.

Gráfico 29 – Certeza⁸³ sobre o curso escolhido – Processo Seletivo 2005-2006.



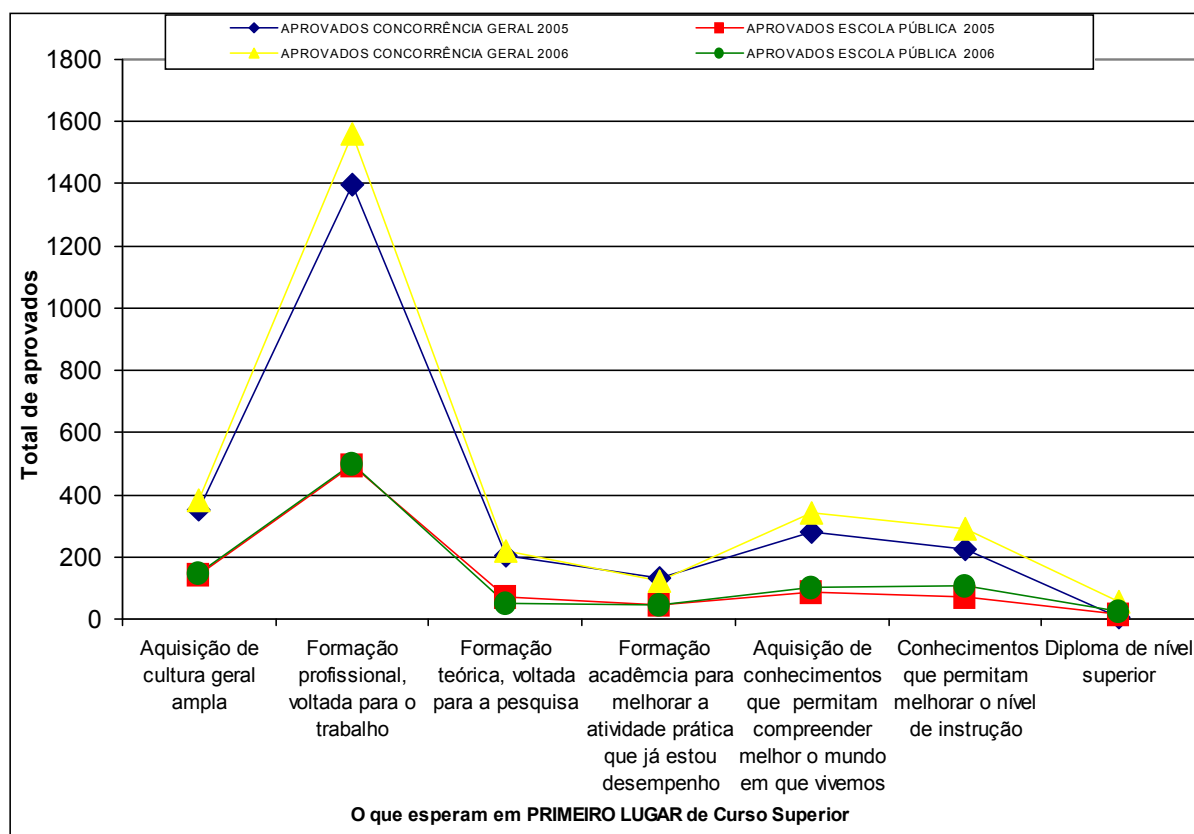
Fonte: UFPR/NC - Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

⁸³ Cf. Tabela 38 – Certeza sobre o curso escolhido - Processo Seletivo 2005-2006. (Anexo 1, p. 154).

Em relação ao que o estudante espera de um curso superior e os motivos que o levaram a sua escolha, cerca de 50% dos estudantes egressos da escola pública, responderam que buscavam o curso pela formação profissional voltada para o mercado de trabalho e apenas um pequeno percentual indicou que escolhia um curso pelo fato de ser menos concorrido.

O ensino superior representa para a maioria dos estudantes egressos da escola pública, uma possibilidade em ampliar suas chances no mercado de trabalho (gráfico 30) cada vez mais competitivo, mas, também por poder cursar aquilo que gosta e pelo fato do curso habilitá-lo à profissão que o estudante se identifica (gráfico 31).

Gráfico 30 – O que espera em primeiro lugar⁸⁴ de um curso superior. Processo Seletivo 2005-2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Mesmo que não se possa identificar qual o curso escolhido pelos estudantes, estudos realizados no interior de algumas universidades públicas como a Universidade de São Paulo - USP e a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, indicam que são nos cursos noturnos que se concentram o maior número de estudantes oriundos das camadas populares.

⁸⁴ Cf. Tabela 39 – O que você espera em primeiro lugar, de um curso universitário?- Processo Seletivo 2005-2006. (Anexo 1, p. 155).

A pesquisa também revelou que os cursos menos competitivos como os de licenciatura, por exemplo, acabam por atrair um público oriundo das camadas menos privilegiadas e que geralmente são trabalhadores, o que configuraria um trabalhador estudante. A busca por estes cursos acaba gerando uma “inflação de diplomas”, concentrando estes cursos no período noturno para atender essa demanda.

Alguns cursos na UFPR que ao longo dos anos apresentaram um número muito grande de evasão reviram e modificaram o processo seletivo para quem pleiteia esses cursos. Em três cursos específicos: Estatística, Matemática Industrial e Matemática, o processo seletivo tem uma terceira fase, onde os aprovados cursam um semestre com duas matérias básicas. Após a aprovação dessas matérias se recalcula a média entre as três fases e se obtém o resultado.

Outros cursos como Direito, Administração e Turismo ofertados em dois períodos manhã e noite, acabam tendo uma grande procura na mesma proporção, candidato/vaga. Essa alta concorrência se deve ao fato de grande parte dos estudantes que ali estão já se encontrarem no mercado no trabalho e buscam no ensino superior, uma melhor formação para subsidiar suas profissões, não que necessariamente irão exercê-las.

De acordo com Bourdieu (12005, p. 46),

as atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito, particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social.

Assim, escolher um curso, ou a instituição onde se deseja estudar, revela na maioria das vezes a escolha da família e as orientações feitas por ela. Ainda de acordo com o autor, são as condições objetivas que definem as atitudes dos pais e que dominam as escolhas da carreira escolar. Se o “capital cultural influência na ascensão escolar, o filho de um operário tem duas chances em cem de chegar ao ensino superior.” (Bourdieu, 2005, p. 48).

O capital cultural herdado pelo meio familiar desempenha papel fundamental na escolha da orientação, principalmente no prolongamento da escolarização.

Assim de acordo com Bourdieu (2005), “a escolha do destino” e as atitudes dos membros das diferentes classes sociais são em grande parte expressão dos valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua classe social.

Não podemos esquecer que o capital escolar é um dos principais elementos constitutivos para o exercício da cidadania nas sociedades democráticas modernas.

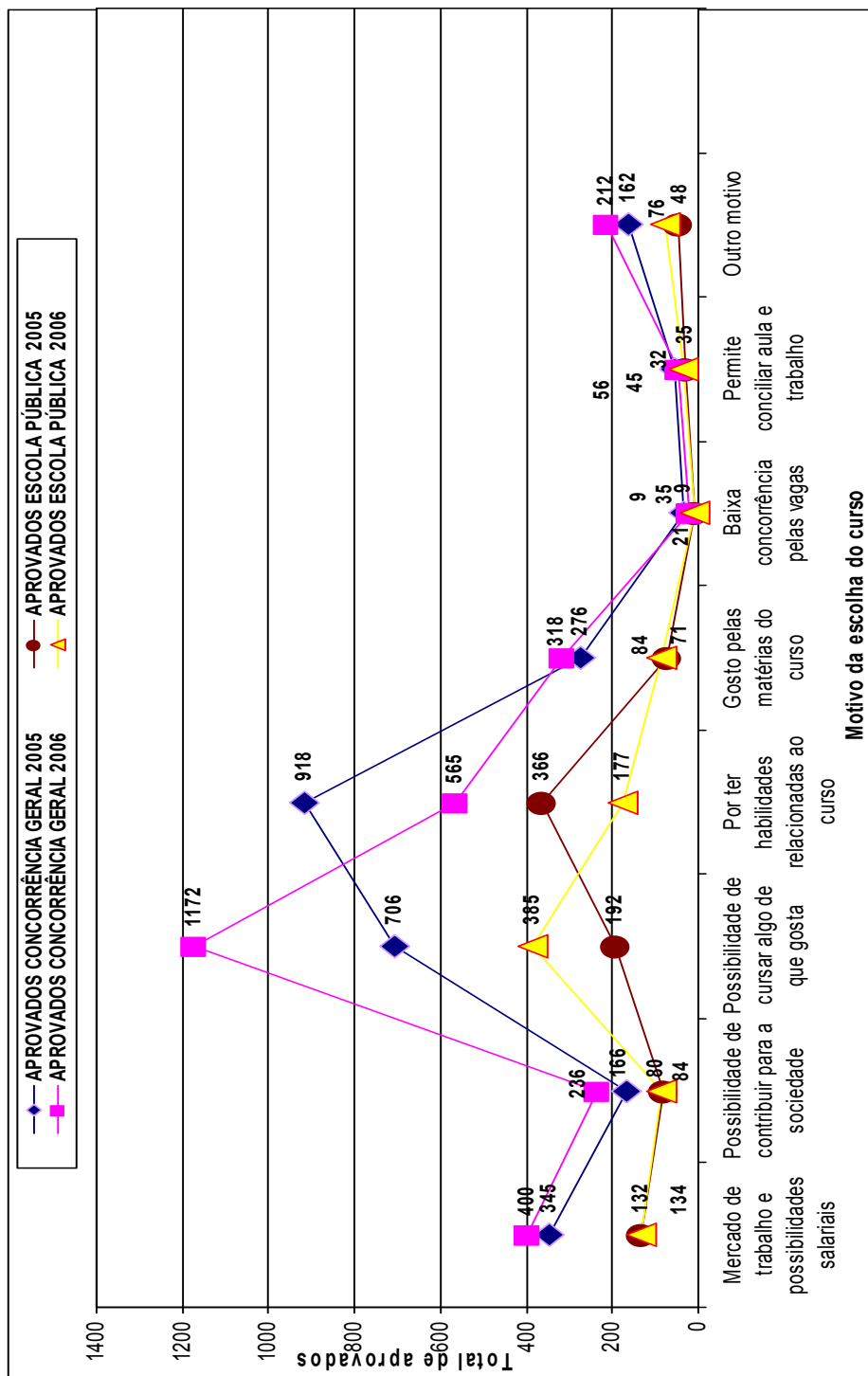
O prolongamento da escolarização e a busca de diplomas alargam o campo de

possibilidades para os alunos egressos de escola pública e, é um passo essencial na ruptura de paradigmas para esses estudantes desprivilegiados socialmente, cuja trajetória escolar freqüentemente se encerra na conclusão do ensino médio.

Cabe ressaltar que a despeito das dificuldades que enfrentaram ao chegar ao ensino superior, mesmo sabendo que este lhe possibilita, mas não lhe garante mobilidade social, estes estudantes conseguiram romper com a barreira que ainda hoje impede que muitos deles ingressem no ensino superior, sobretudo nas universidades públicas.

Portanto, ressaltamos mais uma vez a necessidade de se aprofundar pesquisas que investiguem a permanência desses sujeitos “incluídos no interior” destas instituições de ensino superior e sua trajetória no espaço acadêmico.

Gráfico 31 –Justificativa⁸⁵ para o curso escolhido. – Processo Seletivo 2005 – 2006.



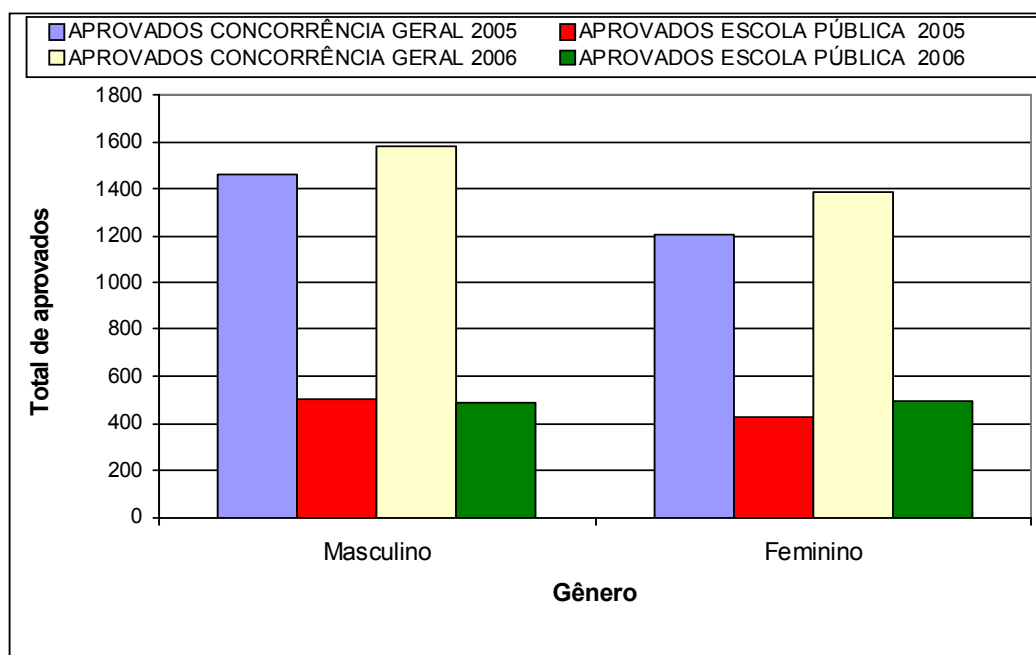
Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

⁸⁵ Cf. Tabela 36 – Qual o motivo que o levou a escolher o curso para o qual está se candidatando? Processo Seletivo 2005-2006. (Anexo 1, p. 154).

4.3.3 Características identitárias

Em relação aos indicadores sobre gênero (gráfico 32), os dados mostram uma equiparação entre homens e mulheres, nos dois processos seletivos, com uma pequena predominância do sexo masculino de aproximadamente 50,6%.

Gráfico 32 – Percentual de aprovados de acordo com o sexo⁸⁶. Processo Seletivo 2005 – 2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Ao compararmos os dados entre os estudantes que concluíram o ensino médio em 2004 (tabelas 44 e 45) e os aprovados nos processos seletivos de 2005 e 2006, verificamos a desproporção entre os números de concluintes do ensino médio do sexo feminino e o percentual de ingresso no ensino superior.

⁸⁶ Cf. Tabela 13 – Percentual de aprovados de acordo com o sexo? Processo Seletivo 2005-2006. (Anexo 1, p. 144).

Tabela 44 – Número de alunos concluintes do Ensino Médio de acordo com a idade e sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2004

Unidade da Federação	Alunos Concluintes do Sexo Masculino no Ensino Médio						
	Total	De 0 a 16 anos	De 17 a 19 anos	De 20 a 21 anos	De 22 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
Sul	109.176	569	83.546	16.221	5.533	1.993	1.314
Paraná	44.946	106	34.577	6.783	2.155	862	463
Santa Catarina	28.240	187	21.993	4.333	1.180	323	224
R. G. do Sul	35.990	276	26.976	5.105	2.198	808	627

Fonte: MEC/INEP. 2004

Nota: Inclui Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Tabela 45 – Número de alunos concluintes do Ensino Médio de acordo com a idade e sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2004

Unidade da Federação	Alunos Concluintes do Sexo Feminino no Ensino Médio						
	Total	De 0 a 16 anos	De 17 a 19 anos	De 20 a 21 anos	De 22 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
Sul	142.531	800	110.425	17.612	6.271	3.183	4.240
Paraná	57.184	154	46.439	6.403	1.951	1.097	1.140
Santa Catarina	34.322	263	27.814	4.062	1.125	470	588
R. G. do Sul	51.025	383	36.172	7.147	3.195	1.616	2.512

Fonte: MEC/INEP. 2004

Nota: Inclui Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

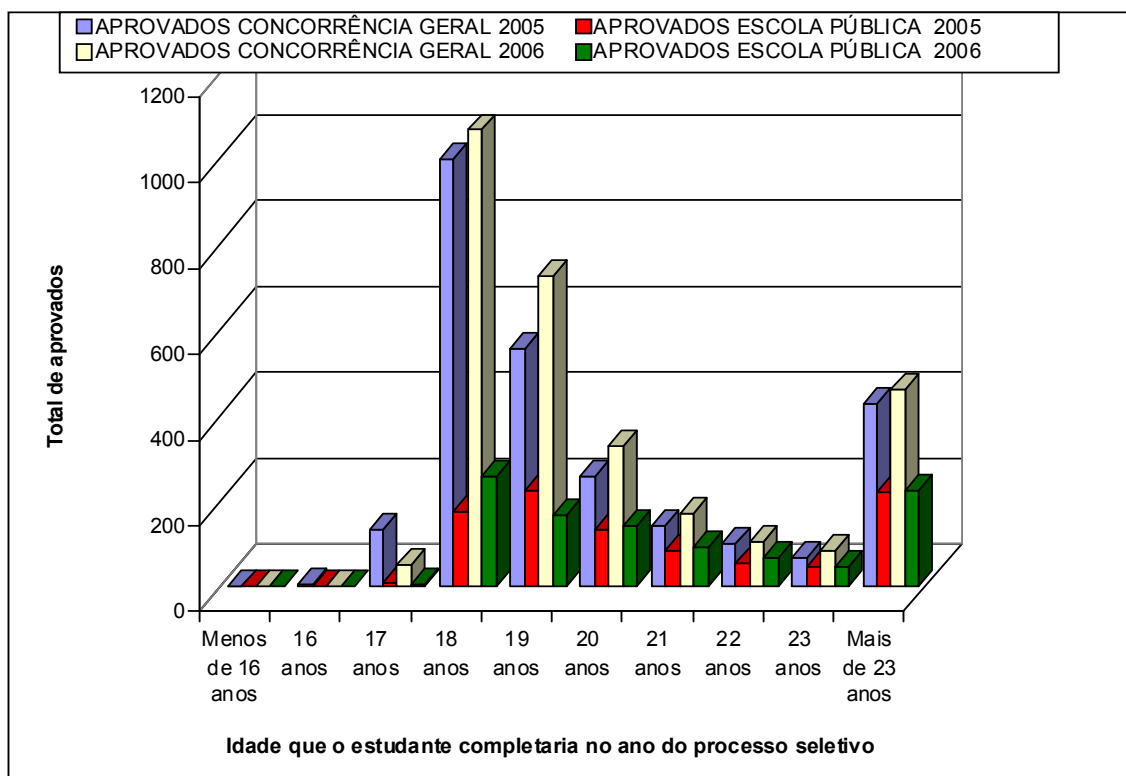
Algumas pesquisas revelam que o índice de mulheres concluindo o ensino médio é maior pelo fato de que há, comumente, maior pressão por parte da família para que o filho ingresse mais cedo do que a filha no mercado de trabalho, o que pode ser indicativo de menos estudantes do sexo masculino concluindo o ensino médio conforme mostram os indicadores ou, ainda, aumento da evasão escolar.

Em relação à faixa etária (gráfico 33), o percentual de aprovados, corresponde em média a 73% dos candidatos com até 22 anos. Estes números evidenciam o perfil dos estudantes que se situam nos percentuais apresentados pelo Plano Nacional de Educação, cuja meta é de atender até 2010 a demanda de até 30% desse público, conforme apresentado no capítulo inicial.

Um outro dado interessante que aparece nas respostas dos estudantes oriundos da escola pública e aprovados na UFPR, é o fato de 63 deles já terem um curso superior concluído. Em 2005 foram 36 estudantes e 27 em 2006. Conforme apontado anteriormente, a partir de 2007 essa possibilidade já não é mais permitida. As cotas são destinadas somente para estudantes que não tenham concluído nenhum curso de nível superior.

Gráfico 33 - Proporção de estudantes aprovados de acordo com a faixa etária⁸⁷.

Processo Seletivo 2005 – 2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 e 2006.

Quanto ao perfil dos estudantes por estado civil, os dados mostram que cerca de 93% são solteiros e os que estão casados correspondem a 5% do total de aprovados. Mesmo sendo um percentual baixo em relação a outros indicadores, a presença de pessoas casadas fazendo a opção pelas cotas de inclusão social, pode ser atribuído ao fato de que, nestes dois processos seletivos era permitido para quem já tinha um curso superior ser beneficiado com essas políticas, opção que a partir de 2008 não é mais permitida, conforme já citamos.

O gráfico 34 apresenta alguns dados bastante significativos e conflitantes quanto ao critério cor/raça respondido pelos aprovados nos dois processos seletivos nas categorias concorrência geral e escola pública. Este é o motivo para que tal gráfico tenha essa denominação: “A cor da UFPR”. Considerando que a outra opção para concorrer às vagas é a referente às cotas de inclusão racial, verificamos um número considerável de estudantes que não optaram por essa forma de ingresso, da mesma forma que os estudantes que cursaram

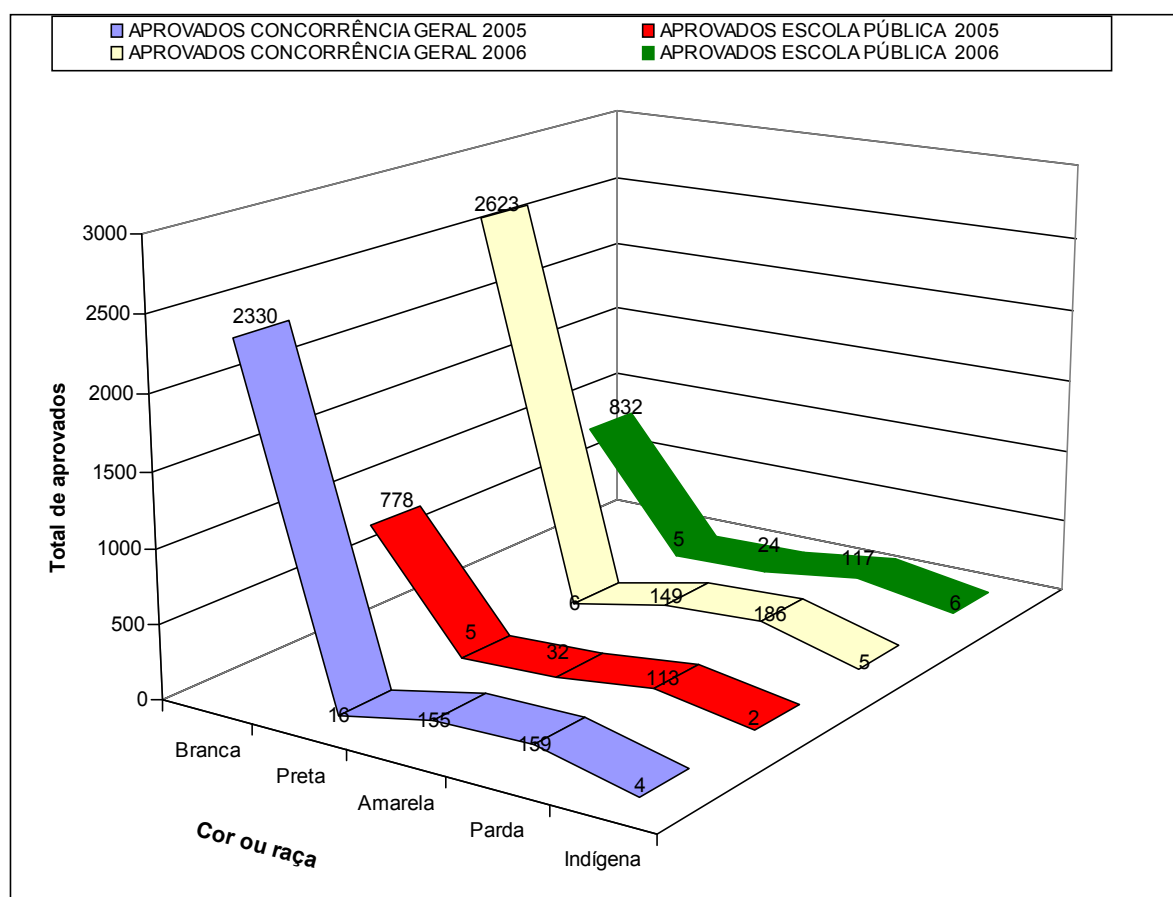
⁸⁷ Cf. Tabela 14 – Percentual de aprovados de acordo com a faixa etária? Processo Seletivo 2005-2006. (Anexo 1, p. 144).

toda educação básica em escola pública também não optaram pelas cotas de inclusão social conforme já citado.

Cabe ressaltar que as cotas para inclusão racial são atribuídas àqueles estudantes que se auto-declararam pretos ou pardos conforme a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e, quando da sua aprovação existe uma comissão para validar as informações prestadas.

No processo seletivo de 2005 dos 4167 aprovados 74,68 se declararam brancos, seguidos de 3,72% pretos, 4,54% amarelos, 16,85 pardos e menos de 1% indígena. Entre os estudantes que optaram pelas vagas de concorrência geral, 16 se declararam negros, seguidos de 159 pardos, 155 amarelos e 4 indígenas.

Gráfico 34 - A cor⁸⁸ da UFPR – Processo Seletivo 2005 e 2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005-2006.

Dos 573 estudantes aprovados que optaram pelas cotas de inclusão racial 4 se declararam brancos, 134 pretos, 2 amarelos, 430 pardos e 3 indígenas. Nas vagas

⁸⁸ Cf. Tabela 41 – A cor da UFPR. Processo Seletivo 2005 - 2006. (Anexo 1, p. 155).

destinadas aos estudantes de escola pública, 5 aprovados se identificaram como de cor preta, seguidos de 113 pardos, 32 amarelos e 2 indígenas.

Cabe aqui algumas considerações sobre esses dados apresentados. O Edital 01/2004⁸⁹ traz em seu artigo 8º que o candidato que desejasse concorrer às vagas de inclusão racial, previstas no documento deveria assinalar essa opção no ato da inscrição e fazer a auto-declaração do grupo racial a que pertencia. Para 4 estudantes aprovados nas vagas destinadas afro-descendentes e se autodenominaram brancos é no mínimo contraditório para não dizer surpreendente. Se está claro no Edital, os critérios para quem se destinam as cotas de inclusão social e racial, significa dizer que esses 4 estudantes aprovados não puderam ingressar na universidade por não atenderem as exigências do Edital. O mesmo tendo acontecido com os estudantes que optaram pelas vagas de inclusão social e estudaram toda a educação básica em escola privada (gráficos 21 e 22).

O preenchimento eletrônico do questionário socioeducacional é bastante claro nesse item e não dá margem para equívocos, o que poderia induzir o estudante a selecionar, por exemplo, a opção de cota de inclusão social, no lugar de cotas de inclusão racial. Não há essa possibilidade.

No exemplo a seguir (quadro 4), representamos o formato de preenchimento por meio eletrônico, com a opção de escolha para as cotas de inclusão social.

Quadro 4 – Representação da forma de preenchimento eletrônico para os estudantes que desejam concorrer às vagas de inclusão social.

Deseja concorrer às vagas de inclusão racial ou social?

Antes de optar, leia as instruções para afro-descendentes e candidatos de escola pública.

INSTRUÇÕES

Poderão concorrer às vagas de inclusão social os candidatos que cursaram tanto o ensino fundamental (1º grau) quanto o ensino médio (2º grau) em escola pública.

Um candidato não poderá concorrer, ao mesmo tempo, às vagas reservadas aos afro-descendentes e àquelas destinadas a alunos oriundos de escola pública.

Conforme o parágrafo 3º do Art. 5º do Edital n.º 02/2008, não poderão candidatar-se às vagas de inclusão racial ou social pessoas que já possuam curso superior, de acordo com o Art. 3.º da Resolução nº 17/07 – COUN.

Atenção: O candidato que for aprovado em virtude da cota de inclusão social e não comprovar ter realizado seus estudos de ensino fundamental e médio em escola pública, perderá o direito à vaga.

SELECIONE

Não desejo concorrer às vagas de inclusão racial ou social

Sim para as vagas de inclusão racial – cor da pele parda

Sim para as vagas de inclusão racial – cor da pele preta

Sim para as vagas de inclusão social (destinadas aos candidatos oriundos de escola pública)

Fonte: Adaptado de http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/litoral/ps/2008/documentos/formulario_inscricao.pdf

⁸⁹ Ver Edital (Anexo 2. p. 157).

Reafirmamos que uma vaga em uma universidade pública é um bem público, que deve ter o melhor uso possível, portanto, a desatenção quanto ao preenchimento eletrônico ou qualquer outro fator que não esteja de acordo com o que está orientado no Edital que regulamenta a seleção, inviabiliza o rito de instituição.

Lembramos também que diferentemente de outras universidades públicas brasileiras, inclusive as três estaduais paranaense, a UFPR optou por dissociar a reserva de vagas para estudantes afro-descendentes de critérios socioeconômicos.

Há, portanto duas formas de ingresso que se auto-excluem conforme já apontado no capítulo anterior e, equívocos como os constatados nos gráficos 34 e 22 corroboram para afastar os estudantes oriundos das camadas populares, das oportunidades que podem advir com o ingresso a uma escolarização de qualidade.

Para finalizar nossa análise destacamos os indicadores apresentados na pergunta 34 que fecha o número de questões presentes no questionário socioeducacional do processo seletivo de 2006 (quadro 1) que apontamos no início deste capítulo.

Perguntado qual entre os problemas da sociedade atual os estudantes consideravam mais importante, cerca de 45% de todas as categorias de ingresso, responderam que era a “desigualdade social e o desemprego”. As outras opções de respostas também mantiveram a mesma média percentual entre todos os estudantes aprovados, ou seja, entre os 4.306 ingressantes. 22% responderam que era “a desestruturação familiar” e, a “perda de valores morais” aparece com 22%, enquanto que 12% marcaram a “violência urbana” e 9% a “deterioração do meio ambiente”.

Pergunta como esta é revelante em um instrumento de pesquisa, pois possibilita ao pesquisador inferir com maior precisão sobre como se posicionam diante das questões do cotidiano, os estudantes egressos da escola pública.

4.4 O improvável chega à Universidade Pública

Ao finalizarmos a análise dos questionários socioeducacionais algumas reflexões se fazem necessárias, o que nos levou a fazer uma síntese de alguns indicadores “inquietantes” encontrados nas respostas dos estudantes: afinal qual é o perfil do estudante egresso da escola pública que chega à universidade pública? Conforme apontado ao longo deste capítulo, a impossibilidade de cotejar algumas categorias importantes como renda e escolarização dos pais, nos impediu de descrever um perfil fidedigno do estudante oriundo das camadas populares que se “beneficiou” com o sistema de cotas para “os pobres”, codinome utilizado por alguns professores dentro da UFPR.

Porém, esse público “pobre” que teve sua vida escolar toda ela feita em escola pública, se submeteu ao “rito de instituição” e chegou à Universidade Pública, possui características singulares que nos revelam o que pareceria improvável, se a escola pública não estivesse identificada no questionário socioeducacional.

Podemos dizer com algumas ressalvas, que é possível identificar dois perfis singulares dos 1914 estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas de inclusão social na UFPR. Um mais homogêneo e majoritário, “mais igual”, onde se concentram o maior percentual de respostas e outro mais heterogêneo com um percentual mínimo e “destoante” daquilo que geralmente se espera do perfil de um estudante (gráfico 35) que ingressa em uma universidade pública.

Isso significa dizer que o ensino superior, - mesmo que sua denominação signifique uma hierarquização nos sistemas de ensino – pode se efetivar progressivamente acessível às camadas populares no Brasil. A política de cotas leva para a universidade pública um “outro” perfil de estudante, com menor capital econômico, menor capital cultural, portanto menor capital social que não é característico da maioria dos estudantes que lá se encontram.

Essa nova realidade ou esse novo cenário confere à universidade pública o que Dubet (2004), denomina o que deveria ser uma “escola justa” ou menos justa. Para o autor a escola assim como outras esferas das relações sociais cria suas próprias desigualdades, que podem e precisam ser combatidas. Mas quando essas desigualdades geram novas injustiças produzidas por uma esfera de justiça, automaticamente provocam desigualdades em outra esfera. Assim, desigualdades de renda causam desigualdades na esfera da escola, da cultura, da política etc., formando uma avalanche que segrega cada vez mais os grupos sociais com grande volume de capital econômico e os desprovidos dele.

Portanto, para obter mais justiça, seria preciso, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las, o que resultaria na criação de ações afirmativas. De acordo com Dubet (2004, p. 550),

um sistema justo é aquele que assegura uma certa independência entre as diversas esferas. É, aliás, o que tenta garantir o princípio da igualdade de oportunidades “meritocrático” ao tentar proteger das desigualdades de renda, ou ainda os diversos sistemas sociais que garantem acesso ao atendimento de saúde ou ao sistema político, independentemente da renda e da cultura dos indivíduos. Estamos habituados a pensar a justiça escolar em termos de efeitos das desigualdades econômicas e sociais sobre a carreira dos alunos, a fim de garantir uma certa autonomia da esfera escolar. Mas uma escola justa precisa também se propor o problema inverso, ou seja, o dos efeitos das desigualdades engendradas pela escola sobre as desigualdades sociais.

Desta forma podemos dizer que, as cotas de inclusão social como políticas afirmativas são justas e necessárias, destinadas a um público que estava alijado do acesso ao ensino superior. Mas vale destacar que elas não resolverão as desigualdades entre os grupos sociais que passam a coexistir na universidade. Os “vencidos” e “favorecidos” de acordo com Dubet compartilharão os mesmos espaços, os mesmos cursos e disputarão às mesmas notas, isso não se pode mudar, mas o fato de os “vencidos” estarem na universidade pública, que antes era “exclusiva” dos “favorecidos”, torna a universidade menos injusta e cada vez mais “inclusiva”

É preciso também garantir o acesso a bens escolares fundamentais, ou, para afirmar de modo mais incisivo, a um mínimo escolar. A escola justa deve também se preocupar com a utilidade dos diplomas. Ao mesmo tempo, e de maneira oposta, ela deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais. Enfim, um sistema competitivo justo, como o da escola meritocrática da igualdade de oportunidades, deve tratar bem os vencidos na competição, mesmo quando se admite que essa competição é justa. (Dubet, 2004 p. 553)

Nesse contexto, a inclusão dos estudantes egressos da escola pública já é uma realidade que está sendo posta em prática e nesse ano de 2008, os “vencidos”, que ingressaram na UFPR no primeiro ano em que as cotas foram implantadas, estarão concluindo o ensino superior para àqueles que escolheram cursos com duração de 4 anos.

Em síntese podemos dizer em uma análise macro dentro do micro, que o perfil destes estudantes a partir da análise dos dados do questionário socioeducacional, nos possibilita uma evidência empírica mesmo com as imprecisões decorrentes de termos como “a

maioria” “aproximadamente”, - que não altera o caráter científico da pesquisa - e identifica no ensino superior público, a presença de estudantes menos privilegiados economicamente em um espaço que há pouco era muito difícil de eles estarem. Para um estudante sem condições econômicas e às vezes sem amparo da família, estudar e ter uma boa formação profissional é muito mais do que um ideal é garantia de sobrevivência.

Pesquisas têm demonstrado que muitos destes estudantes depositam na escola e na educação a única esperança de conseguir empregos mais qualificados, desejando freqüentemente continuar seus estudos no ensino superior.

No gráfico 36 conforme já indicamos, procuramos a título de exemplificação, agrupar algumas categorias econômicas que identificam as desigualdades sociais vividas pelos sujeitos no seu cotidiano e que se diferem da maioria das respostas que apresentamos ao longo deste capítulo. Esses diversos perfis é o que poderemos denominar de “causalidade do improvável” fazendo uma analogia com a tese defendida por (Bourdieu, 2005).

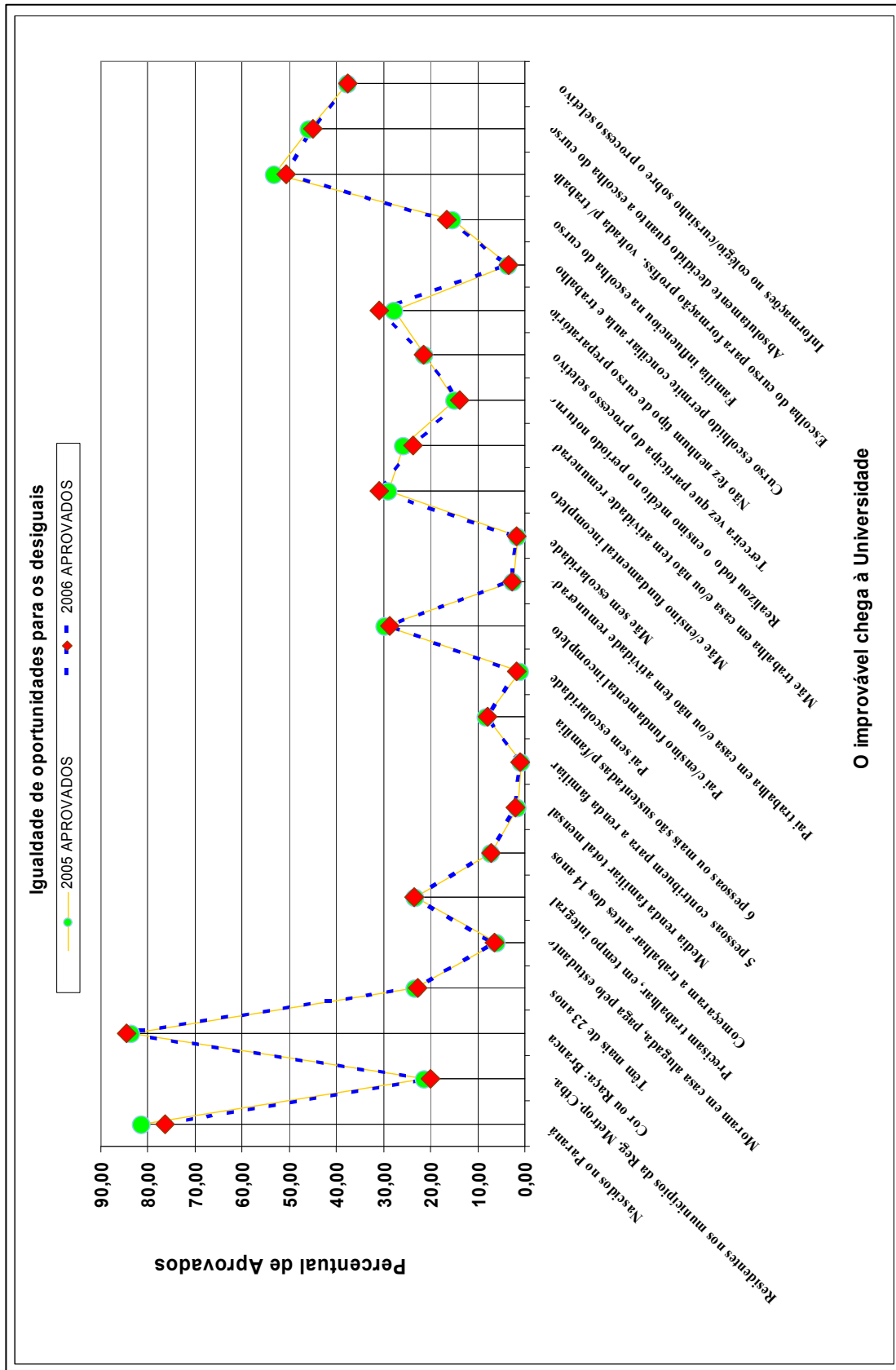
Para o autor, as escolhas que orientam as aspirações e as condutas dos sujeitos, resultam da interiorização e das condições objetivas de existência. Por exemplo, “a competência exigida pela “escolha” das melhores estratégias objetivas para um estabelecimento escolar ou para uma carreira profissional é repartida de modo muito desigual, uma vez que varia quase exatamente como o poder do qual depende o êxito dessas estratégias” (Bourdieu, 2005, p.88).

Ações afirmativas por meio de políticas públicas como o sistema de cotas de inclusão social possibilita que o “não casual” se torne “provável” e, o resultado de tudo isso poderemos verificar ao final deste ano, quando os estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas em 2005 e foram “exitosos” em sua trajetória no interior da universidade estarão concluindo seu curso superior.

Quem, com “déficit” de “capital social”, foi “instituído” em 2005, “incluído no interior” da “escola conservadora”, mas “justa” e será “detentor de um diploma”?

Estes “privilegiados” certamente farão parte da “elite acadêmica” que a universidade pública “formou” e são resultados do que a escola pública “fabricou” e que apesar dos ventos contrários “se moveram” e acreditaram no ingresso em universidade pública no percurso de suas trajetórias educacionais.

Gráfico 35 – “De acordo com a capacidade de cada um”. Trajetórias de alguns egressos da escola pública até o ensino superior. Processo seletivo UFPR 2005-2006.



Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005 – 2006.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que este trabalho de pesquisa não se encerra aqui, uma vez que existe a intenção de seguir os trilhos dos estudos ora iniciados sobre o tema. Concluímos sim o perfil dos estudantes egressos da escola pública que ingressaram na universidade pública pelo sistema de cotas de inclusão social, analisados somente a partir de suas respostas eletrônicas retiradas do questionário socioeducacional, mas elas não retratam de qual escola pública vieram, considerando a heterogeneidade do sistema educacional, nem por qual curso optaram.

Para responder essas questões é necessário que a pesquisa sobre o tema tenha continuidade, e se analise o perfil desses sujeitos no interior da universidade pública, pois vimos que o acesso lhes foi garantido, se necessita saber agora, da sua permanência. Ao longo dessa pesquisa reforçamos nossa idéia inicial de que a educação escolar tem um papel relevante na transformação da sociedade, possibilitando que determinados grupos sociais desprivilegiados economicamente, transformem sua realidade, e acessem aos maiores níveis de escolaridade conforme está posto no artigo 208 da Constituição Federal.

A possibilidade do acesso e da permanência na universidade pública é, para muitos, a única forma de mobilidade social e, a apropriação do conhecimento lhes permite tornarem-se sujeitos emancipados e contribuir para a construção de uma sociedade mais igual.

Neste sentido, o acesso dos estudantes oriundos da escola pública no ensino superior, ajuda a desconstruir o círculo vicioso, que seleciona e legitima um sistema de *habitus* e práticas sociais impostos por uma sociedade desigual.

Está no imaginário de grande parte das pessoas que aqueles que têm acesso ao ensino superior público no Brasil pertencem às camadas mais privilegiadas, ainda que hoje exista um número significativo de estudantes oriundos das camadas populares e das escolas públicas frequentando a universidade pública, sem necessariamente beneficiarem-se do sistema de cotas, conforme demonstrado no Capítulo 4.

A educação básica gestada na escola pública é sempre criticada e acusada de ser a responsável por produzir um ensino deficitário e conseqüentemente provocar a exclusão social de seu respectivo público: as camadas populares. Atribuir à escola pública todo o ônus por uma educação excludente é estigmatizar um fenômeno que se dá nas relações sociais no qual universidade pública e escola pública fazem parte.

Ainda que não se possa saber através dessa pesquisa, onde estão esses estudantes no interior da universidade, o princípio de equidade que norteia o processo seletivo de ingresso

possibilita aos estudantes da escola pública, apropriarem-se de um capital escolar que será revertido em capital cultural que antes não possuíam, e, por conseguinte, o ensino superior público passa a constituir-se em um fator de mobilidade social e não mais de conservação social

Mesmo que uma parcela significativa da sociedade não veja com “bons olhos” as políticas afirmativas, afirmando que estas também são discriminatórias, pois privilegiam somente um grupo social, e isto fere os princípios Constitucionais ou, que estudantes de “pior qualidade” farão com que a universidade deixe de ser de “melhor qualidade”, é preciso ter em conta que, políticas afirmativas como o sistema de cotas, significam assumir a posição de que, em certas circunstâncias, é preciso diferenciar para igualar, conforme afirma SANTOS, 2005 “as pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores, contudo têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco as suas identidades”.

Um fator importante a destacar é que os estudantes cotistas, poderão se beneficiar de outros recursos que a universidade pública lhes proporciona como: moradia estudantil, bolsa de monitoria, bolsa do Programa de Educação Tutorial (PET), bolsa da Fundação Araucária (exclusiva para estudantes cotistas), restaurante universitário, etc. que contribuem para sua permanência na universidade. É claro que o sistema de cotas constitui-se ainda uma novidade, mas não se pode esquecer que o ideário meritocrático atribui ao indivíduo a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso.

Mesmo se analisarmos os dados gerais do questionário socioeducacional dos processos seletivos anteriores a 2005, concluímos que há um divisor de águas entre os processos seletivos. Havia até então um número significativo de estudantes oriundos das classes menos privilegiadas no corpo discente da UFPR, mas cabe lembrar que todos esses estudantes não eram nominados, ou seja, não havia até então uma identificação de estudantes pertencentes às camadas populares, como passa a ocorrer com a implantação do sistema de cotas de inclusão social.

Portanto, podemos afirmar pela análise do questionário socioeducacional que a entrada no ensino superior das camadas mais privilegiadas socialmente ainda é predominante. Mas, também pudemos visualizar possibilidades que apontam para mudanças significativas no que concerne ao acesso das camadas populares ao ensino superior público.

Essas possibilidades nos indicam de que se houver a continuidade das políticas públicas como o sistema de cotas, e estas forem prioridade, o proposto pelo Plano Nacional de

Educação de aumentar o percentual de ingresso no ensino superior de 30% até 2010 para os jovens entre 18 e 34 anos será cumprido.

Essa pesquisa nos forneceu dados empíricos preliminares indicando transformações no acesso ao ensino superior público, que ainda é visto como um espaço destinado a estudantes de elevado capital cultural e econômico.

Tal fato prejudica e dificulta o acesso e a permanência dos estudantes oriundos das camadas populares, pois, segundo Bourdieu (2005) tratando todos os agentes como possuidores de capital cultural privilegiado e legítimo, o sistema de ensino (no caso, a universidade) tende a prejudicar os desprivilegiados, ou seja, tende a prejudicar aqueles que não detêm uma herança cultural privilegiada, desvalorizando, por meio de uma visão linear ou por frase preconceituosa a escolarização desses sujeitos. A frase “os estudantes da escola pública, chegam à universidade pública despolitizados”, (para distinguir a politização dos estudantes afro-descendentes em oposição àqueles que entram pelo sistema de cotas de inclusão social), também reflete essa generalização.

Ainda de acordo com o autor, os estudantes oriundos de meios sociais desiguais possuem heranças culturais diferenciadas e tendem a agir de acordo com essa cultura já interiorizada. E para difundir a cultura socialmente legítima e valorizada universalmente é necessário que esses sujeitos tenham contato com o conhecimento e com novas práticas culturais.

Assim, é de extrema importância conhecer os sujeitos que estão ascendendo ao ensino superior, bem como os diversos retratos que acompanham a sua trajetória escolar, na busca de apropriação do conhecimento sistematizado.

Vimos também a necessidade de se trabalhar com a escolarização das camadas populares na sua heterogeneidade, uma vez que estas possuem expectativas diferenciadas acerca da função social da escola.

A implementação do sistema de cotas na UFPR, indica de que a democratização do acesso ao ensino superior público, é um avanço significativo da educação pública e da inclusão social no Brasil.

Espera-se que este estudo venha a contribuir para as pesquisas em educação, em especial, aos temas que tratam do prolongamento da escolarização para os egressos da educação básica pública e que compõem os grupos sociais historicamente excluídos do ensino superior.

Ao finalizar esse texto, coincidentemente ouço o samba de Martinho da Vila “Pequeno Burguês”, onde o autor ironicamente transformou em versos a realidade de muitos estudantes

em 1970, ano em que a canção é lançada e cuja temática representada na música vem se repetindo ao longo destes anos no sistema educacional brasileiro, onde vemos uma avalanche de estudantes recorrendo ao ensino superior privado muitas vezes de qualidade duvidosa, posto que, não é a seletividade do “vestíbulo” que se torna empecilho para eles ingressarem ao ensino superior. Ao contrário, o maior impedimento para os estudantes das camadas populares é o alto custo das mensalidades, considerando que o ensino superior público não tem vagas suficientes para atender a demanda.

Os versos: “felicidade passei no vestibular, mas a faculdade ela é particular”... me remeteram às frases presentes nas faixas expostas nas casas de alguns felizes instituídos egressos da escola pública tais como:

“aqui não tem cursinho aqui não tem particular aqui é federal”, “valeu um ano trancado estudando, 100% federal”, “valeu pai, valeu mãe, passeiiii”.

Que essas frases bem recentes sirvam de exemplo para que as cotas de inclusão não se “dissolvam no ar” após os 10 anos de implantação e que essas vagas possam ser ampliadas para que cotas não sejam mais necessárias . Que essas políticas públicas não sejam utilizadas como paliativas ou compensatórias, e sim, sejam efetivadas, ampliadas e que estejam muito além do discurso, lembrando que não basta instituir os estudantes egressos da escola pública em uma universidade pública. Após a instituição (do rito) é necessário incluí-los dentro da instituição (universidade pública), para que não sejam excluídos no interior dela.

Por fim, para além da análise interpretativa dos dados é preciso ouvir esses estudantes, saber se eles encontraram o seu lugar. Se se sentem pertencentes àquele espaço, ou não.

As muitas possibilidades para se dar seguimento a essa pesquisa poderão ajudar à reafirmar para aqueles que gestam o poder público de que políticas públicas como a implantação de cotas de inclusão social é viável, legítima e necessária como justiça social, àqueles sujeitos desprivilegiados socialmente que hoje estão na universidade pública porque a política de cotas lhes possibilitou e as cotas só existem, porque ainda existe universidade pública.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Trabalho - Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BEISEGEL, Celso R. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3. ed. São Paulo : Ática, 1992.
- BITTAR, Mariluce. **Mitos e controversias sobre a política de cotas para negros na educação superior**. Educar em revista Dossiê: Política de Educação Superior no Brasil no Contexto da Reforma Universitária. N ° 28 Curitiba July/Dec. 2006
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1994.
- BRASIL. Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. 1996.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Organização, tradução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- _____. **La Distinción**. Critério y Bases Sociales del Gusto, Madrid:Taurus, 1998.
- _____. **A economia das trocas lingüísticas**: O que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília. 2001.
- BRASIL. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: MEC: INEP, s.d.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. **Censo Escolar Educação Básica 2006**. Brasília, 2007.
- _____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2005**. Brasília, 2005.
- BRANDÃO, Zaia et alii. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1983.
- CASTEL, Robert. **As armadilhas da exclusão**. In: Desigualdade e a Questão Social (L. Bógus, M. C. Yazber & M. Belfiore-Wanderley, org.), pp. 15-48, São Paulo: Educ.1997
- CASTRO, C. M. **Educação superior e equidade**: inocente ou culpada? Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 110-120, 2001.
- CATANI, Afrânio Mendes. **PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?** Educar em revista Dossiê: Política de Educação Superior no Brasil no Contexto da Reforma Universitária. N ° 28 Curitiba July/Dec. 2006

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia.** In: Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.97, p.47 – 63, maio, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Em torno da Universidade de responsabilidade e de serviços.** Revista USP, São Paulo, março/maio, 1995.

_____. **A Universidade Operacional.** Revista Avaliação. Campinas S.P. Ano 4.vol 4.n.3. 1999. pp. 3 – 8

_____. **A Universidade Operacional.** Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999.

_____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação. Nº. 24 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **O cotidiano e as pesquisas em educação.** In SEVERINO, Antonio Joaquim et al.; (org.). Novos enfoques na pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1992.

COGGIOLA, Osvaldo L. A. **Universidade e Ciência na Crise Global.** São Paulo: Xamã/Pulsar, 2001. v. 1.

CONDORCET, **Relatório e projeto de decreto sobre a organização da instrução pública, apresentado à Assembléia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792.** Tradução: Maria Auxiliadora Cavazotti.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. **O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento?** In: Universidade em Ruínas, Petrópolis, Vozes, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação como desafio na ordem jurídica.** In. LOPES, Eliane M; FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DEMARTINI, Zeila de B. F. **Desigualdade, Trabalho e Educação:** a população rural em questão. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, fev. 1988.

DUBET, François. **A escola e a exclusão.** Cad. Pesquisa, 2003, no. 119, p.29-45.

_____. **As Desigualdades Multiplicadas.** Trad. Sérgio Miola. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

_____. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Sociologia da experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. **En la escuela.** Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

FOGAÇA, A. **A culpa é dos Negros e dos Pobres?** Disponível em <http://www.andifes.org.br/> acesso em 18.03.2008.

FORACCHI, M. M. O estudante universitário: resultados iniciais de uma investigação sociológica. In: **A participação social dos excluídos**. São Paulo: Hucitec.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FUNARI, P. Pedro. **A universidade brasileira rumo ao terceiro milênio**. Revista Adusp, 1997.

GATTI JÚNIOR, Décio. **Educação Superior Brasileira: a relação entre ensino superior noturno e trabalhador-estudante**. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN. Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. de Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 125-154.

HADDAD, Sérgio. **Educação e Exclusão no Brasil**. São Paulo: Observatório da Educação/Ação Educativa março de 2007.

_____. **O direito à educação no Brasil**- Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Disponível em

http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/direito.pdf

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Desafios teóricos metodológicos da relação trabalho – educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho perspectiva de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2001, p.55-75.

_____. **O ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br>. Acesso em 11 ago. 2001

LAHIRE, Bernard (1995). **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. e BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**. Instituto Piaget. Lisboa. 1994

LOVISOLO, H. A educação de adultos entre dois modelos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez. n. 67. nov. 88. p. 23 – 40.

MARTINS, José de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 2a edição. Petrópolis, RJ: Cortez, 2000.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa no ensino superior**: entre a excelência e a justiça racial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, out. 2004.

MONLEVADE, João A.; SILVA, M.A. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idéia, 2000.

NOGUEIRA, M. A. **A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias**: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, Jan.-Abr. 1998

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) (2002). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez.

PINTO. José Marcelino de Rezende **O Acesso à Educação Superior no Brasil**. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004

ROMANELLI, Geraldo. e ZAGO, Nadir. (Orgs.) **Família & Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROSENBERG Lia. **Educação e desigualdade**. São Paulo: Loyola, 1984.

SACRISTÁN, José Gimeno. A escolarização transforma-se em uma característica antropológica das sociedades complexas. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 35-55.

SAMPAIO, H.; LIMONGI, F. ; TORRES, H. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de alicé**: o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SHIROMA, E; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon (2004): **O desafios da educação no Brasil**. Disponível em www.schwartzman.org.br/simon/challenges/simon.pdf.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. **As novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudança na produção. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez; Edusf, 2001.

SPOSITO, M. **Estudos sobre juventude em educação**. in: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: n. 5 – 6, mai - dez, 1997.

_____ **O trabalhador estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno**. São Paulo: Loyola, 1989.

_____ **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____ (coord.) **Juventude e Escolarização (1980 – 1998)**. Brasília: MEC, INEP, Comped, 2002.

SCHWARTZMAN (Eds.), **Os desafios da educação no Brasil** (pp. 53-90). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3v.

TRINDADE, Helgio. **A República em tempos de Reforma Universitária**:

O Desafio Do Governo Lula. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 819-844, Especial - Out. 2004

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: Unicef/Brasil, 1991.

UNESCO. (Educação. **Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF-MEC-UNESCO (1998).

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VALLE, Ione Ribeiro, RUSCHE Elizete. **Política educacional brasileira e catarinense (1934 a 1996)**: Uma inspiração meritocrática. Mimeo. 2008.

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. **Acesso à universidade pública através de cotas**: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. disponível em <http://www.scielo.br/>

VIEIRA, Sofia Lerche. **A democratização da universidade e a socialização do conhecimento**. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). A Universidade em Questão. São Paulo, ED. Autores Associados, 1987.

WARDE, Míriam Jorge. **O papel da pesquisa na pós-graduação em educação**. Cadernos de Pesquisa, FCC/Editora Cortez, São Paulo, 1993.

WERTHEIN, J. **Discurso de Abertura Fórum Social Mundial**. Unesco Brasil

Disponível em www.unesco.org.br/noticias/opiniaio/index/index_2003/acesso em 01/10/2007.

ZAGO, Nadir. **Processos de escolarização nos meios populares**. As contradições da obrigatoriedade escolar. In: Nogueira, Romanelli e Zago (org.) Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (2000) **quando os casos contrariam as previsões estatísticas**: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas, Paideia, Ribeirão Preto, jan/jul.

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

ZAGO, N.; CARVALHO, M.P. VILELA, R.A.T. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO 1

Tabela 13 – Sexo estudantes inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005 - 2006.

Qual o seu sexo?		ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
		2005				2006				2005				2006			
		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Masculino	5869	42,78	503	54,1	4830	43,28	489	49,7	13537	47,27	1460	54,80	15292	46,17	1582	53,28
2	Feminino	7851	57,22	427	45,9	6329	56,72	495	50,3	15103	52,73	1204	45,20	17828	53,83	1387	46,72
TOTAL GERAL		13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 14 – Faixa etária estudantes inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005-2006.

Quantos anos você completará em 2005/2006?		ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
		2005				2006				2005				2006			
		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
		N	%	N	%	N	%	N	%								
15	Menos de 16 anos	8	0,06	0	0	0	0	0	0	13	00,05	1	00,04	1	00,00	0	00,00
16	16 anos	0	0	0	0	0	0	0	0	73	00,25	5	00,19	85	00,26	0	00,00
17	17 anos	180	1,31	8	00,86	69	0,62	3	0,3	2260	07,89	130	04,88	2518	07,60	48	01,62
18	18 anos	3612	26,33	174	18,71	3167	28,38	254	25,81	9798	34,21	993	37,27	11307	34,14	1062	35,77
19	19 anos	2770	20,19	222	23,87	1992	17,85	163	16,57	6024	21,03	553	20,76	7128	21,52	721	24,28
20	20 anos	1623	11,83	132	14,19	1354	12,13	139	14,13	3102	10,83	255	09,57	3587	10,83	325	10,95
21	21 anos	1056	7,7	81	08,71	966	8,66	89	9,04	1571	05,49	140	05,26	2008	06,06	168	05,66
22	22 anos	796	5,8	53	05,70	684	6,13	66	6,71	1042	03,64	97	03,64	1197	03,61	104	03,50
23	23 anos	673	4,91	43	4,62	503	4,51	46	4,67	777	02,71	67	02,52	848	02,56	82	02,76
24	Mais de 23 anos	3002	21,88	217	23,3	2424	21,72	224	22,76	3980	13,90	423	15,88	4441	13,41	459	15,46
TOTAL GERAL		13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 15 – Estado civil inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005-2006.

Qual o seu estado civil?		ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
		2005				2006				2005				2006			
		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Solteiro(a)	12325	89,83	841	90,4	10082	90,35	898	91,26	26865	93,80	2476	92,94	31228	94,29	2774	93,43
2	Casado(a)	1015	7,4	69	7,42	775	6,95	70	7,11	1266	04,42	145	05,44	1283	03,87	143	04,82
3	Outro	380	2,77	20	2,15	302	2,71	16	1,63	509	01,78	43	01,61	609	01,84	52	01,75
TOTAL GERAL		13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 16 – Estado de nascimento estudantes inscritos e aprovados. Processo seletivo 2005-2006.

Qual o Estado em que você nasceu?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL								
	2005				2006				2005				2006				
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	Paraná	11209	81,7	757	81,4	8991	80,57	752	76,42	20736	72,40	1919	72,03	5	70,99	2064	69,52
2	Santa Catarina	614	4,48	37	3,98	447	4,01	46	4,67	2008	07,01	180	06,76	1694	05,11	146	04,92
3	Rio Grande do Sul	276	2,01	23	2,47	217	1,94	20	2,03	660	02,30	68	02,55	695	02,10	67	02,26
4	São Paulo	996	7,26	66	7,1	977	8,76	122	12,4	2994	10,45	240	09,01	4528	13,67	412	13,88
5	Mato Grosso do Sul	71	0,52	5	0,54	54	0,48	2	0,2	270	00,94	14	00,53	375	01,13	23	00,77
6	Outro	554	4,04	42	4,52	473	4,24	42	4,27	1972	06,89	243	09,12	2315	06,99	257	08,66
TOTAL GERAL		13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 17 – Local de moradia dos estudantes* inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005-2006.

Qual o local de sua residência?*	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL								
	2005				2006				2005				2006				
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	Curitiba	8495	61,92	608	65,4	6762	60,6	635	64,53	17596	61,44	1945	73,01	20174	60,91	2079	70,02
2	Demais municípios da Região Metropolitana	3200	23,32	197	21,2	2679	24,01	197	20,02	2466	08,61	170	06,38	3046	09,20	219	07,38
3	Interior do Paraná	1090	7,94	68	7,31	830	7,44	63	6,4	4135	14,44	283	10,62	4267	12,88	264	08,89
4	Santa Catarina	262	1,91	17	1,83	179	1,6	15	1,52	1582	05,52	115	04,32	1087	03,28	68	02,29
5	Rio Grande do Sul	44	0,32	5	0,54	36	0,32	6	0,61	132	00,46	6	00,23	151	00,46	7	00,24
6	São Paulo	344	2,51	26	2,8	371	3,32	47	4,78	1453	05,07	80	03,00	2544	07,68	219	07,38
7	Mato Grosso do Sul	7	0,05	0	0	12	0,11	1	0,1	170	00,59	11	00,41	173	00,52	3	00,10
8	Outro	278	2,03	9	0,97	290	2,6	20	2,03	1106	03,86	54	02,03	1678	05,07	110	03,71
TOTAL GERAL		13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

* No processo seletivo de 2005 essa pergunta era acrescida entre parênteses da seguinte frase: (Trata-se de residência permanente e não temporária, para fins de estudo)

Tabela 18 – Situação de moradia estudantes inscritos e aprovados Processo seletivo 2005- 2006.

Qual a sua situação quanto a moradia ?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL								
	2005				2006				2005				2006				
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	Mora em casa dos pais, quitada ou financiada	8890	64,8	623	66,99	7108	63,7	666	67,68	19765	69,01	1840	69,07	22454	67,80	2023	68,14
2	Mora em casa dos pais, alugada	1465	10,68	92	9,89	1271	11,39	87	8,84	2942	10,27	246	09,23	3414	10,31	247	08,32
3	Mora em casa própria, quitada ou financiada	1218	8,88	75	8,06	882	7,9	66	6,71	2214	07,73	183	06,87	2429	07,33	197	06,64
4	Mora em casa alugada, paga por você	788	5,74	56	6,02	694	6,22	64	6,5	909	03,17	122	04,58	1047	03,16	115	03,87
5	Mora em república, casa de estudante, pensão ou pensionato	190	1,38	15	1,61	193	1,73	28	2,85	639	02,23	68	02,55	894	02,70	84	02,83
6	Mora em casa de parentes ou amigos	1022	7,45	56	6,02	875	7,84	62	6,3	1207	04,21	107	04,02	1602	04,84	140	04,72
7	Mora em casa alugada para você, paga por seus pais	147	1,07	13	1,4	136	1,22	11	1,12	964	03,37	98	03,68	1280	03,86	163	05,49
TOTAL GERAL		13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 19 – Nível de instrução do pai estudantes inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005- 2006.

Qual o nível de instrução de seu pai ?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sem escolaridade	410	2,99	9	0,97	341	3,06	18	1,83	259	00,90	15	00,56	296	00,89	9	00,30
2 Ensino Fundamental incompleto	4321	31,49	276	29,68	3475	31,14	281	28,56	2861	09,99	189	07,09	3308	09,99	217	07,31
3 Ensino Fundamental completo	1571	11,45	95	10,22	1360	12,19	108	10,98	1564	05,46	114	04,28	1766	05,33	137	04,61
4 Ensino Médio incompleto	1291	9,41	67	7,2	1039	9,31	84	8,54	1530	05,34	109	04,09	1727	05,21	123	04,14
5 Ensino Médio completo	3387	24,69	245	26,34	2837	25,42	265	26,93	6315	22,05	528	19,82	7617	23,00	604	20,34
6 Superior incompleto	695	5,07	75	8,06	523	4,69	58	5,89	2843	09,93	265	09,95	3159	09,54	339	11,42
7 Superior completo	1230	8,97	122	13,12	916	8,21	126	12,8	12360	43,16	1395	52,36	14023	42,34	1459	49,14
8 Não sei informar	815	5,94	41	4,41	668	5,99	44	4,47	908	03,17	49	01,84	1224	03,70	81	02,73
TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 20– Nível de instrução da mãe estudantes inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005-2006.

Qual o nível de instrução da sua mãe ?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sem escolaridade	431	3,14	13	1,4	348	3,12	16	1,63	272	0,95	14	0,53	287	00,87	6	00,20
2 Ensino Fundamental incompleto	4392	32,01	269	28,92	3528	31,62	304	30,89	2839	9,91	198	7,43	3225	09,74	236	07,95
3 Ensino Fundamental completo	1805	13,16	114	12,26	1456	13,05	105	10,67	1830	6,39	148	5,56	1944	05,87	128	04,31
4 Ensino Médio incompleto	1402	10,22	81	8,71	1162	10,41	77	7,83	1695	5,92	105	3,94	1946	05,88	140	04,72
5 Ensino Médio completo	3513	25,61	268	28,82	2924	26,2	283	28,76	7321	25,56	620	23,27	8556	25,83	709	23,88
6 Superior incompleto	685	4,99	54	5,81	440	3,94	56	5,69	2836	9,9	269	10,1	3088	09,32	318	10,71
7 Superior completo	1264	9,21	124	13,33	1103	9,88	130	13,21	11398	39,8	1286	48,27	13509	40,79	1402	47,22
8 Não sei informar	228	01,66	7	00,75	198	1,77	13	1,32	449	1,57	24	0,9	565	01,71	30	01,01
Total Geral	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100	2664	100	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 21 - Principal ocupação do pai estudantes inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005-2006.

Qual a principal ocupação do seu pai ?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Funcionário público da administração direta ou indireta do governo Federal, Estadual ou Municipal	1409	10,27	121	13,01	1106	9,91	96	9,76	4312	15,06	424	15,92	5031	15,19	490	16,50
Empregado de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços	3483	25,39	242	26,02	2901	26	257	26,12	7207	25,16	762	28,60	8165	24,65	764	25,73
Sócio ou proprietário de empresa comercial, industrial, bancária agrícola ou prestadora de serviços	1046	7,62	88	9,46	766	6,86	83	8,44	5834	20,37	546	20,50	6391	19,30	592	19,94
Trabalho remunerado por conta própria, com auxílio de parentes e/ou familiares	1353	9,86	103	11,08	1127	10,1	91	9,25	1536	05,36	133	04,99	1814	05,48	162	05,46
Trabalho remunerado por conta própria, com empregados	770	5,61	41	4,41	569	5,1	55	5,59	2481	08,66	206	07,73	2857	08,63	235	07,92
Artista (pintor, escritor, músico, cantor, ator, etc.)	32	0,23	2	0,22	39	0,35	7	0,71	103	00,36	8	00,30	117	00,35	13	00,44
Trabalha em entidade, organização ou instituição na o governamental de cunho filantrópico, assistencial, religioso, de lazer ou outro	77	0,56	10	1,08	65	0,58	8	0,81	179	00,63	14	00,53	201	00,61	15	00,51
Parlamentar ou cargo eleitoral, diplomata, militar	129	0,94	9	0,97	85	0,76	12	1,22	314	01,10	33	01,24	363	01,10	44	01,48
Atleta profissional	3	0,02	0	0	5	0,04	1	0,1	22	00,08	2	00,08	21	00,06	0	00,00
Trabalha em casa e/ou não tem atividade remunerada	387	2,82	22	2,37	368	3,3	27	2,74	384	01,34	35	01,31	506	01,53	47	01,58
Não trabalha	602	4,39	46	4,95	573	5,13	51	5,18	745	02,60	62	02,33	940	02,84	89	03,00
Outros	4429	32,28	246	26,5	3555	31,86	296	30,08	5523	19,28	439	16,48	6714	20,27	518	17,45
Total Geral	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 22– Escolaridade da mãe estudantes inscritos e aprovados - processo seletivo 2005 e 2006.

Qual a principal ocupação da sua mãe?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Funcionária pública da administração direta ou indireta do governo Federal, Estadual ou Municipal	1989	14,5	152	16,3	1106	9,91	96	9,76	5672	19,8	559	20,98	6604	19,94	652	21,96
Empregada de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços	2145	15,6	141	15,2	2901	26	257	26,1	4224	14,8	457	17,2	4927	14,88	467	15,73
Sócia ou proprietária de empresa comercial, industrial, bancária agrícola ou prestadora de serviços	526	3,83	44	4,73	766	6,86	83	8,44	3206	11,19	294	11	3607	10,89	325	10,95
Trabalho remunerado por conta própria, com auxílio de parentes e/ou familiares	726	5,29	46	4,95	1127	10,1	91	9,25	1088	3,8	95	3,57	1198	03,62	117	03,94
Trabalho remunerado por conta própria, com empregados	267	1,95	16	1,72	569	5,1	55	5,59	1141	3,98	83	3,12	1344	04,06	103	03,47
Artista (pintora, escritora, música, cantora, atriz, etc.)	49	0,36	6	0,65	39	0,35	7	0,71	322	1,12	47	1,76	339	01,02	35	01,18
Trabalha em entidade, organização ou instituição não governamental de cunho filantrópico, assistencial, religioso, de lazer ou outro	113	0,82	3	0,32	65	0,58	8	0,81	261	0,91	30	1,13	322	00,97	31	01,04
Parlamentar ou cargo eleitoral, diplomata, militar	6	0,04	0	0	85	0,76	12	1,22	33	0,12	0	0	31	00,09	0	00,00
Atleta profissional	5	0,04	0	0	5	0,04	1	0,1	17	0,06	0	0	19	00,06	1	00,03
Trabalha em casa e/ou não tem atividade remunerada	3251	23,7	240	25,8	368	3,3	27	2,74	5547	19,4	561	21,1	5907	17,84	604	20,34
Não trabalha	2317	16,9	149	16	573	5,13	51	5,18	3573	12,5	258	9,68	4355	13,15	314	10,58
Outros	2326	17	133	14,3	3555	31,9	296	30,1	3556	12,4	280	10,5	4467	13,49	320	10,78
Total Geral	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100	2664	100	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 23 – Proporção renda familiar estudante inscritos e aprovados. Processo seletivo 2005 - 2006.

A renda total de sua família se situa na faixa:	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Até 260	385	2,81	14	1,51					229	00.80	15	00.56				
De 261 até 500	2022	14,7	76	8,17					1015	03.54	55	02.06				
Até 300					396	3,55	20	2,03					265	00.80	19	00.64
De R\$ 301,00 a R\$ 500,00					1421	12,7	84	8,54					997	03.01	50	01.68
De R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00	4543	33,1	275	29,6	3840	34,4	270	27,4	3251	11.35	240	09.01	3886	11.73	259	08.72
De R\$ 1.001,00 a R\$ 1.500,00	3116	22,7	219	23,6	2573	23,1	255	25,9	4083	14.26	306	11.49	4732	14.29	362	12.19
De R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00	1792	13,1	143	15,4	1488	13,3	164	16,7	4201	14.67	369	13.85	4684	14.14	400	13.47
De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	1128	8,22	120	12,9	877	7,86	110	11,2	4878	17.03	502	18.84	5615	16.95	549	18.49
De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00	404	2,94	48	5,16	313	3	45	4,57	3423	11.95	360	13.51	4055	12.24	409	13.78
De R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00	179	1,3	22	2,37	150	1,34	21	2,13	2801	09.78	292	10.96	3248	09.81	326	10.98
Acima de R\$ 5.001,00	151	01.10	13	1,4	101	0,91	15	1,52	4759	16.62	525	19.71	5638	17.02	595	20.04
TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100.00	2664	100.00	33120	100.00	2969	100.00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 24 – Total de pessoas que contribuem para a renda familiar estudantes inscritos e aprovados - Processo seletivo 2005 e 2006.

Quantas pessoas contribuem para a obtenção da renda familiar?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL								
	2005				2006				2005				2006				
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	Uma	4530	33	326	35,1	3746	33,6	312	31,7	9190	32.09	841	31.57	10887	32.87	985	33.18
2	Duas	6144	44,8	419	45,1	5130	46	491	50	15484	54.06	1478	55.48	17952	54.20	1651	55.61
3	Três	2181	15,9	132	14,2	1603	14,4	138	14	2753	09.61	243	09.12	2964	8,95	233	7,85
4	Quatro	639	4,66	42	4,52	497	4,45	32	3,25	890	03.11	77	02.89	957	2,89	79	2,66
5	Cinco	159	1,16	7	0,75	136	1,22	9	0,91	228	00.80	18	00.68	246	0,74	14	0,47
6	Seis ou mais	67	0,49	4	0,43	47	0,42	2	0	95	00.33	7	00.26	114	0,34	7	0,24
	TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100.00	2664	100.00	33120	100	2969	100

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 25 – Total de pessoas que são sustentadas pelas famílias dos estudantes de acordo com a renda familiar inscritos e aprovados-Processo seletivo 2005-2006.

Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 Uma	414	3,02	28	3,01	362	3,24	22	2,24	679	02,37	71	02,67	781	02,36	63	02,12
2 Duas	1444	10,5	86	9,25	1175	10,5	99	10,1	2402	08,39	231	08,67	2667	08,05	256	08,62
3 Três	2807	20,5	191	20,5	2320	20,8	192	19,5	5167	18,04	444	16,67	6119	18,48	505	17,01
4 Quatro	4705	34,3	323	34,7	3950	35,4	365	37,1	11508	40,18	1115	41,85	13771	41,58	1254	42,24
5 Cinco	3013	22	226	24,3	2361	21,2	228	23,2	6795	23,73	626	23,50	7501	22,65	690	23,24
6 Seis ou mais	1337	9,74	76	8,17	991	8,88	78	7,93	2089	07,29	177	06,64	2281	06,89	201	06,77
TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 26– Idade que os estudantes inscritos e aprovados começaram a exercer atividade remunerada - Processo seletivo 2005-2006.

Com que idade você começou a exercer atividade remunerada?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 Antes dos 14 anos	1069	7,79	82	8,82	805	7,21	70	7,11	1094	03,82	80	03,00	1157	03,49	86	02,90
2 Entre os 14 e 16 anos	3115	22,7	156	16,8	2452	22	191	19,4	3646	12,73	266	09,99	3917	11,83	247	08,32
3 Entre os 16 e 18 anos	3509	25,6	225	24,2	3007	27	226	23	4225	14,75	349	13,10	5160	15,58	463	15,59
4 Após os 18 anos	1597	11,6	119	12,8	1397	12,5	143	14,5	2702	09,43	308	11,56	3093	09,34	371	12,50
5 Nunca trabalhei	4430	32,3	348	37,4	3498	31,4	354	36	16973	59,26	1661	62,35	19793	59,76	1802	60,69
Total Geral	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 27 – Estudantes inscritos e aprovados que terão que conciliar trabalho e estudo – Processo Seletivo 2005-2006.

Durante o curso, você terá obrigatoriamente que trabalhar?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 Sim, mas apenas nos últimos anos	5,5	3,52	48	5,16	391	4	57	5,79	1530	05,34	186	06,98	1701	05,14	190	06,40
2 Sim, desde o primeiro ano, em tempo parcial	4091	29,8	247	26,6	3433	30,8	299	30,4	5579	19,48	492	18,47	6406	19,34	535	18,02
3 Sim, desde o primeiro ano, em tempo integral	3500	25,5	216	23,2	2882	25,8	230	23,4	3345	11,68	313	11,75	3619	10,93	373	12,56
4 Não sei	4051	29,5	293	31,5	3408	30,5	302	30,7	11481	40,09	1078	40,47	13499	40,76	1228	41,36
5 Não	1595	11,63	126	13,6	1045	9,36	96	9,76	6705	23,41	595	22,33	7895	23,84	643	21,66
TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 28– Dependência administrativa que cursaram o Ensino Fundamental.Processo Seletivo 2005-2006.

Como fez seus estudos do Ensino Fundamental?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 Todos em escola pública	12557	91,5	848	91,2	10583	94,8	948	96,3	6209	21,68	406	15,24	7867	23,75	474	15,97
2 Todos em escola particular	130	0,95	12	1,29	83	0,74	7	0,71	14111	49,27	1530	57,43	15925	48,08	1695	57,09
3 Maior parte em escola pública	913	6,65	65	6,99	411	3,68	26	2,64	4112	14,36	340	12,76	4938	14,91	409	13,78
4 Maior parte em escola particular	104	0,76	5	0,54	76	0,68	3	0,3	4093	14,29	377	14,15	4277	12,91	383	12,90
5 Em escolas comunitárias/ CNEC ou outro	16	0,12	0	0	6	0,05	0	0	115	00,40	11	00,41	113	00,34	8	00,27
TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,	2664	100	33120	100	2969	100

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 29 - Ano em que os estudantes inscritos e aprovados concluíram o Ensino Médio. Processo Seletivo 2005-2006.

Em que ano você concluiu (ou concluirá) o curso de Ensino Médio?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2000	845	6,16	62	6,67	517	4,63	58	5,89	1028	03,59	98	03,68	871	02,63	87	02,93
2001	943	6,87	82	8,82	594	5,32	67	6,81	1374	04,80	124	04,65	1077	03,25	103	03,47
2002	1575	11,5	130	14	902	8,08	81	8,23	2411	08,42	225	08,45	1618	04,89	131	04,41
2003	2575	18,8	230	24,7	1329	11,9	146	14,8	5047	17,62	520	19,52	3003	09,07	290	09,77
2004	5351	39	219	23,6	1900	17	173	17,6	13130	45,85	1155	43,36	6114	18,46	670	22,57
2005	124	0,9	4	0,43	4319	39	291	29,6	2134	07,45	103	03,87	14549	43,93	1268	42,71
2006					43	0,39	2	0					2584	07,80	11	00,37
1995 Antes de 1996					571	5,12	59	6,00					1556	04,70	195	06,57
1994 Antes de 1995	725	5,28	77	8,28					1469	05,13	198	07,43				
1995	133	0,97	15	1,61					200	00,70	35	01,31				
1996	172	1,25	12	1,29	100	1	13	1,32	256	00,89	34	01,28	261	00,79	35	01,18
1997	226	1,65	17	1,83	153	1,37	21	2,13	371	01,30	36	01,35	354	01,07	48	01,62
1998	399	2,91	37	3,98	272	2,44	25	2,54	511	01,78	63	02,36	486	01,47	56	01,89
1999	652	4,75	45	4,84	459	4,11	48	4,88	709	02,48	73	02,74	647	01,95	75	02,53
TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 30 – Dependência administrativa onde os estudantes inscritos e aprovados cursaram o Ensino Médio. Processo Seletivo 2005-2006.

Como fez seus estudos do Ensino Médio?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 Todos em escola pública	11877	86,57	763	82,04	10646	95,4	959	97,46	5456	19,05	488	18,32	6611	19,96	553	18,63
2 Todos em escola particular	59	0,43	6	0,65	41	0,37	1	0,1	17293	60,38	1722	64,64	19418	58,63	1948	65,61
3 Maior parte em escola pública	1686	12,29	158	16,99	413	3,7	22	2,24	3096	10,81	273	10,25	4061	12,26	290	09,77
4 Maior parte em escola particular	44	0,32	2	0,22	29	0,26	0	0	2623	09,16	167	06,27	2852	08,61	167	05,62
5 Em escolas comunitárias/ CNEC ou outro	54	0,39	1	0,11	30	0,27	2	0,20	172	00,60	14	00,53	178	00,54	11	00,37
TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 31 – Relação entre a formação de Ensino Médio e a atividade atual dos estudantes inscritos e aprovados. Processo Seletivo 2005-2006.

Com relação à sua formação de Ensino Médio e sua atividade atual, você:	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADO		INSCRITOS		APROVADO		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 Concluiu curso de magistério	480	3,5	24	2,58	351	3,15	32	3,25	1208	04,22	107	04,02	1373	04,15	138	04,65
2 Concluiu outro curso técnico (agrícola, contábil, mecânico, etc.)	1329	9,69	129	13,87	1031	9,24	115	11,7	2108	07,36	203	07,62	2092	06,32	216	07,28
3 Não se enquadra nas alternativas anteriores	11911	86,81	777	83,55	9777	87,62	837	85,1	25324	88,42	2354	88,36	29655	89,54	2615	88,08
TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 32 – Turno em que os estudantes inscritos e aprovados cursaram Ensino Médio. – Processo Seletivo 2005-2006.

Em que turno você fez o curso de ensino médio ?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 Todo diurno	7513	54,76	596	64,1	6321	56,64	665	67,58	22001	76,82	2175	81,64	25724	77,67	2460	82,86
2 Todo noturno	2843	20,72	138	14,8	2186	19,59	136	13,82	2212	07,72	115	04,32	2271	06,86	116	03,91
3 Maior parte diurno	2005	14,61	106	11,4	1580	14,16	122	12	3015	10,53	283	10,62	3479	10,50	282	09,50
4 Maior parte noturno	1207	8,8	82	8,82	912	8,17	56	5,69	1097	03,83	65	02,44	1230	03,71	80	02,69
5 Outro	152	1,11	8	0,86	160	1,43	5	0,51	315	01,10	26	00,98	416	01,26	31	01,04
TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 33 – Estudantes inscritos e aprovados fizeram "terceirão" ou cursinho preparatório. Processo Seletivo 2005 – 2006.

Você fez "terceirão" ou cursinho preparatório?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL								
	2005				2006				2005				2006				
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	Fiz apenas o terceiro	1214	8,85	72	7,74	610	5,47	27	2,74	9057	31,62	903	33,90	10557	31,88	991	33,38
2	Fiz apenas cursinho	5357	39,05	525	56,45	4830	43,28	631	64,13	6123	21,38	627	23,54	7165	21,63	754	25,40
3	Fiz "terceirão" e cursinho	681	4,96	75	8,06	357	3	23	2,34	6158	21,50	650	24,40	7126	21,52	769	25,90
4	Não fiz nem "terceirão" nem cursinho	6468	47,14	258	27,74	5362	48,05	303	30,79	7302	25,50	484	18,17	8272	24,98	455	15,33
	TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 34 – Por quanto tempo e estudantes inscritos e aprovados fizeram cursinho preparatório. Processo Seletivo 2005 – 2006.

Por quanto tempo você fez cursinho?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL								
	2005				2006				2005				2006				
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	Por menos de um semestre	1242	9,05	75	8,06	1182	10,59	12	1,2	1760	06,15	159	05,97	1878	05,67	143	04,82
2	Por um semestre	2476	18,05	213	22,9	2101	18,83	244	25	4248	14,83	416	15,62	4665	14,09	462	15,56
3	Por um ano	2104	15,34	242	26,02	1515	13,58	206	20,9	5334	18,62	565	21,21	6709	20,26	772	26,00
4	Por mais de um ano	676	4,93	107	11,51	564	5,05	98	9,96	2241	07,82	262	09,83	2840	08,57	305	10,27
5	Não fiz cursinho	7222	52,64	293	31,51	5797	51,95	316	32,1	15057	52,57	126	47,37	17028	51,41	1287	43,35
	TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 35 – Estudantes inscritos e aprovados que fizeram vestibular em outros anos. Processo Seletivo 2005 – 2006.

Você já fez vestibular em outros anos?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL								
	2005				2006				2005				2006				
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	Sim, este é o segundo ano que faço vestibular	3920	28,57	363	39,03	3119	27,95	330	33,54	9049	31,60	1038	38,96	11141	33,64	1322	44,53
2	Sim, este é o terceiro ano que faço vestibular	1648	12,01	198	21,29	1396	12,51	211	21,44	3404	11,89	436	16,37	3818	11,53	468	15,76
3	Sim, este é o quarto ano que faço vestibular	511	3,72	72	7,74	434	3,89	58	5,89	1074	03,75	120	04,50	1224	03,70	121	04,08
4	Sim, faço vestibular há mais de quatro anos	366	2,67	33	3,55	289	2,59	45	4,57	784	02,74	98	03,68	964	02,91	95	03,20
5	Não, este é o primeiro ano em que faço vestibular	7275	53,02	264	28,39	5921	53,06	340	34,55	14329	50,03	972	36,49	15973	48,23	963	32,44
	TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 36 – Motivo pelo qual os estudantes inscritos e aprovados fizeram vestibular em outros anos. Processo Seletivo 2005 – 2006.

Qual o motivo que o levou a escolher o curso para o qual está se candidatando?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mercado de trabalho e possibilidades salariais	2364	17,23	132	14,19	1922	17,22	134	13,62	4279	14,94	345	12,95	5453	16,46	400	13,47
Possibilidade de contribuir para a sociedade	1165	8,49	80	8,6	1038	9	84	8,54	2109	07,36	166	06,23	3154	09,52	236	07,95
Possibilidade de cursar algo de que gosta	2763	20,14	192	20,65	4324	38,75	385	39,13	6804	23,76	706	26,50	12288	37,10	1172	39,47
Por ter habilidades relacionadas ao curso	5639	41,1	366	39,35	1946	17,44	177	17,99	11362	39,67	918	34,46	6063	18,31	565	19,03
Gosto pelas matérias do curso	616	4,49	71	7,63	742	6,65	84	8,54	1580	05,52	276	10,36	2706	08,17	318	10,71
Baixa concorrência pelas vagas	90	0,66	9	0,97	76	0,68	9	0,91	194	00,68	35	01,31	260	00,79	21	00,71
Permite conciliar aula e trabalho	420	3,06	32	3,44	354	3,17	35	3,56	415	01,45	56	02,10	385	01,16	45	01,52
Outro motivo	663	04,83	48	5,16	757	6,78	76	7,72	1897	06,62	162	06,08	2811	08,49	212	07,14
TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 37 – O que mais influenciou os estudantes inscritos e aprovados na escolha do curso. Processo Seletivo 2005 – 2006.

Quem ou o que mais influenciou na escolha do curso?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 A família	3092	22,54	143	15,38	2515	22,54	162	16,46	7339	25,63	545	20,46	8962	27,06	614	20,68
2 Colegas e amigos	976	7,11	66	7,1	1117	10,01	83	8,44	1746	06,10	170	06,38	2373	07,16	225	07,58
3 Professor ou escola	818	5,96	93	10	951	8,52	111	11,28	1463	05,11	211	07,92	2267	06,84	306	10,31
4 Teste vocacional	735	5,36	41	4,41	535	4,79	35	3,56	1711	05,97	106	03,98	1924	05,81	121	04,08
5 Imprensa e televisão	455	3,32	23	2,47	499	4,47	34	3,46	852	02,97	64	02,40	1166	03,52	72	02,43
6 Outros	7644	55,71	564	60,65	5542	49,66	559	56,81	15529	54,22	1568	58,86	16428	49,60	1631	54,93
TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 38 – Certeza da escolha do curso estudantes inscritos e aprovados. Processo Seletivo 2005 – 2006.

Quanto à sua escolha pelo curso, você se considera:	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL							
	2005				2006				2005				2006			
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 Absolutamente decidido	6630	48,32	426	45,81	5063	45,4	443	45,02	12382	43,23	1015	38,10	15031	45,38	1281	43,15
2 Muito decidido	2054	14,97	170	18,28	1687	15,1	184	19	5143	17,96	594	22,30	5490	16,58	588	19,80
3 Decidido	4490	32,73	289	31,08	3549	32	277	28,15	8936	31,20	821	30,82	9151	27,63	830	27,96
4 Indeciso (entre a opção que fez e uma outra)	455	3,32	35	3,76	732	6,56	66	6,71	1696	05,92	178	06,68	2738	08,27	218	07,34
5 Muito indeciso (entre a opção que fez e várias outras)	91	0,66	10	1,08	128	1,15	14	1,42	483	01,69	56	02,10	710	02,14	52	01,75
TOTAL GERAL	13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 39 – O que os estudantes inscritos e aprovados esperavam EM PRIMEIRO LUGAR, sobre o curso universitário. Processo Seletivo 2005 – 2006.

O que você espera EM PRIMEIRO LUGAR, de um curso universitário?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL								
	2005				2006				2005				2006				
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	Aquisição de cultura geral ampla	1576	1149	142	15,27	1357	12,16	150	15,24	3162	11,04	351	13,18	3821	11,54	382	12,87
2	Formação profissional, voltada para o trabalho	8510	6203	495	53,23	6441	57,72	498	50,61	18209	63,58	1399	52,52	20114	60,73	1559	52,51
3	Formação teórica, voltada para a pesquisa	426	311	70	7,53	334	2,99	53	5,39	1106	03,86	204	07,66	1354	04,09	219	07,38
4	Formação acadêmica para melhorar a atividade prática que já estou desempenhando	740	539	48	5,16	626	5,61	48	4,88	1211	04,23	135	05,07	1323	03,99	122	04,11
5	Aquisição de conhecimentos que me permitam compreender melhor o mundo em que vivemos	926	675	89	9,57	907	8,13	104	10,57	1934	06,75	283	10,62	2657	08,02	343	11,55
6	Aquisição de conhecimentos que permitam melhorar meu nível de instrução	1283	935	72	7,74	1277	11,44	108	10,98	2256	07,88	225	08,45	2984	09,01	290	09,77
7	Diploma de nível superior	259	189	14	1,51	217	1,94	23	2,34	762	02,66	67	02,52	867	02,62	54	01,82
TOTAL GERAL		13.720	10000	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100,00	2969	100,00

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 40 – Como que os estudantes inscritos e aprovados se informaram sobre o Processo Seletivo. Processo Seletivo 2005 e 2006.

Como você se informou sobre o Processo Seletivo?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL								
	2005				2006				2005				2006				
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	TV	1362	9,93	69	7,42	1298	11,63	64	7	1563	5,46	94	3,53	2103	06,35	122	04,11
2	Rádio	147	1,07	10	1,08	115	1,03	10	1,02	264	0,92	28	1,05	217	00,66	11	00,37
3	Jornal	704	5,13	26	2,8	587	5,26	33	3,35	913	3,19	57	2,14	1370	04,14	84	02,83
4	Internet	3121	22,75	237	25,48	2997	26,86	290	29,47	6821	23,82	638	23,95	9110	27,51	787	26,51
5	Folder	326	2,38	11	1,18	282	2,53	29	2,95	510	1,78	37	1,39	441	01,33	39	01,31
6	Cartaz em ônibus	688	5,01	45	4,84	401	3,59	21	2,13	749	2,62	59	2,21	607	01,83	62	02,09
7	Outro cartaz	179	1,3	15	1,61	138	1,24	12	1,22	215	0,75	19	0,71	258	0,78	33	1,11
8	No colégio/cursinho	4948	36,06	349	37,53	3659	32,79	371	37,7	13305	46,46	1315	49,36	14663	44,27	1407	47,39
9	Outros	2245	16,36	168	18,06	1682	15,07	154	15,65	4300	15,01	417	15,65	4351	13,14	424	14,28
TOTAL GERAL		13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100	2664	100	33120	100	2969	100

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 41 – Auto-declaração de cor ou raça dos estudantes inscritos e aprovados. Processo Seletivo 2005 e 2006.

A sua cor ou raça é?	ESCOLA PÚBLICA								CONCORRÊNCIA GERAL								
	2005				2006				2005				2006				
	INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		INSCRITOS		APROVADOS		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	Branca	11215	81,74	778	83,66	9076	81,33	832	84,55	25224	88,07	2330	87,46	28912	87,29	2623	88,35
2	Preta	146	1,06	5	0,54	114	1,02	5	0,51	180	00,63	16	00,60	160	0,48	6	0,2
3	Amarela	355	2,59	32	3,44	291	2,61	24	2,44	1284	04,48	155	05,82	1574	4,75	149	5,02
4	Parda	1938	14,13	113	12,15	1612	14,45	117	11,89	1862	06,50	159	05,97	2372	7,16	186	6,26
5	Indígena	66	0,48	2	0,22	66	0,59	6	0,61	90	00,31	4	00,15	102	0,31	5	0,17
TOTAL GERAL		13720	100	930	100	11159	100	984	100	28640	100,00	2664	100,00	33120	100	2969	100

Fonte: UFPR/NC Relatório do Questionário Socioeducacional – Processo Seletivo 2005/2006

Tabela 42 - Média de anos de estudo da população, total e ocupada, por sexo e situação do domicílio Brasil 2004.

Homens		Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
Mulheres	Urbana	6,9	7,1	7	7,6	8,6	8
Total	Rural	3,7	4,2	3,9	3,8	4,3	4

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004.

Tabela 45 – Evolução da matrícula na educação superior de graduação presencial, por categoria administrativa (Brasil – 1960/2002).

ANO	TOTAL	TOT PUBLICA	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1960	93.000	52.000	-	-	-	41.000
1970	425.478	210.613	-	-	-	214.865
1971	561.397	252.263	-	-	-	309.134
1972	688.382	278.411	-	-	-	409.971
1973	772.800	300.079	-	-	-	472.721
1974	937.593	341.028	205.573	90.618	44.837	596.565
1975	1.072.548	410.225	248.849	107.111	54.265	662.323
1976	1.096.727	404.563	249.955	99.779	54.829	692.164
1977	1.159.046	409.479	253.602	103.691	52.186	749.567
1978	1.225.557	452.353	288.011	105.750	58.592	773.204
1979	1.311.799	462.303	290.868	107.794	63.641	849.496
1980	1.377.286	492.232	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	1.386.792	535.810	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	1.407.987	548.388	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	1.438.992	576.689	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	1.399.539	571.879	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	1.367.609	556.680	326.522	146.816	83.342	810.929
1986	1.418.196	577.632	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	1.470.555	584.965	329.423	168.039	87.503	885.590
1988	1.503.560	585.351	317.831	190.736	76.784	918.209
1989	1.518.904	584.414	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	1.540.080	578.625	308.867	194.417	75.341	961.455
1991	1.565.056	605.736	320.135	202.315	83.286	959.320
1992	1.535.788	629.662	325.884	210.133	93.645	906.126
1993	1.594.668	653.516	344.387	216.535	92.594	941.152
1994	1.661.034	690.450	363.543	231.936	94.971	970.584
1995	1.759.703	700.540	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1996	1.868.529	735.427	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	1.945.615	759.182	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	2.125.968	804.729	408.640	274.934	121.155	1.321.229
1999	2.369.945	832.022	442.562	302.380	87.080	1.537.923
2000	2.694.245	887.026	482.750	332.104	72.172	1.807.219
2001	3.030.754	939.225	502.960	357.015	79.250	2.091.529
2002	3.479.913	1.051.655	531.634	415.569	104.452	2.428.258

Fonte: MEC/INEP

ANEXOS 2