

Joiciane Aparecida de Souza

POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR:
FLEXIBILIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO INGRESSO NA
UNIVERSIDADE

Uberlândia – MG
Universidade Federal de Uberlândia - MG
2007

Joiciane Aparecida de Souza

POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR:
FLEXIBILIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO INGRESSO NA
UNIVERSIDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas públicas e gestão em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues.

Uberlândia – MG
Universidade Federal de Uberlândia - MG
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729p Souza, Joiciane Aparecida de, 1983-
Políticas de acesso à educação superior : flexibilização e democratização do ingresso na universidade / Joiciane Aparecida de Souza. - 2007. 240 f. : il.

Orientadora: Marilúcia de Menezes Rodrigues.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Ensino superior - Brasil - Teses. I. Rodrigues, Marilúcia de Menezes. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 378(81)

Joiciane Aparecida de Souza

Políticas de acesso à Educação Superior: flexibilização e democratização do ingresso na universidade.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de mestre em Educação.

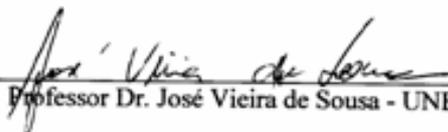
Área de concentração: Políticas públicas e gestão em Educação.

Banca Examinadora:

Uberlândia, 26 de Fevereiro de 2007.



Professora Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues - UFU



Professor Dr. José Vieira de Sousa - UNB



Professora Dra. Mara Rúbia Alves Marques - UFU

*Dedico este trabalho ao meu papai **João Pio** que
sempre apoiou minha caminhada
e partiu sem ver a conclusão deste sonho.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, por conceder-me esta oportunidade e pela força em todos os momentos deste trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa.

À Universidade Federal de Uberlândia, por conceder-me a oportunidade de realizar minha formação profissional.

À minha orientadora Marilúcia, que com seu carisma e sempre com muita paciência e atenção contribuiu com este trabalho e com minha formação.

Aos professores do PPGE/UFU e especialmente a Marcelo, Mara, Carlos Lucena e Robson, pelas leituras e reflexões proporcionadas durante as aulas, que tão importante foram para o aperfeiçoamento desse estudo. Agradeço ainda a Mara e Marcelo, componentes da Banca de Qualificação, pelas indicações precisas de correções.

Ao Jammes e à Gianni, secretários do PPGE/UFU que me concederam tantas informações e orientações.

Ao Professor João Ferreira de Oliveira, pelas conversas e sugestões para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos representantes das Comissões dos Processos Seletivos das Universidades Federais de Minas Gerais que responderam gentilmente as perguntas necessárias para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Sidney, à Dona Angela e ao Roberto, integrantes da COPEV da UFU, que me acolheram com cuidado e carinho deste o momento que ingressei na graduação em 2001, se tornando grandes amigos e que tiveram papel primordial nessa pesquisa, providenciando todo o material e contatos necessários para a realização deste estudo.

Ao meu querido pai João (*in memoriam*), meu grande espelho de vida, de quem sinto tanta saudade... e à minha querida mãe Joana, exemplo de mulher, de integridade, de força e de determinação. Ambos por meio do exemplo, do carinho e da confiança ensinaram-me a lutar para transpor os obstáculos da vida, buscando um mundo melhor e meu crescimento como ser humano.

Aos meus irmãos Joison e Jaider, que mesmo distantes, me acompanharam em todos os momentos demonstrando amor e carinho.

Agradeço à Rossana, que além de professora e orientadora na faculdade, continuou orientando meus passos e me privilegiando com sua sabedoria e amizade.

À Maria Helena por ter-me apresentado o “Mundo das Políticas Públicas Educacionais” e pela participação neste processo que agora encerra sua primeira etapa.

Aos amigos do PPGE/UFU, especialmente à turma de 2005; aos amigos do NUTESSES; àqueles da UFU e à “equipe estrangeira” pela amizade sincera e alegria proporcionada durante esses anos.

Á Ana Sheila, Raquel, Maisa e Lizeth que se tornaram a minha família em Uberlândia.

Á Maira, Juliana, Luciene e Fernanda que, mesmo com a distância, me privilegiam com seu carinho e amizade.

Todos os atores que defendem uma educação para todos devem ser movidos por uma artimanha participativa, na qual a educação se torna o centro de uma nova cidadania para o século XXI.

(Abdeljalil Akkari)

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo das Políticas Públicas em Educação, possuindo como temática central as relações existentes entre as políticas de democratização do acesso, o processo de diversificação e de diferenciação das instituições de Educação Superior e as estratégias para flexibilização dos processos seletivos no Brasil, os quais tiveram início no governo Fernando Henrique Cardoso, seguindo recomendações de organismos internacionais, tendo como objetivo viabilizar o ingresso e o direito à Educação Superior reivindicado pela sociedade.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a possibilidade de democratização do acesso de discentes após essas mudanças nas políticas de acesso à Educação Superior, por meio da análise de dados recentes da Educação Superior brasileira, de entrevistas com os representantes das Comissões que organizam os processos seletivos das Universidades Federais de Minas Gerais e da análise do perfil dos alunos ingressantes à graduação na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, no período de 2000 a 2006. Assim sendo, este estudo caracterizou-se como uma pesquisa de campo e documental, de abordagem quantitativa-qualitativa e de caráter analítico-crítico, utilizando-se da análise de conteúdo como técnica de tratamento de dados.

Os indicadores educacionais comprovaram que o processo de diversificação e de diferenciação das Instituições de Educação Superior contribuíram com o crescimento desordenado de instituições não universitárias, principalmente do setor privado, encolhendo as ações do Estado para a expansão de universidades públicas.

Constatamos que as novas formas de seleção utilizadas pelas Universidades Federais Mineiras não contribuíram para democratizar o ingresso na Educação Superior. Da mesma forma, ocorreu no caso da UFU com a implantação do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES que, mesmo implicitamente, tinha a expectativa de contribuir com o aumento do ingresso de alunos de escola pública, principalmente aqueles de camada social menos privilegiada que têm menos condições de igualdade na disputa pelas vagas.

No entanto, é necessário ressaltar que apesar de não ter ocorrido a democratização do acesso almejada, outras mudanças foram visíveis, como o surgimento de uma “cultura escolar”, na qual os alunos se esforçam para estudar e se preparam mais cedo para os exames seletivos, passando a valorizar a educação básica, principalmente a de nível Médio, bem como a evolução das técnicas e o aumento de discussões dos processos seletivos.

Mas, ainda há a necessidade de ações concretas para a integração entre as universidades e as escolas de ensino básico públicas, as quais necessitam urgentemente de apoio para que possam voltar a oferecer qualidade de ensino, o que em nosso modo de entender possibilitará o aumento de estudantes de classe social menos favorecida na Educação Superior, garantindo a inclusão de membros de todas as classes sociais às universidades públicas e de boa qualidade.

A partir da literatura consultada e dos dados analisados concluímos que a Educação Superior brasileira foi criada para atender aos interesses da pequena elite do País e continua privilegiando aqueles que já são privilegiados. Apesar dos avanços em suas políticas de acesso, ainda não foi possível democratizá-la.

PALAVRAS-CHAVE: Democratização, Flexibilização, Acesso, Educação Superior.

RESUMEN

Esta investigación se profundiza en el campo de las Políticas Públicas en Educación, teniendo como temática las relaciones existentes entre las políticas de democratización del acceso, procesos de diversificación y diferenciación de las instituciones de enseñanza superior y las estrategias para la flexibilización de los procesos selectivos en el Brasil, los cuales tuvieron inicio en el gobierno Fernando Henrique Cardoso, siguiendo recomendaciones de los organismos internacionales, teniendo como objetivo viabilizar el ingreso y el derecho a la enseñanza superior reivindicado por la sociedad.

El objetivo general de esta investigación fue de analizar la posibilidad de democratización del acceso de discentes después de los cambios en las políticas de acceso a la enseñanza superior, por medio de análisis de informaciones de la educación superior brasileña, de entrevistas con los representantes de las comisiones que organizan los procesos selectivos de las Universidades Federales de Minas Gerais y análisis del perfil de los alumnos ingresantes a la graduación en la Universidad Federal de Uberlândia - UFU, en el período de 2000 a 2006. Así siendo, este estudio se caracterizó, como una investigación de campo y documental, de abordaje cuantitativa-cualitativa y de carácter analítico-crítico, utilizando análisis del contenido como técnica de tratamiento de datos.

Los indicadores educacionales comprobaron que el proceso de diversificación y de diferenciación de las instituciones de enseñanza superior contribuyeron con el crecimiento desordenado de instituciones no universitarias, principalmente del sector privado, disminuyendo las acciones del Estado para la expansión de las universidades públicas.

Constatamos que las nuevas formas de selección utilizadas por las Universidades Federales Mineras no contribuyeron para democratizar el ingreso a la enseñanza superior. De la misma forma, ocurrió en el caso de la UFU con la implantación del Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES, que mismo implícitamente, tenía la expectativa de contribuir con el aumento del ingreso de alumnos de escuela pública, principalmente aquellos de clases social menos privilegiada que tienen menos condiciones de igualdad en la disputa por las vacantes.

Todavía, es necesario resaltar que a pesar de no haber ocurrido la democratización del acceso esperado, otros cambios fueron visibles, como el surgimiento de una “cultura escolar”, en la cual los alumnos se esfuerzan para estudiar y se preparan más temprano para los exámenes selectivos, pasando a valorizar la educación básica, principalmente a del nivel medio, también como la evolución de las técnicas, el aumento en las discusiones y de los procesos selectivos.

Pero, todavía hay una necesidad de acciones concretas para la integración entre las universidades y las escuelas públicas, las cuales necesitan urgentemente de apoyo para que puedan volver a ofrecer una enseñanza de calidad y al que a nuestro modo de entender, posibilitaría a un aumento de estudiantes de clase social menos favorecida en la enseñanza superior, garantizando ingreso de todas las clases sociales a las universidades públicas de buena calidad.

A partir de la literatura consultada y de las informaciones analizadas concluimos que la enseñanza superior brasileña fue creada para atender los intereses de la pequeña elite del país y continúa privilegiando aquellos que ya son privilegiados. A pesar de los adelantos en sus políticas de acceso, que aún no fue posible democratizarla.

PALABRAS-CLAVE: Democratización, Flexibilización, Acceso, Enseñanza Superior.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Relação dos programas, número de candidatos e de vagas destinadas ao PAIES no período de 2000 a 2006	31
Quadro 2	Descrição do semestre e do ano dos programas analisados no estudo, número de candidatos e de vagas destinadas ao processo Vestibular	32
Quadro 3:	Total de alunos aprovados no PAIES e no processo do vestibular, realizado no 1º semestre de cada ano, entre o período de 2000 a 2006.....	32
Gráfico 1	Ritmo de desenvolvimento do número de IES privadas brasileiras no período de 2001 a 2004.....	56
Gráfico 2	Ritmo de desenvolvimento do número de IES públicas brasileiras no período de 2001 a 2004	56
Gráfico 3	Demonstrativo do número de concluintes e de vagas na Educação Superior brasileira de acordo com categorização administrativa no período de 1999 a 2004	57
Quadro 4	Evolução dos mecanismos de processos seletivos para acesso à Educação Superior no Brasil	81
Quadro 5	Exemplos de modelos de Processos Seriadados utilizados pelas IES brasileiras	118
MAPA 1	Distribuição das Instituições de Educação Superior por Estado Federativo do Brasil	121
Quadro 6	Universidades Federais Mineiras e seus respectivos processos de seleção	123
Quadro 7	Cursos de graduação oferecidos pela UFU.....	146
Quadro 8	Dados sobre a UFU e sobre as IES da cidade de Uberlândia	172
Gráfico 4	Evolução do número de IES na cidade de Uberlândia	173
Quadro 9	Número de alunos matriculados nas escolas de ensino público e particular da cidade de Uberlândia e região	174
Quadro 10	Demonstrativo do número de alunos participantes de cada etapa dos Subprogramas do PAIES no período de 2000 a 2006	175

Quadro 11 Número de candidatos e de vagas destinadas e preenchidas pelo PAIES no período de 2000 a 2006	181
Quadro 12 Descrição do semestre e do ano dos programas analisados no estudo, número de candidatos e de vagas destinadas ao processo Vestibular	182
Gráfico 5 Distribuição da renda familiar dos alunos aprovados pelo Processo Seletivo Semestral.....	189
Gráfico 6 Distribuição da renda familiar dos alunos aprovados pelo PAIES	189
Gráfico 7 Demonstrativo da porcentagem de participação dos alunos que ingressam na UFU, tanto pelo Processo do Vestibular (V) quanto pelo PAIES (P)	192
Gráfico 8 Local onde o ingressante pelo Vestibular da UFU cursou o Ensino Fundamental....	195
Gráfico 9 Local onde o ingressante pelo PAIES da UFU cursou o Ensino Fundamental	196
Gráfico 10 Demonstrativo do local onde estudaram os alunos aprovados pelo PAIES (P) e pelo Vestibular (V) da UFU no período de 2000 a 2006	197

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Número e porcentagem das Instituições de Educação Superior brasileiras no ano de 2004	55
TABELA 2	Demonstrativo do número de vagas oferecidas e ociosas na Educação Superior brasileira no ano de 2004	58
TABELA 3	Distribuição de oferta de curso superior por categoria administrativa	59
TABELA 4	Período em que são ministrados os cursos nas IES por categoria administrativa	59
TABELA 5	Distribuição do número de IES por organização acadêmica	61
TABELA 6	Distribuição das IES por região	61
TABELA 7	Número e porcentagem de matrículas por nível de formação	62
TABELA 8	Distribuição do número de matrículas nas IES, por gênero, no ano de 2004	184
TABELA 9	Demonstrativo da idade de ingresso dos alunos na UFU no período de 2000 a 2006, via Processo Seletivo Semestral	184
TABELA 10	Demonstrativo da idade de ingresso dos alunos na UFU no período de 2000 a 2006, via PAIES	185
TABELA 11	Estado civil dos alunos aprovados pelo PAIES (P) e Vestibular (V) da UFU.....	186
TABELA 12	Demonstrativo da Escolaridade da mãe dos alunos que ingressam na UFU pelo mecanismo do Vestibular (V) e do PAIES (P) no período de 2000 a 2006	187
TABELA 13	Demonstrativo da Escolaridade do pai dos alunos que ingressam na UFU pelo mecanismo do Vestibular (V) e do PAIES (P) no período de 2000 a 2006	187
TABELA 14	Renda mensal familiar da sociedade brasileira e dos alunos das Instituições de Educação Superior	191
TABELA 15	Demonstrativo da participação dos alunos ingressantes via Vestibular (V) e PAIES (P) na vida econômica de seu grupo familiar	193

TABELA 16 Demonstrativo do número de alunos que ingressaram na UFU via Vestibular e que realizaram “cursinho” preparatório.....	199
TABELA 17 Demonstrativo do número de alunos que ingressaram na UFU via PAIES e que realizaram “cursinho” preparatório	199
TABELA 18 Porcentagem de alunos ingressantes pelo Vestibular (V) e pelo PAIES (P) que utilizam ou não o computador	201
TABELA 19 Demonstrativo dos meios de informações utilizados pelos alunos ingressantes via Vestibular (V) e via PAIES (P)	202

LISTA DE SIGLAS

- 1 ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
- 2 ANDES-SN - Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior
- 3 AM – Amazonas
- 4 BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- 5 B.M. - Banco Mundial
- 6 CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- 7 CATÓLICA - Faculdade Católica de Uberlândia
- 8 CAPS - Comissão para a Análise dos Processos Seletivos
- 9 CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- 10 CFE - Conselho Federal de Educação
- 11 CNE - Conselho Nacional de Educação
- 12 CNRES - Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior
- 13 COC – COC Sistema de Ensino
- 14 COMUT - Comutação Bibliográfica
- 15 CONSEP - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
- 16 CONSUN – Conselho Universitário
- 17 COPEV - Comissão Permanente de Vestibular da UFU
- 18 COPEVES – Comissões permanentes de Vestibular
- 19 DF – Distrito Federal
- 20 EDUCAFRO- Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
- 21 ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- 22 ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

- 23 ESAMC - Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Uberlândia
- 24 FHC - Fernando Henrique Cardoso
- 25 FMI - Fundo Monetário Internacional
- 26 FORCOPS - Fórum das Comissões de Processos Seletivos das IES Mineiras
- 27 FPU - Faculdade Politécnica de Uberlândia
- 28 Fundação CESGRANRIO – Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio.
- 29 GERES - Grupo Executivo de Reformulação da Educação Superior
- 30 IES – Instituições de Educação Superior
- 31 IFES – Instituições Federais de Educação Superior
- 32 IFES/MG - Instituições Federais de Educação Superior de Minas Gerais
- 33 INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
- 34 INSS - Instituto Nacional do Seguro Social
- 35 LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei n.º 9394/96
- 36 LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei n.º. 4.024/61
- 37 MARE - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
- 38 MEC – Ministério da Educação
- 39 MPs - Medidas provisórias
- 40 NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior
- 41 NUPRO - Núcleo de Processamentos de Dados da UFU
- 42 OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos
- 43 OMC - Organização Mundial do Comércio
- 44 ONU - Organização das Nações Unidas
- 45 P – PAIES

- 46 PAIES - Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
- 47 PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária
- 48 PAS - Processo Seletivo de Avaliação Seriada/UFLA
- 49 PAS - Programa de Avaliação Seriada/UnB
- 50 PASES - Programa de Avaliação Seriada para ingresso ao Ensino Superior
- 51 PB – Paraíba
- 52 PDI - Plano de desenvolvimento Institucional
- 53 PECs - Propostas de Emendas Constitucionais
- 54 PEIES - Programa de Ingresso ao Ensino Superior
- 55 PIB - Produto Interno Bruto
- 56 PITAGORAS – Colégios Pitágoras
- 57 PISM - Programa de Ingresso Seletivo Misto
- 58 PLs - Projetos de Leis
- 59 Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- 60 PNE - Plano Nacional de Educação
- 61 PROMOVE – Colégio Promove
- 62 PROEX – Pró-reitoria de extensão, cultura e assuntos estudantis
- 63 ProUni - Programa Universidade para Todos
- 64 PPGE/UFU – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ubelândia
- 65 PSC – Processo Seletivo Contínuo
- 66 PSS – Processo Seletivo Seriado
- 67 RS – Rio Grande do Sul
- 68 SAEM – Sistema de Avaliação do Ensino Médio

- 69 SAPIENS - Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior
- 70 SASI - Processo Seletivo por Avaliação Seriado
- 71 SEAP – Secretaria de Estado da Administração e do Patrimônio
- 72 SESU – Secretaria de Educação Superior
- 73 SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- 74 SINEPE – TM – Sindicato dos estabelecimentos particulares de ensino do Triângulo Mineiro
- 75 SO – Sem opção
- 76 SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
- 77 UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
- 78 UFLA - Universidade Federal de Lavras
- 79 UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- 80 UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
- 81 UFPB – Universidade Federal da Paraíba
- 82 UFPR – Universidade Federal do Paraná
- 83 UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- 84 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- 85 UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei
- 86 UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
- 87 UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
- 88 UFU – Universidade Federal de Uberlândia
- 89 UFV - Universidade Federal de Viçosa
- 90 UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
- 91 UnB – Universidade de Brasília
- 92 UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

- 93 UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
- 94 UNIESSA - Faculdade de Marketing e Negócios
- 95 UNIFAL - Universidade Federal de Alfenas
- 96 UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá
- 97 Uniminas - Faculdade de Ciências Aplicadas de Minas
- 98 UNIPAC - Sistema Educacional de Uberlândia
- 99 Unitins – Universidade do Tocantis
- 100 UNITRI - Centro Universitário do Triângulo
- 101 UNIUBE - Universidade de Uberaba
- 102 USAID - *United States Agence International Development*
- 103 USP - Universidade de São Paulo
- 104 V - Vestibular

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
-------------------------	----

CAPÍTULO I: AÇÕES DE REFORMAS E MUDANÇAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	36
---	----

1.1 Reforma do Estado e práticas neoliberais	36
1.2 Influência do Banco Mundial nas políticas educacionais e conseqüências das Reformas educacionais sobre as políticas de Educação Superior	40
1.3 As várias faces da crise da Universidade brasileira	51
1.4 Reivindicações por ensino no Brasil, direito à educação e democratização do acesso à Educação Superior	63

CAPITULO II: OS PROCESSOS SELETIVOS PARA INGRESSO DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E O PARADIGMA DA DEMOCRATIZAÇÃO FLEXIBILIZADA	77
--	----

2.1 Evolução dos mecanismos de Processos Seletivos para acesso à Educação Superior no Brasil	77
2.2 A flexibilização das Políticas de acesso à Educação Superior na Fase da Democratização Flexibilizada	88
2.3 Políticas de seleção e de diversificação dos Processos Seletivos para ingresso na Educação Superior brasileira	101

CAPITULO III: O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O CASO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS	120
3.1 O acesso às Universidades Federais de Minas Gerais	120
3.1.1 Contexto de implantação e de evolução das formas de seleção alternativas ao Vestibular tradicional utilizadas pelas Universidades Federais de Minas Gerais	123
3.1.2 Possibilidade de implantação de outras estratégias de processos seletivos e mecanismos de facilitação de inscrição existentes nas Instituições Federais de Educação Superior Mineiras....	129
3.1.3 Concepções dos responsáveis pelas Comissões de Processos Seletivos sobre os mecanismos de seleção utilizados pelas Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais	131
3.1.4 Significado das atuais políticas públicas de acesso à Educação Superior brasileira para os responsáveis pelas COPEVES das Universidades Federais do estado de Minas Gerais	134
3.1.5 Possibilidade de democratização do acesso à Educação Superior e expansão da oferta de vagas nas Universidades privadas sob as concepções dos presidentes das COPEVES Mineiras.....	139
CAPITULO IV: O ACESSO À UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	144
4.1 Os processos de seleção para ingresso na UFU	144
4.2 Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior da UFU – PAIES: histórico, pressupostos e estruturação	148
4.3 Novos olhares sobre os processos seletivos da UFU	163
4.4 Alguns dados para reflexão sobre o PAIES	172
4.5 Perfil sócio-econômico e cultural dos alunos ingressantes na UFU no período de 2000 a 2006.....	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	217
ANEXOS	228

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa científica obedece ao ritual básico, embora complexo, da elaboração de uma pergunta qualificada sobre uma problemática concreta e da procura de respostas disciplinadas para essa pergunta. (Silvio Gamboa)

Esta pesquisa insere-se no campo das Políticas Públicas em Educação, possuindo como temática central as relações existentes entre as políticas de democratização do acesso à Educação Superior, o processo de diversificação e de diferenciação das instituições de Educação Superior e as estratégias para flexibilização dos processos seletivos no Brasil.

Analisamos a experiência das Universidades Federais Mineiras e mais especificamente o caso da UFU, por possuir dois processos de ingresso de discentes, a saber: o Processo Seletivo Semestral e o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES, que é um dos mais antigos processos alternativos de ingresso à educação superior implementado no Brasil¹, sendo assim o primeiro implantado em Minas Gerais, como também por tê-lo vivenciado.

O PAIES é um programa, implantado em 1997 pela Universidade Federal de Uberlândia, que visa proporcionar aos alunos do Ensino Médio uma sistemática de avaliação seriada, por meio de um processo a ocorrer na 1ª, 2ª e 3ª séries, com vistas ao ingresso ao Ensino Superior. Desse modo, o candidato realiza as avaliações em três etapas, ou seja, ao final de cada uma das séries do Ensino Médio. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2004d). O PAIES preenche 25% do total das vagas anuais oferecidas pela Universidade Federal de Uberlândia, sendo que o Processo Seletivo Semestral é responsável pelo preenchimento de 75% das vagas da UFU. A coordenação do Programa credencia as escolas de Ensino Médio interessadas, tanto públicas quanto privadas no sentido de contribuir com a interação entre a Universidade e as escolas.

O interesse em estudar essa temática surgiu durante o percurso acadêmico, no curso de Educação Física, a partir de discussões em sala de aula e em conversas informais com colegas, referentes aos processos de seleção da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

¹ De acordo com o projeto final do PAIES (1997), foi a partir da análise do Programa de Ingresso ao Ensino Superior - PEIES implantado na Universidade Federal de Santa Maria em 1995, e do Programa de Avaliação Seriada - PAS, implantado na Universidade de Brasília em 1996, que Comissões e Subcomissões se mobilizaram no sentido de promover reuniões a fim de se discutir as possibilidades e as viabilidade de se implantar na UFU um programa similar aos que já existiam. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLANDIA, 1997)

Durante aquelas discussões, muitas considerações preliminares de natureza empírica foram feitas pelos colegas a respeito, sobretudo do PAIES: os alunos não inscritos no programa que competem por vagas na universidade, são prejudicados com menos 25% do total de vagas oferecidas no Vestibular; os candidatos do programa, pertencentes a escolas não credenciadas, ficam em desvantagem àqueles das escolas credenciadas; as escolas credenciadas no programa são privilegiadas, já que têm maior acesso aos conteúdos do programa e preparam seus alunos tomando como referência tais programas; a qualidade dos alunos que ingressam no PAIES é inferior aos que entram por meio do vestibular; a crença de que o Programa era destinado a alunos de classe alta, por considerarem que estes conseguiam concluí-lo com sucesso.

Porém, este último aspecto nos chamou mais atenção, por um lado, por sermos de classe baixa e termos ingressado na UFU por tal processo. Por outro lado, por entendermos que se a constatação fosse verdadeira o princípio de ampliar as vias de acesso à Universidade estaria comprometido. Além disso, nos chamava atenção o fato de que nossa turma do curso de Educação Física era composta por alunos aprovados tanto pelo Vestibular quanto pelo PAIES e havia uma divisão entre os próprios alunos em dois grupos constituídos por sujeitos aprovados pelo sistema regular de ingresso na universidade e aqueles que haviam ingressado pelo sistema PAIES.

No mesmo período em que vivenciávamos todos esses impasses no interior da sala de aula, começamos a prestar serviço à Comissão Permanente de Vestibular (COPEV), responsável pelos processos seletivos da UFU. Na oportunidade tivemos contato com candidatos, professores, pais, alunos classificados, idealizadores do PAIES, bem como com os procedimentos seletivos utilizados, tais como: o recebimento das inscrições, a organização e a aplicação das provas, dentre outros.

Posteriormente, participando de congressos, principalmente do Seminário Internacional: “Universidade XXI”, realizado em Brasília/DF no ano de 2003, tivemos a oportunidade de vivenciar discussões a respeito dos dilemas a serem superados pela educação superior brasileira e da proposta de Reforma Universitária, a qual discute dentre outras questões as políticas de democratização do acesso.

O que nos motivou a pensar a realidade que estávamos vivenciando, principalmente diante da diversificação do sistema de seleção implantado na Universidade Federal de Uberlândia.

Nesse contexto começamos a participar de aulas do Mestrado em Educação da UFU como aluna ouvinte. Isso possibilitou que aprofundássemos nossas leituras e conhecimentos em disciplinas da linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão em Educação”. A partir daí, o problema que mais nos instigou investigações foi a questão das desigualdades frente ao acesso à Educação Superior.

Apesar da temática deste estudo ter ganhado espaço nas discussões políticas e acadêmicas nos últimos anos, sobretudo devido à proposta de Reforma Universitária e de estudos na área proporcionarem importantes contribuições ao debate, ao realizar um levantamento bibliográfico preliminar foi verificada a inexistência de trabalhos que analisassem criticamente os processos seletivos da UFU e suas relações com as políticas de democratização do acesso à Educação Superior.

Acreditamos que a reflexão e a análise crítica dos dados são de extrema importância no contexto atual de reforma universitária, bem como para subsidiar inúmeras instituições que vêm discutindo ou adotando sistemas alternativos ou complementares ao Vestibular, como a Avaliação seriada (ou alternativa) no Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as ações afirmativas para grupos minoritários.

A título de exemplo, na experiência de Minas Gerais existem onze Universidades Federais de Ensino Superior (IFES/MG), dentre as quais nove adotam processos de seleção alternativos ou complementares ao vestibular. Apenas duas instituições possuem somente o vestibular como forma única de acesso à Educação Superior, sendo que uma delas possui uma comissão para discussão da possibilidade de se aderir outros programas de seleção.

Este contexto indica a princípio, no conjunto das iniciativas nacionais, a preocupação com a questão da igualdade de direitos educacionais que, atualmente retorna com o rótulo de justiça e equidade de oportunidades, a despeito de vivermos numa sociedade desigual e na qual, os candidatos possuem históricos, habilidades e capacidades individuais totalmente diferentes.

Nessa linha de raciocínio, é prudente olhar para as políticas de acesso à Educação Superior, especialmente no que se refere à democratização do ensino. E neste sentido, nos propomos a responder as seguintes questões:

1 - Em que medida as mudanças nas estratégias dos processos de seleção têm se relacionado com as políticas de democratização do acesso à Educação Superior?

2 – Até que ponto os processos alternativos ao Vestibular utilizados pelas Universidades Federais Mineiras, principalmente pela UFU, têm contribuído com a democratização do ingresso à Educação Superior?

Nosso pressuposto básico é que vivenciamos um contexto de “Democratização Flexibilizada” e que apesar das mudanças nos processos seletivos, o ingresso na universidade continua seletivo, elitizado e perverso, já que o esforço individual é importante, mas não é o único nem o principal determinante para a aprovação nesses processos. Condicionantes socioeconômicos, culturais e educacionais, como a situação financeira da família, o acesso à informação, o tipo de ensino que cursou na educação básica são importantes fatores determinantes da desigualdade e da inclusão educacional.

O objetivo geral deste estudo foi analisar a possibilidade de democratização do acesso de discentes após a flexibilização das formas de seleção nas Instituições de Educação Superior, por meio da interpretação dos dados da Educação Superior brasileira, dos resultados apresentados por pessoas responsáveis pelos processos seletivos das Universidades Federais de Minas Gerais e do perfil do aluno ingressantes na UFU.

Procuramos mais especificamente:

1. Discutir as políticas de acesso à Educação Superior frente à nova configuração do Estado capitalista;
2. Verificar como as diretrizes legais produzidas por órgãos de legislação nacional e pelos organismos internacionais se constituem como elementos de políticas de democratização do acesso, bem como os indicadores educacionais deste nível de ensino;
3. Analisar o contexto histórico e político que proporcionou a flexibilização dos processos seletivos alternativos ao vestibular no Brasil;
4. Analisar o impacto já observado após a utilização das estratégias alternativas de ingresso de discente nas IFES/MG, e
5. Analisar perfil socio-econômico e cultural dos alunos ingressantes à graduação na UFU no período de 2000 a 2006.

A definição do ano de 2000 se justifica por ser o período de início de ingresso da primeira turma na Universidade aprovada pelo PAIES, ou seja, o primeiro ano que havia alunos ingressos pelas duas modalidades de processos de seleção existentes na UFU.

No que se refere ao método de investigação, procuramos considerar o objeto de nosso estudo enquanto elemento de uma realidade mais ampla e complexa, na qual a questão da democratização do acesso à Educação Superior está situada na lógica que orienta o sistema capitalista vigente.

Diante disso, optamos pela realização de uma pesquisa de abordagem quantitativa-qualitativa, já que consideramos a questão da possibilidade de democratização do acesso à Educação Superior imersa em um contexto histórico e político mais amplo, vinculada a múltiplos aspectos, no qual diversos fatores contribuem para a análise e a interpretação dos dados. A pesquisa de delineamento qualitativo atende mais diretamente aos interesses de nossa pesquisa, extrapolando a análise quantitativa dos dados.

A pesquisa de avaliação de uma política educacional, de acordo com Barreira e Carvalho (2001), analisa o conceito mais abrangente da intervenção na educação, podendo contribuir para o aperfeiçoamento da gestão do Estado que visa o desenvolvimento de ações eficientes e eficazes de acordo com as necessidades da população. Neste sentido, nosso trabalho se caracterizou como uma avaliação institucional em Minas Gerais e na UFU, tendo como objeto as políticas de acesso à Educação Superior no Brasil, verificando as ações ocorridas e os resultados alcançados após a flexibilização dos mecanismos de seleção para ingresso na Educação Superior.

Por esta razão, neste trabalho verificamos os efeitos observados por pessoas que estão diretamente relacionadas com as novas estratégias de seleção das Universidades Federais Mineiras, bem como analisamos o processo de implantação e de desenvolvimento, os impactos e as mudanças provocadas no sentido de democratizar o ingresso na UFU via Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior. Entendendo este Programa enquanto um dos resultados da política educacional de flexibilização do acesso a esse nível da educação.

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa de campo e documental, de caráter analítico-crítico, utilizando-se da técnica de tratamento de dados análise de conteúdo.

O interesse da pesquisa de campo é para Marconi; Lakatos (1982, p. 26) “o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”.

Já a pesquisa documental, segundo Pádua (2000), é realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Segundo a autora, o sentido da palavra documento em sua origem latina “*documentum*” é tudo aquilo que ensina ou

serve de exemplo ou prova. Entretanto, admite um conceito mais amplo para o termo, como “toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova” (PÁDUA, 2000, p. 64). Já para Laille e Dionne (1999) o termo documento designa toda fonte de informações já existentes, todo vestígio deixado pelo homem.

Como técnica de coleta de dados, privilegamos a inquirição e como instrumento, utilizamos de entrevistas com os presidentes das COPEVES de Minas Gerais e dos questionários de informações sócio-econômicas e culturais respondidos pelos alunos classificados em cada um dos dois processos seletivos da UFU (PAIES e Vestibular tradicional semestral) no período de 2000 a 2006.

As entrevistas foram estruturadas, ou seja, havia um roteiro previamente estabelecido, sendo que a maioria foi efetuada durante o Encontro Anual do Fórum das Comissões de Processos Seletivos das IES Mineiras - FORCOPS, realizado na cidade de Uberlândia nos dias 07, 08 e 09 de setembro de 2006. Entrevistamos os principais coordenadores/presidentes das Comissões responsáveis pelos processos de seleção de cada uma das onze IFES de Minas Gerais, no entanto, os coordenadores de duas Universidades foram representados por outros integrantes da Comissão, os quais foram os sujeitos entrevistados em nossa pesquisa.

Ainda ressaltamos que três das onze Universidades Federais Mineiras não enviaram representantes para participarem do evento no qual realizamos as entrevistas, por isso foi necessário enviar posteriormente, via e-mail, as mesmas perguntas aos seus coordenadores/presidentes das Comissões dos Processos Seletivos, em forma de questionários, já que seriam respondidos por escrito sem a presença do entrevistador.

As perguntas realizadas se encontram nos Anexos 1 e 2 deste trabalho. Ressaltamos ainda, que nesta pesquisa identificamos os entrevistados apenas pela instituição a qual pertencem.

A partir da análise das respostas dos entrevistados verificamos como se deu e como se evoluíram os processos seletivos alternativos ou complementares ao Vestibular nas Universidades de Minas Gerais que os adotaram, bem como têm sido vistas as mudanças ocorridas nas políticas públicas atuais para ingresso na Educação Superior e a real possibilidade de democratização desse acesso nas IFES brasileiras.

Após a transcrição das entrevistas, separamos as questões e dividimos as informações obtidas em cinco blocos de acordo com os seguintes critérios:

- 1) Contexto de implantação e de evolução das formas alternativas ou complementares de seleção ao Vestibular tradicional utilizadas pelas IFES/MG;
- 2) Possibilidade de implantação de outras estratégias de processos seletivos e mecanismos de facilitação de inscrição existentes nas Universidades Federais Mineiras;
- 3) Concepções dos responsáveis pelas Comissões de Processos Seletivos sobre os mecanismos de seleção utilizados pelas IFES de Minas Gerais;
- 4) Significado das atuais políticas públicas de acesso à Educação Superior brasileira para os responsáveis pelas COPEVES das Universidades Federais do estado de Minas Gerais, e
- 5) Possibilidade de democratização do acesso à Educação Superior e expansão da oferta de vagas nas instituições de educação superior privadas sob as concepções dos presidentes das COPEVES das Instituições Federais de Educação Superior Mineiras.

Já para analisar o perfil dos ingressantes na UFU, primeiramente solicitamos à COPEV/UFU a disponibilização dos dados dos questionários respondidos pelos alunos no período determinado por nossa pesquisa. Desse modo, a Universidade, por meio da COPEV/UFU com o auxílio do Núcleo de Processamentos de Dados da UFU - NUPRO disponibilizou os dados de seus arquivos para a seleção das informações necessárias ao nosso estudo.

O questionário de informações sócio-econômicas e culturais é aplicado a todos os vestibulandos na maioria dos processos seletivos das Instituições de Educação Superior do País. O candidato recebe no ato da inscrição um questionário que deve ser preenchido e entregue juntamente com a ficha de inscrição no Processo Seletivo. Embora com variações no formato, no número e na natureza das questões formuladas pelas diversas universidades, o questionário possui perguntas sobre hábitos de consumo cultural, características socio-econômicas da família, bem como sobre condições familiares e educacionais nos níveis anteriores de ensino.

Este tipo de fonte de dados é considerada secundária, como descreve Pádua:

[...] além das fontes primárias, os documentos propriamente ditos, utilizam-se as fontes chamadas secundárias, como dados estatísticos, elaborados por institutos especializados e considerados confiáveis para a realização da pesquisa. (PADUA, 2000, p. 65)

Dentre os diversos dados presentes nos questionários utilizados, selecionamos para a análise as seguintes categorias:

- Sexo;
- Idade;
- Estado Civil;
- Procedência geográfica;
- Situação escolar dos pais;
- Renda mensal do grupo familiar e número de pessoas que vivem dela;
- Participação em atividades remuneradas;
- Participação do aluno na vida econômica de seu grupo familiar;
- Tipo de estabelecimento que cursou o Ensino Fundamental e Médio;
- Período no qual frequentou o Ensino Médio;
- Utilização de computador;
- Principais fontes de informação, e
- Participação em cursos preparatórios para os processos de seleção.

Os dados estatísticos encontrados por meio das informações contidas nos questionários desempenharam papel importante nesta pesquisa. O potencial de análise de dados sobre o perfil sócio-econômico e cultural dos alunos classificados nos Processos Seletivos é muito expressivo, pois a partir de um estudo minucioso de seu conteúdo tivemos condições de realizar uma reflexão do alcance das políticas de acesso à Educação Superior existentes na UFU.

Neste caso, nosso estudo analisou especificamente o caso dos processos seletivo da UFU, por possuir duas possibilidades de ingresso à Instituição: o Vestibular e o PAIES, que foi um dos mais antigos processos alternativos de ingresso à Educação Superior implementado no Brasil.

Tendo em vista os objetivos propostos, a população envolvida em nosso estudo foram os alunos classificados pelo PAIES e Vestibular Tradicional Semestral, no período de 2000 a 2006.

Ainda faz-se importante ressaltar que analisamos os questionários dos alunos que ingressaram no primeiro semestre de cada ano, pois apesar de o Vestibular Tradicional ser realizado duas vezes ao ano o PAIES é realizado anualmente, somente no período especificado.

Tais justificativas se devem ao fato de nosso estudo ter realizado uma análise comparativa entre os dois Programas ao longo de sete anos, a fim de verificar se houve evolução das oportunidades de acesso para alunos de classe econômica menos favorecida.

Participaram do processo do PAIES desde o ano de 1997, 38.196 candidatos, tendo sido classificados até o ano de 2006 um total de 3.906 alunos, ou seja, o número de questionários de alunos do PAIES selecionados para nosso estudo, como demonstra o quadro abaixo.

SUBPROGRAMA	NUMERO DE ALUNOS PARTICIPANTES	NÚMERO DE VAGAS DESTINADAS AO PAIES
1997/2000	4.986	551
1998/2001	6.182	551
1999/2002	5.833	552
2000/2003	6.687	552
2001/2004	4.318	562
2002/2005	4.496	569
2003/2006	5.694	569
TOTAL	38.196	3.906

QUADRO 1: Relação dos programas, número de candidatos e de vagas destinadas ao PAIES no período de 2000 a 2006.

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

Estes dados comprovam o desequilíbrio entre o número de estudantes que almejam ingressar na Educação Superior e o número de vagas disponíveis.

Essa situação se agrava quando analisamos os dados do Vestibular, como podemos perceber pelo quadro a seguir que demonstra o total de vagas oferecidas pela UFU por meio do processo de vestibular tradicional no primeiro semestre de cada ano, no período de 2000 a 2006.

PROGRAMA VESTIBULAR ANALISADO	NUMERO DE CANDIDATOS PARTICIPANTES	NÚMERO DE VAGAS DISPONÍVEIS PARA O PROCESSO ANALISADO
1/2000	16.122	873
1/2001	13.690	896
1/2002	12.131	902
1/2003	12.677	902
1/2004	12.398	912
1/2005	11.896	935
1/2006	9.579	935
TOTAL	88.493	6.355

QUADRO 2: Descrição do semestre e do ano dos programas analisados no estudo, número de candidatos e de vagas destinadas ao processo Vestibular.

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

Assim, a população de nosso estudo será de 10.261 alunos, ou seja, o número total de alunos aprovados no PAIES e no Vestibular no período analisado por nosso estudo.

PERÍODO ANALISADO	NÚMERO DE VAGAS DISPONÍVEIS PARA O VESTIBULAR	NÚMERO DE VAGAS DISPONÍVEIS PARA O PAIES	TOTAL DE VAGAS DISPONÍVEIS
1/2000	873	551	1.424
1/2001	896	551	1.447
1/2002	902	552	1.454
1/2003	902	552	1.454
1/2004	912	562	1.474
1/2005	935	569	1.504
1/2006	935	569	1.504
TOTAL	6.355	3.906	10.261

QUADRO 3: Total de alunos aprovados no PAIES e no processo do vestibular, realizado no 1º semestre de cada ano, entre o período de 2000 a 2006.

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

Justificamos que consideramos para a análise das questões, o número de alunos que responderam aquele determinado item analisado.

As fontes documentais se constituem enquanto importante meio de retirada de dados e de informações que fundamentam as análises sobre determinada realidade. Em nossa pesquisa utilizamos como técnica de tratamento dos dados a análise de conteúdo dos documentos explorados, a fim de relacionar o objeto de pesquisa com o contexto histórico, sócio-econômico, político e educacional no qual ele se insere.

Já a análise de conteúdo é uma técnica que nos permite fazer inferências sobre conteúdos implícitos ou explícitos, bem como sobre a situação na qual foi produzida o material de análise.

Como ressalta Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises de comunicações que visa obter inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Belloni; Magalhães; Sousa (2003) acrescentam que a análise de conteúdo é uma relevante estratégia metodológica, que nas pesquisas de avaliação de política pública busca contribuir para a explicitação do texto escrito e do seu discurso ideológico buscando esclarecer os significados e as implicações das proposições consubstanciadas nas diretrizes, estratégias e linhas de ação da política examinada. Por sua vez, Laville e Dionne (1999) enfatizam que a análise de conteúdo consiste em desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo do material para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação.

Uma ficha dividida por categorias foi utilizada para organizar os dados dos questionários selecionados, contendo itens referentes a aspectos sócio-econômicos e culturais dos candidatos classificados.

Posteriormente, cruzamos e comparamos os elementos das categorias analisadas com a intenção de verificar pontos de articulações, de avanços ou de retrocessos diante da possibilidade de democratização do acesso à Educação Superior, já que este era um dos objetivos almejados com a implantação de políticas alternativas de ingresso à Educação Superior.

Levando em consideração os elementos já apresentados, podemos caracterizar a análise realizada nesta pesquisa como do tipo quantitativo-qualitativa, já que verificamos a frequência dos dados, bem como fizemos uma leitura analítica e crítica dos mesmos. Assim sendo, os dois métodos estão integrados entre si durante toda a pesquisa.

Existe um espaço de diálogo e de debate entre alguns autores, principalmente na área educacional, sobre a possibilidade da utilização da abordagem quantitativa-qualitativa. Enquanto alguns consideram a impossibilidade de utilização de ambas abordagens, outros justificam a complementaridade das mesmas.

Bogdan e Biklen (1994) acreditam que a junção de ambas as abordagens pode causar grandes problemas, apesar de alguns autores utilizarem-nas conjuntamente, integrando componentes como a estatística descritiva e os resultados qualitativos.

Alguns pesquisadores justificam e defendem a escolha de uma metodologia específica de análises dos dados, seja a quantitativa ou a qualitativa, tanto que, segundo Haguette (1992), existe um consenso quanto ao tipo de método adequado para cada tipo de objeto de estudo, como podemos observar a seguir: “[...] os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.” (HAGUETTE, 1992, p. 63).

Por outro prisma de análise, Santos Filho e Gamboa (2002) consideraram que os métodos quantitativos e qualitativos não são incompatíveis, podendo ser usados pelos pesquisadores sem caírem em contradição epistemológica, sendo que as articulações destes elementos dependem da construção lógica que o pesquisador elabora nas condições materiais, sociais e históricas que permitem o processo de pesquisa.

Na mesma linha de raciocínio Belloni; Magalhães; Sousa (2002) salientaram que os dados quantitativos devidamente contextualizados e usados de forma integrada aos variados ângulos das informações qualitativas possibilitam a formulação de análises mais consistentes e significativas social e politicamente.

E é nesse sentido, compreendendo as abordagens metodológicas enquanto integradas e complementares entre si, que realizamos uma análise quantitativa-qualitativa dos dados. A abordagem quantitativa nos auxiliou a compreender os múltiplos aspectos que estão vinculados à possibilidade de democratização do acesso à Educação Superior, contribuindo dessa forma com a análise qualitativa realizada, atendendo aos interesses de nossa pesquisa.

Enfim, foram as lacunas apresentadas até este momento que nos propomos a preencher, fornecendo elementos sistematizados e atuais da experiência das Universidades Federais de Minas Gerais e da Universidade Federal de Uberlândia. Pretendemos oferecer subsídios para reflexões das políticas de acesso às Instituições de Educação Superior brasileiras considerando a

especificidade da região e a identidade de cada instituição, bem como dispor informações que orientem ou contribuam no esforço de mudança nas políticas e nas práticas de acesso às Instituições de Educação Superior brasileiras.

Acreditamos também que a realização de estudos regionais e institucionais detalhados é importante para se conhecer as dimensões das desigualdades na Educação Superior, bem como para se repensar políticas educativas que combatam o elitismo social nas universidades públicas e que auxiliem no rompimento das práticas que perpetuam os mecanismos de exclusão social.

Para efeito de exposição o presente trabalho está estruturado em quatro capítulos:

O primeiro capítulo, intitulado: “Ações de Reformas e Mudanças nas políticas públicas de Educação Superior no Brasil” evidencia as alterações ocorridas no setor social, político e econômico nos últimos anos sob a nova configuração do Estado capitalista, bem como a influência do Banco Mundial nas políticas educacionais, principalmente na Educação Superior. Este capítulo também discute a crise pela qual passa a Universidade brasileira e os processos de reivindicações por direito à educação e pela democratização do acesso à Educação Superior no Brasil.

O segundo capítulo que versa sobre “Os processos seletivos para ingresso de alunos na Educação Superior brasileira e o Paradigma da democratização flexibilizada” reserva-se à análise da evolução dos processos seletivos brasileiros, do contexto histórico e político que proporcionou a flexibilização dos mecanismos de seleção, bem como sobre as novas estratégias de seleção vigentes na “Fase de Democratização Flexibilizada”.

Já no terceiro capítulo denominado “O acesso à Educação Superior no Brasil: o caso das Universidades Federais de Minas Gerais” é investigado o panorama das condições de ingresso aos cursos de graduação de acordo com as concepções dos responsáveis pelas COPEVES das Universidades Federais Mineiras.

Finalmente, no capítulo 4, chamado “O acesso à Universidade Federal de Uberlândia” analisamos o caso da UFU, traçando o perfil sócio-econômico e cultural de seus alunos ingressantes. Dessa forma, verificamos os impactos e as mudanças proporcionadas pela flexibilização dos processos seletivos no Brasil.

CAPITULO I

AÇÕES DE REFORMAS E MUDANÇAS NAS POLITICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

El individualismo debe ser, mañana, la realización completa de las capacidades de todo un individuo en beneficio absoluto de una colectividad. (Ernesto Che Guevara)

Neste capítulo discutiremos, a partir da literatura e da legislação pertinente, as mudanças ocorridas no setor social, político e econômico nos últimos anos, bem como sua influência nas políticas educacionais e principalmente na Universidade, que se encontra em crise, de acordo com as exigências impostas por organismos internacionais. Também analisaremos os indicadores educacionais atuais da Educação Superior brasileira e o processo de reivindicação por direito à educação e por democratização da Educação Superior, identificando as mudanças e a nova tendência das lutas por inclusão educacional frente aos desafios das práticas neoliberais.

1.1 Reforma do Estado e práticas neoliberais.

Para compreendermos as mudanças que ocorrem na estrutura social e econômica atual que reconfiguram o papel do Estado capitalista e influenciam as políticas públicas sociais e dentre elas as políticas educacionais, faz-se necessário entendermos que a concepção liberal e o projeto de modernidade capitalista no qual vivemos possui seu berço político na França com a Revolução Francesa e o econômico na Inglaterra com a Revolução Industrial.

O Estado surgiu, conforme Lipson (1995), nos primórdios dos tempos históricos tendo como função primária a segurança dos homens, que com o passar dos tempos exigiram-no também ordem e justiça, sendo assim, também considerado como instituição responsável por formalizar e organizar os processos da política, envolvendo mecanismos, organismos, jurisdições, poderes e direitos.

Com a necessidade de ordem e de um controle da convivência pacífica entre todos os homens, o Estado se tornou o organizador da sociedade, constituindo-se como uma representação na qual a própria sociedade projeta e operacionaliza a soberania do povo e das leis, mas como

salienta Gandini (1992) o Estado depende da correlação de forças para garantir o caráter público do uso de seus bens e patrimônios, enquanto a educação tem a obrigação de preparar os cidadãos para exercerem sua liberdade política em defesa do interesse público:

[...] esta garantia depende da consolidação de inúmeros aspectos, como por exemplo a manutenção de um estado de direito, de leis cujo conteúdo seja realmente democrático, isso é, justo, e que a educação tenha como tarefa não somente preparar para o trabalho, para o 'desenvolvimento da nação', formando pessoas úteis, mas preparar cidadãos que possam exercer sua liberdade política, liberdade que significa inclusive luta constante para que governos de plantão não se utilizem do aparato estatal contra os próprios interesses dos cidadãos, expressos em sua Constituição e passíveis de alteração somente em função do interesse público, e não do governo ou do interesse nacional. (GANDINI, 1992, p.39)

O Estado e suas funções tornaram-se indispensáveis para o funcionamento, a expansão e a consolidação do sistema capitalista. Em todos os momentos de crise deste sistema, sejam econômicas ou políticas, foi sempre necessária a intervenção do Estado para que ele se superasse e se expandisse cada vez mais, confirmando o entendimento de Afonso sobre o Estado, enquanto "uma organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social." (AFONSO, 2001, p.17)

Nessa linha de raciocínio e como discute Santos, B. (1999) o atual contrato social existente entre os Estados na Modernidade é a expressão entre a regulação e a emancipação social, configurando-se como um falso contrato, pois se constitui como um mero compromisso composto por condições impostas ao parceiro mais fraco. Este contexto gera uma forte desigualdade econômica entre os participantes do contrato, ou seja, entre os próprios Estados, ocorrendo um darwinismo social, no qual aqueles que possuem mais condições são privilegiados.

No atual contexto de globalização econômica, o Estado vive uma fase de perda de autonomia, disputando forças e negociando com novos fatores internos e externos, atuando como um Estado-competidor e tendo seu papel reduzido a apoiar o mercado, enquanto suas responsabilidades são repassadas para a comunidade, como por exemplo, as desigualdades sociais, que são consideradas resultado unicamente da ação individual.

As mudanças sofridas pelas funções do Estado estão relacionadas à restrição da esfera pública e à expansão do setor privado, sendo que o Estado Nacional produz, fiscaliza, avalia e financia as políticas, mas é pouco interventor no âmbito econômico e social. Impulsionado pela

ideologia liberal, ele transfere determinadas responsabilidades para a sociedade civil, tornando-se um Estado Gestor, forte, mas pouco interventor já que o econômico o configura.

É neste contexto de profundas transformações que reestruturam economicamente o mundo, que surge na década de 70 do século XX um novo modelo de organização social de Estado: o Neoliberalismo, que trás a ruptura com o modelo anterior de modernização, o Estado de bem-estar social (*Welfare State*)² e a continuidade com o padrão de modernização liberal.

Com a crise do paradigma taylorista e fordista de acumulação de capital, bem como o choque entre o Estado de Bem Estar Social e as exigências do capitalismo, retomou-se as teses do liberalismo conservador, constituindo o Neoliberalismo

Já nos anos de 1970, sob a ditadura do governo Pinochet, o Chile foi o primeiro “laboratório” do Neoliberalismo na América Latina, constituindo assim, um exemplo anterior à consolidação do mesmo por meio das políticas de Margaret Thatcher na Inglaterra e de Reagan nos Estados Unidos.

Nos outros países da América Latina o poder do Neoliberalismo chegou a partir da década de 1980 pela via do voto popular, bem como por meio de programas, projetos e reformas de ajuste econômico impostos como desdobramentos dos processos de renegociação da dívida e de monitoração das economias locais por organismos internacionais financiadores, principalmente pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional - FMI, pela Organização Mundial do Comércio - OMC e pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos - OCDE, com auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO.

O Neoliberalismo aprofundou a crise social e econômica por meio da desnacionalização, recessão e exclusão social. Entretanto, foi na década de 1990 que ocorreu a crise mais profunda, afetando todos os países da América Latina, como destacou Frigotto: "Está se construindo uma realidade onde a integração ao grande capital implica uma crescente exclusão, um genocídio social sob a fórmula do estado pequeno e do mercado como regulador absoluto das relações sociais". (FRIGOTTO, 1991, p. 51-52)

² O Estado de Bem-estar foi o modelo político de Estado implementado com o término da Segunda Guerra Mundial, o qual acreditava que por meio da "acumulação capitalista" se geraria recursos para o financiamento das políticas sociais. Foi marcado, segundo Gómez (2000), pela extensão gradual do direito de voto à totalidade dos adultos, expansão das funções de intervenção do Estado, conversão da questão social em prioridade política e incorporação da dimensão social na própria democracia liberal.

A principal consequência dessas mudanças foi o aprofundamento da relação entre ricos e pobres. A maioria dos países do Sul atingiu a situação de colapso, por meio da perda de sua pouca soberania, devido a sujeição cada vez maior a programas de ajustamento estrutural de agências multilaterais como o Banco Mundial e do FMI, a conturbação interna, violência urbana, miséria e fome, desnutrição e degradação do meio ambiente.

Assim, o atual modelo de Estado com regime regulatório foi proporcionado, dentre outros fatores, pelos rápidos avanços tecnológicos e a vantagem competitiva internacional apresentada por determinadas economias. A globalização vinda dos países desenvolvidos trouxe consigo a desigualdade, concentrando o saber nas mãos de poucos, reforçando a política de competitividade, na qual o capital humano é seu principal elemento.

Para Moraes (2000), o neoliberalismo constitui-se como uma corrente de pensamento, surgida na região da Europa e da América do Norte, tendo como principais preocupações o conjunto institucional composto por Estado-de-bem-estar, planificação, intervenção estatal na economia, doutrina keynesiana e também as modernas corporações – os sindicatos e centrais sindicais. Já Gentili (1996) descreveu o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica, uma tática de poder principalmente das principais potências do mundo capitalista que se implementa através de um conjunto de estratégias que reafirmam serem as reformas a única alternativa para o contexto atual de nossa sociedade, transformando tanto a realidade como a mentalidade das pessoas. Para ele, o neoliberalismo deixa os países pobres cada vez mais pobres, excludentes, desiguais, reproduzindo os privilégios da minoria da população.

A análise e a avaliação das Reformas implantadas são fundamentais para a análise dos projetos políticos, econômicos e culturais do atual momento histórico, já que manifestam o comportamento do sistema e dos programas que tentam implantar. No entanto, Sacristán (1996) nos chama a atenção para o fato de que inúmeras Reformas fracassam devido a erros no diagnóstico dos problemas, à não revisão do passado e assim as soluções propostas não são as mais corretas. O autor não desconsidera que existem ideais positivos nas propostas de Reformas, sugerindo que para ocorrer uma Reforma transformadora da realidade devem-se clarificar os desafios colocados e pensar em quais medidas tomar para alcançá-lo.

Os neoliberais verificaram a ocorrência de uma crise paradigmática de qualidade. Assim, almejando um novo padrão de Estado, difundiram a idéia de que é necessário reformá-lo, já que não estava cumprindo sua função. Dessa forma, observamos que a Reforma do Estado está

diretamente relacionada com o ideal de modificação da Modernização pregada pelo modelo neoliberal, referindo-se ao conceito de (des)modernizar e (des)construir o Estado, enquanto seus processos de flexibilização vão definir as Reformas Educacionais, restringindo o público e expandindo o setor privado, principalmente por meio da intervenção de instituições financeiras nas formulações de políticas, tanto econômicas quanto sociais. Ocorre o consentimento e auxílio do governo condicionado pelo projeto capitalista e muitas vezes o Executivo assume o papel do Congresso Nacional de legislar e edita Propostas de Emendas Constitucionais, Medidas provisórias, Decretos e Projetos de Leis.

O campo educacional, de acordo com os neoliberais, enfrenta uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, produto de sua expansão desordenada e do auxílio da improdutividade das práticas pedagógicas e má gestão dos estabelecimentos escolares. Para eles, a crise educacional é gerencial e de qualidade, enfatizando a ineficiência do Estado e a falta de um mercado educacional. Neste sentido, sugerem a construção de um mercado que, por meio da competição interna e da valorização do mérito e do esforço individual, garantirá a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos pelo sistema escolar, sendo a concorrência fundamental para se garantir a equidade proposta pela corrente neoliberal.

Vivemos num contexto no qual o Capitalismo é cada vez mais competitivo e a sociedade é ao longo do tempo impulsionada pela globalização. Esta, apesar de existir desde a época das grandes navegações, configurou-se ultimamente eminentemente como uma grande força de poder econômico que aprofunda a concentração de riquezas e a estagnação econômica, além de agravar as diferenças sociais.

Neste contexto, as mudanças no mundo do trabalho são cada vez mais eminentes, bem como a tensão existente entre capital e trabalho, ao mesmo tempo em que gera riquezas e avanços tecnológicos também cria relações sociais de desigualdade por meio da não socialização dos resultados do trabalho humano, gerando diferentes crises estruturais.

1.2 Influência do Banco Mundial nas políticas educacionais e conseqüências das Reformas educacionais sobre as políticas de Educação Superior.

Para compreendermos o processo de transformação e de Reforma das Políticas Públicas da Educação brasileira, especialmente da Educação Superior faz-se necessário o entendimento das

concepções políticas e educacionais que norteiam tais acontecimentos, principalmente no que se refere às orientações advindas dos principais organismos internacionais de financiamento de projetos políticos do País.

O poder dos organismos internacionais é cada vez mais crescente, especialmente do Banco Mundial que se destaca pela participação tanto nas políticas econômicas quanto nas políticas sociais. Ele influencia muitos ajustes estruturais, políticas públicas e até mesmo o gerenciamento econômico dos países, os quais são obrigados a adotarem mudanças vertiginosas para não serem punidos.

Nos documentos do Banco percebemos explicitamente os ideais de descentralização, ou seja, a transferência de responsabilidades do Estado às comunidades, e de privatização, a transferência de serviços sociais do Estado para o setor privado, bem como o tratamento dado de forma homogênea a todos os países provocando incompatibilidade nas políticas internas, impondo determinados valores e o entendimento da realidade conforme a nova ordem mundial. E a fim de facilitar o enquadramento às exigências do Banco, os governos nacionais reproduzem o discurso hegemônico de que somente localmente é possível solucionar os problemas educacionais e que a privatização é necessária para se gerar a estabilidade, realizando mudanças constitucionais e jurídicas.

Os modelos de desenvolvimento econômico e político impostos pelo Banco Mundial estão diretamente relacionados com a redução e cortes de gastos com a educação e demais setores sociais. Neste mesmo sentido, Fonseca (1998) salientou que os primeiros documentos de políticas educacionais fomentadas pelo Banco já aconselhavam a contenção da oferta do ensino, mediante a adoção de alternativas diferenciadas para os países e para os indivíduos. De acordo com a autora, na década de 70, o Banco concluiu que a solução para o problema da pobreza dos países seria aumentar sua produtividade, transferindo a responsabilidade do Estado para os próprios indivíduos, sendo que na década de 80 ocorreu a implantação de estratégias de privatização reforçando o deslocamento do público para o individual, sob o controle "natural" das leis do mercado, enquanto o ponto central da política do BIRD para os anos 90 foi a ênfase na redução do papel do Estado no financiamento da educação, bem como a diminuição dos custos do ensino, assim como demonstram as medidas urgentes cobradas pelo Banco aos Estados membros que são citadas a seguir:

[...] a busca do equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.; privatização das empresas e dos serviços públicos, entre esses destacando-se os serviços educacionais, da ciência e pesquisa, de cultura e de saúde. (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 1999, p. 68)

Silva júnior e Sguissardi (1999) argumentaram também que os organismos internacionais, representantes do capital na esfera internacional, produzem o discurso da busca da produtividade e da equidade social, impondo valores e entendimento da realidade conforme a racionalidade da nova ordem mundial e os valores do novo contrato social.

Seguindo os princípios da corrente neoliberal da competitividade, do livre mercado, da flexibilização e de fatores determinantes nos processos de reforma e mudança social atuais, o Banco Mundial enfatiza que a educação é um ótimo campo de investimento, uma mercadoria a ser comprada e negociada de acordo com as forças do mercado, contribuindo assim, com a abertura para a educação privada, enquanto as categorias qualidade, eficácia e avaliação são consideradas mais importantes do que o processo de ensino.

Conforme Leher (2004) as políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial contribuíram para a inviabilização da educação nos países da América Latina, principalmente no que se refere às instituições universitárias, impedindo que os governos as mantivessem entre as prioridades das políticas públicas.

No Brasil, o Banco considerou a Educação Superior como o principal obstáculo à concretização da justiça social no País, tanto que o governo FHC realizou um empréstimo no valor de oito milhões de dólares, tendo como condicionalidade o fim da gratuidade das universidades públicas, enquanto que recomendou, como uma opção mais econômica, empréstimos aos estudantes para pagarem as IES privadas.

O Banco Mundial utilizou as crescentes taxas de desistência e de reprovação para problematizar a deficiência na qualidade da educação e à ineficiência do sistema educacional brasileiro e assim propor políticas de racionalização de custos, de utilização de equipamentos técnicos, reformas curriculares etc., além de intervir na área educacional, controlando a expansão das matrículas, propondo medidas e induzindo políticas de menor custo a fim de reduzir a demanda de alunos.

De acordo com Fonseca (1998) a preferência do B.M. pelo apoio à educação básica, entendida como as quatro primeiras séries do ensino fundamental, se deu principalmente, por seu

aspecto social no que se refere à formação de hábitos e atitudes para o desempenho profissional e a taxa de retorno econômico atribuída a este nível de ensino. Mas, consideramos que a contenção da demanda de estudantes nos outros níveis de ensino também pode ter ocorrido, pois se a mesma chegasse aos níveis médio e superior seria necessário mais financiamento para a educação pública e ainda favoreceria a formação de potenciais humanos, voltados para a ciência, a tecnologia e para reflexões sobre as políticas impostas ao País.

O Banco considerava que os ganhos econômicos de um país estão associados aos investimentos nos níveis básicos da educação e que a universalização do ensino se daria por meio da oferta de ensino no nível primário, para o qual o Banco recomendava prioridade na assignação dos seus créditos e distribuição dos recursos públicos nos países em desenvolvimento. Já os demais níveis de ensino deveriam ser dimensionados seletivamente, sendo sugeridas estratégias ao setor público, como a cobrança de taxas escolares, a descentralização administrativa e a transferência gradativa dos serviços educacionais para o setor privado.

Os investimentos com a Educação Superior foram reduzidos, justificando que as taxas de retorno social deste nível de ensino eram muito baixas e que tal investimento beneficiaria a elite econômica, quem freqüentava as instituições públicas de nível superior. Ainda orientava que os recursos destinados à educação superior deveriam ser realocados à educação básica, que beneficia as massas, recupera os cursos e ainda contribuiria com a expansão do setor privado na educação superior.

Neste sentido, ocorreu na área educacional brasileira a priorização dos recursos do fundo público para o atendimento do ensino fundamental, reduzindo os investimentos na Educação Superior, a qual se tornou aberta aos investimentos privados, os quais foram priorizados com a justificativa de que as instituições particulares são auto-financiadas e não necessitam de gastos financeiros dos governos. Entretanto, sabemos que a maioria destas instituições não são totalmente particulares recebendo subsídios do Estado e raramente investem recursos próprios, já que as mensalidades pagas pelos alunos possuem valores altíssimos.

No entanto, segundo Trindade (2005) devido às rápidas mudanças na esfera global e dos problemas tradicionais da Educação Superior dos países em desenvolvimento, o Banco mundial reavaliou suas políticas e práticas voltadas para o setor educacional, considerando que uma educação inovadora é imprescindível para produzir uma transformação e crescimento sustentável.

Assim, a partir de 1995, ocorreu uma mudança na política do Banco Mundial no que se refere à Educação Superior. Seguindo o receituário neoliberal, decidiu como estratégia contribuir diretamente com a expansão do setor privado, direcionando as instituições públicas para esse setor, como observamos no documento intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995).

Este documento foi elaborado por dirigentes de Educação Superior de países industrializados e em desenvolvimento, trazendo inúmeras diretrizes para a reforma deste nível de ensino na América Latina, tornando-se referência para a Educação Superior nestes países, como salientado a seguir:

En el informe se extraen lecciones de las experiencias en cuanto a la reforma en el ámbito internacional, y se proporciona una lista de opciones de política para los países que buscan las maneras de mejorar la contribución de la enseñanza superior al desarrollo económico y social.” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.VIII)

As quatro orientações básicas do documento, formuladas a partir das experiências dos países para ajudar a conseguir as metas desejadas sem aumentar o gasto público, foram:

- a) *Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de instituciones privadas.*
- b) *Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados.*
- c) *Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior.*
- d) *Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.2)*

O documento enfatizou que os recursos em muitos países em desenvolvimento não são utilizados eficientemente, pois são gastos em elevadas taxas de desistência e repetição dos alunos e alta proporção não são destinados a área educacional, como moradia e alimentação: *“Por ejemplo, em um país latinoamericano, los costos por estudiante de las universidades públicas son siete veces más altos que em las universidades privadas debido a las tasas de repetición y deserción más altas.” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 2)*

Esse pressuposto do Banco foi utilizado para justificar o Programa Universidade para Todos - ProUni, já que o Governo considera que as vagas para estudantes brasileiros em instituições privadas custaria menos que nas IES públicas, ampliando assim a renúncia fiscal.

Entretanto, um artigo de Constantino, publicado no jornal Folha de São Paulo em 2004, comprova justamente o contrário:

Números oficiais mostram que os incentivos fiscais já concedidos pelo governo federal às instituições privadas filantrópicas de ensino superior, foco principal do programa Universidade para Todos, seriam suficientes para dobrar o número de alunos nas federais. Beneficiadas com isenção fiscal, as filantrópicas consomem R\$839,7 milhões ao ano. É dinheiro que o Estado deixa de arrecadar: R\$ 634 milhões em contribuições previdenciárias ao INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) e mais R\$205,7 milhões em tributos recolhidos pela Receita Federal. Estudo feito pelo Ministério da Educação, na gestão Cristovam Buarque, indica que seriam necessários de R\$800 milhões a R\$ 1 bilhão para criar cerca de 520 mil novas matrículas nas universidades federais. (CONSTANTINO, 2004)

Para o B.M. o modelo tradicional de universidade de investigação europeia tem demonstrado ser caro e pouco apropriado para o mundo em desenvolvimento, devendo ser modificado.

La mayor diferenciación en la enseñanza superior, el desarrollo de instituciones no universitarias y el fomento de establecimientos privados puede contribuir a satisfacer la creciente demanda social de educación postsecundaria y hacer que los sistemas del nivel terciario sean más sensibles a las necesidades cambiantes del mercado laboral. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 5)

Algunos países han tenido éxito en este aspecto, estableciendo una gama de instituciones con una variedad de objetivos – como, por ejemplo, programas de estudio breves y sistemas de enseñanza a distancia – y alentando a las instituciones privadas a complementar la red de instituciones públicas. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31)

Las instituciones privadas constituyen un elemento importante de algunos de los sistemas de enseñanza postsecundaria más eficaces que existen actualmente en el mundo en desarrollo. Pueden reaccionar en forma eficiente y flexible al cambio de la demanda, y amplían las oportunidades educacionales con poco o ningún costo adicional para el Estado. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 5)

O documento do Banco deixa claro que seu objetivo é investir em Instituições e Programas que certifiquem o estudante em curto prazo, apoiando assim a diferenciação do Sistema de Educação Superior.

El Banco apoya también los esfuerzos para diferenciar los sistemas de enseñanza superior. Puede conceder financiamiento para programas de ciclo corto y de educación permanente, universidades abiertas e instituciones que otorgan diplomas y certificados, así como para crear y ampliar el sistema privado de enseñanza postsecundaria. La mayor parte del futuro aumento de la matrícula en el nivel terciario será absorbida por estas instituciones. Por este motivo, las inversiones del Banco se orientan cada vez más a mejorar la calidad de la enseñanza que ellas ofrecen. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 100)

Documentação do MEC mostra serem a flexibilização e a desregulamentação do Sistema as palavras de ordem da política educacional dos anos 90, sugerindo-se até mesmo retirar da Constituição Brasileira dispositivos que “engessem” a gestão do sistema educacional: "Há regras demais, há complicação demais. As normas devem estimular a ação dos agentes públicos e privados na promoção da qualidade do ensino. Tudo o mais é acessório e deverá ser tratado como tal". (BRASIL/MEC, 1996, p.5, apud FONSECA, 1998, p. 18)

O Banco Mundial considera que o aumento no número de matrículas nas instituições não universitárias nos últimos anos tem ocorrido devido aos custos que são mais baixos e à distribuição de instruções que respondem às demandas do mercado, atraindo assim os estudantes.

Para o Banco, esse rápido aumento tem gerado maior acesso a Educação Superior para os grupos que tradicionalmente estavam marginalizados, enfatizando a importância dos cursos de licenciatura, que têm sido decisivos para assegurar uma distribuição mais equitativa no que se refere ao acesso. Mas, ressalta que este nível de ensino é ainda muito elitista e que são ainda muito poucos os dados existentes sobre a origem dos candidatos: *“Aunque son pocos los países donde se recopilan datos sobre el origen socioeconómico de los estudiantes, los datos de las encuestas de hogares indican claramente que la mayoría de los estudiantes proviene de familias acomodadas.”* (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 25)

Estratégias para aumentar a integração nacional e a representação dos grupos menos favorecidos são propostas para contribuir com a igualdade de oportunidades no acesso a Educação Superior, dentre elas: *“reducir las exigências, otorgar puntos adicionales em los exámenes de admisión, imponer cuotas de ingreso y utilizar combinaciones de estos sistemas.”* (BANCO MUNDIAL, 1995, p.88)

Como sugerido pelo Banco, a solução encontrada pelo governo brasileiro foi a criação de novos critérios legais para facilitar a ampliação de instituições não universitárias e aquelas pertencentes ao setor privado, que responderiam de forma mais rápida a demanda por vagas e seriam mais adequadas para atender às necessidades de mudança do mercado de trabalho. O discurso era de que a flexibilização destas instituições complementariam as universidades públicas, no entanto, a expansão foi tão grande que se tornaram as grandes responsáveis pela Educação Superior brasileira.

Se observarmos as diretrizes apontadas no documento, percebemos que as políticas atuais para a Educação Superior brasileira seguem exatamente o receituário imposto pelo Banco. A

diversificação e diferenciação das IES e a flexibilização de seus mecanismos de acesso, principalmente das universidades públicas, constituem atualmente os pilares da política de acesso à Educação Superior.

O documento do Banco Mundial também enfatizou a questão do controle ao acesso a este nível de ensino: “*Controlar el acceso a la educación superior a cargo del Estado en función de criterios de selección eficientes y equitativos.*” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.15, grifo nosso)

Neste sentido, percebemos incoerências entre as propostas e as ações realizadas pelo Banco, já que divulga o princípio de "educação para todos", mas propõe estratégias seletivas voltadas para a contenção do ensino público e sua expansão para o setor privado.

O mercado passou a impulsionar o crescimento das instituições privadas de educação superior, sendo que este nível de ensino passou a ser visto como um produto, um bem privado, uma mercadoria, já que garante lucros, é de interesse individual e totalmente negociado. Entretanto, consideramos importante enunciar que diferentemente dos outros níveis de ensino, na Educação Superior as diferenças na qualidade do ensino oferecido são favoráveis às universidades públicas. E embora as universidades privadas tenham contribuído com o aumento do acesso das pessoas à educação, também auxiliaram na deteriorização dos padrões de qualidade neste nível de ensino.

No nosso modo de entender, os organismos internacionais são “o braço direito” do neoliberalismo, reforçando e explicitando o caráter de individualidade na educação e a idéia de competitividade tanto política quanto economicamente. No entanto, consideramos importante ressaltar que estas instituições, apesar de contribuírem muito, não são as únicas responsáveis pelas políticas sociais que privilegiam a minoria da população, perpetuam e aprofundam a desigualdade social; o Governo também possui grande responsabilidade pela tomada de ações.

Diante das mudanças ressaltadas, principalmente com a introdução do Neoliberalismo, a política social considerada um direito social e responsabilidade do Estado a partir do pós-guerra no período de vigência do *Welfare State* passou a não ser vista como obrigação estatal, enquanto que as políticas para o setor privado foram estimuladas e o Estado diminuiu sua presença na sociedade, resgatando o assistencialismo e enfatizando a seletividade e a focalização das políticas sociais. Neste sentido, as políticas educacionais atuais possuem suas bases na concorrência, na retirada do Estado, em formas alternativas de financiamento e na valorização do individual sobre o coletivo.

Candiotto (2000) realizou um estudo sobre o impacto do pensamento neoliberal na reforma do Estado brasileiro e os fundamentos teórico-educacionais da teoria do capital humano que impactaram a institucionalidade das Instituições de Educação Superior – IES, por meio de sua Reforma empreendida a partir de 1995, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso. O estudo detectou que se por um lado, a política governamental em relação às IFES caracterizou-se pela descentralização e pela democracia mínima para as políticas educacionais, próprias do pensamento neoliberal; por outro lado, entendendo a universidade pública a partir do valor econômico da educação, o governo identificou o investimento nessas instituições como um gasto que onera o fundo público e aumenta o déficit fiscal. Os principais indicadores do impacto efetuado pela política governamental apontados pela pesquisa foram a diversificação da educação superior pública para o setor privado, a redução da autonomia universitária à busca de recursos junto ao setor privado, o controle da qualidade universitária a partir da avaliação institucional medida por critérios de qualidade total, eficiência e produtividade.

A partir de uma análise crítica de tais posicionamentos, o autor resgatou a relevância da qualidade sócio-política universitária, tratando de alguns aspectos do paradigma da Pedagogia da Qualidade Total medidos pelo critério da eficiência/produtividade, mostrando sua insuficiência e sua inadequação à realidade universitária e propondo o critério da produção do saber como o mais adequado para avaliar a qualidade institucional da universidade e resgatar sua relevância social.

No contexto atual de profundas transformações, que reestruturaram economicamente o mundo, as Reformas realizadas no âmbito do Estado e da Educação geram grandes mudanças na esfera do Ensino Superior, no entanto, estas se configuraram tendo em vista uma parte da minoria dominante, não os interesses da maioria da população.

Diante da pressão por vagas, que produz a necessidade de maior número de instituições e influenciado pelas exigências dos organismos internacionais que exigem maior número de estudantes no nível superior de ensino brasileiro, uma das opções políticas adotadas pelo governo FHC foi expandir rapidamente as instituições de Educação Superior, privilegiando sua diversificação e diferenciação.

De acordo com Sguissardi (2000) o discurso e a prática das políticas e reformas da Educação Superior no Brasil têm sido integrados pela diferenciação institucional e a diversificação das fontes de financiamento.

A diferenciação institucional se relaciona com a crise da Educação Superior brasileira de ser incapaz de absorver toda a demanda e de preparar os profissionais para o mercado de trabalho, já que o modelo de universidade de pesquisa tem sido considerado unificado e caro, sendo inviável tanto teórica quanto financeiramente, estabelecendo oficialmente o modelo de universidade de ensino, ou seja, instituições não universitárias centradas apenas nas atividades de ensino. Já a diversificação de fontes de financiamento se refere a idéia de que o conhecimento oferecido pela Educação Superior deva ser visto como um bem privado ou mercadoria passível de negociação no mercado de trocas e portanto, o Estado deve afastar-se de sua manutenção. E como conseqüência, a combinação das duas medidas adotadas propiciam a livre competição mercadológica entre as IES brasileiras.

Enquanto a *diversificação institucional* visa consagrar o que já existe no sistema e ampliar ao máximo a diversidade e flexibilidade das universidades públicas, legitimando a dualidade de natureza quanto às suas atividades-fim, a *diversificação de fontes*, referir-se-ia especialmente ao implemento da privatização ou mercadorização da educação superior pública estatal, em tempos de mercantilização do conhecimento [...] (SGUISSARDI, 2000, p. 55)

Além da LDB de 1996, que deu brechas para a reestruturação da organização acadêmica de Educação Superior, promulgando em seu artigo 45 que “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, o Decreto n. 2.207 de 15 de abril de 1997 regulamentou a criação dos Centros Universitários, instituições não universitárias que não necessitam realizar atividades de pesquisa e extensão.

Em 19 de agosto do mesmo ano o Decreto n. 2.306/97 substituiu o anterior, mantendo a maioria das normas já promulgadas, mas atribuindo autonomia aos Centros Universitários para a criação e extinção de cursos, assim como para a ampliação do número de vagas. Assim, a diferenciação institucional foi autorizada oficialmente, sendo estabelecido pelo Artigo 4º que as IES se classificariam em: “I - universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores”.

Assim, a graduação desvalorizou-se e flexibilizou-se, enquanto sua identidade também se renovou, tornou-se neoprofissional, pragmática, competitiva, submissa como jamais fora à economia e ao mercado, como salientam Silva Junior e Sguissardi (2005). O viés tecnicista da educação foi complementado pelo pragmatismo, em meio a uma democracia cujas instituições

estatais intervêm em favor do capital industrial nacional articulado ao capital financeiro, acentuando certos pressupostos do neoliberalismo, como indicam Catani e Oliveira (2000):

a) buscam favorecer a concorrência e o atendimento às diferentes demandas e clientela; b) procuram "naturalizar", ainda mais, as diferenças individuais, instituindo paulatinamente um sistema meritocrático onde cada um terá o ensino superior que "possa" ter; c) ampliam a subordinação do ensino superior ao mercado, particularmente no tocante à formação e à privatização das atividades e serviços; d) explicitam a forma de funcionar do sistema mais do que as suas finalidades sociais. (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 125)

O crescimento e o processo de diversificação e diferenciação institucional pelo qual passa as Instituições de Educação Superior brasileira têm reestruturado este campo de ensino no País e transformando-o num complexo campo acadêmico. Diante disso, estudo de Martins (2000) ressaltou a importância da formulação de uma política voltada para a totalidade do sistema de educação superior, capaz de dialogar com os diferentes formatos e vocações acadêmicas das instituições que o integra, um dos desafios centrais para a educação superior brasileira nos dias atuais.

As políticas e ações do governo, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990, têm ajustado as IES públicas a uma perspectiva produtivista e mercantilizadora e auxiliado na criação e expansão de faculdades privadas que contribuem para o crescimento do número de instituições de educação superior brasileiras. Assim, por meio da diversificação das IES, o setor privado de Ensino Superior, especialmente o segmento particular, foi o responsável por atender a "demanda do mercado" e oferecer cursos e vagas a grande contingente de alunos, mas estas vagas não garantem a qualidade necessária para a formação do profissional, o que não contribui para a democratização do ensino. Precisamos debater essas políticas para que não ocorra o mesmo que no período da ditadura militar, em que o termo democratização foi sinônimo de expansão de vagas a qualquer custo, resultando na criação de diversas faculdades isoladas, principalmente pertencentes ao setor privado.

Em nosso modo de entender, a função social destinada a universidade de oferecer cursos, produzir e sociabilizar conhecimento em todas as áreas e ainda se relacionar com a sociedade em diferentes setores, contribuindo para o desenvolvimento do País, reduzindo as desigualdades regionais e tornando as realidades nacionais mais equilibradas tem sido reconfigurada, atendendo apenas a função econômica. A expansão que tem ocorrido nos últimos anos não tem auxiliado no cumprimento de seu papel, ao contrário, o aprofundamento do quadro de reconfiguração do setor

público e privado tem provocado danos inevitáveis na identidade institucional das IES, principalmente pela competição que se iniciou neste campo.

Nessa época de flexibilização, o Estado se afasta de suas responsabilidades no que se refere ao financiamento de suas instituições, sendo que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão que é desenvolvida pelas universidades se torna cada vez mais distante de ser desenvolvida, o que só será possível por meio de investimento, avaliação, gestão democrática, oferecimento de autonomia e manutenção do sistema federal nas Instituições Federais de Ensino Superior.

Essas mudanças e reformas que vêm ocorrendo na Educação Superior são fundamentadas em diagnósticos de sua crise de várias faces, ao constatarem que é elitista, que o modelo de universidade de pesquisa não absorve a demanda crescente por vagas e que não prepara adequadamente os universitários para o mercado de trabalho.

1.3 As várias faces da crise da Universidade brasileira.

Santos (2001) contribuiu com nossa reflexão sobre o contexto atual pelo qual passa a universidade brasileira ao analisar criticamente os três tipos de crises já vivenciadas pela Universidade durante todo o período de vigência do capitalismo, quais sejam: crise de Hegemonia, de Legitimidade e Institucional, que a partir de 1980 se acumularam e se explodiram conjuntamente, sendo responsáveis pela posição atual da Universidade nas sociedades contemporâneas.

A **crise de Hegemonia** se iniciou no período do Capitalismo Liberal, ou seja, até finais do século XIX, período no qual se explodiram as contradições do projeto de Modernidade, como a solidariedade e a identidade, a justiça e a autonomia e a igualdade e a liberdade.

Como a universidade tinha dificuldades para incorporar os conhecimentos exigidos pela sociedade foi percebida uma contradição entre os conhecimentos de alta cultura destinados à elite que a universidade vinha formando deste a Idade Média e os conhecimentos funcionais e úteis destinados aos trabalhadores apenas para a formação de força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial.

A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles, a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos (SANTOS, 2001, p. 190)

Nos finais do século XIX até os anos de 1960, período denominado por Santos como fase do Capitalismo Organizado, surgiram várias crises que afetaram a comunidade e a qualidade de vida do trabalhador. Assim, a sociedade passou a reivindicar e a lutar por seus direitos sociais, inclusive educacionais e por oportunidades iguais para todos.

Ao perceberem a hierarquização dos saberes a determinadas demandas sociais, ou seja, a contradição existente entre os destinatários dos conhecimentos produzidos, ocorre a **crise de Legitimidade** da Universidade. Novos grupos sociais passaram a reivindicar ampliação dos direitos, passando a lutar pela democratização do acesso à educação, para que a universidade atendesse a todos, não apenas uma parte da população, aprofundando assim a crise do conhecimento.

A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objectivos colectivamente assumidos. (SANTOS, 2001, p. 190)

As mudanças observadas anteriormente à crise de hegemonia devem ser aqui lembradas, já que também pretendiam incorporar grupos sociais excluídos até então, ainda que de forma limitada.

As lutas tiveram êxito e conduziram ao Estado de bem-estar social, passando a ocorrer a interferência do Estado na comunidade e a preocupação com os direitos sociais dos trabalhadores.

Quando a reivindicação deixou de ser utópica e passou a ser legitimada, a universidade também se legitimou, satisfazendo os pedidos da sociedade. Assim, a função tradicional da universidade de transmitir conhecimentos às classes superiores se modificou a fim de expandir o conhecimento e promover ascensão social às camadas sociais amplas e heterogêneas. A universidade incorporou a cultura de massas, privilegiando a formação profissional, a investigação aplicada e a extensão.

Mas, nos finais dos anos de 1960 ocorreu uma crise devido ao déficit público ocasionado pela sustentação da comunidade e conseqüentemente a falência do Estado, o qual teve que optar em auxiliar o setor público ou o privado. Gerido sob critérios empresariais segundo o novo modelo neoliberal, o Estado optou por auxiliar o setor privado.

No período, denominado por Santos (2001) como Capitalismo desorganizado, que teve início nos fins dos anos de 1960, quando o *Welfare Estate* entrou em crise e desacelerou a produtividade industrial demandando ajustamento aos critérios empresariais de produtividade, e que ainda o vivenciamos até os dias atuais, a universidade sofreu uma **crise Institucional**, ou

seja, em sua autonomia e especificidade organizacional, devido a contradição observada entre a reivindicação de autonomia na definição de valores e dos objetivos institucionais e a submissão a critérios de eficácia e produtividade de origem empresarial vigente no contexto geral.

A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes. (SANTOS, 2001, p. 190)

Segundo Santos, longe de poderem solucionar suas crises, as universidades passaram a geri-las para evitar que se aprofundassem ainda mais, por meio de sua memória institucional e ambigüidades de seu perfil administrativo.

Em 2004, Santos ressaltou que a crise institucional foi aprofundada, pois é o elo mais fraco da universidade já que sua autonomia científica e pedagógica depende financeiramente do Estado, o qual se descomprometeu com a educação em geral e com este nível de ensino em particular. Assim, a crise institucional monopolizou as atenções e os propósitos de Reforma dos últimos anos, o que gerou uma falsa resolução negativa das outras crises: “a crise de hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade; a crise de legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários, em geral.” (SANTOS, 2004, p. 12)

Nos dias atuais as três crises discutidas se acumularam, contribuindo com a situação complexa em que se encontram nossas universidades. O Estado brasileiro é influenciado pelas práticas neoliberais que restringem cada vez mais os recursos para as atividades universitárias, ao mesmo tempo em que a sociedade lhe faz exigências cada vez maiores, principalmente os setores populares que reivindicam ampliação das ações políticas para toda a sociedade civil.

A universidade encontra-se hoje perante o desafio de conciliar interesses ambivalentes, conciliar interesses econômicos e de produção e divulgação de conhecimentos, conhecimentos produzidos pelas pesquisas mantidas por grupos financeiros, conciliar formação profissional e formação cultural (humanística) do indivíduo, conciliar (ou atender?) os anseios de uma sociedade, da qual é parte constituinte, no que se refere à ascensão social pela busca profissional e como fonte produtora de conhecimento, conhecimento este visto por esta sociedade como “salvador”, já que expressão da “verdade”. (RODRIGUES, 2004, p. 136)

Para Ristoff (2003) a universidade brasileira passa por uma crise de identidade que é composta por três crises: financeira, de elitismo e de modelo. Sendo que a instituição universitária está exposta a deterioração gradual de recursos e investimentos do Estado, tem

poucas vagas que restringem a ampliação do acesso da maioria da população e sobre uma tensão entre os interesses das comunidades universitárias, do governo, do mercado e dos indivíduos.

Para o autor, o Brasil ainda tem uma universidade voltada para um pequeno e seletivo grupo, que se elitiza cada vez mais forçando a muitos jovens buscarem a formação necessária na universidade privada, já que nosso Sistema de Educação Superior é um dos mais privatizados do mundo e que praticamente não houve aumento de vagas no ensino público nos últimos anos: “[...] a universidade pública está excessivamente elitizada e é urgente que algo seja feito para democratizá-la.” (RISTOFF, 2003, p. 143)

No entender de Zorzi Neto (2002) a situação de grave crise que passa a educação superior em todo o mundo e em particular na América Latina, deve-se em grande parte, à eclosão de dois fenômenos: 1) a expansão da demanda pelo acesso à educação superior ocorrida até a década de 1970; e 2) a emergência do discurso de que é preciso repensar o papel desempenhado pelo Estado nesse setor da educação e na sociedade como um todo. Partindo-se do fato de que existem entre o caso argentino e o brasileiro, inúmeras semelhanças no que diz respeito ao funcionamento de seus sistemas universitários.

O estudo de Zorzi Neto examinou as políticas relativas à educação superior implementadas nesses dois países na década de 90, durante os governos Fernando Henrique Cardoso e Carlos Menem, concluindo que o aumento da ingerência do Banco Mundial na formulação de políticas públicas nos dois países tem levado a um processo gradativo de descompromisso do Estado em relação à educação superior, principalmente através da transferência de suas responsabilidades para a esfera privada, que cada vez mais amplia sua participação nesse setor.

Já Magalhães (1999) evidenciou que ocorre uma crise de hegemonia no Estado Brasileiro, culminante a partir da segunda metade da década de 1980, respondida à adoção do paradigma neoliberal como modelo para produção de políticas. Para ele, esse paradigma é evidenciado no setor educacional pelas iniciativas de ampliação da rede privada e pela desregulamentação do processo de acesso ao nível superior de ensino, concomitante a um processo de restrição desse acesso, assim, a demanda crescente no setor público é desviada para instituições privadas ou reprimida para evitar a depreciação dos títulos universitários.

Desse modo, mudanças e Reformas têm sido propostas nos últimos anos no Brasil, mas acabam não intervindo nas causas profundas das contradições, ao contrário as mantêm sob controle por meio da gestão das tensões por elas provocadas, que é a reprodução controlada de

uma determinada crise da universidade. Assim, ao contrário de contribuírem para a superação das contradições, acabam tornando-se mecanismos de dispersão das mesmas.

Neste sentido, Oliveira; Catani; Dourado (2003) destacaram que o sistema de educação superior sofreu movimentos de expansão e de contenção de sua oferta em seu processo de constituição, a fim de atender a difícil articulação entre expansão e democratização.

A partir do período populista sofreu uma expansão, especialmente devido à federalização de IES nas décadas de 1940 e 1950 e durante o regime militar, sobretudo após a reforma universitária de 1968, mas o crescimento foi predominantemente de cunho privado. Já a década de 1980 e a primeira metade dos anos 1990 são marcadas pela estagnação na oferta de vagas. Entretanto, após 1995 ocorreu um movimento expansionista nitidamente privado, enquanto as IES públicas foram pressionadas a alterarem seus indicadores a custo zero.

É dessa forma que destacamos a seguir alguns dados da evolução pela qual passou a Educação Superior Brasileira no sentido de solucionar sua crise, bem como as contradições que ainda se fazem presentes.

De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2004 publicado pelo INEP, até outubro de 2004 o Brasil possuía um total de 2.013 instituições. Em relação ao ano anterior aumentou 154 instituições, sendo 4 instituições federais; 10 estaduais, 3 instituições municipais e 137 novas instituições do setor privado.

TABELA 1: Número e porcentagem das Instituições de Educação Superior brasileiras no ano de 2004.

TIPO DE INSTITUIÇÃO	NÚMERO	PORCENTAGEM
PÚBLICA	224	11,1%
PRIVADA	1789	88,9%
TOTAL	2.013	100%

FONTE: INEP/MEC, 2004.

O Relatório destacou que o setor privado representa 88,9% do total de instituições, valor igual ao Censo de 2003, o que demonstra uma gradual e constante diminuição no ritmo de seu crescimento, já que o número é significativamente menor do que o registrado nos três anos anteriores.

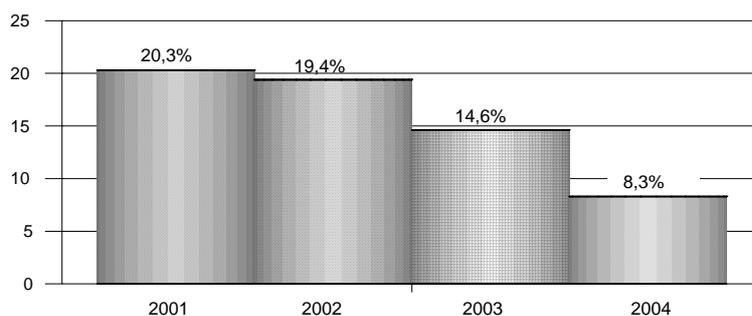


GRÁFICO 1 : Ritmo de desenvolvimento do número de IES privadas brasileiras no período de 2001 a 2004.

FONTE: INEP/MEC, 2004.

Essa tendência de desaceleração do crescimento das instituições privadas pode ser vislumbrada desde o ano de 2001, pois um decréscimo de 20,3% já apontava para uma exaustão do processo de expansão que vinha ocorrendo até então, cuja saturação pode ser explicada para além da diminuição na ocupação das vagas, mas também pela alta taxa de inadimplência.

Já no que se refere às Instituições públicas de ensino não foi observado crescimento no ano de 2004 se comparado com o ano anterior, ou seja, o número de novas instituições foi igual ao aumento ocorrido no ano de 2003.

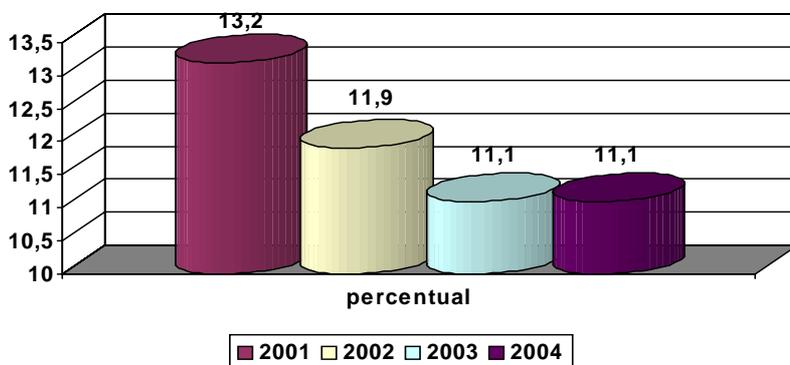


GRÁFICO 2 : Ritmo de desenvolvimento do número de IES públicas brasileiras no período de 2001 a 2004.

FONTE: INEP/MEC, 2004.

O Sistema de Educação Superior ofereceu em 2004 o número de 2.320.421 vagas, 317.688 vagas a mais do que no ano anterior, representando um aumento percentual de 15,8% no ano. Do total de vagas oferecidas, 2.011.929 (86,7%) são pertencentes ao setor privado e somente 308.492 (13,3%) eram do setor público, distribuídas da seguinte forma: 131.675 (5,7%) do setor estadual; 123.959 (5,3%) do setor federal e 52.858 (2,3%) do setor municipal.

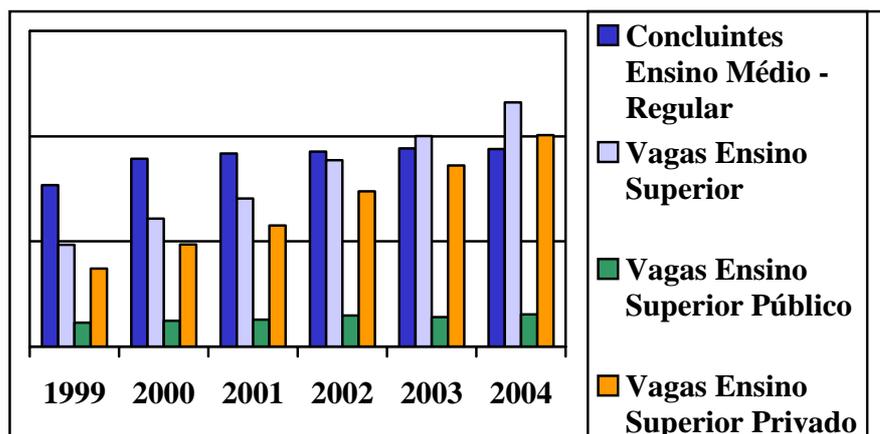


GRÁFICO 3: Demonstrativo do número de concluintes e de vagas na Educação Superior brasileira de acordo com categorização administrativa no período de 1999 a 2004.

FONTE: INEP/MEC, 2004.

Para a disputa das 2.320.421 vagas oferecidas foram inscritos 5.053.992 candidatos, sendo 152.487 a mais que no ano anterior, representando um acréscimo de 3,1% na demanda por vagas, tendo o Brasil em 2004 uma média de 2,2 candidatos por vaga.

No que se refere ao ingresso dos candidatos, o Censo constatou que, apesar de representar 3,1% a mais que no ano de 2003, dos 5.053.992 apenas 1.303.110 estudantes tiveram acesso à Educação Superior, ficando ociosas, um total de 1.017.311 vagas, ou seja 43,8% das vagas oferecidas.

Consideramos importante destacar, por meio dos dados oferecidos na tabela 2, que a maioria absoluta dessas vagas ociosas se concentra na esfera privada de ensino, com um total de 97,9% das vagas, sendo apenas 2,1% pertencente à esfera pública.

Do número total de vagas disponíveis (2.320.421), o setor privado foi responsável por oferecer 86,7% delas (2.011.929), dentre as quais 50,5% (1.015.868) foram ocupadas, ficando ociosas quase a metade das mesmas. Já o número de vagas ociosas nas instituições públicas é bem menor, com destaque para as IES municipais que são responsáveis por 26,7% das vagas não

preenchidas neste tipo de categoria administrativa, como mostra a tabela 2, que traz dados sobre as vagas oferecidas, bem como o número e a porcentagem daquelas não preenchidas por categoria administrativa.

TABELA 2: Demonstrativo do número de vagas oferecidas e ociosas na Educação Superior brasileira no ano de 2004.

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	VAGAS OFERECIDAS	VAGAS OCIOSAS	PORCENTAGEM DE VAGAS OCIOSAS
FEDERAL	123.959	1.060	0,9%
ESTADUAL	131.675	6.222	4,7%
MUNICIPAL	52.858	13.968	26,7%
PRIVADA	2.011.929	996.061	49,5%
TOTAL	2.320.421	1.017.311	43,8%

FONTE: INEP/MEC, 2004.

Se compararmos o número de candidatos a uma vaga na Educação Superior do Brasil no ano de 2004 (5.053.992) com o número de vagas disponibilizadas pelas IES públicas (308.492) percebemos que apenas 6,1% dos alunos tinham possibilidade de ingressar nessas instituições no ano analisado. Assim, 93,9% dos inscritos (4.745.500 candidatos) teriam a opção de ingressar nas 2.011.929 vagas oferecidas pelas instituições privadas de ensino, mas apenas 1.015.868 foram ocupadas. Desse modo, podemos inferir que 3.729.632 estudantes, 65,9% dos candidatos, não ingressaram em nenhuma instituição de Educação Superior brasileira.

Podemos inferir por meio dos dados analisados, que apesar do relativo aumento no número de instituições públicas de ensino e conseqüentemente dos cursos e vagas nos processos seletivos desse tipo de instituição, a oferta de vagas é predominante no setor privado, que continuou se expandindo e se transformando no principal responsável pelas vagas da Educação Superior no País.

Este fato ligado à questão da decadência da qualidade do ensino oferecido pela educação básica no setor público, assim como ser o ensino de escolas e “cursinhos” do setor privado voltado para a preparação do aluno para os processos seletivos, faz nos concluir que um número significativo de estudantes desfavorecidos social e economicamente não têm oportunidade de

acesso à educação superior, pois não conseguem vagas nas instituições públicas e não possuem renda suficiente para pagar os custos nas IES privadas.

TABELA 3: Distribuição de oferta de curso superior por categoria administrativa.

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	NUMERO DE CURSOS
IES PÚBLICAS	6.262
IES PRIVADAS	12.360

FONTE: INEP/MEC, 2004.

Quanto ao turno, percebe-se que crescem as matrículas no período noturno, representando 36,1% das matrículas em IES públicas e 68,0% nas privadas. Por estes dados percebemos que os cursos noturnos em instituições privadas são responsáveis pela formação de uma grande parte dos profissionais de nível superior no Brasil.

Segundo o relatório, desde o ano de 1994 as matrículas em cursos noturnos representam a maioria nas IES.

TABELA 4: Período em que são ministrados os cursos nas IES por categoria administrativa.

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	DIURNO	NOTURNO
PÚBLICO	63,9%	36,1%
PRIVADO	32,0%	68,0%

FONTE: INEP/MEC, 2004.

A situação da heterogeneidade institucional presente na Educação Superior se torna mais preocupante quando analisamos a distribuição destas instituições por sua organização acadêmica. Apenas 8,4% das IES brasileiras são universidades, ou seja, que devem necessariamente realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão, contar com 1/3 de doutores e mestres em seu quadro docente e com 1/3 de seus professores contratados em regime de tempo integral, como impõe a LDB de 1996.

Em contraponto, as Faculdades, Escolas e Institutos são a grande maioria das instituições de Educação superior do País, correspondendo a 73,2% do total. Em geral são pequenas, com uma média de 610 estudantes e se dedicam quase que exclusivamente ao ensino de graduação. O setor privado detém 94,2% deste modelo de organização acadêmica, sendo 18,9% das instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Os Centros Universitários representam 5,3% das IES no Brasil, os quais também se dedicam principalmente ao ensino de graduação, sem exigência legal de desenvolvimento de atividades de pesquisa ou extensão. Foram instituídos em 1997 e pertencem quase que exclusivamente ao setor privado, ou seja, 97,2% do total dessas instituições; o setor público possui apenas 3 instituições deste modelo de organização acadêmica. Como acrescentou o Resumo Técnico do INEP/MEC, seu crescimento desde 1997 é bastante expressivo, tendo passado de 13 para 107 instituições, um crescimento de 723,1%.

De acordo com o documento, o número de Faculdades Integradas tem se mantido estável nos últimos dois anos com 119 instituições, pertencendo também essencialmente ao setor privado (97,5%), sendo a maioria das faculdades particulares (83,6%).

Já os Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia, embora representem apenas 7,4% do total de instituições do Sistema de Educação Superior, tiveram o mais expressivo crescimento de todos os modelos de organização acadêmica, atingindo 54,8% no ano de 2004, mostrando uma crescente demanda pelo modelo de educação profissionalizante, que forma tecnólogos em cursos de menor duração e mais voltados às necessidades imediatas do mercado. O Resumo técnico do MEC destacou que, embora este modelo de organização acadêmica tenha sido de origem exclusivamente pública, hoje o setor privado responde por 66% destas instituições.

Percebemos que o setor privado tem se expandido em todos os tipos de instituições não universitárias e tomando a responsabilidade pela Educação Superior brasileira que antes pertencia às instituições públicas. Este fato teve uma grande contribuição por parte das políticas públicas dos anos de 1990, que deram abertura para a diversificação e a diferenciação das instituições não universitárias, enquanto as instituições universitárias passaram a receber cada vez menos investimentos do Estado, o que contribui com a desigualdade educacional.

TABELA 5: Distribuição do número de IES por organização acadêmica.

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	NÚMERO	PORCENTAGEM
Universidades	169	8,4%
Centros Universitários	107	5,3%
Faculdades Integradas	119	5,9%
Faculdades, Escolas e Institutos	1.474	73,2%
Centros de Educação Tecnológica	144	7,2%
TOTAL	2.013	100%

FONTE: INEP/MEC, 2004.

Quando comparamos o número de instituições existentes em cada região geográfica brasileira as contradições se tornam ainda mais evidentes, demonstrando a desigualdade regional de nossa Educação Superior. Há uma grande concentração de vagas na região Sudeste do País e muito pouco principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste.

TABELA 6: Distribuição das IES por região.

REGIÃO GEOGRÁFICA	NÚMERO	PORCENTAGEM
NORTE	118	5,9%
NORDESTE	344	17,1%
SUDESTE	1.001	49,7%
SUL	335	16,6%
CENTRO-OESTE	215	10,7%
TOTAL	2.013	100%

FONTE: INEP/MEC, 2004.

O Resumo técnico de 2004 ainda comparou o número de matrículas oferecidas ao Ensino Fundamental com o número das matrículas disponíveis nos demais níveis de ensino, constatando

que o ensino médio possui 27% do total das matrículas; já na educação superior apenas 12,2% daquele total, tendo os graus de pós-graduação uma diferença extrema.

TABELA 7: Número e porcentagem de matrículas por nível de formação.

NÍVEL DE ENSINO	NÚMERO DE MATRÍCULAS	PORCENTAGEM
Fundamental	34.012.434	100%
Médio	9.169.357	27,0%
Superior	4.163.733	12,2%
Mestrado	69.860	0,2%
Doutorado	37.540	0,1%

FONTE: INEP/MEC, 2004.

Por meio dos dados demonstrados, percebemos que a fim de responder à forte pressão social por expansão da Educação Superior, seu Sistema tem se reestruturado de forma a dissimular uma falsa democratização, mas continua sendo seletivo e elitista. A universidade é marcada por vários tipos de contradições, que geram tensões e crises em seu interior e no contato com o Estado e com a comunidade.

Para sair dessas crises que produzem a exclusão, precisamos investir na educação de qualidade em todos os níveis, criando políticas bem estruturadas voltadas à ampliação e à melhoria das relações de seus cidadãos com o conhecimento, como produtores e beneficiários. Portanto, as transformações da educação superior devem dar-se tanto nas Instituições quanto no Sistema Educacional, sempre dependendo de fortes investimentos, como também reconhece Dias Sobrinho.

O sentido essencial da responsabilidade social da educação superior consiste em produzir e socializar conhecimentos que tenham não só mérito científico, mas também valor social e formativo. Portanto, que sejam importantes para o desenvolvimento econômico que tenha sentido de cidadania pública. Conhecimento e formação que cumpram os requisitos universais, mas que também sejam relevantes para o contexto regional e nacional. Educação superior que realmente seja um bem público e efetivamente desenvolva o conhecimento e a formação como bens comuns e direito de todos. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 172)

É neste sentido, que enfocamos a questão dos mecanismos de seleção que colidem com a mobilidade social dos filhos das famílias com menores condições sociais e econômicas, pois as transformações nas estratégias de seleção são mudanças institucionais, mas que se relacionam com as crises de legitimidade e de hegemonia que trazem em seu “interior” a questão do acesso.

1.4 Reivindicações por ensino no Brasil, direito à educação e democratização do acesso à Educação Superior.

A preocupação com o direito de todos à educação e ao acesso à educação superior foi sempre um princípio importante nas legislações, como pudemos observar nos relatórios da Declaração Universal dos direitos Humanos, da Constituição Federal, da Convenção de luta contra a discriminação, da LDB, da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, dentre outros.

O art. 26 do parágrafo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 declara que "Toda pessoa tem o direito à educação", e que "a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito". Já a Convenção relativa a luta contra a discriminação, realizada pela UNESCO em 1960 aconselha a todos os Estados a "tornarem obrigatório e gratuito o ensino primário; generalizarem e tornarem acessível a todos o ensino secundário em suas diversas formas; em plena igualdade, em função das capacidades de cada um, o ensino superior." A Convenção das Nações Unidas realizada em 1989 pela Organização das Nações Unidas - ONU, estipula que os Estados "asseguem a todos o acesso ao ensino superior, em função das capacidades de cada um, por todos os meios apropriados."

Assim, percebemos por meio dos diversos documentos realizados por organizações preocupadas com a educação, que a admissão à educação superior baseia-se no mérito, na capacidade, na perseverança e/ou na determinação daqueles que buscam seu acesso.

No âmbito político o termo democracia sempre foi muito utilizado, embora em muitos casos esteja relacionado com o discurso eleitoral. Como salienta Vieira (1997), Rousseau o conceituou ligando-o à idéia de República e compreendendo-o como uma concepção de existência humana que considera o público superior ao privado e que representa um valor moral objetivo que se deve universalizar.

No entanto, a palavra democracia é polissêmica, passível de vários significados. Devido a exaltação da palavra por todos ao longo da história e por sua utilização de cunho demagógico, o termo resultou em uma diversidade de sentidos, em falsos consensos e em uma idéia própria da palavra por cada indivíduo de acordo com o contexto vivenciado.

Inclusive a área educacional incorporou tal termo, considerando-o como democratização, que em muitas vezes é utilizado como sinônimo de igualdade, direito, universalização, equidade, inclusão ou mesmo expansão.

Para a área política, a democracia é entendida como “governo de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos da cidadania” (BOBBIO, 1995).

Na Filosofia, segundo Lalande (1993) a democracia é considerada o Estado político no qual a soberania pertence à totalidade dos cidadãos, sem distinção de nascimento, de fortuna ou de capacidade enquanto o direito é o conjunto dos direitos que regem as relações dos homens entre si. Já a igualdade é o princípio segundo o qual os direitos políticos e, na medida das suas capacidades, o acesso às funções, hierarquia e dignidade públicas, pertencem a todos os cidadãos, sem distinção de classe ou de riqueza, ou seja, a igualdade política.

Já para a área de Ciências Sociais o direito é considerado uma norma que atua sobre a vontade regulando a conduta humana, enquanto a igualdade designa uma disposição ideal de *status* e direitos. No mesmo sentido, Rousseau não defendia uma igualdade natural, pois considerava que no estado de natureza havia igualdade, mas apenas de *status* e que a sociedade e o governo criaram imensas desigualdades que devem ser eliminadas ou reduzidas (SILVA, 1986).

Segundo o dicionário do pensamento social do século XX (1996) a crença de que as sociedades deveriam aspirar a tratar seus membros de maneira mais igualitária teve posição central no pensamento do século XX. A exigência se deu sob a igualdade social, entendida como a capacidade das pessoas serem tratadas como iguais em todas as esferas institucionais que afetam suas oportunidades de vida.

Outros autores consideram que a real igualdade de oportunidades na democracia só será possível quando forem oferecidas possibilidades reais para todos que são desiguais, pois estes necessitam de oportunidades diferenciadas, já que nossa sociedade é seletiva e excludente.

Como Pimenta (2002) enfatizou, não há lugar no mundo em que se negue a importância da educação como uma condição fundamental para uma maior igualdade social, para o

desenvolvimento econômico, científico, humano, cultural, político e tecnológico. Mas, segundo a autora, os conceitos voltados à democratização social pela educação, vindos da essência da ideologia do liberalismo e adotados pelas políticas atuais, têm causado certa confusão e valorização dos mesmos que entende a democratização como ampliação da escola para todos. A concepção liberal conclama como pressuposto que a escola é um direito de todos os cidadãos e que o Estado deveria oferecê-la e colocá-la à disposição de todos.

O Banco Mundial que realiza empréstimos ao Brasil como discutido anteriormente, utiliza alguns conceitos em seu discurso, dentre eles a equidade, que nada mais é do que a alteração conceitual da noção de igualdade. Como pôde observar Fonseca (1998) a equidade não garante a igualdade dos padrões de desenvolvimento, mas assegura um mínimo necessário para que os países possam inserir-se racionalmente no modelo global, sem ameaçar o equilíbrio do sistema. O termo passou a significar o que é devido a cada um, segundo a sua circunstância socioeconômica e competência individual, sendo as desigualdades consideradas efeitos das circunstâncias nas quais estão inseridos os indivíduos e a luta pelos direitos se restringe à ação individual. A igualdade não está no conceito neoliberal, enquanto que a equidade e a seletividade se integram:

Desde que é necessário selecionar os alunos que passarão aos níveis superiores de ensino, os critérios e procedimentos de seleção adotados se revestem de importância crucial. O Banco apoiará a análise dos mecanismos de seleção utilizados pelo país. (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 99 apud FONSECA, 1998, p. 12)

Ocorre uma substituição do conceito de igualdade por equidade ao se admitir que alguns não poderão ou não deverão ser atendidos, seja por falta de capacidade, talento, condição sócio-econômica do indivíduo ou recursos financeiros ou administrativos do poder público. Criando assim duas categorias de cidadãos: os que devem ser atendidos nos sistemas de ensino e os que estão fora e lá devem ficar.

Saviani na *Session Plenária Calidad y Equidad de la educación: desafío actual y perspectiva histórica*, realizada em maio de 1998, no Chile, destacou que a substituição da palavra "igualdade" pela palavra "equidade" foi inicialmente realizada pelos formuladores dos fundamentos das políticas públicas dos organismos multilaterais e regionais como a CEPAL e Banco Mundial, mas rapidamente se tornou linguagem corrente entre alguns educadores, como foi mencionado por Silva Junior e Sguissard:

Com base em estudo das raízes etimológicas desses dois termos e utilizando-se da Filosofia do Direito, Saviani permite-nos inferir que o termo equidade relaciona-se com as ações do Estado em relação à sociedade, mas segundo as orientações e a racionalidade do próprio Estado, enquanto o termo igualdade diz sobre os indivíduos e suas relações de direitos iguais entre si. Finaliza Saviani: 'Parece, pois, claro que enquanto o conceito de igualdade está ancorado na raiz ético-ontológica da dignidade humana, o conceito de equidade parece fundar-se em razões utilitárias, próprias do neopragmatismo que vem sendo erigido como a filosofia dominante nestes tempos neoliberais. (SILVA JUNIOR E SGUISSARD, 1999, p. 260)

A substituição de termos é uma das estratégias de grupos de poder dominantes a fim de difundir novos conceitos e valores, apagando da memória do povo noções de cidadania, solidariedade, igualdade e direitos sociais. Assim a responsabilidade da democracia de oferecer oportunidades iguais para todos é reconfigurada, dando lugar à competição e ao mérito individual.

De acordo com Pauperio (1977), historicamente, o termo *equidade* vem do direito, significando etimologicamente retidão e justiça. Ela complementa a justiça, quando esta se demonstra incompleta, é a justiça no caso particular, levando em conta as peculiaridades que possa apresentar. Hoje, com este novo modelo neoliberal, a equidade passa a adquirir um novo sentido, não garantindo a igualdade para todos, mas apenas a um mínimo necessário.

Imersos no sistema capitalista de produção, sob a égide do processo de globalização e do ideário neoliberal, os Estados Modernos possuem seus ideais educacionais baseados nas diretrizes da doutrina do Liberalismo, nos princípios de igualdade de direitos e de oportunidades, na destruição de privilégios hereditários, no respeito às capacidades, nas iniciativas individuais e na educação universal para todos. Entretanto, para os neoliberais, o mecanismo mais democrático é distribuir de acordo com a decisão individual, com a sorte de cada um, com sua competência. Para eles, as desigualdades sociais são consideradas efeitos naturais da própria circunstância encontrada pelos homens, são frutos da incapacidade individual e conseqüentemente a exclusão é democrática.

Oliveira e Araújo (2005) analisaram o direito à educação no Brasil a partir das modificações sofridas pelo Sistema educacional nos últimos anos, concluindo que o ensino era organizado para atender aos interesses da minoria privilegiada, somente a partir da década de 1940 incorporaram-se parcelas da população que não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram diferentes do grupo anterior que constituía a escola: "... com o processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade" (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005, p. 08). Entretanto, a

ampliação de oportunidades de escolarização trouxe consigo os obstáculos para o prosseguimento dos estudos dos novos usuários da escola pública, já que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos anteriores que freqüentavam a escola e esta não se reestruturou para recebê-los.

O direito à educação estabelecido pela Constituição Federal de 1988 abrange a garantia não só do acesso e da permanência no ensino, como também a do padrão de qualidade como um dos princípios que o estruturam. No entanto, somente até a década de 1980 houve relação entre a qualidade e a ampliação das oportunidades de acesso aos serviços educacionais, sendo que após o redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais e o ajuste fiscal nos anos de 1990, a educação representou o acirramento das tensões entre as expectativas de melhoria de sua qualidade e a disponibilidade dos recursos orçamentários para tal fim, favorecendo as idéias de eficiência e produtividade com a matriz empresarial.

Neste sentido, percebemos que atualmente a maioria das pessoas com idade para freqüentar a escola básica recebe educação formal, mas o desafio da desigualdade educacional continua, já que a ampliação do acesso não eliminou as desigualdades regionais, socio-econômicas ou culturais, como salientam os autores a seguir.

[...] o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social. (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005, p. 17)

De acordo com Oliveira (1996) com o advento do liberalismo, a ordem democrática se assentava a partir dos seguintes pontos: liberdade, igualdade e fraternidade, constituindo-se de fato num primeiro momento, em uma proposição avançada para que a burguesia pudesse destruir os privilégios da nobreza. Porém, com a ascensão da burguesia, o individualismo passou a ser um estágio conservador da própria burguesia que, ao chegar ao poder, deixou de ser revolucionária para ser conservadora, difundindo a idéia de liberdade dissociada do individualismo. A esse respeito, os liberais elegeram como condições democráticas as liberdades delegadas aos indivíduos para que estes postulassem os seus espaços dentro de outros diversos oferecidos pela sociedade burguesa.

A democracia, dentro dos propósitos liberais na luta contra os princípios hereditários da nobreza, teve no pensamento de John Locke um dos mais radicais defensores dos novos conceitos educacionais. Cunha (1979) apud Oliveira (1996) declarou que anterior a Locke acreditava-se que as idéias eram inatas e constituíam-se como barreiras ao progresso intelectual e moral, impedindo todo esforço para o progresso do conhecimento por observação e experimentação. Assim, a doutrina de Locke apoiou todos os princípios tradicionais e escolásticos usados como justificativas das condições existentes. Neste sentido, a educação escolar tornou-se elemento imprescindível para a consolidação das camadas sociais na democracia liberal, motivo pelo os quais os liberais passaram a defender uma educação laica e para todos, já que o conhecimento formalizado passou a ser uma das condições para a consolidação da democracia liberal.

De acordo com Oliveira (1996) as diversas tendências das políticas de acesso obedecem ao perfil democrático de um determinado momento, de acordo com os perfis das autoridades constituídas, unida à sensibilidade que cada uma tem para se entender e se relacionar com os diversos problemas existentes em uma sociedade dividida como é a burguesa.

No nosso modo de entender, as políticas educacionais atuais estão se apropriando de idéias e conceitos voltados à democratização social via educação. A atual concepção de democratização da educação no Brasil via expansão da escola para todos tem seu pressuposto pautado no liberalismo, mas como vivemos sobre os ditames do modelo neoliberal tal ampliação se dá por meio da escola do setor privado.

O termo liberal não significa avançado ou democrático, pois sendo reflexo do tipo de sociedade capitalista que vivemos, ou seja, uma sociedade de classes baseada na propriedade privada dos meios de produção, em que tudo se realiza através da disputa já que não há espaços para todos os pretendentes, transmite o interesse individual presente na comunidade.

O acesso ao ensino possui como base norteadora a competição, fazendo com que as oportunidades se reduzam ao nível do mais forte, daquele mais preparado. No modelo Neoliberal não podemos considerar todos na mesma igualdade de condições e sim a “equidade” entre os indivíduos, que é a justiça respeitando as diferenças naturais das pessoas. Desta forma, os benefícios só devem ser outorgados àqueles que devido ao mérito e ao esforço individual os conquistaram.

O neoliberalismo enfatiza a idéia de que o individualismo extremo é o único caminho para a inclusão e o sucesso, extinguindo o conceito de identidade coletiva da comunidade. Para os neoliberais, o mecanismo mais democrático é distribuir de acordo com a decisão individual, com a sorte de cada um, com sua competência, segundo seu mérito. Para eles, as desigualdades sociais são frutos da incapacidade individual e conseqüentemente tal exclusão é democrática, não levando em consideração que nossa sociedade é muito complexa, marcada por transformações desiguais e formada por grandes desníveis socio-econômicos e culturais.

Os neoliberais questionam a noção de direito e igualdade, os quais são considerados nas sociedades democráticas, direitos sociais. Um sistema democrático é para eles, aquele que permite ao indivíduo desenvolver sua capacidade e potencialidade no mercado, considerando ainda que o Populismo e o Estado de bem-estar, com suas práticas coletivistas, intensificaram os efeitos improdutivos da educação, já que são os critérios meritocráticos, pautados na aptidão individual os responsáveis pela liberdade individual e pelo sucesso educacional, colaborando com a exclusão da maioria das pessoas.

Afonso (2003) faz algumas reflexões sobre o modelo educacional português, por meio do qual podemos observar algumas semelhanças com o brasileiro: o modelo atual já não valoriza a igualdade de direitos, de oportunidades, mas sim políticas sociais particularísticas que diversificam e hierarquizam a educação pública, atribuindo ao indivíduo total responsabilidade por seu percurso de escolarização e formação.

Vivemos num mundo de mudanças econômica, política e social, as quais têm contribuído para o desenvolvimento e instalação do individualismo, principal pressuposto do liberalismo, que é antagônico, exclusivo e excludente na sociedade humana, enquanto a igualdade de oportunidades não deixa de ser um princípio não efetivado.

Concordamos com Oliveira (1996) que considera a democratização do acesso ao ensino conseqüência do que é estabelecido para a educação como um todo e que é imprescindível uma discussão sobre o assunto, apontar alternativas para que as camadas populares possam ter acesso a um ensino de melhor qualidade, dentro das condições atuais do desenvolvimento econômico. Para ele, o simples aumento de vagas, apenas contribui para a divisão social a partir dos paradigmas de centro e periferia, tirando a possibilidade da quantidade representar a qualidade, pelo caráter ideológico existente e ainda enfatizou que a expansão assumida como fator de democratização do ensino se transformou numa proposição da demagogia política.

Pimenta (2002) analisou escolas em nosso País concluindo que a democratização do ensino não é um conceito superado, pois estamos muito próximos de uma democracia quantitativa, mas muito distantes da democracia qualitativa. Para a autora devemos reivindicar expansão da educação escolar pública, não admitindo a privatização nem a diferenciação da escola conforme interesses das classes dominantes. Segundo ela, "democratizar o ensino significa garantir que todas as crianças e jovens consigam dominar os conceitos básicos das áreas do conhecimento (conteúdos de alfabetização), para poderem se situar no mundo atual." (PIMENTA, 2002, p. 62).

Consideramos que é muito importante atender à dimensão quantitativa da escolaridade, não o fazê-lo é uma maneira de colaborar com a "seleção natural", mas o atendimento apenas quantitativo não resolve a questão social. Pela lógica liberal, ocorre uma seleção social, na qual o individualismo é predominante no acesso a educação e as pessoas que não chegam à escola ou não permanecem nela são incapazes para tal feito.

O pressuposto de que a escola deve ser oferecida e colocada à disposição de todos pelo Estado não significa que ela é de direito de todos e garantida para todos, já que a escola pública oferecida está imbricada na própria forma como a sociedade está organizada, ou seja, baseada na divisão de classes, onde as diferenças são justificadas por uma desigualdade natural. A escola é teoricamente oferecida a todos, mas muitas pessoas não têm condições de acesso a ela e de nela permanecer. Assim, a reivindicação por escola para todos é importante, no entanto é necessário pensar a expressão "para todos" numa leitura diferente da liberal, numa perspectiva crítica, como pública, gratuita, de boa qualidade e única, ou seja, uma escola mantida pelo Estado como equivalência das contribuições dos cidadãos, garantindo assim uma formação geral, sem a multiplicidade de classes sociais.

A escola pública, gratuita e obrigatória é considerada pela ideologia dominante prova do caráter democrático de nossa sociedade. Entretanto, é um local privilegiado para alguns, pois a partir dos debates sobre a igualdade de oportunidades o critério objetivo de pertencente a uma classe foi substituído pelo critério subjetivo do mérito individual, que é um mecanismo de discriminação que desconsidera todas as diferenças de origem de classe do indivíduo, atribuindo a responsabilidade pelo sucesso à capacidade do indivíduo, bem como sua situação social futura.

Também temos consciência de que aquele estudante que vive em caso de carência extrema, dificilmente possui condições de desenvolver o ensino fundamental, menos ainda o ensino médio. Neste sentido, nossa obrigação é auxiliar o aluno que possui estas condições e mesmo assim

conseguem chegar às portas da universidade e ao mesmo tempo reivindicar melhores condições de ensino para os níveis de ensino anteriores para o fortalecimento da escola pública. A professora Azuete Fogaça ressaltou que mesmo com toda a dificuldade do sistema público não podemos desistir e continuar lutando por uma escola pública de qualidade, principalmente para os menos favorecidos social e economicamente.

O que importa é a indignação, é o inconformismo diante da constatação de que a maioria da população que frequenta os sistemas públicos de ensino pouco ou nada aprende ao longo dos oito anos de escolaridade obrigatória. E essa indignação assume contornos mais relevantes quando se observa que os maus resultados do sistema educacional atingem prioritariamente as crianças e os jovens vindos dos segmentos de baixa renda, para os quais a escola pública representa a primeira e, na maioria dos casos, a única chance de acesso às ferramentas necessárias para a cada vez mais acirrada competição por melhores condições de sobrevivência. (FOGAÇA, 2004)

Com a reorganização da educação superior, todas as instituições pertencentes a este nível de ensino recebem novas dimensões, que revelam a mudança essencial de conteúdo das relações entre Estado e sociedade e do novo contrato social que, devido aos processos de reformas, os Estados vêm alterando o paradigma de demanda pelo de oferta nas políticas públicas, negando a igualdade entre os indivíduos.

A educação no sistema neoliberal é vista como uma propriedade, devendo ser transferida da esfera da política para a esfera do mercado, até o êxito e o fracasso social são privatizados, pois só os melhores vencem. Essa mercadorização da educação gera diversas complicações para com a realização de justiça social. A competição contemplada pelo sistema neoliberal privilegia uma minoria ao proporcionar-lhe acesso a uma educação de qualidade, contribuindo para o darwinismo social, que divide e fragmenta a estrutural social, e com a discriminação educacional, que é cada vez mais crescente, como concorda Gentili e Ozga:

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. (GENTILI, 1996, p. 39)

[...] as escolas tornar-se-ão naturalmente selectivas e o fornecimento de serviços será injustamente distribuído pelas classes, fazendo com que as crianças das classes trabalhadoras, e outras crianças com um valor inferior para o mercado, sejam confinadas às escolas com os piores recursos disponíveis. (OZGA, 2000, p. 122)

Este debate corrobora com as idéias de Akkari (2001) de que a diferenciação entre o nível de ensino público e particular existente no Brasil é um fator importante para o ingresso do aluno na Educação Superior hoje. Segundo o autor, com a política neoliberal, o setor educativo é regulado pela idéia do mercado e o Brasil se destaca neste ponto dentre outros países do Sul, pois sua escola constitui-se como um produto social distribuído muito desigualmente.

Para o autor, além de fatores como categoria socio-econômica, sexo, etnicidade, local de residência etc., o tipo de rede escolar freqüentado (pública ou particular) influencia o acesso à escola no Brasil. Assim, este sistema escolar fragmentado acentua as desigualdades sociais e compromete o desenvolvimento econômico e social do Brasil.

A fragmentação do sistema educativo brasileiro é, segundo Akkari, alimentado por três fenômenos do neoliberalismo: privatização, pois é cada vez mais crescente a participação da iniciativa privada na educação; descentralização, já que a gestão da educação básica foi delegada pelo Estado Federal aos estados, municípios, ONGs e comunidades locais; e pacto das elites, que evitam toda polarização do debate entre os defensores do ensino público e os apoiadores do ensino particular.

Assim, como as justificativas dos neoliberais para as desigualdades sociais são baseadas na própria sociedade e não na regulação social via mercado, a falta de qualidade no ensino público é apontada como irresponsabilidade dos próprios indivíduos envolvidos.

As falhas são assim atribuídas às inaptidões individuais, enquanto que os determinantes sociais e culturais são completamente evacuadas. (AKKARI, 2001, p. 174)

Consideramos que o Sistema educacional continua segregador, principalmente a Educação Superior, pois a maioria dos jovens não possui a oportunidade de cursá-la. Entretanto, as pessoas de classe econômica menos favorecida continuam a acreditar que a escola e especialmente a Educação Superior seja a única oportunidade de progressão social, sempre reivindicando por seus direitos à educação.

Com a consolidação do neoliberalismo, as desigualdades são acentuadas ainda mais e as tensões que ocorrem no mundo atual são derivadas de conflitos entre Estado, mercado e sociedade, gerando impactos negativos na luta pelos direitos sociais. A busca do conhecimento é ponto nevrálgico nestas relações, enquanto a resistência por alta cultura para todos e não mais cultura de massa é ponto fundamental a ser discutido na atual conjuntura que vivemos.

No campo educacional brasileiro uma parte da demanda por educação foi atendida, principalmente no âmbito do ensino básico, mas o problema da falta de qualidade não foi bem solucionado.

Já na Educação Superior há problemas inclusive para seu acesso e é neste sentido que discutimos os modelos de seleção adotados pelas IES brasileiras; pois, apesar de não os responsabilizarmos unicamente pela desigualdade no acesso, já que a diversidade existente entre os indivíduos ocorre desde seu nascimento, consideramos que o modelo adotado não deve acentuar ainda mais as diferenças. Ainda mais se considerarmos, como citado nos relatórios da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, que o acesso a este nível de ensino deixou de ser o reflexo para se tornar um fator determinante das relações sociais e do desenvolvimento geral da sociedade.

As políticas de democratização do acesso à Educação Superior são muito importantes para se corrigir as desigualdades educacionais existentes, como também citou um dos documentos de trabalho dos debates temáticos da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior:

Nos países em desenvolvimento, continua-se a acreditar que uma política de democratização do acesso ao ensino superior constitui uma das maneiras talvez mais eficazes de associar as recompensas da "meritocracia" a um apoio específico aos anteriormente desfavorecidos. E, no mundo desenvolvido, estima-se que a igualdade de acesso é mais importante ainda no momento em que os estudos superiores tornam-se norma para a maioria da população e porque o fato de ser desfavorecido no plano educativo pode levar à exclusão social. (SINTESE..., 2003)

Para Pimenta (2002) a educação escolar, por meio da democratização do ensino, contribui para o processo de democratização da sociedade. A educação cumpre um papel importante que é o de garantir o acesso aos instrumentos que fazem com que as pessoas se coloquem como cidadãos no mundo, como a alfabetização. Por exemplo, se uma pessoa não tem domínio da alfabetização fica à margem da sociedade, também não compreende a informática sem dominar instrumentos básicos como a língua e a cultura. Para ela, a maneira da identidade da escola é proceder à democratização do ensino pela socialização dos conteúdos culturais e lingüísticos.

No entanto, percebemos que pela lógica liberal, o fator determinante no acesso a educação é o mérito, ou seja, pelo individualismo justificado pela incapacidade de certas pessoas chegarem a escola ou nela permanecerem, ocorrendo uma seleção social. A competitividade tornou-se um

valor a ser conquistado e o Estado é julgado incompetente para gerir e orientar diversos setores, citando como exemplo a decadência da escola pública. Assim, a educação passa a ser regida pelas leis de mercado, de acordo com sua competitividade e à “eficiência” da iniciativa privada. A partir deste momento o Estado brasileiro vem se desobrigando da educação, principalmente por meio das tentativas de eliminação da gratuidade da educação superior e da destinação de recursos públicos para o setor privado.

Principalmente a partir de 1994, com a consolidação do Neoliberalismo no Brasil via governo de FHC, a Educação Superior tornou-se ponto nevrálgico das discussões, principalmente pela importância de tal nível de ensino para o desenvolvimento sustentável do País, juntamente com as discussões sobre a importância da educação como condição fundamental para o desenvolvimento econômico, científico, político e tecnológico de um país, nos últimos anos.

A questão da democratização do acesso voltou a ser constantemente debatida pela sociedade, como pelo Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN que considera o princípio do acesso e permanência ao ensino como direitos inalienáveis e dever do Estado, o qual deve garantir, no plano da legislação, direito constitucional da educação superior pública, universal, gratuita e aberta a todos aqueles que desejem dar prosseguimento aos estudos, bem como os conhecimentos necessários para continuar com probabilidades seu êxito estudantil. A Associação ainda defende as políticas afirmativas como direitos capazes de assegurar condições de acesso à educação superior aos segmentos mais duramente explorados de nossa sociedade. Dessa forma caminharíamos para a implementação de um sistema estruturalmente inclusivo.

Alguns autores defendem que a democratização da Educação Superior está diretamente relacionada com sua expansão, como Durham (1998) que propõe a formulação de uma política capaz de promover a ampliação ou a multiplicação do atendimento quanto à equidade social, levando as universidades a abrirem cursos noturnos em áreas de grande demanda, de modo a permitir à população que trabalha o acesso à educação superior gratuito; Cruz (2005) que enfatiza a estratégia de incluir em instituições públicas a expansão do número de matrículas com maior inclusão social e promover o desenvolvimento acadêmico das mesmas e Ristoff e Pacheco (2004) que consideram ser a expansão do Sistema de Educação Superior, a esperança de inclusão dos enormes contingentes de pessoas que a buscarão nos próximos anos.

No entanto, Santos (2004) nos chama a atenção para esta falsa prerrogativa, já que na maioria dos países em que ocorreu a expansão almejada, resultou em massificação em vez de ocorrer democratização e posteriormente sua segmentação com práticas de autêntico *dumping* social de diplomas e diplomados.

Considerando a expansão da Educação Superior como sinônimo de expansão, as reivindicações ocorrem no sentido de oferecer este nível de ensino para o maior número de pessoas, mas a abertura de cursos ou de universidades para todos os interessados tem se dado por meio do sistema privado, muitas vezes com critérios de qualidade duvidoso e não mais baseados na posição firmada na década de 1960, salientada por Durham, de que a expansão deveria ocorrer via setor público e ser mantida exclusivamente pelo Estado.

Toda a demanda por Ensino Superior pode e deve ser atendida através de grandes universidades públicas multifuncionais gratuitas, que aliem o ensino à pesquisa e sejam inteiramente mantidas com o recurso da União constitucionalmente destinados à Educação (DURHAM,1998, p.15)

A procura pela universidade por jovens que terminam o ensino médio aumenta como uma intensidade nunca vista e o compromisso do Plano Nacional de Educação – PNE, de aumentar para 30% o número de estudantes com idade entre 18 e 24 anos até o ano de 2011, está gerando uma forte pressão por maior número de vagas nas universidades. Nós acreditamos que a expansão quantitativa da Educação Superior é muito importante e deve ser discutida, entretanto da forma que está sendo realizada, privilegiando o setor privado, acaba refinando a desigualdade, privilegiando aqueles que têm condições de pagar uma instituição de nível superior, contrariando o papel que deveria desempenhar em relação à igualdade na sociedade.

A democratização do ensino é um conceito clássico, porque mesmo que elaborada em outros tempos, ainda permanece válida e forte para responder às necessidades que são colocadas atualmente.

Neste trabalho, a democratização do acesso à Educação Superior é entendida como a possibilidade de se aumentar o acesso de estudantes de classe social menos favorecida e de se garantir a inclusão de membros de todas as classes sociais a bons cursos em IES de boa qualidade, já que a existência de talentos para cursá-los estão distribuídos entre as várias classes sociais e econômicas.

Para Pimenta (2002) as atuais políticas públicas educacionais têm operado como uma nova forma de exclusão social sob o discurso da inclusão, já que oferece resultados apenas na área quantitativa, não sendo a desigualdade educacional um conceito superado.

Enfim, as políticas para a educação na América Latina, especialmente no Brasil, estão cada vez mais alinhadas às políticas e às estratégias antidemocráticas deliberadas por organismos internacionais de financiamento. Tais estratégias pouco contribuem para reduzir a pobreza e melhorar a educação e ainda criam a sensação de naturalização das desigualdades e dos perversos mecanismos de exclusão social.

CAPITULO II

OS PROCESSOS SELETIVOS PARA INGRESSO DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E O PARADIGMA DA DEMOCRATIZAÇÃO FLEXIBILIZADA

O ideal da minha vida é o ideal da igualdade; eu imagino que todos os homens sejam iguais no sentido de terem as mesmas chances e as mesmas oportunidades e por esse sonho eu sou capaz de viver, mas também de morrer. (Nelson Mandela)

No capítulo I discutimos as reformas que vêm ocorrendo no Estado, na Educação e na Educação Superior brasileira a partir da década de 90. Observamos que elas privilegiam especialmente a expansão institucional, bem como a diferenciação e a diversificação das instituições de educação superior e a flexibilização do acesso a este nível de ensino de nível. Também abordamos a questão do direito à educação e à democratização da Educação Superior, identificando na literatura as mudanças e a nova tendência no âmbito das reivindicações por inclusão educacional.

Neste capítulo discutiremos a evolução pela qual passaram os mecanismos dos processos seletivos para ingresso na Educação Superior brasileira, principalmente o contexto que gerou a flexibilização do acesso com a permissão de outras estratégias pelas universidades, deixando de ser o exame vestibular a única alternativa. Também apresentamos opiniões de especialistas sobre as possibilidades de democratização e as contradições apresentadas por estes novos mecanismos de seleção.

2.1 Evolução dos mecanismos de Processos Seletivos para acesso à Educação Superior no Brasil.

No que se refere aos processos de reivindicações por democratização na Educação Superior podemos citar o estudo de Oliveira (1994), que distinguiu quatro momentos pelos quais passaram nosso País, desde o Brasil Império até o ano de 1994.

Segundo ele, no período do Brasil colônia até o fim do Estado Novo (1808 - 1945), a Educação Superior no País caracterizou-se por uma fase de democratização restrita, vivenciando um conservadorismo elitista. Desde a criação, por meio dos jesuítas, dos primeiros cursos de “nível superior” no Brasil, estes eram destinados à elite dirigente e recebiam maior apoio do Estado em comparação com os outros níveis de ensino. Tratou-se de um período onde o acesso à educação superior foi limitado às classes dominantes, condicionado à situação econômica.

Com o advento da República Populista (1945-1964) o ensino envolveu-se em uma fase de nacionalismo e desenvolvimento. Embora não tenha atendido todas as aspirações dos setores populares por meio da democratização do setor educacional, conseguiu ampliar significativamente as oportunidades de acesso, sobretudo, da educação superior. O movimento de abertura, expansão e “massificação” da educação superior teve início com a redemocratização em 1946, verificando-se que o “boom de expansão” iniciou-se mais precisamente em 1950. Essa data corresponde ao início do governo populista de Getúlio Vargas, que procurou aumentar as despesas públicas com o ensino. Nesta fase a Educação Superior foi mais contemplada que o ensino primário.

No governo Vargas (1950-1954) iniciou-se o processo de federalização de estabelecimentos de Educação Superior mantidos pelos estados, pelos municípios e por particulares através da Lei n.º 1.254 de dezembro de 1950. Com Vargas no poder também se deu a gratuidade deste nível de ensino e a ampliação de vagas nos cursos existentes, bem como a criação de novos cursos nas universidades e escolas isoladas controladas pelos governos federal e estadual. Com o progresso da federalização, expandiu a educação superior. Segundo Cunha (1983) apud Oliveira (1994), de 5 universidades existentes em 1945, o Brasil chegou a possuir 16 instituições em 1954 e 39 universidades em 1964. Tais medidas do Governo Vargas contribuíram para que a sociedade tomasse consciência da educação como direito de todos.

Com a implantação do regime militar em 1964 iniciou-se a fase da democratização autoritária. Os militares tomaram o poder em nome da segurança nacional e da preservação da democracia brasileira, já que acreditavam que os comunistas ameaçavam a democracia da ordem, da unidade, da harmonia e da paz social. A democratização para os militares e liberais conservadores e autoritários era considerada fruto de doações do poder político, como a ampliação de vagas da educação superior. Assim, a educação se tornou um investimento que,

sendo bem planejado e gerenciado sistematicamente poderia render para o “desenvolvimento do país”.

A expansão da Educação Superior continuou na primeira metade da ditadura militar, já que era uma das únicas vias de ascensão e promoção das classes médias, no entanto o contexto de projeto liberal autoritário, conservador, desmobilizador e excludente conduziria a educação superior a um processo crescente de vulgarização, deterioração, controle e privatização. O Estado passou a valorizar a iniciativa privada ou instituições filantrópicas, paulatinamente se desobrigando da educação pública, procurando fórmulas para eliminar a gratuidade, sobretudo, da educação superior, enfatizando o discurso que este seria o critério mais justo e igualitário, já que eram os estudantes ricos quem tinham acesso à Educação Superior pública.

A Lei n.º 5540/68, da Reforma universitária, possuía como um de seus objetivos eliminar as tensões e os distúrbios provocados pela luta em favor da ampliação de vagas ou democratização do acesso na educação superior, a qual era decorrente do modelo econômico brasileiro adotado que aumentou a concentração de renda bloqueando os canais “naturais” de ascensão social da classe média. Neste período, a educação superior significava a chance de alguns setores ascenderem socialmente ou, pelo menos, não descerem na escala social.

Inversamente ao ocorrido na primeira metade do período da Ditadura Militar, posteriormente a expansão foi contida ou encerrada, justificada pela defesa da qualidade da educação superior, ou seja, contra a vulgarização e deterioração da mesma, entretanto a real preocupação se deu pela perda do valor econômico, relativo ao salário, e do valor simbólico, ou seja, a perda do prestígio das profissões de nível superior pelo aumento da oferta de diplomas.

O último período destacado por Oliveira (1994) refere-se à fase da democratização relativa que teve início com o declínio e fim do regime militar no início da década de 80 e ainda era presente no ano de 1994. Neste período o Brasil readquiriu os instrumentos da democracia liberal, mais uma vez apresentada como saída razoável, segura e confiável para o País. A luta pelas eleições diretas para os governantes, pela anistia, pelas liberdades individuais, pela revogação da legislação autoritária, pelo fim da censura, dentre outras, deram o tom do processo de “transição para a democracia”. Este período foi muito significativo para a vida universitária, já que a universidade intensificou as críticas frente aos problemas da sociedade, bem como assumiu sua parcela de responsabilidade na construção de um país realmente democrático.

No primeiro semestre de 1988, o Ministério da Educação pronunciou-se favorável à transferência dos exames vestibulares para o 2º grau, substituindo-o por uma avaliação realizada ao longo das três séries do ensino secundário, com o intuito de diminuir a tensão dos candidatos e melhorar o próprio processo de avaliação, mas devido à grande crítica de especialistas ao novo modelo apresentado, ele não foi implementado. Cunha (1989) ressaltou que era uma proposta equivocada, pois transformaria todo o ensino de 2º grau em um “cursinho” pré-vestibular, além de outros efeitos, ressaltando o fato de que para o governo é mais fácil mudar o tipo de exame vestibular do que recuperar a qualidade do ensino de 2º grau.

O vestibular fragmentado e antecipado acabaria com a iniciativa das escolas na elaboração do currículo pleno, que inclui a seqüência e a dosagem do conteúdo das disciplinas. Com exames periódicos, o currículo seria ditado por eles, acabando de vez com a especificidade do ensino de 2º grau. As universidades viriam a receber estudantes com nível ainda mais baixo do que hoje, já que estariam sendo preparados apenas para os próximos exames. (CUNHA, 1989, p. 65)

Para Cunha, a democratização só será possível na medida em que rompermos com a escola diferenciada de concepção liberal-burguesa que tem o mérito como justificativa para sua seleção.

Nós denominamos o período após 1994, como “Fase da democratização Flexibilizada”, na qual se consolidou o modelo neoliberal no País contribuindo para uma modernização mercantilizada, expandindo o setor privado, especialmente na área educacional e conseqüentemente na Educação Superior, que flexibilizou suas políticas de acesso.

A seguir apresentamos um quadro adaptado de João Ferreira de Oliveira, produzido no ano de 1994.

Ressaltamos que acrescentamos comentários resumidos sobre o contexto histórico e político da época, bem como a quinta (5ª) fase, que se iniciou em 1994 e continua até os dias atuais.

FASE DA DEMOCRATIZAÇÃO RESTRITA: ELITISMO E CONSERVADORISMO.	
IMPÉRIO (1808 –1889)	
EXISTÊNCIA DE AULAS PREPARATÓRIAS E EXAMES PREPARATÓRIOS	
1837 – COLÉGIO PEDRO II (Diploma que dava acesso à educação superior)	
COMENTÁRIOS	
As “aulas preparatórias e exames preparatórios” ocorriam nos próprios estabelecimentos de ensino procurado pelo estudante, a fim de verificar a aprendizagem e preparar para a Educação Superior. Como a clientela era restrita, não havia problemas de disputas de vagas . Em 1837 foi criado o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, assim surgiu uma outra via de acesso: com o diploma desta escola o aluno poderia matricular-se em qualquer curso superior do Império.	
1ª REPÚBLICA (1889-1930)	
LEGISLAÇÃO	SÍNTESE
REFORMA BENJAMIM CONSTANT DECRETO N.º 981 DE 08.11.1890	Instituição do “exame de madureza” a realizar-se na última série do secundário, dando ao candidato aprovado a condição de matricular-se em qualquer escola superior do País.
COMENTÁRIOS	
A educação era considerada neste período o grande remédio para os males da sociedade brasileira, o que contribuiu para que houvesse uma expansão da educação superior, que ocorreu ao mesmo tempo que as mudanças no processo de seleção, as quais apenas aperfeiçoaram o caráter seletivo e discriminatório da seleção. Com a criação do “exame de madureza” organizou-se e padronizou-se os currículos de todas as escolas secundárias, que deveriam seguir o modelo do Colégio Pedro II, alargando e facilitando o acesso à Educação Superior . O aumento da demanda fez com que o ensino secundário se transformasse numa preparação para a educação superior, perdendo sua função própria de formação e ainda sendo acusado de oferecer baixa qualidade no preparo dos candidatos para a educação superior. A reforma Rivadávia Corrêa procurou recompor a função formativa do ensino secundário, libertando-o da condição de meio preparatório para as academias e introduzindo o exame de entrada à educação superior, iniciando o processo de contenção do acesso a este nível de ensino. Entretanto, o exame de admissão não diminuiu a entrada, pois sem a fiscalização os exames facilitaram o aumento de alunos nas faculdades e a proliferação das faculdades livres.	
LEGISLAÇÃO	SÍNTESE
REFORMA RIVADÁVIA CORRÊA DECRETO 8.659 DE 05.04.1911	Introdução oficial do exame de admissão como forma de seleção para o ingresso à Educação Superior, criando-se assim os processos de seleção para ingresso à este nível de ensino.
LEGISLAÇÃO	SÍNTESE
REFORMA CARLOS MAXIMIANO DECRETO 11.530 DE 18.03.1915	Os exames de admissão são chamados de exames vestibulares e passa a ser exigido o certificado do ensino secundário.

QUADRO 4 – Evolução dos mecanismos de processos seletivos para acesso à Educação Superior no Brasil (continua)

<u>COMENTÁRIOS</u>	
<p>A denominação vestibular é utilizada pela primeira vez em uma legislação na Reforma Carlos Maximiano de 1915, que pretendeu reorganizar o ensino secundário e superior. A lei exigia o certificado do ensino secundário, que foi o meio encontrado para estabelecer um controle adicional sobre o acesso às escolas superiores e também que o exame vestibular fosse rigoroso, prevendo a presença de fiscais.</p> <p>Em 1925, a Reforma Rocha Vaz completou o ciclo de contenção de acesso à educação superior, por meio da fixação do número máximo de vagas a cada ano, para cada curso, limitando as vagas, e da introdução do critério classificatório. O movimento de contenção se acentuou quando o processo de expansão tornou-se incompatível com as novas exigências de melhoria da qualidade de ensino.</p>	
LEGISLAÇÃO	SÍNTESE
REFORMA ROCHA VAZ DECRETO 17782.A DE 13.03.1925	Introdução da classificação dos candidatos e limitação de vagas.
ERA VARGAS (1930-1945)	
LEGISLAÇÃO	SÍNTESE
REFORMA FRANCISCO CAMPOS DECRETO 19851 DE 11.04.1931 ESTATUTO DAS UNIVERSIDADE BRASILEIRAS	Manutenção dos exames vestibulares, que passam a ser realizado de acordo com o curso concorrido pelo aluno.
<u>COMENTÁRIOS</u>	
<p>A era Vargas foi marcada pela ampliação do controle e da centralização do ensino, sobretudo da educação superior. A Reforma Francisco Campos deu origem ao Estatuto das Universidades Brasileiras, o marco estrutural da concepção da universidade no Brasil. O Estado formaliza, homogeneiza, padroniza e centraliza a educação superior de todo o País, levando-o a adotar critérios mais rígidos de autorização e reconhecimento de novos cursos, o que limita a ampliação de vagas na educação superior. O Estatuto também mantém a admissão inicial nos cursos via aprovação nos exames vestibulares, que passam a ser realizados pela natureza dos cursos almejados e fica restrito à algumas disciplinas consideradas como pré-requisitos mais importantes.</p> <p>Com a Reforma Gustavo Capanema de 1942 criaram-se os “exames de licença” que davam direito de ingresso em qualquer curso de educação superior, retornando aos exames de saída. Entretanto, estes exames foram suprimidos pelo Decreto-Lei nº 9.303, de 27 de maio de 1946, em que o aluno recebia “apenas” um certificado de conclusão no final da 4º série do ginásio ou na 3º série colegial, instituindo os concursos de habilitação.</p>	
LEGISLAÇÃO	SÍNTESE
REFORMA GUSTAVO CAPANEMA DECRETO 4244/42	Criação dos exames de Licença (exames de saída), que foram extintos pelo Dec. 9303 de 27.05.46.

QUADRO 4 – Evolução dos mecanismos de processos seletivos para acesso à Educação Superior no Brasil (continuação)

FASE DA DEMOCRATIZAÇÃO POPULISTA: NACIONALISMO E DESENVOLVIMENTISMO REPÚBLICA POPULISTA (1945-1964)	
LEGISLAÇÃO	SÍNTESE
LEI 1254/50 DE 12.1950	Federalização de estabelecimentos de educação superior.
LEI Nº 4.024/61 LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1961	Instituição da equivalência dos cursos médios para ingresso na educação superior e continuidade da forma de seleção por concurso de habilitação.
COMENTÁRIOS	
<p>Neste período iniciou-se o processo de federalização de estabelecimentos de educação superior, por meio da Lei nº 1.254 de dezembro de 1950. Nos governos populistas ocorreu a abertura, expansão e “massificação” da educação superior, o que permitiu o acesso de setores populares neste nível de ensino, entretanto, a expansão ocorrida gerou uma crescente perda de qualidade do ensino tanto no nível superior como no nível médio, pois não houve investimentos proporcionais em recursos materiais e humanos essenciais. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1961 não alterou a forma de seleção instituída pelo Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, mas para facilitar o ingresso das camadas médias à educação superior, instituiu a equivalência entre os diversos ramos dos cursos de Ensino Médio, possibilitando o ingresso na Educação Superior a todos os egressos de qualquer curso de Ensino Médio e trazendo tendências favoráveis ao sistema privado de ensino. Também foi um período marcado pela “tomada de consciência” da educação como direito de todos e a discussão da supressão do exame vestibular e da acessibilidade universal.</p>	

QUADRO 4 – Evolução dos mecanismos de processos seletivos para acesso à Educação Superior no Brasil. (continuação)

FASE DA DEMOCRATIZAÇÃO AUTORITÁRIA:	
SEGURANÇA E DESENVOLVIMENTO	
DITADURA MILITAR (1964-1985)	
LEGISLAÇÃO	SÍNTESE
LEI DA REFORMA UNIVERSITÁRIA LEI N.º 5540/68 DE 28.11.1968	Concretização da estratégia governamental de privatização da Educação Superior, promulgação de normas rígidas para aumentar a eficiência e produtividade deste nível de ensino e implantação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
DECRETO-LEI N.º 464 DE 11.02.1969	Introdução dos Vestibulares Unificados por região e por tipo de curso.
DECRETO N.º 68.908 DE 13.07.1971	Consolidação do critério de exame classificatório.
COMENTÁRIOS	
<p>Na ditadura, o Estado passa a valorizar a iniciativa privada ou as instituições filantrópicas e de benemerência, desobrigando-se da educação pública e procurando, ao mesmo tempo, fórmulas para eliminar a gratuidade, principalmente da educação superior, justificando que eram os estudantes ricos quem tinha acesso à tal nível de ensino, sendo necessário adotar um critério mais justo e igualitário. Neste contexto, a rede particular do ensino coloca a venda a nova mercadoria: o título acadêmico. O aumento da demanda que vinha desde o período populista criou os “excedentes do vestibular”, ou seja, os candidatos que foram aprovados com a nota mínima para o ingresso no curso superior, mas não tinham vagas para absorvê-los. As pressões por vagas levaram o regime militar a imprimir medidas centralizadoras e controladoras no campo educacional, no início o Estado garantiu o acesso e a expansão à educação superior, mas posteriormente implementou medidas de maior controle e contenção.</p> <p>Com o objetivo de diminuir as tensões provocadas pela luta por ampliação de vagas na educação superior e democratizar o acesso via expansão do ES, houve a promulgação da Lei da Reforma Universitária e a adoção do vestibular unificado e classificatório. Assim, ocorreu a expansão da educação superior mas, principalmente por meio da iniciativa privada e fundamentalmente em estabelecimentos isolados de ensino.</p> <p>Mas, com a crise do “milagre” do desenvolvimento brasileiro e seus reflexos no mercado de trabalho, o governo passa a conter a expansão, justificando a defesa da qualidade do ensino, criando primeiramente a Lei n.º 5692/71, de profissionalização obrigatória do 2º grau, pois assim o aluno era retirado para o mercado de trabalho antes de chegar à universidade, mas a lei fracassou devido à falta de investimentos para garantir uma profissionalização adequada e a contra-posição que considerava este ensino destinado aos jovens de classes sociais inferiores. Dessa forma, o aluno não estava habilitado para exercer uma profissão, nem para o vestibular, expandindo os “cursinhos” preparatórios.</p> <p>A partir de 1974 as medidas de contenção se intensificaram como: dificuldades de autorização e reconhecimento de cursos, chegando mesmo à suspensão; a criação pelo governo do Crédito Educativo (1976) para que os estudantes ocupassem as vagas dos estabelecimentos particulares e desobrigassem o governo a criar novas vagas; as críticas às provas objetivas com a volta da redação, que tornou-se obrigatória pelo Decreto 79.298/77; a volta do critério eliminatório (1ª etapa), mas combinado com o classificatório (2ª etapa); a institucionalização da pós-graduação para manter a verticalidade do ensino e a segregação dos cursos de curta duração (tecnólogos).</p>	

QUADRO 4 – Evolução dos mecanismos de processos seletivos para acesso à Educação Superior no Brasil. (continuação)

FASE DA DEMOCRATIZAÇÃO RELATIVA: A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA POLÍTICA TRANSIÇÃO PARA A DEMOCRACIA (1985-1994)	
LEGISLAÇÃO	SÍNTESE
DECRETO Nº 99.490 DE 30.08.1990 ESTATUTOS E REGIMENTOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)	Oferece autonomia às IES para realizarem seus concursos vestibulares, ou seja, são elas quem definem os critérios e a forma de seleção dos seus futuros alunos.
COMENTÁRIOS	
<p>O período da “transição para a democracia” política brasileira inicia-se com a eleição direta para Presidente da República, começando a delinear o projeto do neoliberalismo de mercado, que prega a integração econômica do Brasil com os países capitalistas centrais, especialmente os Estados Unidos. O Estado é julgado incompetente para gerir e orientar diversos setores, dentre eles a educação, justificando assim a decadência da escola pública, a qual deveria ser regida pelas leis de mercado, ou seja, entregue à competitividade do mercado e à “eficiência” da iniciativa privada. A produção teórica da época deixa de contemplar somente os aspectos técnicos-metodológicos ou operacionais do concurso vestibular, pensando essa problemática numa perspectiva mais globalizante e levando em conta os aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos que estão inseridos nesse processo. Essa produção crítica do caráter reprodutor, discriminador e seletivo do vestibular, bem como fatores que demonstram a “crise” das universidades e da sociedade pressionaram cada vez mais por uma democratização efetiva. O MEC promoveu Seminários e resolveu adotar uma nova forma de seleção que asseguraria a igualdade de oportunidade a todos os candidatos: o vestibular seria desdobrado em provas anuais de avaliação realizadas durante os três anos do 2º grau, dando oportunidade ao aluno que fosse mal no 1º ano, a possibilidade de recuperar-se durante todo o 2º e até o 3º ano. Entretanto, devido à debates que ocorreram em torno da autonomia universitária, da necessidade de uma política educacional voltada para as camadas menos favorecidas, da democratização de acesso, do fim da legislação autoritária, centralizadora e padronizadora da qualidade do ensino e também dos aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos que envolviam a problemática do vestibular, o governo federal se retraiu em relação a proposta que adotaria. A partir do início da década de 90 observou-se a acentuação da diversificação na forma de seleção para o ingresso na educação superior.</p>	

QUADRO 4 – Evolução dos mecanismos de processos seletivos para acesso à Educação Superior no Brasil. (continuação)

FASE DA DEMOCRATIZAÇÃO FLEXIBILIZADA: A CONSOLIDAÇÃO DO NEOLIBERALISMO	
NEOLIBERALISMO (1994-2006)	
LEGISLAÇÃO	SÍNTESE
LEI 9394/96 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	Possibilitou a diversificação dos processos seletivos (trocando a denominação de exame vestibular para processo seletivo). Ofereceu autonomia às universidades para deliberarem sobre seus processos de seleção, mas ressaltando que os critérios devem levar em conta os efeitos sobre o Ensino Médio. Possibilitou a criação de Instituições Especializadas em determinado campo de saber.
DECRETO N. 2.207/97 DE 1997	Institucionalizou a autonomia aos Centros Universitários para criar e modificar seu número de vagas.
PORTARIA MINISTERIAL N.º 438, DE 28.05.1998	Institui o ENEM, tendo como um dos objetivos subsidiar os mecanismos de acesso à educação superior.
PARECER CNE/CP N.º 95 DE 02.12.1998	Regulamentou o processo seletivo para ingresso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior, estabelecendo regras para melhor orientar as novas formas de acesso alternativas ao Vestibular, bem como reivindicando a participação de alunos que já tenham terminado o Ensino Médio em todos os processos de seleção e propondo o aproveitamento do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM como mecanismo de seleção para ingresso na Educação Superior.
PARECER CP 98 DE 06.06.1999	Dispõe sobre o processo seletivo para acesso à educação superior regulamentado pelo PARECER CP 95/98, citando o ENEM como uma excelente forma de processo seletivo, propondo sua universalização.
LEI N. 10.172/2001 DE 09.01.2001 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	Seus objetivos e metas pretendem: Inserir 30% da faixa etária de jovens, de 18 a 24 anos na Educação Superior. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de diferentes tipos de cursos. Criar políticas que facilitem o acesso das minorias na Educação Superior.
PROJETO DE LEI N. 3.627/2004	Instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação.
PROJETO DE LEI N. 3.582/2004	Instituiu o Programa Universidade para Todos – ProUni, que prevê a concessão de bolsas parciais ou integrais para alunos carentes em universidades particulares.

QUADRO 4 – Evolução dos mecanismos de processos seletivos para acesso ao Ensino Superior no Brasil. (continuação)

COMENTÁRIOS

Podemos considerar que neste período ocorreu uma “modernização mercantilizada”, já que foi marcado por reformas que flexibilizaram o Estado, as políticas para a Educação Superior e seus processos de seleção, auxiliadas pelas práticas neoliberais. No governo FHC houve a consolidação das práticas neoliberais, auxiliadas por pressões de agências internacionais que monitoram os empréstimos realizados pelo País; a esfera pública foi mercantilizada, restringindo o setor público e expandindo o setor privado. Para responder às pressões da sociedade que afirmavam a elitização das IES, clamando por democratização, bem como para cumprir com sua responsabilidade social, a opção política adotada pelos gestores das políticas públicas no Brasil foi a **expansão da Educação Superior**, mas pela via do setor privado, tornando-a cada vez mais competitiva e submissa à economia e ao mercado. Damos destaque às políticas de diversificação e diferenciação das IES, que possuem o objetivo de expandir a Educação Superior e a oferta de vagas e conseqüentemente o acesso a este nível de ensino, assim como a flexibilização dos processos seletivos realizada efetivamente neste período. No governo Lula tais políticas tiveram continuidade, a Educação Superior continuou aberta ao mercado e as instituições privadas proliferando-se, apesar da tentativa de resgate da expansão das instituições do setor público. As políticas de flexibilização do acesso à Educação Superior foram intensificadas, principalmente as políticas de reserva de vagas em instituições públicas e o ProUni, que concede bolsas para alunos carentes em universidades particulares.

QUADRO 4 – Evolução dos mecanismos de processos seletivos para acesso à Educação Superior no Brasil. (final)

2.2 A flexibilização das Políticas de acesso à Educação Superior na Fase da Democratização Flexibilizada.

Dentre os diversos problemas enfrentados por nossa universidade na atualidade, em consequência das crises mencionadas no capítulo anterior, que têm em sua essência a questão do acesso, destacamos nesse estudo o caráter elitista que é ortogado à Instituição Universitária, o que contradiz o princípio da igualdade de oportunidades a todos, bem como a responsabilidade social atribuída à Universidade.

A fim de responder a tensão entre elitização e democratização, bem como às pressões manifestadas por determinadas classes sociais que reivindicam acesso à Educação Superior brasileira foram realizadas alterações nas estratégias para ingresso nessas Instituições, principalmente a partir do ano de 1994, denominada por nós como Fase da Democratização Flexibilizada.

Mas, em que contexto ocorre essas mudanças nas Políticas de acesso à Educação Superior? Por que o contexto atual exigiu tal flexibilização, enquanto nos períodos anteriores não foi necessária?

Para responder a tais questões consideramos importante destacar três períodos históricos diferentes no Brasil, em que o Estado, a Educação e a Educação Superior tiveram funções diferenciadas.

O primeiro período corresponde às décadas de 1960 e 1970, momento de desenvolvimento e de estruturação da Educação Superior no Brasil. Já os anos que correspondem à década de 1980 foram marcados pela tentativa de transição de modelo da Educação Superior, almejando a democratização tão reivindicada, enquanto que a partir dos anos de 1990 visualizamos uma fase de mercantilização da Educação, com a contribuição de medidas flexibilizadoras por meio do aumento das políticas neoliberais no Brasil. A seguir, especificamos e discutimos melhor cada um destes períodos.

Na década de 1960, enquanto a expansão educacional representou o maior índice de crescimento educacional do mundo, no Brasil a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei n.º. 4.024/61 trouxe acentuadas tendências favoráveis à Educação Superior privada, que se concretizaram por meio do golpe militar de 1964, com a ampliação de vagas em universidades privadas.

De acordo com Silva Junior e Sguissard (1999), no regime militar, apesar do discurso de valorização da educação escolar, havia os limites de verba e dessa forma a alternativa encontrada foi o favorecimento da ampliação do setor privado de ensino. A Educação Superior transformou-se numa boa estratégia de reprodução e ampliação da classe média, bem como num importante mercado associado ao capital internacional e fonte de legitimidade do regime militar-autoritário.

As reivindicações da sociedade aconteceram principalmente por parte dos “excedentes do vestibular”, pessoas geralmente da classe média que buscavam ascensão social, aprovados nos exames vestibulares, mas que não conseguiam vagas nas Universidades devido ao modelo de seleção, e também pelo movimento estudantil que teve grande participação nas reivindicações mais radicais, exercendo assim forte pressão sobre o governo para a expansão do Sistema.

No entanto, as reivindicações acabaram contribuindo com a estratégia governamental de privatização da Educação Superior, pois a Reforma Universitária implantada em 1968 sob a Lei n. 5.540 tinha o objetivo de democratizar e fortalecer o formato institucional de tal nível de ensino por meio do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas não teve seus princípios alcançados.

Houve a tentativa de democratizar a universidade por meio de sua massificação, entretanto, o que ocorreu foi o deslocamento para dentro da Universidade da dicotomia existente entre a alta cultura e a cultura de massas, contribuindo assim com a introdução da universidade de elite que controlava a produção da alta cultura e a universidade de massas, responsável por apenas distribuir o conhecimento produzido.

Assim, foi principalmente na década de 1970 que ocorreu um crescimento desordenado da Educação Superior, especialmente de escolas isoladas e de faculdades privadas, reforçando o elitismo, pois com a multiplicação de cursos a qualidade do ensino caiu e somente a elite tinha condições de estudar nas melhores instituições, além da Educação Superior ter permanecido alienada aos outros níveis do sistema educacional.

A Lei da Reforma Universitária é o principal marco legislativo do período que denominamos de desenvolvimento e estruturação da Educação Superior no Brasil, já que trouxe normas rígidas com a finalidade de aumentar a eficiência e a produtividade da Educação Superior, muitas das quais perduram e influenciam até hoje, além de ser a última legislação promulgada especificamente sobre este nível de ensino.

A Reforma Universitária de 1968 veio articulada à implantação do modelo socio-econômico adotado pelo governo militar, a uma nova fase do desenvolvimento capitalista do País e vinculada a uma forma de ascensão social da classe média que diante de suas próprias demandas necessitava da ampliação do acesso ao ensino de 3º grau, de reformulação do modelo universitário existente e de uma universidade que formasse profissionais especializados. O esforço pela Reforma Universitária e privatização da Educação Superior com o aumento da eficiência do sistema iniciou-se com a (re)contratação pelo MEC dos serviços do assessor da USAID- *United States Agency International Development*.

Principalmente neste período que a educação, especialmente a Superior foi entendida como estratégia para o desenvolvimento industrial do Brasil. Com a alteração do modelo econômico brasileiro e com a introdução de grandes empresas e corporações multinacionais que produzia um mercado de trabalho para mão-de-obra diplomada, a Educação Superior tornou-se uma relevante estratégia para reprodução e ampliação da classe média.

Corroborando com tal idéia, Silva Junior e Sguissard (1999) citaram que o diploma tornou-se condição necessária para que o graduado obtivesse ascensão social:

Enquanto a obtenção de diploma de curso superior era uma condição não necessária, mas suficiente, para que o portador gozasse de prestígio e poder na sociedade brasileira, as camadas médias baixas da população foram desviadas para cursos técnicos que não davam acesso à universidade. Mais tarde, quando os graduados de curso superior tornaram-se cada vez mais empregados de grandes firmas e não profissionais autônomos, o significado de um diploma universitário mudou: passou a ser condição necessária, mas não suficiente, para que o seu portador obtivesse uma posição de prestígio e poder. Daí a maior liberalidade na abertura de escolas superiores isoladas e de nível acadêmico inferior ao das grandes universidades. (OLIVEN, 1989, p. 106-107 apud SILVA JUNIOR E SGUISSARD, 1999, p. 179)

O projeto educacional do regime militar possuía o discurso de valorização da educação, mas era autoritário e excludente. As verbas para a educação pública eram escassas, já que o Estado empregava seus recursos em setores diretamente vinculados à acumulação de capital. Mas também era necessário “despolitizar” o campo acadêmico e neutralizar as ações de contestação do movimento estudantil.

Segundo Silva Junior e Sguissardi (2005), em 1971, ocorreu a Reforma do ensino de 1º e 2º graus, cuja Lei 5.698/71 aprovou que todos os cursos de 2º grau passariam a ser profissionalizantes, a fim de se evitar que os estudantes voltassem a pressionar por universidade,

impossibilitando a reprodução dos "excedentes do vestibular" e possibilitando a preparação de mão-de-obra para o sistema de ciência e tecnologia que se formava e sustentava o capital nacional. Entretanto, a profissionalização não ocorreu, tanto por falta de recursos humanos quanto materiais, assim, o aluno não estava habilitado para uma profissão nem para enfrentar o vestibular, o que contribuiu com a forte expansão dos cursos pré-vestibulares.

Constatamos assim que preocupações com a elitização e reivindicações para a democratização da Educação Superior não são recentes, nem mesmo as alternativas apontadas para a solução deste problema. Os anos de 1960 e 1970 foram marcados por tentativas para desenvolver e estruturar o Sistema de Educação Brasileiro, ocorrendo reivindicações políticas que visavam promover a igualdade na participação dos diversos grupos socioeconômicos nos setores educacionais, principalmente na Educação Superior, mas os esforços não foram bem sucedidos.

Percebemos por meio do documento-síntese do Seminário sobre o Vestibular realizado no ano de 1979, que tal preocupação também se fazia presente:

Embora o sistema [ensino superior brasileiro] apresente crescentes taxas de expansão, chegando mesmo a se configurar como um ensino de massa, isto não representa uma verdadeira democratização do ensino uma vez que os benefícios deste desenvolvimento não são compartilhados equitativamente por todos os setores da sociedade (DEMOCRATIZAÇÃO..., 1979)

Neste mesmo documento é contemplado o conceito de democracia na Educação Superior por alguns dos congressistas:

A verdadeira democratização do ensino superior não consiste em conduzir à universidade todos os jovens, indiferentemente de suas capacidades e aptidões, mas em fazer com que os que têm capacidade real e vocação para os altos estudos possam ir até o limite de suas potencialidades.... A democratização do ensino superior é, em certo sentido, uma tentativa legítima para eliminar as injustiças do destino e promover a circulação das elites, como convém numa sociedade aberta. A democracia não defende o nivelamento igualitário, mas a igualdade de oportunidades para a seleção dos melhores. (DEMOCRATIZAÇÃO..., 1979)

Neste sentido, segundo Oliveira (1996), com a visão crescente da tendência política do liberalismo no contexto iniciado no final dos anos 1960, a expansão da educação superior passou a ser uma das probabilidades de democratização do acesso, a partir da ampliação das vagas para esta esfera de ensino, em oposição aos interesses anteriores da elite brasileira.

Porém, a expansão ocorreu de forma clientelista e por meio de uma política-eleitoreira, principalmente nos estados com poucas experiências nesse nível de ensino. Em algumas regiões e/ou Estados ocorreu a criação de instituições de educação superior sem que houvesse uma preocupação maior com as instalações, com a localização ou com o próprio nível de ensino ministrado.

O autor enfatizou que a busca pela democratização do acesso ao ensino superior se dá por duas vias: tanto pela reivindicação de formação de elites culturais para o desenvolvimento do País, quanto por perspectivas de acesso para todas as camadas sociais, principalmente por parte das camadas média e média-baixa que criaram a expectativa e crença na formação universitária como fator decisivo para que os jovens tivessem uma formação mais abrangente, buscassem maior renda e pudessem superar as barreiras de ascensão social dentro do sistema.

No entanto, desde o início das reivindicações por acesso ao ensino, os mecanismos de seleção sofreram tentativas de alterações para atender o perfil político do governo em relação às pressões vindas da sociedade, de forma que o Estado pudesse controlar a movimentação de alunos, professores e das próprias universidades.

Já na década de 1980, houve um declínio na quantidade e na qualidade da escolarização que pode ser explicada pelo enfraquecimento da equidade e da eficácia devido à ordens internacionais de redução de gastos com a educação. Na década de 1980, rotulada de "década perdida" na América Latina, ocorreram diversas mudanças econômicas que acarretaram a redemocratização das estruturas políticas, enquanto a Reforma do Estado influenciava no papel da educação pública.

A reformulação da Constituição Federal brasileira, em 1988, corroborando com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabeleceu em seu Art. 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. A Constituição passou a determinar em seu Art. 206, que o ensino deverá ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e gestão democrática do ensino público e ainda, no Art. 208 inciso V assegurou que o dever do Estado com a Educação se garantirá mediante o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL, 1988)

O período de 1980 a 1995 foi marcado pela redemocratização da sociedade civil, enquanto a produção intelectual originava principalmente nos programas de pós-graduação em educação que se consolidavam, conforme salientou Silva Junior e Sguissard (1999). Quando foram atingidos os objetivos das reivindicações em termos quantitativos, o espaço social da educação se alterou novamente por pressões vindas de demanda emergente dos estratos mais baixos da sociedade. Assim, as escolas tentaram preencher suas vagas com estudantes de origem socioeconômica mais modesta, mas os elementos da classe média começaram a criticar o padrão dos cursos oferecidos e a atenção foi voltada para a qualidade do ensino, já que os privilégios da classe média estavam sendo "usurpados" pelo número crescente de novos graduados.

O sucateamento da produção cultural na maioria das universidades, denunciado pelas classes médias, reafirmou o elitismo da alta cultura e a legitimação das políticas educativas que o promoviam. Assim, na década de 80, de acordo com Silva Junior e Sguissardi (1998) a educação superior foi reacomodado, reorganizado, em função do discurso em prol da qualidade e da avaliação, bem como devido a nova ordem mundial, centrada no desenvolvimento da ciência e tecnologia e na formação de trabalhadores qualificados para a nova configuração da base produtiva. Deste modo, os empresários tenderam a subordinar a educação, em particular a educação superior, ao sistema produtivo.

Diversas iniciativas ocorreram a partir dos anos 1980 para Reformar a Educação Superior brasileira, como a criação de diversos órgãos e programas internos, como: PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária, CNRES - Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior e GERES - Grupo Executivo de Reformulação da Educação Superior, mas neste período, a expansão de oferta de vagas para a esse nível de ensino foi restrita, quase se estagnou.

De acordo com Krawczyk (2000), em 1990 iniciou-se em todo o âmbito internacional a Reforma Educacional por meio de um movimento que daria condições aos sistemas educacionais de todos os países a enfrentarem os desafios de uma nova ordem econômica mundial. Compromissos foram firmados entre governos e organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia.

A Reforma Educacional no Brasil iniciada também na década de 1990 foi auxiliada pela consolidação de práticas neoliberais no Estado Brasileiro, que começaram no Governo Collor com o processo de dilapidação do Estado e se consolidaram no Governo Fernando Henrique, que

governou no período de 1995 a 2002. Contrariando nossas expectativas, o neoliberalismo aprofundou sua vigência no Governo Lula, auxiliado por pressões de agências internacionais que monitoram os empréstimos financeiros no país. Assim, principalmente a partir dos anos 90 foi instaurado o poder dessas agências sob a definição das políticas educacionais.

Silva Junior (2002) afirmou que FHC transformou na década de 1990 o Brasil no país das reformas submetendo-o ao figurino do capital, de acordo com ideais de organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial. Corroborando com aquele autor, Nunes et al (2002) considerou que a Reforma do Estado do Governo FHC pode ser resumida em quatro aspectos principais, a saber:

1- Delimitação do tamanho do Estado, ocorrendo redução de seu porte, principalmente no que se refere ao quadro de pessoal, por meio de processos de privatização, "publicização" e terceirização;

2- Redefinição do papel regulador do Estado, com a redução do grau de interferência estatal, aumentando o controle via mercado;

3- Recuperação da governança. O Estado torna efetivas as decisões do governo, muda a forma de administração, de burocrática a gerencial, ou seja, passa a controlar os resultados, não os processos de execução das políticas públicas, e,

4- Aumento da governabilidade. Ocorre o aperfeiçoamento da democracia representativa e uma maior abertura do poder público ao controle social, pretendendo garantir melhor intermediação de interesses e aumentar o poder e a legitimidade do governo.

O governo Lula, que se iniciou em 2002, continuou com a política administrativa do governo FHC, bem como com as bases do pacto social que apresentaram sérias conseqüências, inclusive para a esfera educacional, como por exemplo:

1 - Contraposição entre estatal/privado, que mascarou a verdadeira contraposição a ser considerada, de público *versus* privado/mercantil, impondo a diluição das fronteiras entre público e privado;

2- O retorno social e individual dos gastos públicos com a educação superior seria muito menor do que o dos gastos com a educação básica;

3- A educação superior seria antes um bem privado e que os gastos públicos para este nível de ensino beneficiariam as elites, não auxiliando na melhor distribuição de renda, à equidade e à justiça social;

4- Haveria maior eficiência gerencial dos recursos públicos se entregues ao gerenciamento de empresas privadas;

5- A educação superior deveria ser, um espaço da iniciativa privada, e não do Estado, este devendo se preocupar menos com a criação e manutenção do que com a regulação, controle e prestação de contas das instituições de educação superior públicas e privadas;

6- O paradigma científico-acadêmico deve ser substituído de ciência dirigida pela economia.

Já no plano político administrativo, houve no governo Lula uma ruptura maior entre diálogo e negociação do que no governo anterior, tendo como resultado uma melhor sensibilidade para diagnosticar a acelerada privatização/mercantilização do sistema de Educação Superior e a necessidade de controlar a expansão desenfreada das empresas de ensino e a qualidade mínima dos serviços prestados por elas.

Como foi discutido no capítulo anterior, a Educação Superior brasileira tem se diferenciado por meio da expansão de instituições não universitárias e privadas, que a nosso modo de entender contribuem para o processo de mercantilização deste nível de ensino, gerando mais problemas que soluções. As universidades particulares protegem o caráter elitista da educação, atendendo geralmente à classe privilegiada da população e mantendo a maior parte da população que é de baixa renda longe da educação superior, já que não tem condições para pagar suas altas mensalidades, além de possuírem fragilidade na qualidade do ensino. Já as universidades públicas são a primeira ou única opção para a maioria dos estudantes, tanto por razões educacionais quanto por financeiras.

Na mesma linha de raciocínio Jandhy A'la B G Tilak, representante do Instituto Nacional de Planejamento e Administração de Nova Delhi afirmou em palestra no Seminário Internacional Universidade XXI realizado em Brasília no ano de 2003, que a educação superior privada pode melhorar a equidade na educação através do acesso de mais alunos que, de outra forma, não teriam acesso à universidade, mas é preciso investir nas instituições públicas, que é o principal local para a continuação dos estudos da população de baixa renda:

Com as universidades particulares superando o número de instituições públicas ao longo dos anos, os governos não vêem necessidade de abrir novas universidades públicas e, como resultado, as faixas menos favorecidas da sociedade vão ficar permanentemente marginalizadas. (SINTESE..., 2003)

As reformas realizadas no Brasil não estão alterando as condições de atendimento da qualidade, além da quantidade. Inicialmente a preocupação com a universalização da educação ocorreu no âmbito quantitativo do ensino escolar fundamental, entendido como educação básica, atualmente se discute a questão da qualidade, já que grande parte da demanda possui acesso a tal nível de ensino. Entretanto, no que se refere à Educação Superior, atualmente as discussões ainda se encontram no âmbito quantitativo, pois ainda não ocorreu a universalização do acesso neste nível de ensino. Percebemos que a relação dialética entre quantidade e qualidade que deveriam caminhar juntas é dissociada nas políticas educacionais brasileiras.

Infelizmente, percebemos uma mudança no conceito de universidade, seu importante papel na formação de profissionais, na produção de ensino e conhecimento e na contribuição com a sociedade é constantemente transformado em prestação de serviços ao mercado.

Por estas razões, Nunes et al (2002) afirmaram que a Educação Superior brasileira tornou-se mais um campo de lutas materiais por investimentos, benefícios profissionais e condições de trabalho do que de lutas intelectuais e educacionais.

Por todos os motivos relacionados, consideramos de fundamental importância repensar o ideal neoliberal de mercado educacional, pois este apenas reforça o privilégio que alguns possuem para as melhores escolhas e difunde o ideal de que a concorrência auxilia o melhor aluno, mas na verdade apenas perpetua as diferenças entre eles.

Devido aos fatores citados, tais como a redução dos investimentos na Educação Superior em detrimento do ensino fundamental, possibilitando a abertura aos investimentos privados, hoje as universidades públicas brasileiras passam por um período de crise, já que não estão preparadas para as demandas que lhes são impostas e são consideradas elitistas.

No governo FHC ocorreu uma mudança de paradigma na produção de políticas públicas, que assumiram uma política de gastos, de redução do déficit público, ou seja, ligado ao econômico, às regras do mercado, passando de uma política educacional para uma política econômica, também chamada por Silva Junior e Sguissard (1999) de processo de mercadorização da esfera pública. As políticas públicas passaram a basearem-se no paradigma da oferta do Estado e não no paradigma da demanda da sociedade, a partir de suas necessidades. “O Estado oferece educação superior segundo sua concepção, quem quiser e puder que se habilite a seu usufruto e se

inclua na organização social patrocinada pelos atuais detentores do poder estatal" (SILVA JUNIOR E SGUISSARD, 1999, p. 246).

Em 1995, foi criado o MARE - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, que juntamente com o MEC causou alterações efetivas na legislação educacional, como a implementação da Lei n. 9.131 em 1995, a qual reformulou o Conselho Nacional de Educação e o decreto n. 2.207/97, de 1997, que instituiu autonomia aos centros universitários para criar e modificar seu número de vagas. Sobre a última alteração, Ribeiro (2002) salientou que:

Valer dizer que a reforma universitária dos anos 90 veio, pelo decreto n. 2.207/97, romper não só com a lei n. 5.540/68 da reforma universitária anterior, mas com toda uma tradição que vem desde os anos 30 e que sugere ser a universidade a instituição própria da educação superior. (RIBEIRO, 2002, p. 13)

Silva Junior e Sguissard (1999) apontaram que tanto o MARE quanto o MEC tinham o propósito de reestruturar a Educação Superior, calcados nos pressupostos de que devido ao elitismo e ao modelo de universidade de pesquisa este Sistema estaria em crise, já que não absorve toda a demanda crescente e não prepara adequadamente os universitários para o mercado.

Mas, já no início do segundo mandato do presidente da República Fernando Henrique Cardoso, o MARE foi extinto, tendo o governo federal uma nova estrutura. A maioria das atividades desenvolvidas por este ministério passou à competência da Secretaria de Estado da Administração e do Patrimônio (SEAP), que se encontrava subordinada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

A promulgação da Lei 9394/96 foi um importante marco das mudanças no Brasil. Segundo Resende (1999) tal lei contribuiu com as medidas normativas que agravaram a discriminação educacional no País. Foi uma lei orientada pelo novo modelo neoliberal, que trouxe artigos sobre a Educação Superior de forma geral, sem maiores detalhamentos e outros específicos sobre as instituições universitárias, apresentando algumas modificações.

As profundas transformações pelas quais passam hoje a Educação Superior brasileira se devem em grande parte a aprovação desta Lei, já que ela promoveu a diversificação de todo o Sistema, por meio da criação dos Centros Universitários e das Faculdades Integradas, propiciando assim a expansão com maior liberdade para a criação de novos cursos e ainda de cursos seqüências, que são uma nova modalidade na oferta de educação superior, diferente dos

curso tradicionais de graduação, que visam aumentar as possibilidades de acesso dos alunos após o ensino médio.

Em Paris, no ano de 1998 foi realizada pela UNESCO a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, que se tornou o princípio básico para todas as Reformas que se desenvolvem ou que vão se desenvolver no campo da Educação Superior em todo o mundo. Nela se instituiu o marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior, determinando dentre outras ações, que os Estados estabeleçam marcos para a reforma da Educação Superior; que prevejam formas de acesso a este nível de ensino "por meio da valorização de experiências profissionais, especialmente para estudantes mais velhos e sem diploma formal de educação secundária"; que dêem passos concretos para reduzir a crescente disparidade entre os países industrialmente desenvolvidos, aqueles em desenvolvimento e os menos adiantados no que diz respeito à educação superior e à pesquisa. (MARCO..., 1999)

Na Conferência também foi instituída a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior, estabelecendo que medidas urgentes sejam elaboradas no que se refere ao acesso a este nível de ensino, como por exemplo: a reorientação do vínculo entre a Educação Superior e o conjunto do sistema educacional, particularmente com a educação secundária; que políticas futuras dêem preferência ao mérito individual, devido ao rápido e amplo aumento da demanda pela educação superior; a facilitação do ingresso de alguns grupos específicos, como indígenas, minorias culturais e lingüísticas, grupos menos favorecidos, povos que vivem dominados por estrangeiros e pessoas portadoras de deficiências, que "podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações"; a promoção do acesso de mulheres; a diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento, com a intenção de responder à tendência internacional de massificação da demanda como para dar acesso a distintos modos de ensino e ampliar este acesso a grupos cada vez mais diversificados com vistas a uma educação continuada, baseada na possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação. (DECLARAÇÃO..., 1999)

O documento do Ministério da Educação 'Enfrentar e vencer desafios' do ano de 2000 evidenciou os cinco princípios da política de Educação Superior do governo Fernando Henrique Cardoso, que teve como Ministro da Educação Paulo Renato Souza, quais sejam: 1) Expansão do

Sistema; 2) A diversificação para democratizar o acesso; 3) A avaliação da graduação; 4) A supervisão para garantir a qualidade e 5) Qualificação e modernização.

O Plano Nacional de Educação, proposto em 1997 e implantado no ano 2001 é um dos dispositivos legais que articulados à reconfiguração da Educação Superior brasileira introduzem um novo padrão de modernização e gerenciamento de ensino universitário, incluso no paradigma da produção capitalista e na reforma da administração pública do Estado, tornando-o cada vez mais variado, flexível e competitivo, de acordo com a dinâmica do mercado, embora controlado e avaliado pelo Estado, como citam Catani e Oliveira (2000).

Foi sancionada em 09 de Janeiro de 2001 a Lei n. 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação, em consonância com a Constituição Federal, com a LDB e com os compromissos internacionais firmados pelo Brasil. O presidente FHC, em consonância com o proposto pelo Ministério da Fazenda e do Planejamento, Orçamento e Gestão, vetou nove metas, que incidiam sobre questões importantes como o aumento dos recursos financeiros. Na Educação Superior foram vetadas as seguintes metas:

- 1- Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído por pelo menos 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais;
- 2- Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior.
- 3 - Ampliação do programa de crédito educativo e
- 4 - Ampliação do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica.

Sobre as prioridades do PNE, podemos observar a garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos e a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. Também está incluída a erradicação do analfabetismo e a ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino (educação infantil, ensino médio e educação superior).

Em capítulo específico sobre a Educação Superior o Plano colocou que a explosão na demanda por educação superior é prevista devido ao conjunto de fatores como demográficos, aumento das exigências do mercado de trabalho e por políticas de melhoria do ensino médio.

Acrescentou ainda, que o estabelecimento de uma política que promova sua renovação e seu desenvolvimento contribuirá com os sérios problemas pelos quais passa este nível de ensino. Mas, o que percebemos dentre seus objetivos e prioridades é que as políticas para tal nível de ensino são prejudicadas em detrimento dos outros níveis. O documento enfatiza que:

O Plano Nacional foi arquitetado sobre três eixos: a educação como direito, a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social e a educação como fator de inclusão social. Ela é vista como a estratégia mais eficaz de combate à exclusão, pelo poder que o conhecimento e as habilidades desenvolvidas fornecem à pessoa na sua inserção e participação social. (BRASIL; MEC, 2001, p. 21)

O desafio dos novos planos é ser um instrumento político e técnico que garanta ir mais na frente e a um ritmo mais rápido, corrigindo as desigualdade no acesso à e na qualidade da educação oferecida internamente em cada ente federado e entre as regiões brasileiras. (BRASIL; MEC, 2001, p. 25)

No parágrafo a seguir, percebemos a forte influência do mercado sobre a implantação deste documento:

Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL; MEC, 2001, p. 66)

Podemos ainda enumerar objetivos e metas do plano que interferem diretamente no acesso à Educação Superior:

1. Prover até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.
2. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício de magistério ou de formação geral.
3. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos seqüenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.
4. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior,

permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

2.3 Políticas de seleção e de diversificação dos Processos Seletivos para ingresso na Educação Superior brasileira.

Neste quadro de transformações, no qual a globalização muda radicalmente as políticas educativas e com o crescimento demográfico, aumenta-se a demanda pela elevação do nível de educação, tendo o diploma de Educação Superior importância primordial para o acesso ao mercado de trabalho.

Há que se considerar que os estabelecimentos de Educação Superior passaram a exercer um papel cada vez mais importante na contribuição para o desenvolvimento econômico e social do País e que apesar de não ser mais garantia de mobilidade social, a qual permite melhorar e elevar o nível de vida dos cidadãos produz uma representação simbólica e se configura como requisito para a inserção no mercado de trabalho do mundo capitalista. Assim, tal nível de ensino, que deveria ser uma opção a ser cursada por quem tivesse o interesse, se torna uma necessidade e passa a ser visto pela sociedade como uma condição mínima para a reprodução da vida na forma de trabalho sob os ditames do mercado de trabalho.

O aumento da importância do acesso a este nível de ensino fortalece ainda mais os mecanismos de exclusão, já que seu acesso é um privilégio, pois apenas alguns terão oportunidade de frequentá-lo, como podemos perceber pelo fluxo do número de alunos que terminam o Ensino Médio e o número de alunos que ingressam num curso de nível superior. A educação é considerada um direito fundamental de todos, mas ele é apenas formal já que as IES não possuem vagas ou lugares para todos. Por isso, são necessários os processos de seleção, os quais são sempre pautados no princípio do mérito.

Devido a todos os fatores ressaltados um número cada vez mais crescente de pessoas aspiram cursar estudos superiores, gerando a necessidade de ampliar e diversificar as possibilidades de acesso a conhecimentos e a informações de alto nível. Entretanto, o debate sobre os melhores métodos e mecanismos de seleção que efetivamente democratizem o sistema de Educação Superior é sempre muito polêmico, já que nesta discussão se configuram concepções e interpretações diferentes sobre o direito à educação, à igualdade de oportunidades, a

função social da universidade, o alcance dos exames meritocráticos de seleção, o privilégio, o elitismo e a seletividade social e recentemente se discute a questão da inclusão social.

Devido às pressões exercidas pela sociedade e a confusão do termo democratização como sinônimo de expansão já discutido anteriormente, bem como pela orientação do BM para diversificar a Educação Superior expandindo as instituições privadas e direcionando as instituições públicas para a esfera privada, as políticas educativas atuais procuram a qualquer custo expandir as vagas no sistema de Educação Superior, principalmente via setor privado.

Neste sentido, a proposta para solucionar o problema do acesso à Educação Superior tanto dos organismos internacionais, quanto do Mercado e do Estado refere-se a estratégia de diversificar os sistemas seletivos e expandir o setor privado a fim de adequar a Educação Superior aos interesses do Capitalismo, contribuindo com a crescente demanda de estudantes e com a diversidade crescente das perspectivas dos diplomados.

Já a Universidade e a Comunidade, as quais devem ser elementos correspondentes, possuem posições diversas, mas a maioria das pessoas que lutam por um ensino gratuito e de qualidade pressiona pela elevação da aplicação de recursos para proporcionar a expansão das Instituições públicas e pelo rompimento de políticas com os organismos financiadores internacionais.

Alguns questionamentos são feitos devido à existência dos exames vestibulares, considerados de caráter meritocrático, como: Os alunos selecionados pelos exames de seleção são os mais capacitados ou os que tiveram mais oportunidades para pagarem uma escola particular, que no Brasil possui mais qualidade que a pública? Quais são os critérios dos exames para se medir a qualidade dos alunos?

Estudos realizados sobre os exames, testes e avaliações ressaltam que estes surgiram apenas na modernidade vinculados ao mérito individual, já que na Antigüidade não existiam. Na Idade Média ele tinha caráter apenas ritualístico, utilizado apenas quando soubesse que o candidato se sairia bem, como forma de mostrar o que já sabia. De acordo com Weber, devido às necessidades do capitalismo com suas demandas de pessoas competentes, introduziu-se o exame com caráter eliminatório em todo o mundo. O autor resalta que surgiram como um corretivo contra o favoritismo e como meio de abrir as portas a todos por igual, independente de serem

conhecidos ou não e que se apresentam como um obstáculo ao acesso em massa aos benefícios sociais.

No que se refere ao Exame vestibular, o documento do Seminário sobre o Vestibular realizado no ano de 1979 coloca que desde 1880 já foi preciso instituir os exames preparatórios para o ingresso na Educação Superior. A partir daí, novas funções e atribuições foram concedidas ao concurso Vestibular, que sofreu muitas modificações ao longo do tempo, como a passagem à natureza classificatória ao invés de eliminatória, como o exame unificado etc.

Muitas são as críticas apresentadas aos exames seletivos. Muitas pessoas questionam a questão da justiça apresentada pelos exames de seleção. Seriam eles capazes de medir competência e aprovar os alunos que teriam o melhor desempenho no ensino universitário?

Raquel Villardi, em entrevista a Revista *Advir* no ano de 2005, afirmou que se tivesse mais vagas para o ingresso na universidade, ainda se teria um número relativo de alunos muito bons a serem selecionados, pois o processo de seleção não se trata de uma questão de competência, mas sim de toda uma trajetória de vida escolar que vai oferecer a ele condições diferenciadas para cursar a Educação Superior:

As pessoas habitualmente relacionam desempenho e competência. Isso é um equívoco, porque o desempenho não é fruto apenas da competência, ele é fruto de uma dinâmica que cruza competência com oportunidade, com vivência escolar, com um mundo de fatores que passa por tudo, até o acesso aos meios culturais. (VILLARDI, 2005, p. 91)

Já para Domingues (2005) o vestibular é um método duvidoso de aferição do conhecimento e para Telles (2003, p. 287, apud Domingues, 2005, p. 169) o ingresso via vestibular não está baseado no mérito e na habilidade em ter êxito na faculdade, mas sim nas condições do candidato em estudar em escolas particulares, em pagar cursinhos e em dedicar um ano ou mais inteiramente aos estudos para as provas:

A meritocracia é utópica, porque busca recompensar indivíduos com base na inteligência ou nas habilidades cognitivas: e isto não ocorre em lugar algum. A admissão à universidade parece, então, ser muito mais uma "testocracia" do que uma "meritocracia". A aprovação no vestibular é, na melhor das hipóteses, um teste de mérito muito questionável. (TELLES 2003, p. 287, apud DOMINGUES, 2005, p. 169)

Segundo Frei David, diretor Executivo da EDUCAFRO, em participação no Seminário sobre Acesso e permanência na Educação Superior: cota racial e étnica, ocorrido no ano de 2004

em Brasília, o vestibular mede igualmente dois públicos que sempre tiveram oportunidades desiguais, ele não mede a capacidade, só confirma quem teve oportunidade. O vestibular é um poderoso e eficiente instrumento de exclusão de negros e pobres, por isso tem que ser derrubado. Segundo ele:

As universidades públicas se afastaram das escolas públicas de ensino médio. De maneira estranha, prenderam-se aos interesses mercantilistas dos cursinhos caros, fonte de alto lucros, e das escolas particulares. O vestibular passou a medir informações sonegadas nas escolas públicas, só veiculadas por ser descartável. O vestibular foi apenas um instrumento para premiar quem fez cursinhos caros e decorou os macetes. (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2004)

Outros especialistas no assunto também defendem mudanças no processo de seleção, já que consideram o vestibular uma maneira injusta de selecionar os mais capacitados, não medindo conhecimento, como Buarque em seu texto intitulado “A Universidade numa encruzilhada” do livro da UNESCO (2003):

Os atuais exames não medem a capacidade de um aluno de captar conhecimento ou de navegar pelo conhecimento existente no mundo, transformando as informações recebidas em conhecimento que possa ser usado de novas maneiras e em outros contextos. Por essa razão, é de importância fundamental acompanhar o desempenho dos alunos na escola secundária e formular exames de seleção que sejam capazes de mensurar a capacidade do aluno de buscar e elaborar conhecimento, mais que sua capacidade de assimilar conhecimentos prontos e de responder perguntas com respostas decoradas (UNESCO, 2003, p. 39)

Em nossa opinião os exames não deveriam ser voltados apenas para o caráter meritocrático do aluno, gerando hierarquias entre eles, mas sim que pudessem auxiliar nas deficiências apresentadas pelos alunos e identificar as potencialidades dos mesmos. Há muitos estudantes que não são universitários por falta de vagas, não por falta de capacidade. Acreditamos que o objetivo de qualquer processo seletivo é colocar na universidade os melhores estudantes, inclusive alunos de escolas públicas, negros ou indígenas etc., pois muitos deles possuem capacidade, mas lhes faltaram oportunidades, tanto educacionais quanto sociais e econômicas durante sua trajetória de vida e escolar.

Outro fator importante a ser ressaltado refere-se às estatísticas sobre a condição social do universitário da rede pública, as quais são muito polêmicas e geralmente contraditórias.

No estudo de Barros e Foguel (2001) sobre a extensão da pobreza no País e o grau de focalização dos serviços públicos educacionais, verificou-se que dentre os universitários de idade

entre 19 a 23 anos, apenas os 30% mais ricos têm acesso ao ES público, com uma concentração entre os 20% mais ricos, já o acesso dos 70% mais pobres a este serviço é praticamente inexistente. Ao analisar o grau de focalização, verificaram que a educação superior é dentre os serviços e programas educacionais públicos, o que possui o pior grau de focalização, inclusive superior ao de distribuição de renda: “Assim, pode-se dizer que o acesso a educação superior pública está pior distribuído que a própria renda familiar.” (BARROS E FOGUEL, 2001, p.115)

Na mesma linha de raciocínio, o SESU divulgou em 2003 que "os 20% mais ricos ficam com 70% das vagas". No entanto, tais números não corroboram com os valores divulgados pelas universidades brasileiras, nem com os dados dos candidatos que realizaram o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, integrante o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, nem mesmo do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), como ressaltou Silva Junior nas discussões do 23º Congresso do ANDES-SN: "O último relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) constatou que grande parte das vagas das universidades públicas não está ocupada pelos que detêm os 10% da riqueza nacional". Entretanto, devido a afirmativas contrárias, o governo passa a apoiar o setor privado, justificando que a Educação Superior público brasileira é uma das principais barreiras impostas aos gastos sociais e como um lugar privilegiado aos alunos mais bem aquinhoados deve-se rever as políticas destinadas a este setor.

Resende (1999) argumentou que para os neoliberais, o sistema educacional enfrenta uma crise na gestão administrativa e não uma crise de democratização e para que ocorra a transformação da educação é necessário mudanças, dentre elas a flexibilização do acesso à Educação Superior.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394 gerou profundas mudanças nos processos de seleção das IES brasileiras, Dentre as quais destacamos a flexibilização do acesso ao ensino universitário, por meio da diversificação dos processos seletivos. A Lei trocou a palavra vestibular por processo seletivo em seu artigo 44 inciso II: “A Educação Superior abrangerá a graduação, aberta a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”.

Já no artigo 51 determinou que as universidades, no exercício de 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 dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996).

Podemos observar, a partir da promulgação do último artigo citado, que atribuições referentes à questão do acesso à Educação Superior foram deliberadas tanto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – INEP, que com a lei 9448/97 que foi responsável por definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de acesso à Educação Superior, quanto ao Conselho Nacional de Educação – CNE que dentre outras atribuições, deve sugerir ou afirmar novos processos alternativos de ingresso que as instituições pretendem desenvolver, entretanto não houve uma participação efetiva desses órgãos na definição das estratégias de seleção.

Como podemos observar a partir desta Lei, que apesar de continuar sendo válido, o vestibular deixa de ser o único meio de seleção para o acesso à Educação Superior, com o surgimento de uma nova proposta de programas de seleção e de admissão alternativos a este tipo de concurso. As próprias IES ganham autonomia universitária no que se refere ao estabelecimento de critérios para seus processos de seleção, são elas quem decidem pela mudança em seu sistema seletivo. Assim, após a promulgação desta Lei, baseada na flexibilização, as IES buscaram formas de processos de seleção alternativas ao vestibular.

Podemos citar como outros mecanismos de seleção adotados pelas IES:

- 1 - Teste ou provas de conhecimentos;
- 2- Avaliação de dados pessoais ou profissionais;
- 3 – Entrevistas;
- 4 - Exame Curricular/do histórico escolar;
- 5 – Cotas;
- 6 – ProUni;
- 7 - Avaliação seriada (ou alternativa) no Ensino Médio, e
- 8 - Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);

Mas, na Fase da Democratização Flexibilizada na qual encontramos, essa flexibilização e diversificação dos processos seletivos brasileiros caminham no sentido de democratizar o acesso

à Educação Superior ou são apenas mecanismos para iludir ou desviar a atenção sobre a questão da expansão de vagas neste nível de ensino?

Neste sentido, Oliveira (1996) analisou as políticas de educação superior adotadas pelo estado do Tocantins no período de 1991 a 1994, quando foram instituídas duas experiências que almejava possibilitar uma democratização do acesso a este nível de ensino: uma pelo modelo alternativo de vestibular, isto é, por análise de históricos escolares de 1º e 2º graus (atual Ensino Fundamental e Ensino Médio) e outra pela expansão de cursos. Segundo o autor, se considerarmos os aspectos do acesso pelos condicionantes sociais dos alunos pesquisados concluímos que as duas experiências proporcionaram a democratização do acesso à educação superior na Universidade do Tocantins – Unitins. Entretanto, ressaltamos que a mudança no processo de seleção foi acompanhada por uma expansão dos cursos da universidade.

Já o Programa Universidade para Todos – ProUni e a política de Cotas foram implementadas no ano de 2004, no governo Lula, como medidas imediatas e urgentes para “colocar” os alunos na Educação Superior, enquanto a questão do acesso ainda é discutida na atual proposta de Reforma Universitária.

O ProUni entrou em vigor no dia 10 de setembro de 2004, pela lei n. 3.582, concedendo bolsas integrais a estudantes cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio) e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), a estudantes cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos.

Em entrevista à revista Caros Amigos, em outubro de 2004, o então Ministro da Educação Tarso Genro enfatizou que o Programa é uma medida imediata para “inserir” o aluno no Sistema Superior de Ensino, não se preocupando com a qualidade do ensino que adquirirá:

O PROUNI é uma política para abrir vaga para alunos que não conseguem pagar a universidade; não tem nada a ver com a questão da qualidade, apenas abre vagas para eles nas universidades privadas, tanto nas que têm qualidade média quanto boa ou ruim. Agora, quando não tiver o mínimo de qualidade, não vamos aceitar a adesão dessas instituições. (REVISTA....., 2004, p. 31)

Em nossa opinião, ao implantar o ProUni o governo repassa os recursos do fundo público para o fortalecimento das instituições privadas mediante a troca de vagas ociosas pela isenção de impostos. Este Programa é integrante dos projetos do atual paradigma político de oferta de mercado, de implantação de políticas focais, em contraposição às políticas universais.

Acreditamos que o governo, ao invés de transferir recursos públicos para o setor privado, deveria financiar, reconstituir e expandir as instituições públicas estatais, bem como encontrar saídas para que ela contribua com a diminuição das desigualdades sociais. Mas, a classe excluída com a qual o governo dialoga e auxilia defende o ProUni, tendo-o como uma oportunidade única de ingressar num curso superior, não se preocupando com a qualidade do mesmo. Essas pessoas não têm consciência de que a isenção de impostos oferecida prejudica a expansão e a ampliação de nossas universidades públicas, de qualidade.

De fato, este Programa contribui com o ingresso de um uma certa quantidade de pessoas menos privilegiadas socialmente, mas de maneira relativa, já que este atendimento não ocorre com a mesma qualidade daquele prestado pelas Instituições públicas, a maioria das instituições particulares não realiza ensino, pesquisa e extensão, considerado o “tripé” da universidade.

Em entrevista à Revista Advir, Leher ressalta que o ProUni é uma fraude e uma grande negociata com o setor privado isentando-o de impostos e contribuições. Para ele, se faz uma belíssima e comovente propaganda, mas é uma demagogia para iludir os mais pobres:

Nós temos hoje no Brasil aproximadamente 1650 instituições de ensino superior privadas, das quais 1300 são empresariais, portanto pagam impostos e contribuições..... As instituições privadas têm mobilizado em média R\$18 bilhões por ano. A arrecadação do Estado gira em torno de 2 bilhões....Esse dinheiro é para criar não mais que 100 mil vagas... Se tivesse em jogo a quantia movimentada pelo ProUni, poderíamos criar, num prazo de dois ou três anos, um milhão de vagas nas Universidades públicas. O primeiro artigo do Prouni permite que uma instituição privada ofereça um curso seqüencial. Eu pergunto que política de esquerda é essa que pressupõe que os pobres tenham educação de pobre. O curso seqüencial não deveria nem dar diploma e sim certificado. (LEHER, 2005, p. 100-101)

Percebemos que ProUni foi implantado e está respondendo da mesma forma que a expansão do setor privado na década de 1970, ou seja, é uma alternativa rápida encontrada para expandir a qualquer custo a matrícula na Educação Superior, já que o Plano Nacional de Educação sancionado em 2001 pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, possui como uma de suas principais metas colocar até o ano de 2011, 30% de jovens entre 18 e 24 anos (mais de nove milhões) na Educação Superior, tendo o ensino público no mínimo 40% do total de vagas, pois o País possuía um dos menores índices de acesso a tal nível de ensino, apenas 12% destes jovens, ou seja, 2,1 milhões, que correspondem a 60% do público da Educação Superior.

Em palestra no dia 02 de Maio de 2006 em Maceió, o diretor de Avaliação e Estatísticas da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep/MEC Dilvo Ristoff realizou um balanço das propostas do PNE e as ações desenvolvidas pelo MEC até aquele período. Ele considerou que as ações desenvolvidas para a ampliação das vagas estão em estágio avançado de execução, o número de vagas está crescendo de maneira compatível com o estabelecido no Plano, pois em quatro anos, o Programa Universidade para Todos aumentará meio milhão de alunos, sendo todos carentes, no sistema de Educação Superior, o que equivale ao número de matrículas que têm as instituições federais. Também acrescentou que a criação da Universidade Aberta, a expansão do ensino noturno público e a abertura de novas vagas nas IFES asseguram avanços expressivos rumo ao alcance da meta.

O mesmo foi constatado em relação ao número de 40% do total de vagas serem destinadas ao ensino público. Ristoff enfatizou a criação de 12 novas universidades federais e a instalação de 30 novos *campus* nas IFES, além da expansão de Centros Federais de Tecnologia, com a conseqüente expansão do número de matrículas nas IES públicas, o que, para ele, permite inferir que a meta será cumprida.

Faz importante salientar que apesar do INEP/MEC divulgarem em palestras que as ações avançam no sentido de atender a demanda de alunos almejada, os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2004 mostraram que havia a presença de 17,3% de estudantes na Educação Superior, independente de sua idade, enquanto a taxa de alunos da faixa etária de 18 a 24 anos correspondia a 10,4% das matrículas, não verificando aumento significativo neste valor nos três anos após a promulgação do PNE.

Já a Política de Cotas é integrante das ações afirmativas, as quais possuem hoje o conceito de política de combate às desigualdades raciais, de processo responsável pela universalização de direitos e materialização da democracia. Ela foi criada inicialmente para defender fatores étnicos para os negros, já que as ciências biológicas declararam a inexistência de raças entre os seres humanos, sendo a humanidade uma só em termos genéticos, impossibilitando associações entre características físicas e qualidades morais ou intelectuais, mas hoje as ações afirmativas para a Educação Superior no Brasil também consideram critérios sociais, como renda, natureza do sistema de ensino (alunos oriundos de escola pública) ou outras situações de desfavorecimento dos indivíduos, como os indígenas, os deficientes e a origem regional dos ingressantes, seja por

meio de reserva das vagas existentes ou pela criação de vagas adicionais em universidades públicas do País.

Alguns autores enfatizam que as políticas de cotas não são um privilégio e sim a reafirmação do princípio republicano de promover a justiça social e alcançar uma sociedade solidária, com acesso aos bens públicos por aqueles que mais necessitam de igualdade. Um dos *slogans* destas discussões é "não é possível tratar como iguais os diferentes".

A política de cotas para negros no Brasil é justificada pela dívida histórica para com esta população e pela segregação social pela qual vive nosso País, ou mesmo por colocações de que a população branca é a detentora do capital simbólico, de que a pobreza e a riqueza no Brasil têm cor e de que a cor da população da Educação Superior é bem diferente da cor da população como um todo, como ressalta o ex-ministro da Educação, atual senador pelo Distrito Federal Cristovam Buarque em entrevista a revista Caros Amigos:

Elas [cotas para negros nas universidades] não vão beneficiar os pobres, porque, salvo exceções, estes não conseguem terminar o ensino fundamental. A cota racial servirá para os que terminarem o ensino médio e puderem pagar um cursinho, quase todos de classe média ou alta. Mas ao menos vão mudar um pouco a cor da elite brasileira e, em consequência, ajudar a reduzir o preconceito racial. (REVISTA..., 2004, p. 31)

Buarque ainda defendeu que elas devem ser oferecidas apenas àqueles alunos de escolas públicas, já que as cotas para os negros beneficiarão apenas aqueles que já são privilegiados socialmente:

Para que as cotas étnicas possam desempenhar um papel social, além de racial, as cotas para estudantes negros deveriam beneficiar apenas os jovens que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Com isso, ainda não estaríamos beneficiando os pobres que, no Brasil, raramente completam a oitava série do ensino fundamental e, quase nunca, o ensino médio, mas estaríamos conferindo algum benefício social às classes médias baixas (REVISTA..., 2004, p. 46-47)

Outros especialistas no assunto defendem a idéia de que a única alternativa para se alcançar a inclusão educacional, inclusive na Educação Superior, é o governo investir nas escolas públicas, principalmente naquelas localizadas em áreas de pobreza, atendendo assim demandas de classes e não de etnia, como salientou Leher (2005). Para este autor, a política de cotas sempre será focalizada em determinados indivíduos, o que não considera correto, sugerindo que as

escolas públicas poderiam ter acesso diferenciado nas universidades, garantindo condições de acesso aos indivíduos situados socialmente.

Consideramos que apesar da iniciativa da política de cotas raciais serem importante, possui alcance limitado, já que não atinge de maneira ampla toda a sociedade. O problema da população negra e indígena é a mesma de muitos brancos e amarelos: a reprodução das desigualdades devido às relações de distribuição de poder, riqueza e renda. Como acrescentou Igreja (2005) que a luta pelo reconhecimento de diferenças culturais coloca em segundo plano o problema das desigualdades sociais, sendo seu êxito maior na mobilização política que nos interesses de classe, correndo-se o risco da interpretação de que a injustiça se assenta na dominação cultural e não mais na exploração econômica.

Acreditamos que a pequena quantidade de negros na Educação Superior é resultado de um problema social, de sua situação de classe, pois a maioria é pobre. No entanto, com o surgimento das políticas multiculturais, os grupos sociais estão se separando em grupos étnicos que compartilham semelhanças e fixando suas identidades em diferentes tipos de movimentos. Neste sentido, Igreja afirma que as ações afirmativas consideradas como possibilidade de luta contra a pobreza pode determinar o seu fracasso.

Elas não têm capacidade de resolver o problema de toda a população negra brasileira, principalmente dos negros situados nas camadas sociais mais baixas que necessitam, sobretudo, de melhoria das suas condições sociais. Essas ações servem para a inserção de negros em espaços que, em geral, são reservados aos brancos e isto pode contribuir para o combate à discriminação e ao racismo, mas não solucionará as condições sociais da população negra. (IGREJA, 2005, p. 48)

Segundo Machado (2005) em sua tese sobre a introdução das Leis de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no período de 2000 a 2004, intitulada “Desigualdades ‘Raciais’ e Ensino Superior”, a mais importante descoberta foi que a lei de reserva de vagas para egressos de escolas públicas isoladamente, possibilitou o acesso de um número maior de candidatos (798) auto-declarados negros ou pardos do que a lei de cotas para negros e pardos (331). Assim, a maioria dos estudantes negros e pardos que ingressaram na instituição, garantiu o ingresso independente da lei de cotas para negros e pardos, e sim como estudantes de escolas públicas.

Outra crítica feita à reserva de vagas para negros em instituições universitárias é que corrompe o princípio do mérito, mas, como discutiu Domingues (2005) este debate é apenas

ideológico, já que em uma sociedade capitalista e racista as oportunidades na vida não são igualitárias e o mérito não é um valor absoluto. O autor ainda defendeu a constitucionalidade no estabelecimento de cotas para negros, outra crítica severa atribuída às Cotas, defendendo que na constituição brasileira o sentido de igualdade aparece em dois momentos: a igualdade formal perante a lei e a igualdade substantiva autorizando a ação positiva, como se coloca no relatório da Comissão Teotônio Vilela e do Núcleo de Estudos da Violência de 1993:

Ao se falar em igualdade na constituição, está se dizendo duas coisas ao mesmo tempo: por um lado, impede-se o tratamento desigual e por outro impõe-se ao Estado uma ação positiva no sentido de criar condições de igualdade, o que necessariamente impõe um tratamento desigual dos indivíduos. Neste sentido não é ilegal discriminar positivamente com o objetivo de criar melhores condições para um determinado grupo, tradicionalmente desprivilegiado dentro da sociedade. (DOMINGUES, 2005)

No mesmo sentido, César (2005) considera que as políticas de inclusão da Constituição Brasileira de 1988 ora se apresentam como inclusão cultural, ora como propostas liberais mais progressistas como as ações afirmativas, ou ainda como políticas gerais que visam o combate às desigualdades. Assim, a proteção a grupos minoritários surge sem ferir o princípio da igualdade.

No Seminário sobre Acesso e Permanência no Ensino Superior: cotas raciais e étnicas, ocorrido no ano de 2004 em Brasília, houve a discussão de diversos atores interessados nesta questão, como a ministra Matilde Ribeiro, Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil, quem ressaltou que havia primeiramente dois debates no cenário nacional: o de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas e o de cotas para negros e indígenas, mas unificaram as duas posições em um só projeto de lei, considerando ser um encaminhamento democrático, levando em consideração que os alunos que permanecem nas escolas públicas são em sua maioria pobres, dentre os quais a maioria é negra.

O primeiro indicativo é que, para os concursos de ingresso nos cursos de graduação, se considere uma proporção de alunos oriundos do ensino médio em escola pública. Na seqüência, coloca-se a necessidade de que, dentro de um percentual de alunos oriundos da escola pública, haja consideração de preenchimento de vagas em uma proporção de negros e indígenas, levando-se em conta a proporção de negros e indígenas nas unidades da Federação, a partir dos dados do último censo do IBGE. Não sendo preenchidas as vagas por negros ou indígenas, consideram-se os alunos oriundos da escola pública. (BRASIL, 2004b, p. 20)

A proposta de reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas são menos polêmicas, sendo para Frei David, entrevistado pela Revista Advir em 2005, uma medida que aumentará as reivindicações por melhorias no ensino médio público do País, acarretando inclusive no retorno e em contribuições nas reivindicações por parte da classe média que havia abandonado a escola pública.

Como as ações afirmativas são políticas reparatórias, compensatórias e distributivas, que almejam a inclusão étnica, educacional e social, mas incidem diretamente nas relações de poder, acabam gerando conflitos e polêmicas para sua implementação.

Outra estratégia de seleção adotada na Fase da Democratização Flexibilizada foi o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, criado pelo MEC por meio da Portaria 438, de 28 de maio de 1998 como mecanismo de avaliação do desempenho dos estudantes concluintes e egressos do Ensino Médio, principalmente para atender às mudanças propostas pela LDB de 1996. Foi proposto inicialmente como medida para avaliar o Ensino Médio e como referência sobre o estudante em relação às competências, mas “poderia” servir como processo de seleção para as IES.

O ENEM é aplicado desde o ano de 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Muitas Instituições de Educação Superior já se manifestaram oficialmente pela utilização de seus resultados em seus processos de seleção, tendo autonomia para usá-lo como preferir, algumas têm substituído a nota do vestibular pela do ENEM, mas a maioria o tem utilizado como complemento ao vestibular, reservando vagas aos participantes que obtiverem média maior ou igual a determinada nota ou acrescentando pontos à primeira ou à segunda fase. Muitas IES aderiram ao Sistema, dentre elas instituições complexas no que se refere ao nível de concorrência, como a USP e a UNICAMP. Assim, o exame se tornou mais um mecanismo de seleção do que de avaliação.

Alguns estudos já foram realizados a fim de verificar os efeitos provocados após a adoção do ENEM no acesso às IES brasileira, como o de Fambrini (2002) que verificou o impacto do Exame no Processo Seletivo Unificado da PUC-SP do ano de 2002, especialmente para os estudantes oriundos do Ensino Médio da rede pública de ensino brasileiro e que concorreram ao preenchimento das vagas nos cursos que apresentaram uma demanda superior a três candidatos por vaga, considerados cursos com maior procura.

Considerando que o ENEM pretendeu constituir-se numa possibilidade para diminuir a auto-exclusão de candidatos ao vestibular, de estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior brasileiro, a análise qualitativa realizada permitiu concluir que os resultados obtidos pelos estudantes no ENEM ofereceram ganho inexpressivo na pontuação final, o que não facilitou a conquista de vaga em cursos de maior procura. O estudo ainda trouxe discussões que evidenciaram a complexidade dos problemas educacionais brasileiros que superam os limites impostos pela realização de exames oficiais.

Nessa linha de raciocínio, Medeiros (2002) averiguou a possibilidade de democratização do acesso à universidade pública de qualidade pelos alunos oriundos das camadas menos favorecidas da população, ao analisar as propostas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que têm como promessa ser um mecanismo que flexibiliza o acesso e proporciona democratização de oportunidades de ingresso na Educação Superior.

De acordo com a autora, a validade desse exame vem sendo associada à idéia de ser um veículo perpetuador do *status quo*, privilegiando aqueles que podem ostentar uma escola de nível médio de qualidade ou aqueles que podem freqüentar os chamados "cursinhos" preparatórios. Assim sendo, o estudo realizou uma análise comparativa do perfil socioeconômico dos ingressantes à graduação da UNICAMP antes e após a utilização do ENEM, revelando que da forma como está sendo aproveitado, o ganho foi mais no sentido de criar uma "cultura" que valoriza a importância da educação a propiamente, ocasionar um impacto no sentido de democratizar o acesso à graduação. Finalmente, a autora ressaltou e enfatizou a necessidade de implementação de políticas públicas que visem estratégias de redução das desigualdades sociais em nosso país, que formulem novos modelos sociais capazes de permitir a ampliação de oportunidades para um maior número de indivíduos, sobremaneira na educação.

Já Miollo (2001) analisou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM segundo as percepções dos pró-reitores e outros envolvidos nos processos seletivos das Instituições de Educação Superior catarinenses, revelando que essas IES concordam que é importante avaliar o Ensino Médio, porém menos da metade acredita que esse Exame contribua para transformações nesse nível de ensino. Constatou-se também que há ainda pouco conhecimento desse Exame por parte das instituições pesquisadas, motivo pelo qual, algumas instituições não souberam definir o que esse Exame realmente avalia, apresentando opiniões bem divergentes. Pôde ser observado

ainda que a maioria das IES acredita que o exame possa ser uma opção complementar ou alternativa ao vestibular, entretanto, apenas duas instituições pesquisadas, ambas particulares, adotavam o ENEM e que apenas uma instituição, pública, apresentou resistência em utilizá-lo, justificando que esse Exame conflitua com o perfil de aluno desejado. A autora ressaltou que há inúmeros fatores de ordem interna e externa que dificultam ou facilitam mudanças nos processos seletivos das instituições pesquisadas e que as percepções das IES catarinenses refletem as mesmas divergências de idéias em nível nacional, existindo críticas e angústias, mas não ocorrem debates sobre o assunto numa caminhada que procura saídas alternativas aos processos seletivos existentes.

Dentre outras modalidades de processos seletivos que têm sido sugeridas, discutidas e implementadas pelas IES brasileiras a partir dos anos de 1990, citamos os Programas Seriados realizados ao longo do Ensino Médio.

Uma grande parcela de especialistas no assunto considera a realização de avaliações seriadas ao longo do Ensino Médio a solução para acabar com o elitismo do vestibular, o qual exclui e restringe o acesso a uma minoria de alunos, principalmente os estudantes da rede pública de ensino, que assim terá maior articulação com as instituições de Educação Superior.

O Conselho Nacional de Educação corrobora com a iniciativa de seleção via processos seriados, considerando que tal forma de avaliação, com constante informação às escolas, pode corrigir deficiências no ensino em geral e dos próprios alunos, podendo inclusive ajudar na qualificação da educação secundária. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999)

Podemos citar outros autores que consideram este tipo de avaliação eficaz quando bem aplicada, como Marco Antônio Rodrigues Dias, assessor especial do reitor da Universidade das Nações Unidas, em palestra ao Seminário Internacional Universidade XXI em Brasília no ano de 2003. Ele lembrou que os Programas Seriados contribuem com uma das sugestões mais importantes da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, a articulação deste nível de ensino com o conjunto do sistema educacional. Para ele:

Os resultados podem se notar pelo maior ingresso de alunos das escolas públicas na universidade, o que implica necessariamente, um aumento da mobilidade social e diminuição da evasão dentro da própria universidade, pois os estudantes a ela acedem com melhor preparação. (SÍNTESE..., 2003)

Pedro Demo, entrevistado pela Revista Em aberto em 2002, defendeu que deve haver uma quota específica reservada para os mais pobres nas universidades, sendo alunos de escolas públicas, sendo que tal medida poderia ser implantada por meio de Programas como o PAS - Programa de Avaliação Seriada.

Ressaltamos que somente a partir da LDB de 1996 foram definidas as mudanças para novas formas de processo seletivo na Educação Superior, entretanto verificamos que em períodos anteriores existiram experiências que visavam reformular as formas de ingresso neste nível de ensino, como a proposta do MEC na década de 1980 e como o Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior – SAPIENS, implantado pela Fundação CESGRANRIO – Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio.

De acordo com o endereço eletrônico da Fundação, tinha como objetivo inicial organizar o concurso vestibular unificado para ingresso na Educação Superior na área do Grande Rio e desenvolver atividades educacionais correlatas. Entretanto, foi além desta tarefa, ao criar os questionários a serem respondidos pelos candidatos, introduzindo a análise das informações socioeconômicas e culturais dos vestibulandos dentre as ações obrigatórias de fundações, universidades e instituições de Educação Superior no que diz respeito a estudos e pesquisas sobre o acesso a tal nível de ensino, bem como ao revelar ao País a hierarquização social das carreiras de nível superior e a pré-seleção social, antes do vestibular a que se auto-aplicam os alunos, mercê das suas condições pessoais e ao criar o SAPIENS:

Antecipando-se no tempo, outra inovação. Concebeu, em 1985, o Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior - SAPIENS, com o objetivo de substituir o vestibular tradicional por um conjunto de avaliações progressivas, feitas ao longo das três séries do ensino médio, constituindo-se em uma nova alternativa de acesso ao ensino superior baseada na valorização do desempenho dos alunos durante sua vida acadêmica. O SAPIENS foi o precursor das novas alternativas de acesso ao ensino superior que, hoje, estão sendo adotadas, com base na legislação educacional em vigor. (FUNDAÇÃO CESGRANRIO.)

É importante ressaltarmos que esta fundação, pioneira nos processos de seleção seriados, que avaliam de forma contínua ao longo das séries do Ensino Médio, é privada e autônoma. Ela foi instituída em 1971 por convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura e atualmente realiza avaliações de nível municipal, estadual e nacional, além de desenvolver estudos e pesquisas experimentais, simpósios, seminários, *workshops* e outros encontros de

especialistas de diversas áreas, educadores e *policymakers* nacionais e estrangeiros, conferências e palestras em todo o país e ainda, incentiva e apoia à associação de profissionais, estudiosos e usuários da avaliação e ainda publica revistas e livros.

No início da década de 1990, em pleno contexto de discussão da LDB, iniciam-se as discussões nas IFES sobre a possibilidade de se implantar o sistema seriado de seleção ao longo do Ensino Médio. No ano de 1995 ocorreu o primeiro exame na UFSM, em 1996 foi realizado o Processo de Avaliação Seriada – PAS, na UnB e em 1997 iniciou o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior na UFU.

Assim, em 2002, Borges verificou se a nova forma de acesso à UnB adotada a partir de meados da década de 90, o Programa de Avaliação Seriada – PAS, tem contribuído para minimizar a reprodução da estratificação social na universidade.

O estudo foi embasado nas informações colhidas através de questionário, em uma amostra de alunos ingressantes via vestibular e via PAS nos cursos considerados tradicionalmente como os de maior prestígio social: Direito, Engenharia Civil e Medicina. As variáveis foram relacionadas entre si para traçar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos. Os resultados permitiram constatar que a estratificação social existente na sociedade brasileira se reflete no acesso ao curso superior e que o PAS, forma inovadora de selecionar candidatos a esse nível de ensino mantém a estratificação social de acesso à universidade para os cursos de maior prestígio social, constituindo uma nova via de ingresso para que os candidatos oriundos dos estratos socioeconômicos mais elevados ingressem de forma rápida na educação superior.

Por outro lado, Timothy Martin Mulholland, vice-Reitor da UnB informou no Seminário Internacional Universidade XXI, que o PAS dirigido à escola pública acabou desvirtuado dessa finalidade por conta da falta de sensibilidade da sociedade, como também da Justiça, mas que se trata de um programa que ainda se volta para uma interação muito forte com as escolas públicas da região. Acrescentou que a Instituição está procurando novas alternativas para democratizar cada vez mais seu acesso, citando que abriu cursos noturnos sem qualquer apoio oficial maior e sim pela força de vontade de crescer e oferecer vagas para aqueles que não podiam estudar no período diurno e ainda que oferece atendimento profissional extremamente diferenciado ao candidato do Vestibular que projete alguma necessidade especial com o intuito de permiti-lhe

realmente uma concorrência à universidade em pé de igualdade com os demais. (SÍNTESES..., 2003)

Posteriormente outras IES adotaram os Processos Seriados, como ocorreu no Estado de Santa Catarina, onde o Sistema ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais) ofereceu uma metodologia alternativa de seleção de candidatos às vagas na universidade, em que os inscritos se submetem a avaliações ao final de cada série do Ensino Médio, denominado Sistema de Avaliação do Ensino Médio – SAEM, que foi estudado por Schlichting (2002).

As análises permitiram concluir que ele está inserido no debate sobre a passagem do ensino médio para a educação superior e que seus objetivos enquanto sistema de avaliação necessita de maiores subsídios para que possam se efetivar em todos os aspectos propostos. O SAEM contribuiu para flexibilizar o acesso às vagas nas universidades a ele vinculadas, porém da forma como está sendo implementado não rompeu com a característica excludente dos processos seletivos.

O quadro a seguir demonstra a evolução e os modelos adotados de Programas de Avaliação Seriada pelas IFES brasileiras.

IFES	NOME DO PROGRAMA	ANO DE CRIAÇÃO	% DE VAGAS DESTINADAS	ESTADO DA FEDERAÇÃO
UFMS	PEIES	1995	20%	RS
UnB	PAS	1996	50%	DF
UFU	PAIES	1997	25%	MG
UFV	PASES	1998	30%	MG
UFA	PSC	1998	40%	AM
UFPB	PSS	1999	Não há reservas de vagas	PB
UFJF	PISM	1999	30%	MG
UFLA	PAS	2000	40%	MG
UFVJM	SASI	2000	20%	MG

QUADRO 5: Exemplos de modelos de Processos Seriados utilizados pelas IES brasileiras.

FONTE: Sites das IFES do Brasil, 2006.

Ressaltamos que além da flexibilização e diversificação dos mecanismos de seleção, outros meios estão sendo discutidos e implantados para garantir a democratização do acesso à Educação Superior, como a criação pela própria universidade pública de cursos preparatórios e de aperfeiçoamento para os processos seletivos e o aumento no número de isenção da taxa de inscrição para o vestibular, medida adotada, por exemplo, pela Universidade de São Paulo - USP. No entanto, alguns autores colocam que estes meios apenas contribuem para aumentar a competitividade no Vestibular.

Assim, percebemos uma grande flexibilização nos processos seletivos de ingresso à Educação Superior em nível nacional, mas as mudanças observadas têm se configurado como ajustes ao contexto de globalização econômica e neoliberal consolidado no Estado brasileiro, principalmente a partir da segunda metade dos anos de 1990 no governo FHC e mantido no governo atual de Lula.

CAPITULO III

O ACESSO Á EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O CASO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS.

Eu tive um sonho. Um dia os homens nasceriam iguais e lutariam juntos, trabalhariam juntos. (Martin Luther king)

No capítulo anterior foi investigado o contexto de evolução dos processos seletivos no Brasil e as mudanças ocorridas no País que contribuíram para a flexibilização das estratégias de seleção.

Neste capítulo discutiremos sobre as condições de ingresso aos cursos de graduação das Universidades Federais de Minas Gerais e mais especificamente da Universidade Federal de Uberlândia, caracterizando o perfil socio-econômico e cultural dos alunos aprovados em seus processos seletivos.

3.1 O acesso às Universidades Federais de Minas Gerais.

Como discutimos anteriormente, em padrões globais o conhecimento está relacionado com a produção do progresso e do desenvolvimento do País. Assim, a qualidade e a igualdade no Sistema de Educação Superior têm fundamental importância para proporcionar acesso ao trabalho, à empregabilidade, já que é ele o responsável pela formação profissional e pelas atividades científicas e tecnológicas, as quais permitem competir em âmbito mundial. Dado a essa necessidade de obter conhecimento, o acesso à Educação Superior é cada vez mais almejado por todos, mas no Brasil, a possibilidade de ingresso a uma instituição pública ainda é muito precária, tanto no que se refere ao número de vagas, quanto ao número de instituições. De acordo com o site da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, o Brasil possui 56 Instituições de Educação Superior desta natureza, sendo que o estado de Minas Gerais tem o maior número de Instituições, um total de 12 instituições, sendo 11 universidades e um Centro Federal de Educação Tecnológica, como nos mostra o mapa a seguir. Esse dado expressa o importante compromisso que as IFES/MG têm com a educação pública brasileira.



MAPA 1: Distribuição das Instituições de Educação Superior por Estado Federativo do Brasil.

FONTE: ANDIFES, 2006.

Como foi discutido no capítulo I, a distribuição geográfica das IFES entre os estados do País é muito desigual, sendo a região Sudeste a mais privilegiada. A concentração do grande número de Instituições Federais de Educação Superior também é desigual no próprio estado de Minas Gerais, nas áreas mais pobres, como em Jequitinhonha e no Norte do estado, onde existe atualmente apenas uma Universidade Federal.

Esta desigualdade na concentração das instituições no estado foi um dos temas discutidos no Fórum técnico sobre a Educação Superior em Minas Gerais, realizado no ano de 2005 em Belo Horizonte. Este fórum teve como objetivo discutir a realidade vivenciada pelas instituições públicas e privadas do estado de Minas Gerais e elaborar propostas para formulação de políticas públicas voltadas para a Educação Superior deste estado.

Dentre os diversos temas debatidos, esteve presente a preocupação com o crescimento desordenado da Educação superior no setor privado e a qualidade oferecida pelos mesmos, a mercantilização pela qual passa a educação, bem como discussões sobre o projeto do MEC para a Reforma Universitária e sobre a implantação do ProUni, sobre o fato da média de atendimento

dos jovens pela Educação Superior Mineira (2%) ser menor que a média nacional (9%), sobre a expansão deste nível de ensino no período noturno como instrumento para auxiliar na inclusão, a situação das instituições estaduais de educação superior Mineiras, a importância de analisar a Educação Superior e o Ensino Médio de forma conjunta e complementares, a situação atual das instituições estaduais de educação superior, dentre outros.

A fim de contribuir com as políticas públicas do Estado foram elaboradas algumas propostas, dentre as quais destacamos:

- Priorizar as regiões onde há escassez de oferta de ensino de nível superior;
- Destinar o percentual de 7% do PIB ao financiamento da educação;
- Estabelecer uma política de capacitação docente;
- Investir no mínimo 2% das receitas correntes do Estado nas universidades estaduais;
- Garantir investimentos necessários via governo do estado, para manter a Uemg e a Unimontes como universidades públicas e gratuitas de fato;
- Desenvolver política de capacitação de recursos humanos para as universidades públicas estaduais;
- Adotar por meio do Conselho Estadual de Educação os critérios do SINAES para avaliar as instituições do sistema estadual, e
- Fortalecer a política de financiamento estudantil para o setor privado.

Além das peculiaridades já apresentadas sobre as instituições de Educação Superior do estado de Minas Gerais, outro aspecto nos chamou a atenção. Apesar de algumas instituições presentes nos outros estados federativos do País terem implantado programas alternativos ao Vestibular, nas Instituições Federais de Educação Superior do estado de Minas Gerais, a presença desses programas se dá de forma mais evidente. Por tal motivo decidimos realizar entrevistas com os onze coordenadores/presidentes das Comissões que organizam e estruturam os processos de seleção das onze Universidades Federais existentes neste estado, a fim de analisar os significados das atuais políticas públicas e dos processos seletivos utilizados para acesso à Educação Superior brasileira.

3.1.1 Contexto de implantação e de evolução das formas de seleção alternativas ao Vestibular tradicional utilizadas pelas Universidades Federais de Minas Gerais.

Os processos seletivos para ingresso na Educação Superior brasileira têm evoluído com o passar dos tempos, tendo suas técnicas modificadas com o intuito de atender aos interesses da sociedade e os projetos dos governos de determinada época, tentando associar a realidade desejada pela sociedade, de possibilidade de acesso e permanência a todas as camadas sociais neste nível de ensino, e o contexto presente de preocupação com a formação das elites culturais necessárias para o desenvolvimento do País.

Com a flexibilização dos processos seletivos a maioria das IFES Mineiras aderiu ao sistema de processo seriado ao longo do Ensino Médio³ e outras o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, como recurso adicional de notas no Processo Seletivo tradicional.

UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS	TIPO DE PROCESSO DE SELEÇÃO ADOTADO
Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Vestibular e Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES
Universidade Federal de Viçosa – UFV	Vestibular e Programa de Avaliação Seriada para ingresso ao Ensino Superior – PASES
Universidade Federal de Lavras – UFLA	Vestibular e Processo Seletivo de Avaliação Seriada – PAS
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	Vestibular com Cotas sociais e Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM	Vestibular e Processo Seletivo por Avaliação Seriada – SASI
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP	Vestibular e ENEM
Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ	Vestibular e ENEM
Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI	Vestibular e ENEM
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Vestibular e ENEM
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Vestibular
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL	Vestibular

Quadro 6: Universidades Federais Mineiras e seus respectivos processos de seleção.

FONTE: ANDIFES, 2006.

³ A UFJF, além do processo seriado implantou o sistema de cotas sociais³ somente para as vagas oferecidas ao Concurso Vestibular,

Quando indagamos aos entrevistados sobre a aceitação do novo modelo de Processo Seriado, alguns responderam que o Programa foi aceito com bastante facilidade, outros disseram que houve questionamentos, mas que estes foram mudando com o decorrer do tempo e ainda outros relataram que foi aceito com resistências ou preconceitos injustificados, os quais perduram até hoje. Segundo os entrevistados, as críticas e os questionamentos foram realizados principalmente pelos “cursinhos”, já que diminuiu o número de vagas para o Vestibular e os alunos que ingressarem pelo processo seriado não pagarão pelo ensino oferecido por eles, assim como por pessoas que questionavam o nível de conhecimento dos alunos, mas os entrevistados ressaltaram que as dificuldades apresentadas não prejudicaram o processo de implantação do novo Programa:

Foi implementado com facilidade e muito bem aceito pelas escolas, porém com um pouco de **dificuldade pelos Cursos Pré-Vestibulares**, por diminuir o número de vagas no vestibular. (ENTREVISTADO UFJF)

Houve algumas críticas na fase inicial **relacionadas à qualidade dos candidatos aprovados**. Algumas opiniões eram de que esses candidatos não teriam o mesmo nível de conhecimento dos candidatos aprovados pelo Vestibular tradicional, mas a concepção dessas pessoas foi mudando à medida que o processo tornou-se mais concorrido. De certa forma, essa tendência confirma, em parte, as opiniões contrárias na fase inicial do Processo. (ENTREVISTADO UFLA)

Eu considero que ele está aceito, mas resistência ainda existe até hoje, tanto na comunidade de Ensino Médio como na comunidade acadêmica. Existem certos **preconceitos injustificados**. É muito comum você encontrar um professor que ainda continua falando: ‘A classe que só tem alunos do vestibular é melhor, porque eles são mais maduros ou o aluno do PAIES é mais imaturo, é pior’, só que quando olhamos os números, eles mostram que isso é só um preconceito que não se confirma, porque o desempenho é o mesmo. (ENTREVISTADO UFU)

Já os entrevistados cujas instituições possuem o ENEM como um processo complementar ao Vestibular tradicional, disseram que os questionamentos ocorrem principalmente em relação às formas utilizadas para a avaliação, já que o MEC possui critérios muito diferentes daqueles utilizados nos processos de seleção da própria Universidade, como nos mostra o exemplo apresentado a seguir.

Não, este processo não teve resistência. O único problema que apareceu está relacionado com os critérios, quando o aluno compara a nota do ENEM e a nota da universidade muitas vezes são bem diferentes. A nota da universidade parece ser **mais rígida** do que o critério do ENEM. (ENTREVISTADO UFSJ)

Ao indagarmos aos representantes das instituições que possuem Processo Seletivo Seriado se os objetivos propostos com a implantação do Programa foram alcançados, a maioria respondeu que é possível observar êxitos, mas apenas no cumprimento de alguns objetivos, como: retornar ao aluno e à escola seus desempenhos no Programa; subsidiar a universidade sobre a formação oferecida, observando os resultados de professores que foram formados pela própria universidade; mudar a mentalidade dos alunos, incentivando-os a estudarem ao longo do Ensino Médio, não apenas deixando para estudar no cursinho, principalmente aos alunos de escolas públicas, onde a falta de perspectivas é maior e ainda destacaram o auxílio na programação das aulas do professor.

Já outros objetivos como criar programas de atualização para discussão entre Universidade e professores de Ensino Médio; modificar a forma de trabalho das escolas públicas de ensino, por meio da aproximação com a Universidade e beneficiar o ingresso de alunos de escolas públicas não foram alcançados.

Ainda não. O processo tem quatro pernas para nós. A primeira perna é a avaliação e o retorno ao aluno do seu desempenho. A segunda é o envio à escola de um relatório mostrando como ela está com aquele grupo de alunos que participam conosco dentro do processo. A outra perna é a universidade ter retorno das escolas com relação ao ensino da universidade, porque se o aluno vai mal é porque nós formamos mal o professor que está dando aula para ele. E o quarto retorno, muito importante, mas que nós ainda não conseguimos realizar seria a universidade fazer um **Programa de Atualização** para trazer esses professores, discutir... vocês estão ensinando isso? Cobrando isso? Fazendo isso? Aí ajustamos. Nós precisamos também dar uma contrapartida para interferir na melhoria do processo, ele é muito mais amplo. Falta a quarta parte que é a aplicação, nós não tivemos como fazer isso. (ENTREVISTADO UFV)

Eu acho que ainda não, porque eu tenho esse objetivo como a gente estar tentando contribuir para modificar a forma das escolas públicas estarem trabalhando com o pessoal. Os processos seletivos seriados tem esse objetivo de estar **aproximando a escola pública**, que a gente tem mais, mas isso não está acontecendo, **o sistema cada dia que passa provoca mais distanciamento do público do ensino médio da universidade pública** e o objetivo da criação dos processos seletivos seriados era diminuir isso aí. No nosso caso que é uma universidade pequena e não tinha todas as áreas do conhecimento, isto se tornava mais difícil ainda. Por exemplo, faltavam professores de determinados conteúdos, agora com o processo de expansão da universidade talvez a gente consiga fazer com que haja uma mudança dentro da universidade na maneira de olhar essas escolas, de trabalhar mais perto dessas escolas. Então, a partir do momento em que você tem todas as áreas envolvidas no processo, acaba tendo condições de estar propondo mudanças nas escolas de ensino médio. Acredito que agora a gente possa estar começando esse tipo de ação. (ENTREVISTADO UFVJM)

Considerando-se o que temos de registro, o oral, o que as pessoas contam, porque não temos um registro oficial, pelo menos boa parte foi cumprida. Eu acho que o incentivo é a parte mais importante para que o aluno não deixe para estudar só depois do 3º ano acabado, só no ‘cursinho’, para que ele não tenha como meta na vida fazer o cursinho que já é o remendo do que ele não fez bem feito, que é o Ensino Médio. Esse principal objetivo foi cumprido sem dúvida nenhuma. Esse objetivo ainda é transplantado para a escola pública, onde ele é mais importante ainda, porque na escola pública a falta de perspectiva é muito maior. Eu acho que nesse aspecto ele cumpre seu objetivo. E quando eu falo na escola pública diria que ele cumpre em parte também, porque eu diria que você ainda tem um ‘desincentivo’ muito grande na escola pública, que mesmo com o PAIES as coisas não mudaram como a gente gostaria que tivessem mudado. Talvez um outro objetivo seria, se é que pode ter havido esse objetivo, mas pelo menos a gente diz que houve, que isso **beneficiaria a escola pública, mas não beneficiou em detrimento da particular**. A particular sabe se defender, os **capitalistas do ensino** transformaram o cursinho em vários cursinhos, estão sabendo ganhar dinheiro com isso do mesmo jeito, então, nesse aspecto eu diria que não. Ao que a gente fica sabendo, havia esse discurso ao público, de que isso ajudaria muito o aluno da escola pública, os números mostram que não ajudou. Mas a **mudança na mentalidade**, fazer o aluno estudar desde a 1ª série, não ficar esperando um cursinho para estudar, eu acho que sim. Eu acho que também auxilia na própria programação dos professores. Os professores reclamam isso para a gente, embora a Secretaria de Educação não queira reconhecer que **os professores clamam por um programa**, por saber mais ou menos onde que eles vão trabalhar, eu acho que o PAIES os ajuda nisso. Nesse aspecto acho que ele cumpriu esse objetivo. Pelo menos é o que a gente ouve dos professores. (ENTREVISTADO UFU)

Entretanto, um dos entrevistados de uma instituição que utiliza o ENEM ressaltou o fato de o Exame ter sido criado como forma de avaliação do Ensino Médio, não como processo seletivo, mas devido à política governamental adotada na época que incentivava a utilização do exame, muitas Universidades o aderiram:

O ENEM foi criado só para dar um diagnóstico, não para dar acesso. O objetivo foi mais para abrir maiores oportunidades para os candidatos, eu não vejo além disso. Tem outras instituições que também estão fazendo, parece que essa era a política adotada, então era coerente com o que estava sendo feito. (ENTREVISTADO UFSJ)

Perguntamos também aos entrevistados das universidades sobre a realização de estudos sobre o processo, sobre sua evolução, seus benefícios, as mudanças proporcionadas, indicativos sobre o cumprimento dos objetivos almejados e constatamos a carência de estudos avaliativos mais detalhados sobre as estratégias de seleção existentes em todas as instituições, a fim de perceber os reais impactos proporcionados pela flexibilização de seus processos seletivos, sendo que existem alguns dados, mas são muitos precários para a realização de análises mais apuradas.

Nós tivemos 23000 candidatos no vestibular, nesses 23000, 2850 eram da 3ª etapa do PASES. Esses 2850 ocuparam mais da metade das vagas que foram disputadas por outros 21 mil e pouca coisa. Para você ver como o Seriado foi importante para melhorar a condição dessas pessoas, para dar a elas um balizamento para melhorar o desempenho para poder executar essa prova. (ENTREVISTADO UFV)

Estudos estatísticos comparando desempenho acadêmico de candidatos que entraram na Universidade pelo PAS com aqueles que entraram pelo Vestibular tradicional mostraram não haver diferença significativa entre os dois grupos. (ENTREVISTADO UFLA)

A COPEVE tem estudos, em termos estatísticos, você pode conseguir isso via e-mail. (ENTREVISTADO UFSJ)

A gente não tem um registro oficial desses objetivos. (ENTREVISTADO UFU)

Não se tem nenhum estudo interno a respeito dos resultados. Pretendemos fazê-lo ao longo deste próximo ano. (ENTREVISTADO UFJF)

Quanto a mudança na participação da escola pública nos processos de seleção após a flexibilização dos processos seletivos é pertinente destacar que de acordo com a maioria dos entrevistados houve um maior envolvimento dessas escolas, justificando que alguns fatores incentivaram a participação dessas escolas, como: redução da taxa de inscrição; maior cobrança dos alunos; maior possibilidade de acompanhamento e mais chances de ingressos de seus alunos e até o fato de alguns processos terem reservas de vagas, que segundo o representante da UFU é um estímulo maior ao aluno que não faz “cursinho”. Outros disseram que somente algumas escolas se envolveram com os Processos e ainda que não possui dados para responder tal questão, mas que o perfil do aluno de sua instituição é ser trabalhador, oriundo em grande parte da escola pública, mesmo antes da implantação do ENEM.

Nós fizemos um trabalho junto com as Superintendências que nos circundam para que a escola pública pagasse só a metade, mas outras Superintendências tomaram conhecimento, então regulamentamos e em primeira instância abrimos a todo o Estado de Minas Gerais, mas os outros Estados reivindicaram e hoje **todos os alunos de escola pública pagam 50%**. Também temos a descentralização, temos 52 setores para realização das provas, assim damos a oportunidade de muita gente fazer. (ENTREVISTADO UFV)

Hoje as escolas estão mais envolvidas, pois **a cobrança por parte dos estudantes de ensino médio tornou-se maior**. (ENTREVISTADO UFJF)

A participação é boa. O PAIES da UFU não é um apêndice do Vestibular, ele é um processo tão grande ou maior que o próprio vestibular. Eu diria até que essa é uma das vantagens da gente ter reserva de vagas, as quais eu sou contra, mas a grande vantagem das universidades que têm reserva de vagas é isso, que o processo seriado ele se agiganta, porque **fica uma vantagem muito grande para o aluno não disputar com quem está fazendo ‘cursinho’**. No nosso PAIES a participação das escolas é excelente, nós temos um grande número de escolas credenciadas ao longo do país inteiro, não somos regionalistas, embora o maior número de pessoas que passam sejam de Minas Gerais ou de Uberlândia e região, mas eu diria que a participação já está consolidada. (ENTREVISTADO UFU)

O acompanhamento de seus alunos no Processo Seriado. Algumas escolas públicas mostram certo grau de interesse pelo processo seriado, uma vez que vêm no Processo Seriado uma **forma mais fácil de ingresso à Universidade**. (ENTREVISTADO UFLA)

Algumas sim. A nível de motivar, a todas as escolas públicas da região a gente dá **uma isenção de taxa**, uma bolsa para o melhor aluno do primeiro ano do ensino médio iniciar o processo, como uma forma de motivar o pessoal. E muitas vezes ou na maioria das vezes o desempenho desse aluno tem sido bastante satisfatório. (ENTREVISTADO UFVJM)

Eu não vi isso, pode até ser, mas eu não tenho dados. Mas o perfil do nosso alunado é que vem de família trabalhadora, a maioria dos pais não têm curso superior, são alunos que trabalham. O que sustenta nossa universidade em termos de quantidade de alunos é o noturno e a grande maioria, uma porcentagem grande veio de escola pública, independente de ENEM ou não. Antes do ENEM ser implantado o nosso perfil já era esse, é uma universidade que atende as regiões. Como São João Del Rei é uma cidade pólo ali, várias cidades pequenas ao redor são agregadas por ela. Abre espaço para muita gente estudar numa universidade pública de qualidade. Mas é um pessoal que independentemente do ENEM já vinha de escola pública. (ENTREVISTADO UFSJ)

Já a participação do setor privado de ensino, tanto das escolas particulares quanto dos “cursinhos” preparatórios, foi possível visualizar a adaptação ocorrida após a mudança nos processos seletivos instituídos pelas IFES Mineiras, o setor privado continuou vendendo o ensino como mercadoria, mas agora dividido em partes ou em conteúdos.

Quanto aos ‘cursinhos’ estes sempre estiveram muito **atentos às mudanças**, sendo assim continuaram da mesma forma.” (ENTREVISTADO UFJF)

A escola particular tem obrigação de encarar isso até como uma maneira oficial, porque se o aluno dela tem um desempenho mal é sinal que **o produto dela não foi bem vendido**. O nosso sistema retorna o resultado para a escola, ao aluno, então aquela escola particular que tem 50 alunos participando do processo e o desempenho fica aquém de uma escola pública, as pessoas que estão do lado de fora vão questionar. Mesmo que esta escola não tenha compromisso de estar participando do processo, porque ele é aberto, ele é livre, é o aluno que participa, mas assim, se aquele aluno oriundo daquela escola particular não tem um bom desempenho, logicamente ele está mostrando o produto que aquela escola está passando para ele. (ENTREVISTADO UFVJM)

Os cursinhos se adaptaram, modificando um pouco a questão dos conteúdos ministrados. Muitos passaram a fazer a aplicação específica por conteúdos. Dada as características do nosso processo, se você está ruim em Geografia e História, você tem que fazer geografia e história, nas outras aulas você já está bom. (ENTREVISTADO UFV)

Os entrevistados também foram indagados sobre o possível impacto proporcionado pelas mudanças nos processos de seleção na democratização do acesso em suas Instituições, sendo que

observamos em várias respostas que as alterações não contribuíram com o acesso de alunos menos favorecidos economicamente, embora alguns não tenham respondido devido à falta de estudos. Outros declararam que algumas exceções podem ser observadas, pois houve democratização para aquelas pessoas que vivem na região onde se situa a universidade e ainda um dos entrevistados ressaltou que a democratização do acesso não deveria ter sido um objetivo do Programa, já que ele surgiu para ser um processo seletivo como outro qualquer, ou seja, para selecionar os melhores alunos.

Eu não tenho uma avaliação estatística do número de ingressos de alunos carentes. A gente já vai para a quinta turma, mas a maioria do pessoal **não tem sido um pessoal tão carente**, com raríssimas exceções. (ENTREVISTADO UFVJM)

Essa influência é muito regional, visto que a maioria dos candidatos ao Processo Seriado da UFLA reside próxima ao município. **Para essa população, o processo ficou mais democrático.** (ENTREVISTADO UFLA)

Não mudou tanto, já atingia esse perfil. (ENTREVISTADO UFSJ)

Como não fizemos ainda um estudo a respeito do impacto do PISM, não temos dados para dar esta informação. (ENTREVISTADO UFJF)

Não, eu não acho que contribuiu. Acho que isso nem deveria ter sido propalado, não deveria ter sido um objetivo do PAIES. **Ele não é democratizante, é um processo seletivo como outro qualquer.** Ele é um processo seletivo mais refinado, qualquer processo que pensa em sair de um único dia de prova ou de dois dias de prova amontoados para fazer isso ao longo de três anos do Ensino Médio é um processo muito melhor, 'mais refinado' vamos dizer assim. (ENTREVISTADO UFU)

3.1.2 Possibilidade de implantação de outras estratégias de processos seletivos e mecanismos de facilitação de inscrição existentes nas Instituições Federais de Educação Superior Minas.

No contexto atual, diversas formas alternativas de acesso à Educação Superior são discutidas e implementadas com o intuito de superar a exclusão de segmentos da sociedade que durante muitos anos não tiveram acesso à Educação Superior no Brasil. No entanto, a maioria dos entrevistados disse que em suas instituições não está ocorrendo atualmente debates para mudar os processos de seleção existentes. Somente em duas instituições ocorrem discussões para a implantação de outros modelos de processo seletivo, na UFMG e na UFOP, sendo que a última se considera atrasada em relação às outras instituições, já a UFU passa por um processo de

discussão a fim de reformular os modelos de seleção existentes, como descrevem os relatos a seguir.

Sim, **ocorrem discussões** para a implantação de outro modelo de processo seletivo. (ENTREVISTADO UFMG)

Na verdade temos uma comissão que vai começar a reunir, sendo que **para o vestibular de 2007 já vai existir alguma política**. Sabemos que estamos atrasados em relação às outras políticas, mas isso ocorre exatamente por não termos segurança da melhor política. Tem universidade que dá certas pontualidades a mais para determinadas origens, tem as que reservam um percentual de vagas e outras. (ENTREVISTADO UFOP)

Não é de outros modelos de processos seletivos, mas sim do **aprimoramento dos modelos que já estão**. Não se pretende criar, por exemplo, uma terceira via, uma análise de currículo ou só utilização do ENEM. Na Comissão que temos, que é a CAPES, nunca se cogitou a criação de um novo modelo, seria no máximo se criar um híbrido, um modelo só que englobasse os dois, mas é isso, o aprimoramento dos que já estão. (ENTREVISTADO UFU)

No entanto, no depoimento apresentado a seguir, percebemos que a UNIFEI está discutindo o modelo de universidade, o qual delineará os processos seletivos da Instituição. Segundo a entrevistada, os debates em torno da reforma da Educação Superior tornaram necessária a discussão sobre o modelo de universidade a ser seguido.

Não necessariamente para outro modelo de processo seletivo. **Devido aos vários debates em torno da reforma do ensino superior, a Unifei discute, atualmente, o modelo de universidade**. É este modelo que, ao ser delineado no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – norteará qualquer discussão acerca das mudanças no processo seletivo. (ENTREVISTADO UNIFEI)

Este depoimento nos faz repensar as transformações pelas quais passam nossa universidade, a concepção de universidade que queremos e as funções e responsabilidades que almejamos desta Instituição, que passa por momentos de declínio, de crises, de sucateamento, de ruínas, de penumbra como denominam alguns autores, principalmente após a diversificação e a diferenciação das Instituições de Educação Superior inseridas pelas Reformas Educacionais dos anos 90.

No que se refere aos mecanismos de facilitação para a inscrição de alunos carentes nos processos de seleção constatamos que todas as Universidades possuem instrumentos de redução ou isenção da taxa de matrícula.

A UFMG possui um **Programa de Isenção da Taxa de Inscrição** que possui 35 anos de atividade contínua, o qual concede em média isenção a 25% dos inscritos no Vestibular de cada ano. (ENTREVISTADO UFMG)

A Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos e Culturais da UFLA realiza **análise de carência financeira** para fins de concessão de isenção da taxa de inscrição a ambos os Processos. Atualmente são concedidos cerca de 20% de isenção no Vestibular tradicional e 25% no PAS. (ENTREVISTADO UFLA)

O que temos feito de ação afirmativa é a questão do processo de **redução ou até isenção de taxa**. Nós tivemos uma época em que não existia, depois passamos a ter algumas taxas de isenção de 25, 50 e 75% e agora voltamos a ter, até de 100%. (ENTREVISTADO UFOP)

A Unifei oferece a possibilidade de redução de taxa, concedendo 50% ou 90% de redução do valor, a partir da análise da documentação enviada. Todo ano, é feita uma discussão a partir dos resultados obtidos em todas as etapas do processo seletivo, havendo oportunidade de alterações. (ENTREVISTADO UNIFEI)

Temos o processo de **isenção total**. Os mecanismos são: Candidato de escola pública, baixa renda, número de componentes familiares etc. (ENTREVISTADO UNIFAL)

Observamos, no entanto, uma peculiaridade na estratégia utilizada pela UFVJM, que oferece isenção da taxa de matrícula apenas para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio de escolas públicas que tirarem as melhores notas.

Para o Seriado, **apenas para o melhor aluno do primeiro ano de escolas de ensino médio pública**. Para o vestibular sim, cuja porcentagem de isenção é determinada pela Reitoria, dependendo do número de pedidos de isenções que recebemos. (ENTREVISTADO UFVJM)

3.1.3 Concepções dos responsáveis pelas Comissões de Processos Seletivos sobre os mecanismos de seleção utilizados pelas Instituições Federais de Educação Superior de Minas Gerais.

A fim de analisar as concepções dos entrevistados, perguntamos-lhes se consideravam justos os processos utilizados para selecionar os alunos na Instituição a que pertencem e, caso contrário, qual seria para eles o melhor mecanismo de seleção a ser adotado.

Pudemos perceber que os entrevistados das instituições que possuem Processo alternativo ao Vestibular tradicional os vêm enquanto o mecanismo mais justo dentre as diversas estratégias existentes no Brasil atualmente. Alguns consideram enquanto um sistema “justo” o mecanismo que consegue selecionar os melhores alunos, aqueles com melhor mérito acadêmico, outros já

levaram em consideração a inserção de alunos de escolas públicas, havendo inclusive uma discussão sobre a concepção de justo e um “desabafo” sobre a situação atual da educação no País, feita pelo entrevistado da UFU.

Ainda torna-se importante destacar que houve ressalvas a tais processos. Opiniões e sugestões foram oferecidas para a melhoria dos processos que oferecem acesso à Educação Superior, bem como para o todo o Sistema educacional.

Assumindo que as provas conseguem **separar os bons candidatos** dentro de uma população de inscritos, o processo é justo. Entre o Vestibular tradicional e o PAS, este é menos desgastante do que aquele e permite ao bom candidato evoluir dentro do processo. Portanto, **o PAS é teoricamente mais justo.** (ENTREVISTADO UFLA)

Eu acho que **ele não é o mais democrático, mas de tudo que se fala** em termos de cotas [...] (ENTREVISTADO UFVJM)

Justo sob o aspecto meritocrático. Justo depende do que se considera justo, você pode pensar que a universidade deveria privilegiar as camadas menos favorecidas, aí o mais justo seria o sorteio. Se você implementar o sorteio, como você vai ter um grande N, como você tem uma amostra muito grande (ela já é grande hoje), se você implementar sorteio ela vai ser enorme, todo mundo vai querer entrar aqui, porque o que vai ter a perder? Você vai ter uma grande amostra da população e sempre que você tem uma grande amostra da população você tende a ter nessa amostra uma grande representatividade da população. Então se você quiser olhar o **justo do ponto de vista social** eu acho que **deveria ser o sorteio**, se você quer olhar o **justo do ponto de vista meritocrático**, que é o que se prevalece até hoje, **são os processos seletivos sem grandes variações do que estão aí hoje**, depende da onde você quer fazer justiça ou sob qual ponto de vista que você quer fazer justiça. O que eu tenho que acreditar, o que eu tenho que investir é na melhoria da escola pública de Ensino Médio e eu não acho utópico, porque eu não estou falando de uma situação que existiu a 500 anos atrás, eu estou falando que na geração dos meus pais a escola pública era que predominava, então porque é tão difícil assim? Falam que o Brasil cresceu, sim o Brasil cresceu; cresceu o número de alunos, mas cresceu também as riquezas, cresceu a tecnologia, então eu não me convenço, só acho que tem **falta de vontade de investir**. Nossos governantes (apesar desse discurso de que educação é fundamental prevalecer nas eleições para ganhar votos) no fundo não se convenceram, não vão aplicar dinheiro na escola, aí não consegue mesmo, sem investir não se consegue mesmo. (ENTREVISTADO UFU)

Em duas das Universidades que possuem o ENEM como mecanismo complementar ao Vestibular, os entrevistados também consideram os processos utilizados como os mais coerentes ou mais justos, em detrimento das outras formas existentes.

Não é justo, mas é o que a gente tem. Eu acho que a escola deveria passar por um grande momento de reforma, não só discurso, mas reforma prática de nosso ensino. Eu acho que a nossa universidade, assim como a educação, como a saúde, como a moradia... todo mundo deveria ter direito. (ENTREVISTADO UFSJ)

Então, todo mundo teria direito de estudar numa universidade pública, de qualidade, o acesso seria livre, assim como você passa do segundo ano para o terceiro, do terceiro você já passaria para a universidade, mas a rigidez do ‘selecionamento’ dar-se-ia na saída. (ENTREVISTADO UFSJ)

Eu acho que nenhum tipo de seleção é justa, porque tem 5000 candidatos, 6000 candidatos para menos de 100 vagas, mas não vejo outra maneira. Pelo menos é a **mais coerente**, justo seria se tivesse vagas para todo mundo. Acho que o termo que eu usaria é coerente." (ENTREVISTADO UFTM)

Já na maioria das instituições que possui apenas o processo do Vestibular como mecanismo de seleção, percebemos resistência à discussão de novos critérios seletivos. De acordo com os entrevistados destas universidades, o modelo adotado pela instituição é justo e o único capaz de avaliar o mérito individual dos concorrentes, não sugerindo mudanças.

O processo é justíssimo. Democracia não é critério para Vestibular. Democracia é um modelo político para a sociedade, na qual a noção de cidadania é infinitamente mais ampla do que na Universidade, uma instituição que tem objetivos precisos de pesquisa, ensino e extensão. **O critério da Universidade é e deve continuar a ser unicamente o mérito.** (ENTREVISTADO UFMG)

Sim, acho **justo** o sistema de classificação (notas) de nossa Instituição. (ENTREVISTADO UNIFAL)

Já a representante da UniFeI disse que o modelo adotado pela instituição tem conseguido atender ao perfil de aluno almejado, mas que a discussão entre os conceitos “democracia” e “seleção” é complexa, já que são muito diferentes, acrescentando que o método utilizado para selecionar é apenas o último processo de seleção enfrentado pelos alunos antes de ingressarem na Educação Superior, pois anteriormente já passaram por vários mecanismos que os selecionaram até ali.

O modelo tem atendido o perfil de ingressantes esboçado nos Projetos Pedagógicos de Curso. Considerando-se este aspecto, ele é justo. **Falar em democracia, associada ao conceito de seleção, parece-me meio antagônico.** Porém, é preciso ressaltar que, se o vestibular é um processo seletivo formal, há antes dele vários outros ‘processos seletivos’ informais, muitas vezes, com métodos cruéis. (ENTREVISTADO UNIFEI)

Como a entrevistada ressaltou, a questão da seleção e da democratização são conceitos antagônicos, sendo que ao utilizar o método de incluir e excluir candidatos, a seleção rompe com o discurso liberal de liberdade, igualdade e direito iguais para todos, os quais contribuem com o princípio da democratização. No entanto, são necessários serem discutidos a fim de buscar

mecanismos para diminuirmos o efeito excludente da seleção e caminhar para uma educação democrática.

Por meio dos depoimentos anteriores pudemos observar o quanto são polêmicas as questões como seleção, meritocracia, justiça e direito a educação. A seleção dos melhores candidatos tem se dado dentre aqueles alunos que têm o melhor desempenho nas provas, considerando o esforço individual como o principal responsável pelo sucesso perante os processos seletivos, deixando de considerar diversos fatores que influenciam no sucesso ou no fracasso nesta fase, como a própria escola que, segundo Bourdieu e Passeron (1982), impõe obstáculos para o ingresso e a permanência dos alunos em todos seus níveis de ensino, mas de forma dissimulada, pois se o fizesse de forma visível acabaria provocando uma desordem na sociedade.

3.1.4 Significado das atuais políticas públicas de acesso à Educação Superior brasileira para os responsáveis pelas COPEVES das Universidades Federais do estado de Minas Gerais.

Para identificar o significado das políticas educacionais de Educação Superior para os entrevistados, perguntamos-lhes como avaliavam as mudanças que vêm ocorrendo nas políticas de acesso à Educação Superior brasileira nos últimos anos e ainda se consideravam que a flexibilização e as mudanças ocorridas nos processos seletivos solucionarão o problema da desigualdade no acesso em tal nível de ensino.

A maioria dos entrevistados demonstrou ser contra a essas políticas públicas. As críticas se deram principalmente ao Programa Universidade para Todos - ProUni, o qual oferece vagas para alunos oriundos de escolas públicas em universidades privadas, justificando que este modelo é uma terceirização da educação superior por meio da compra de vagas em instituições privadas, as quais poderiam ser revertidas para as universidades públicas; ao Sistema de Cotas principalmente para negros, que reserva determinado percentual das vagas para este segmento da sociedade e ao Exame Nacional de Ensino Médio, o Sistema de avaliação do Ensino Médio que foi adotado como processo seletivo, sendo esta uma das críticas apresentadas ao Exame.

Não, de forma nenhuma. Por exemplo, o ProUni é comprar a vaga que poderia estar sendo gerada na instituição pública, é uma terceirização perversa e quando você terceiriza dessa forma, você passa a capacidade de ensino para a universidade particular no sentido de ter o total controle e isso não é bom, porque o estudo que se vende é muito ruim. (ENTREVISTADO UFU)

Se o governo estivesse comprando uma vaga na universidade pública ele estaria comprando um produto melhor para entregar para o consumidor dele, que é o público. (ENTREVISTADO UFU)

Tem quem diga que a universidade pública não responde, mas ela responde, vamos pegar o exemplo da UFU, ela respondeu. O governo ofereceu um pouquinho de dinheiro e ela respondeu com um novo campus com mais de 600 vagas, ou seja é ¼ de aumento de vagas. Já pensou se ele pegasse todo o dinheiro do ProUni e investisse aqui? O ProUni foi o jeito que descobriram para tirar os pobres da universidade pública, da concorrência, eles vão para a escola particular, ficam agradecidos eternamente e o rico voltou para concorrer na universidade pública. Já o ENEM é pior, porque ele nem foi criado para isso, entretanto deram um jeito de contrabandear, ele é usado erroneamente para entrar na faculdade, foi feito para falar se o aluno está bom ou ruim. O aluno que não vai bem no ENEM está com o Ensino Médio ruim, isso eu posso falar, o que eu não posso falar é se ele está pronto ou não para entrar na universidade, isto está errado, porque o ENEM é avaliativo não é seletivo. (ENTREVISTADO UFU)

Ele é um bom projeto de avaliação, mas não de seleção e todo mundo é unânime ao afirmar isso. Mas, ele foi colocado ‘guela’ abaixo como se fosse uma opção de vestibular, mas não é. Esse entendimento é unânime entre nós presidentes de COPEVES e nas próprias universidades, mesmo nas que adotam. (ENTREVISTADO UFU)

Utilizamos o ENEM, achamos que é uma coisa federal, uma coisa séria, nós utilizamos já tem alguns anos, desde que ele surgiu. **Como instituição federal incluímos o ENEM para ajudar na avaliação. As outras medidas só vamos incluir se formos obrigados.** Cota, tanto pública quanto de raça, nós somos totalmente contrários a isso, porque o problema não é se é pública, se é cor, se é social. Se o indivíduo tem condição financeira ele pode fazer ‘cursinho’ sendo japonês, preto, branco, amarelo, não importa, **tem que resolver é o problema social do País**, não é dando cota que vai resolver. Agora, se a gente for obrigado, como quem manda é o Ministério e nós somos funcionários do Ministério... mas só vamos fazer se formos obrigados, essa é nossa visão. (ENTREVISTADO UFTM)

A questão das cotas para alunos oriundos de escolas públicas é uma cota defensável, agora como toda argumentação é acima de uma dívida histórica, eu acho que tem que ter um limite no tempo, porque toda dívida você não negocia para pagar? Seja a escola pública, seja afrodescendentes, têm que ter um horizonte, porque senão você implanta e qual é o número mágico? Porque a UFU é 25%? Tem que ser bastante criterioso, porque eu também não acho justo ‘punir’ aquele que veio de uma classe que pôde pagar uma escola particular e ele ter um menor número de vagas para disputar. (ENTREVISTADO UFOP)

Mesmo flexibilizando os processos seletivos, ainda assim haveria um processo seletivo. Portanto, um **ensino médio mais qualificado no setor público** seria a alternativa mais viável para **diminuir a desigualdade de acesso.** (ENTREVISTADO UFLA)

Para nós, o ENEM é um processo avaliador, ele faz uma avaliação, enquanto o vestibular é um processo seletivo. **Eu posso avaliar e selecionar, mas selecionar e avaliar não posso.** Já o vestibular precisa selecionar, tem caráter totalmente diferente. No ENEM não tem fator psicológico influenciando, se o aluno foi bem ou mal não será “penalizado”, já no vestibular não, se ele foi mal será excluído, se ele foi bem, sabe que está dentro da Universidade. As próprias escolas não trabalham o ENEM dessa forma. (ENTREVISTADO UFVJM)

Outros entrevistados consideram que o processo de flexibilização dos mecanismos de seleção não soluciona o problema da desigualdade no acesso à Educação Superior, o que só acontecerá quando existir escolas de Ensino Médio de qualidade para todos. O entrevistado da UFVJM realizou um resgate histórico a fim de mostrar como o Sistema vai se tornando cada vez mais perverso.

Não, porque as coisas ficam mais no quantitativo. Eu acho que a alternativa seria tirar o diagnóstico, interpretá-lo e gerar ação, mas a quantidade não está sendo interpretada em termos de ação, por exemplo, **uma coisa é você mexer no processo, outra é no sistema.** Essas mudanças deveriam reverter o sistema, não é tão difícil isso, tem recurso para tanta coisa. Falta vontade política. (ENTREVISTADO UFSJ)

Fazendo um histórico dos processos seletivos, o vestibular era único, todas as instituições aplicavam o vestibular num dia só. Então, diminuía muito a concorrência, mas, com o sucateamento do ensino público, foram criadas as escolas particulares. No entanto, mostraram que a universidade pública é melhor que a privada e assim vieram os ‘cursinhos’ para ajudarem as pessoas a brigarem por uma vaga na universidade pública. A forma democrática vai distanciando cada vez mais, porque os ‘cursinhos’ que cobram verdadeiros preços de uma faculdade particular preparam as pessoas para ingressarem numa universidade pública. **O Sistema, cada vez mais vai se tornando mais perverso.** Entra governo, sai governo e cada um com uma filosofia diferente. Se criou o ENEM, que num primeiro momento era para avaliar dados que o Banco Mundial precisava para investir no País, depois as universidades adotaram o ENEM sob pressão, na época do governo Fernando Henrique, para ‘vender o peixe dele’. Não obrigaram, mas as universidades que o adotaram tinham outros canais abertos dentro do Ministério. Assim, a maioria das universidades fizeram aproveitamento do ENEM e vieram os questionamentos, como a maioria dos alunos tiravam 90% de desempenho? A nossa instituição que aceitava a nota do ENEM de forma integral, viu que a forma e o caráter de seriedade deixava em dúvida quanto a lisura do processo, assim muitas universidades descartaram o ENEM e outras, para não entrar em choque com o governo, passaram a adotá-lo como parte do processo do vestibular. (ENTREVISTADO UFVJM)

Já a representante da UNIFEI considera o ProUni e o ENEM importantes medidas para o avanço das políticas de acesso à Educação Superior no País, apesar de não ser possível observar mudanças significativas no sentido de democratizar o acesso até o momento, destacando que a questão da desigualdade no acesso se dá desde a educação básica e colocando a necessidade da implantação de medidas para o fortalecimento da qualidade nesta fase da educação.

Não vejo mudanças notáveis nas políticas de acesso à Educação Superior. **O PROUNI representa algum avanço. O ENEM também vem se tornando um instrumento importante.** O problema da desigualdade no acesso à Educação Superior não está no Vestibular: ele apenas reflete a desigualdade que já vem desde a educação básica. **Uma alternativa para a diminuição dessa desigualdade estaria no empenho por uma educação básica de qualidade.** Para isso é preciso uma mobilização geral; só o FUNDEB é insuficiente. (ENTREVISTADO UNIFEI)

Considerando que democratizar o acesso à Educação Superior é uma das razões apresentadas para justificar a necessidade de uma Reforma na Educação Superior Brasileira, também indagamos aos entrevistados sobre uma das propostas mais polêmicas sobre o acesso que constava no Projeto de Lei da Reforma Universitária, estabelecendo que: “As IFES deverão alcançar sem prejuízo do mérito acadêmico, até 2015, o atendimento pleno dos critérios de proporção de pelo menos 50%, em todos os turnos e em todos os cursos de graduação a estudantes egressos integralmente do ensino médio público.” (BRASIL, 2006)

Neste sentido, os presidentes de COPEVES tiveram opiniões bastante divergentes. Alguns se posicionaram contra a proposta, alegando que as medidas se contrapõem às pessoas que recebem as cotas; que a Reforma deve ser feita no Ensino Médio ou nas universidades particulares; que as medidas farão com que os alunos que têm condições para pagar conseguirão as vagas nas instituições públicas; ou ainda que só seja possível alcançar o número citado no Projeto de Lei por meio da destruição do mérito nos processos de seleção, mas a opinião de todos ainda é a melhoria do ensino público, tanto que muitos se lembram da qualidade oferecida por este há algum tempo.

Está vendo como as coisas vêm erradas, porque **democratização** do acesso não se faz com uma Reforma Universitária, **se faz com uma Reforma do Ensino Médio**. Eu acho que é uma colocação infeliz porque é mascarar a realidade. Não conheço o projeto, mas as notícias que tenho são as piores possíveis, de que ele é um projeto de facilitação para a privatização e para as cotas, sejam elas raciais ou sociais que são um jeito de ‘calar a boca’ da população, assim como o ProUni, ele se mostra eficiente com seu populismo. As pessoas querem a solução rápida, mesmo que depois elas venham se arrepender disso, mas não podemos querer exigir esse grau de compreensão da população, de que ela vá entender porque uma universidade que forma para o mercado não é uma boa universidade. **Quem está precisando de Reforma é a Universidade particular**, para que chegue ao nosso nível. Que o governo faça, mas com o meu aval não. Que o governo faça, mas que eu concorde não. (ENTREVISTADO UFU)

Assim, **quem vai para a universidade pública é quem pode pagar**, eu sou totalmente contrário a isso. Eu acho que tem que melhorar o ensino público, ele tem que ser competitivo, ele sempre foi, quando eu estudei **o ensino público era melhor do que o privado**, a concorrência para o público era muito maior do que para o privado, as escolas públicas eram boas. Começou com o governo militar querendo acabar com o ensino público, agora esse governo está resgatando um pouco, mas é pouco tempo ainda para sabermos se vai dar certo ou não. Mas, nós somos totalmente contrários. (ENTREVISTADO UFTM)

A afirmativa do Projeto é contraditória. Em minha opinião não serão **alcançados aqueles níveis** a não ser com a **destruição do mérito** enquanto baliza. Essa afirmativa espelha bem os problemas do projeto de Reforma Universitária. (ENTREVISTADO UFMG)

Enquanto o governo não **investir no Ensino Fundamental e Médio**, os alunos de escolas públicas terão dificuldades para ingressar nas Instituições Federais. (ENTREVISTADO UNIFAL)

Eu sou contra. Não gosto de muito paternalismo. Reservar vagas **vai contra quem está recebendo as cotas**, as pessoas têm condições, tanto de escola pública, particular, negro, branco tem a sua capacidade de ir por ela mesma. Tem que ter 50% de vagas para alunos da escola pública, mas eu fico pensando, está favorecendo o aluno de escola pública, mas que aluno é esse da escola pública? Aquele que paga uma escola particular de manhã e estuda numa pública a tarde? Eu não gosto deste desrespeito. O negro é inteligente, o judeu é inteligente, o da escola pública é inteligente, é preciso dar as mesmas condições a todos para terem a mesma condição. (ENTREVISTADO UFSJ)

Em contraponto, mesmo considerando que é imprescindível o investimento na escola pública de nível fundamental e Médio, outros entrevistados declararam a proposta viável devido às grandes diferenças e à perversidade existente em nossa sociedade. Segundo um entrevistado, a medida é uma confissão de culpa, observando as dificuldades presentes em nosso Sistema Educacional, sendo que outro ainda salientou que maiores chances serão dadas aos alunos do Ensino Médio público, mas o mérito entre eles persistirá, já que continua não havendo vagas para todos.

Ela é positiva no sentido que as mazelas que temos na educação neste país são grandes e são perversas demais, mas não é uma maneira democrática, por que eu acho que a democracia é uma forma universal e que todo mundo devia ter, é um direito que se dá. O ensino não deixa de ser um direito do cidadão. Eu coloco 50% para um e 50% para o outro, mesmo que o outro que vá ficar por fora dos 50% tenha um desempenho melhor que o meu? **Não podemos barrar as pessoas que tenham melhor desempenho, democraticamente não é correto. Temos que buscar mecanismos, condições para estar lutando em pé de igualdade.** (ENTREVISTADO UFVJM)

Eu acho bastante justo, é uma confissão de culpa. **O sistema de educação deveria ser muito melhor para que não precisasse criar esse tipo de política, mas em função da constatação de todas as dificuldades, eu acho que é justo.** (ENTREVISTADO UFOP)

Sim, vamos respeitar isso, mas o sujeito tem que estar preparado para isso. Em minha opinião, se não tiver 'base' não vai a lugar nenhum. Eu acho que é uma oportunidade, mas a chance não vai ser dada para todo mundo. **A chance vai ser para os melhores, porque não tem vaga para todo mundo. Mesmo facilitando, ainda vai ter a questão do mérito.** (ENTREVISTADO UFV)

Já a representante da UNIFEI enfatizou as dificuldades que existirão para a implantação da lei citada anteriormente, salientando a possibilidade de contribuir para o sucateamento da universidade pública e a importância da participação de todos na discussão.

Muita dificuldade. Se não houver um bom planejamento e metas bem estabelecidas de uma forma reflexiva, **a universidade pública corre o risco de ser sucateada para atender a uma exigência numérica**. Aqui, sim, cabe o conceito de democracia. Todas as instâncias envolvidas devem ser chamadas à discussão. (ENTREVISTADO UNIFEI)

3.1.5 Possibilidade de democratização do acesso à Educação Superior e expansão da oferta de vagas nas Universidades privadas sob as concepções dos presidentes das COPEVES Mineiras.

A universidade brasileira é consequência de um projeto elitista, não sendo dessa forma uma instituição democrática, mas observamos que diversas alternativas foram implantadas no sentido de democratizar seu acesso, tão reivindicado pela sociedade.

Neste sentido questionamos aos presidentes de COPEVES sobre o que consideram democratizar o acesso à Educação Superior nos dias atuais. Observamos que democratização tornou-se sinônimo de ‘igualdade de condições para todos’ na maioria das respostas, relacionando com a oportunidade de estudar em uma escola pública de qualidade nos níveis que precedem à Educação Superior, como mostram os exemplos a seguir.

Dar oportunidades com **igualdade de condição** a todos os candidatos. (ENTREVISTADO UNIFAL)

Capacitar melhor os professores e escolas públicas de forma que seus estudantes consigam **concorrer em igualdade de condições** com aqueles provenientes de escolas particulares. Em passado não muito distante, estudantes de escolas públicas – Escolas Estaduais – eram tidos como “donos de vagas” em universidades públicas conceituadas, tal era o nível de competitividade que o ensino de qualidade propiciava nessas escolas. (ENTREVISTADO UFLA)

Possibilitar que todos cheguem ao ensino superior tendo desenvolvido as competências e as habilidades necessárias a essa fase escolar. Possibilitar que o aluno tenha apoio necessário para transformar em realidade a sua escolha profissional. (ENTREVISTADO UNIFEI)

Entretanto, um dos entrevistados não acredita em tal possibilidade, salientando que democratizar o ensino é apenas uma idéia vinda da política, uma doutrina, uma causa reivindicada, impossível de se tornar realidade:

Proselitismo político. (ENTREVISTADO UFMG)

São pensamentos como esse, que em nossa opinião, contribuem com as desigualdades educacionais em nosso País, já que dificultam mudanças na área educacional. Percebemos que nessa Universidade e em outras cujos representantes também possuem uma visão mais conservadora, as discussões sobre os problemas no acesso à Educação Superior são restritas e ainda que há pouca participação em eventos que debatem tais problemas, como pudemos observar no FORCOPS.

Consideramos a desigualdade no acesso à Educação Superior consequência da exclusão educacional como um todo e do modelo de sociedade em que vivemos. Ela ocorre em todos os níveis de ensino, mas por ser a Educação Superior o mais alto nível do Sistema educacional sofre ainda mais as contradições presentes na sociedade.

É consenso que a melhor solução para o problema da exclusão de alunos de baixa renda na Educação Superior é fazer com que a escola pública tenha as mesmas condições que a escola particular. Entretanto, como este fato ainda não é possível ser vislumbrado, temos o dever de repensar o momento presente em sua totalidade, com suas contradições e alterações, bem como em suas relações internacionais que contextualizam as condições estruturais nas quais se desenvolvem os processos sociais, culturais, políticos e econômicos, para que assim possamos propor políticas públicas para intervir sobre as desigualdades sociais, econômicas e educacionais, bem como políticas para combater as desigualdades existentes na Educação Superior brasileira.

Consideramos também que os mesmos determinantes econômicos e sociais que influenciam as condições de acesso aos níveis de ensino também influenciam as políticas e os mecanismos de seleção à Educação Superior, os quais também são responsáveis pela democratização deste nível de ensino.

Neste sentido, defendemos a adoção de Cotas Sociais, ou seja, a reserva de determinado número de vagas para alunos que têm baixa condição sócio-econômica, pois apesar de serem políticas compensatórias, proporcionam o acesso nas Instituições públicas de qualidade a diversas pessoas pertencentes a camadas sociais menos favorecidas que não teriam esta oportunidade no contexto em que vivemos, mas é necessário que elas despertem a atenção da sociedade pela reivindicação de recursos para melhorar o acesso e a qualidade em todos os níveis escolares, e assim, no futuro não sejam mais necessárias.

A seleção continuará ocorrendo via critérios de mérito acadêmico, mas abrangerá também o “mérito econômico”, oferecendo maiores oportunidades para que os alunos de classe social

menos favorecida, os principais sujeitos envolvidos nas políticas inclusivas, tenham mais possibilidade de concorrer às vagas oferecidas pelas boas Universidades.

Também perguntamos qual a opinião dos entrevistados sobre a expansão da oferta de vagas no setor privado de ensino, tanto no que se refere ao número de cursos quanto ao de instituições que se propagam com muita rapidez e facilidade, principalmente após a diferenciação e diversificação das Instituições de Educação Superior.

A fim de responder tal questão, muitos deles se remeteram principalmente à falta de uma política de investimento na Instituição de Educação Superior pública, de controle sobre o credenciamento, o recredenciamento e a qualidade das instituições privadas de Educação Superior no Brasil, o que atualmente é muito precário, transformando o ensino numa mercadoria. Os entrevistados ofereceram como principal sugestão para a solução do problema, a mudança na opção política do governo do Estado.

Há uma política voltada para isso. Eu acho que é calamitoso. Está pipocando vagas, sem o mínimo de **controle**, sem o mínimo de **qualidade**. Enquanto não **mudar a opção política**, enquanto as pessoas não entenderem que não é por aí, nós vamos continuar falando e reclamando. Quando os movimentos sociais verem que o governo ao encontrar a facilidade das **cotas** desobrigou-se de investir na escola pública, vai ser tarde. (ENTREVISTADO UFU)

De uma certa maneira, **o ensino passou a ser mercadoria**. As grandes redes de escolas (COC, PROMOVE, PITÁGORAS) começaram com o ensino privado desde o ensino infantil e hoje estão no ensino superior. O que era dever do Estado, que passou décadas e décadas sem investir ou sem cumprir constitucionalmente, acabou 'abrindo brechas' para os **grupos empresariais**. Eu vejo isso de uma forma bem perversa. Por um lado se torna benéfica porque mais pessoas têm acesso ao conhecimento, mas eu faço uma previsão muito sombria para daqui a 10 ou 15 anos, vai ter mercado de trabalho para todos? Como o mercado vai absorver? E com qual qualidade? Você apenas qualifica as pessoas. (ENTREVISTADO UFVJM)

Na particular, abrem-se faculdades particulares para tudo quanto é lugar, mas **elas não são tão baratas**, não democratizou tanto. Segundo, a **qualidade não é boa**. Não democratizou também. Então é só quantidade. (ENTREVISTADO UFSJ)

A privada só existe porque o governo não investe na pública. Se pagasse bem, o professor ele não teria que fazer jornada dupla, trabalhar em duas universidades. Se investisse, o professor ficaria só na pública e a privada diminuiria um pouco as facilidades que elas têm, porque têm mão-de-obra barata. Se investir nas públicas vai ter um maior número de vagas, se tiver um maior número de vagas vai diminuir o número das instituições privadas, nem precisaria da privada teoricamente. (ENTREVISTADO UFTM)

Um dos entrevistados ainda ressaltou sobre a política de expansão das instituições privadas, adotada principalmente pelo Governo FHC e enfatizou algumas mudanças que podem ser observadas a partir do governo Lula.

É tudo fruto da **falta de uma política**, o País não tem um política. Era necessário e é necessário ampliar o número de vagas, já que a universidade federal sofreu um represamento de vagas, um desmantelamento de seu desenvolvimento e uma perda de continuidade nos governos anteriores. O ministro achou por bem ‘segurar’ a federal e ‘abrir’ numa tentativa de privatização e manter o sucateamento da universidade federal. Já **o governo atual entrou e fez o contrário**, suspendeu a criação de novas escolas e criou mais vagas e mais universidades federais. Mas, eu tenho uma preocupação: tem aumentado o número de vagas, mas não tem aumentado a infra-estrutura, o atendimento estudantil etc. (ENTREVISTADO UFV)

Além da precariedade no nível de conhecimento oferecido pelas faculdades particulares, dois dos entrevistados salientaram a questão do aumento de títulos universitários de pessoas não qualificadas que disputarão vagas no mercado de trabalho, contribuindo para o aumento do desemprego estrutural.

Deveria haver maior rigor, pois a falta de qualidade tem imperado nessa área. O acesso é facilitado em termos de redução dos níveis de conhecimento, mas funciona apenas como mais um gargalo: **quem excluirá esse aluno será o mercado de trabalho**. (ENTREVISTADO UNIFEI)

Ruim, porque este crescimento desestruturado ‘joga’ no mercado de trabalho, profissionais menos qualificados. (ENTREVISTADO UNIFAL)

Ainda foi possível observar que alguns presidentes de COPEVES consideram a expansão da Educação Superior via setor privado uma boa alternativa para oferecer oportunidades de ingresso àqueles que não conseguem vagas nas instituições públicas, mas que possuem condições de pagar pelo ensino nas instituições privadas. No entanto, também salientaram sobre a questão da qualidade do ensino oferecido nestas instituições, que muitas vezes é duvidosa; por isso a importância do sistema de avaliação, que verifica quais são as IES realmente comprometidas com o ensino de qualidade.

Não deixa de ser uma forma de conferir **maior oportunidade de acesso** a uma parcela da população que pode custear os estudos nessas instituições. Entretanto, **não parece haver a preocupação com a qualidade** do ensino. Nesse caso, a qualidade do profissional formado o deixará em desigualdade de condição no acesso ao mercado de trabalho. (ENTREVISTADO UFPA)

Saudável, porém muito **desequilibrada**. Há propostas coerentes e sérias, mas há também muitos “caça-níqueis”. Só a **avaliação** poderá separar as boas instituições daquelas ruins. (ENTREVISTADO UFMG)

Diante da diversificação institucional que vem ocorrendo no Brasil, que assegura a abertura e conseqüentemente o crescimento das instituições não universitárias, principalmente oriundas do setor privado, ficamos receosos de que esta expansão contribua ainda mais com a exclusão educacional na Educação Superior, já que as matrículas crescem e o número de universitários também, seguindo as exigências impostas pelos organismos multilaterais e acatadas pelo governo brasileiro, mas o ensino é pago continuando não sendo acessível a todos, ou seja, é antidemocrático e de qualidade duvidosa.

Acrescentamos a estes fatos, os dados constatados no estudo de Dias (2006) de que a expansão da Educação Superior via setor privado no Brasil ocorre principalmente em unidades de ensino não universitárias, ampliando o número de vagas oferecidas nos diferentes processos seletivos destas instituições e ainda com projeção de crescimento para os próximos anos, mas apenas sessenta e cinco por cento (65%) dos alunos concluem o curso. Estas informações enfraquecem, pelo menos em parte, o argumento freqüentemente apresentado pelas Instituições privadas de Educação Superior que seriam elas as grandes responsáveis pela democratização deste nível de ensino no País.

A qualidade das universidades, bem como sua autonomia são aspectos importantes para possibilitar a real democratização do acesso à Educação Superior, pois o ingresso de alunos de todas as camadas da sociedade neste nível de ensino deve se dar em instituições que ofereçam ensino, pesquisa e extensão de qualidade. A educação deve ser igual para todos.

Ao analisar as formas alternativas de acesso que foram implantadas pela maioria das IFES Mineiras e as mudanças que vêm ocorrendo nas políticas de acesso a Educação Superior brasileira, por meio das falas de pessoas envolvidas na formulação destas políticas, verificamos que a desigualdade na Educação Superior ainda é significativa no Brasil, mas discussões sobre estes temas vêm aumentando nos últimos anos e os processos seletivos evoluindo com a modificação de suas técnicas.

CAPITULO IV

O ACESSO À UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Hasta la victoria siempre. (Ernesto Che Guevara)

No capítulo anterior discutimos as concepções dos coordenadores/presidentes das COPEVES das Universidades Federais de Minas Gerais sobre as mudanças ocorridas nos processos de seleção para acesso à Universidade no Brasil e em suas Instituições. Já neste capítulo analisaremos o caso da Universidade Federal de Uberlândia, tanto no que se refere à organização e estrutura de seus processos de seleção, especialmente o exame alternativo ao Vestibular adotado, o PAIES, quanto o perfil do aluno que ingressa nessa Universidade.

4.1 – Os processos de seleção para ingresso na UFU.

De acordo com Gomes et al (2003) as primeiras faculdades isoladas particulares da cidade de Uberlândia foram criadas e gestadas por um projeto desenvolvimentista das classes dominantes locais, detentoras do poder político e econômico da época. Com os fins dos anos de 1960, a cidade de Uberlândia viveu o contexto de pressão por matrícula na Educação Superior, gerado pelos excedentes do vestibular, assim como ocorria no restante do País, o que culminou em 1969 no "ajuntamento" de escolas superiores isoladas, passando a denominar-se Universidade de Uberlândia, que posteriormente alcançou sua federalização sob a Lei n.º. 6.532 de 24 de maio de 1978, passando a chamar-se Universidade Federal de Uberlândia.

Como podemos observar, assim como aconteceu com o Sistema de Educação Superior brasileira, os cursos superiores na cidade de Uberlândia também foram criados para a elite e mesmo com a criação de universidades públicas, ou seja, para todos, a classe média e alta ainda tiveram reservados seus privilégios. Com a pressão por mais vagas exercida sobre as universidades, principalmente a partir dos anos 70 com a massificação do Ensino, com o curso superior se associando cada vez mais à idéia de ascensão social e conseqüentemente com o aumento da demanda por vagas, os Vestibulares tornaram-se cada vez mais seletivos, fato que

consequentemente alterou o processo de ensino das escolas de Ensino Médio, que se voltaram principalmente para o Vestibular e contribuiu com a expansão dos “cursinhos” Pré-vestibulares.

Inicialmente cada faculdade tinha seu próprio esquema de Concurso de seleção. Somente anos depois foi iniciado o processo de unificação de seus vestibulares, de acordo com Campos (2001), sendo que a partir do ano de 1978, com a federalização da UFU, o Vestibular foi realizado semestralmente para atender os cursos que possuem regime semestral, sendo que nos anos de 1980 foi estruturado em duas fases.

Atualmente a UFU possui três formas de processos seletivos para preenchimento de suas vagas nos cursos de graduação: Processo Seletivo Semestral (Vestibular) e PAIES, que são destinados a preencher as vagas de primeiro período ou ano de cada curso e o Processo de Transferência, realizado anualmente com número de vagas variando de acordo com a disponibilidade de vagas ociosas de cada curso, tendo como objetivo o preenchimento de vagas ociosas dos cursos, sejam elas provenientes de óbitos, desistências, transferências ou abandono dos cursos de graduação da UFU.

Como o preenchimento de vagas pelo processo de transferência da UFU é destinado à alunos que já ingressaram na Educação Superior em outra Instituição e que desejam se transferir para a UFU ou à alunos que desejam transferir de um curso para outro no interior da própria UFU, nosso estudo não contemplará este tipo de processo seletivo.

No momento, o órgão responsável pelo Processo Seletivo Semestral e de Transferência é a Comissão Permanente de Vestibular - COPEV⁴, já o Processo do PAIES é organizado pela Coordenação do PAIES. Entretanto, apesar da diferença na denominação, a equipe organizadora é a mesma, pois a partir do ano de 2001 houve a união da estrutura organizacional, bem como da equipe coordenadora dessas atividades.

As comissões organizadoras estão ligadas à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD/UFU, a qual está instalando a Diretoria de Admissão Discente, a DIRAD, que tem como objetivo coordenar todos os processos de seleção da UFU, concentrando todos os recursos disponíveis

⁴ A COPEV também é responsável pelo processo de seleção para a Escola Técnica de Saúde da UFU – ESTES. O processo é realizado anualmente para o ingresso de alunos nos cursos técnicos da UFU (técnico/auxiliar em enfermagem, técnico/auxiliar em prótese dentária, técnico em biodiagnóstico/patologia clínica e técnico em higiene dental). A prova é a mesma da primeira fase do Processo Seletivo Semestral do início do ano acrescida de uma prova de Redação.

para a preparação, execução e apuração dos exames, além de oferecer à comunidade externa condições para se integrar com a UFU. Dessa forma, com a união de ambas as Comissões na Diretoria, a UFU pretende racionalizar seus recursos financeiros, humanos e materiais.

A Universidade Federal de Uberlândia possui atualmente 34 cursos de graduação⁵, nas seguintes áreas:

ESPECIFICAÇÃO E QUANTIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO				
Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde 08 cursos.	Engenharias, Ciências Exatas e da Terra 11 cursos.		Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística e Letras 16 cursos.	
Agronomia	Ciência da Computação	Engenharia Química	Arquitetura e Urbanismo	Filosofia
Biomedicina	Engenharia Biomédica	Física	Administração	Geografia
Ciências Biológicas	Engenharia Civil	Física de Materiais	Artes Visuais	História
Educação Física	Engenharia Elétrica	Matemática	Ciências Econômicas	Letras
Enfermagem	Engenharia Mecânica	Química	Ciências Contábeis	Música
Medicina			Ciências Sociais	Pedagogia
Medicina Veterinária	Engenharia	----	Design de interiores	Psicologia
Odontologia	Mecatrônica		Direito	Teatro

QUADRO 7: Cursos de graduação oferecidos pela UFU.

FONTE: Manual do Candidato da 3ª etapa do PAIES/2004-2007, 2006.

Pelo processo do PAIES são preenchidas 25% do total de vagas anuais oferecidas pela Universidade Federal de Uberlândia, sendo que o Processo Seletivo Semestral é responsável por preencher 75% das vagas da UFU. As vagas do PAIES que não forem ocupadas por falta de candidatos aprovados em um determinado curso são repassadas imediatamente para o Processo Seletivo para ingresso no 1º semestre do mesmo ano, sendo que poderá haver tantas chamadas sucessivas que forem necessárias, para o preenchimento das vagas.

⁵ No ano de 2007 iniciará na UFU o curso de Biomedicina, nas modalidades de Licenciatura e de Bacharelado.

Já as provas do Vestibular continuam sendo realizadas em duas fases sucessivas e em dois dias de prova cada fase, sendo que na primeira são formuladas dez (10) questões de múltipla escolha para cada uma das seguintes disciplinas: Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira (Espanhol, Francês ou Inglês), Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Química e Sociologia, com duração máxima de três horas e trinta minutos. Enquanto que a segunda fase contém quatro (4) questões discursivas para cada disciplina e ainda uma Redação em Língua portuguesa, com duração máxima de quatro horas e trinta minutos, **abrangendo e verificando conhecimentos adquiridos pelo candidato ao longo do Ensino Fundamental e Médio.** (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2006, destaque nosso)

A necessidade de se cobrar todas as disciplinas do Ensino Médio foi discutida a fim de incluir as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Literatura nos exames seletivos da UFU. No ano de 1997 se chegou ao consenso que deveriam priorizar a preparação que o Ensino Médio ofereceu ao aluno, assim como todas as suas disciplinas. A partir daí as três disciplinas foram inseridas dentre aquelas cobradas nos processos seletivos da UFU.

O ensino de Filosofia e Sociologia são garantidos pela Constituição do Estado de Minas Gerais desde 21 de Setembro de 1989, a qual estabelece “O Estado deverá garantir o ensino de Filosofia e de Sociologia nas escolas públicas de segundo grau”, é regulamentado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e consta nos currículos das escolas públicas de Ensino Médio Mineiras, mas essas disciplinas só conseguiram maior prestígio após sua introdução no processo seletivo da UFU, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares da cidade e região que almejavam o ingresso de seus alunos na Universidade.

Na UFU, a primeira fase do Processo Seletivo Semestral é classificatória, sendo que o número de candidatos classificados para a segunda fase é obtido em função dos pontos obtidos na primeira e da relação candidato/vaga para cada curso. São classificados 03 candidatos por vaga oferecida em cada curso em que a relação candidato/vaga seja menor que 15, já nos cursos em que tal relação atinge número igual ou maior que 15 e menor que 25, são classificados 4 candidatos por vaga oferecida, enquanto naqueles em que a concorrência foi igual ou maior que 25 são classificados 5 candidatos. Enquanto que a segunda fase é eliminatória, existem pesos diferentes para cada disciplina em relação a respectiva área e para a determinação do resultado final ocorre a padronização das notas dos candidatos, sendo 30% da nota da primeira fase e 70% da nota da segunda fase. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2006)

4.2 Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior da UFU – PAIES: histórico, pressupostos e estruturação.

No início da década de 1990 iniciaram debates mais sistematizados sobre o modelo de Vestibular existente na UFU, constatando que o mecanismo utilizado ainda possuía o modelo de seleção adotado nos anos 70, ou seja, composto por provas objetivas e pesos estabelecidos de acordo com as áreas de conhecimento dos cursos, além de uma prova de redação e ainda que apenas avaliava os candidatos mais preparados, separando a função de seleção feita pela Universidade dos demais níveis de ensino, buscando simplesmente selecionar para a Educação Superior os que melhor se capacitassem.

A partir dessa constatação, no ano de 1994 a COPEV/UFU promoveu o primeiro Fórum Avaliativo do Vestibular da UFU com expressiva participação da comunidade e assim iniciaram discussões e avaliações mais sistematizadas sobre os modelos de Vestibular existentes até então e propostas para a implantação de um novo processo de seleção, com uma sistemática de avaliação diferenciada e circunscrita aos conteúdos programáticos do Ensino Médio.

A Universidade participou e promoveu seminários sobre as novas modalidades de processos que se encontravam em vias de implantação em Brasília/DF, na UnB e em Santa Maria/RS, na UFSM. A UFU também recebeu a visita de alguns professores da UFSM e visitou a UnB, o que foi muito importante para desencadear as ações que culminaram na implantação do programa similar ao daquelas instituições, no novo modelo de Processo Seletivo da UFU, o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES.

Em junho de 1996 foi aprovada a versão final dos programas do Ensino Médio que subsidiariam os professores da UFU, responsáveis pela elaboração das provas e em 09 de agosto de 1996 foi constituída, pela PORTARIA R n.º 2164/96, a Comissão de Avaliação dos Exames de Vestibular na UFU para atuar junto à COPEV, com a incumbência de proceder a avaliação regular dos concursos vestibulares e realizar o estudo de novas formas operacionais de acordo com o novo regulamento citado, visando a melhoria e o aprofundamento dos exames de Vestibular da UFU.

No ano de 1996 a Reitoria da UFU mudou de administração, mas também incentivou a continuidade do processo cuja avaliação se realizaria ao fim de cada uma das três séries do Ensino Médio.

No dia 19 de setembro do ano de 1997 o PAIES foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEP) da UFU, juntamente com o Edital do primeiro Subprograma, visando uma nova modalidade de avaliação para os futuros candidatos ao ingresso na Instituição a partir do ano 2000, proporcionando assim à comunidade estudantil regularmente matriculada no Ensino Médio a alternativa de participar de um processo seriado de avaliação e, portanto mais harmonioso e eficaz, já que o ingresso em qualquer curso dar-se-ia de forma gradativa. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1997a).

As Normas e o Edital de cada Subprograma do PAIES são aprovados todos os anos no sentido de aperfeiçoá-lo, sendo que a partir do ano de 1999 o CONSEP passou a se denominar-se CONGRAD - Conselho de graduação da UFU.

O PAIES está baseado nos seguintes pressupostos:

1 - Auxiliar na função social da UFU em contribuir efetivamente para a melhoria dos três níveis de ensino;

2 - Salientar novas técnicas de abordagens conteudísticas que enfatizem o desenvolvimento do senso crítico, e

3 - Contribuir para que os diversos contextos escolares sejam analisados e subsidiados para terem condições de se adequarem de acordo com as novas metas estabelecidas, já que os Concursos Vestibulares são altamente competitivos e há uma disparidade entre os níveis de oportunidades oferecidas ao educando brasileiro. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1997a).

As avaliações ocorrem em três etapas, ao final de cada uma das séries do Ensino Médio, cobrando as mesmas disciplinas do Processo Seletivo Semestral, mas somente na inscrição para a 3ª etapa o candidato deve optar por um dos cursos oferecidos pela UFU.

As provas são de caráter não-eliminatório, contendo trinta e cinco (35) questões objetivas na 1ª etapa, já que nesta etapa não são cobradas as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Nas etapas seguintes, as provas correspondem a quarenta e três (43) questões objetivas, sendo que diferentemente do Processo Seletivo Semestral, o candidato deve julgar os itens em verdadeiro ou falso, ou ainda pode não responder o item: SO, que significa sem opção.

As provas também são compostas por uma (1) questão discursiva de uma disciplina que será sorteada em cada uma das etapas, com o intuito de avaliar a capacidade de síntese e de

análise dos candidatos, perfazendo assim um total de quatro (4) questões para avaliar o conteúdo programado para cada disciplina, além de uma prova de redação⁶ em cada etapa do Subprograma. Cada prova possui duração máxima de quatro horas e trinta minutos. O PAIES visa preencher 25% do total de vagas anuais oferecidas pela Universidade, sendo que são colocadas a disposição do Programa no primeiro semestre de cada ano, cinquenta por cento (50%) das vagas dos cursos que possuem processos de seleção semestrais e vinte e cinco por cento (25%) das vagas dos cursos cujos processos seletivos são anuais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2006)

Os alunos que participam do PAIES acumulam pontos nas provas realizadas no decorrer das três etapas do Programa, ao final de cada série do Ensino Médio, sendo que cada prova possui um peso, a 1ª etapa tem peso 1,0; a 2ª etapa possui peso 1,5 e a 3ª etapa tem peso 2,0. A ponderação é justificada pelo grande volume de candidatos inscritos e o reduzido número de vagas a serem oferecidas, assim faz-se necessário provocar variações nos resultados, possibilitando diversos níveis de desempenho em uma determinada escala de pontuação. Desta forma, a classificação final é obtida pela soma dos resultados parciais ponderados.

Os meios materiais de divulgação do PAIES do ano de 1997 colocavam que ele é: Uma forma nova de ingresso à Educação Superior; Interação entre o Ensino Médio e o Superior; Em vez de decorar, aprender; Avaliação gradual e seriada; Respeito ao crescimento e amadurecimento dos candidatos; Esforço intelectual valorizado e Professores, alunos e escolas em busca de sucesso. Os materiais também ressaltavam que o Programa tinha como principais objetivos: Avaliar gradual e sistematicamente, interagir o Ensino Médio e Superior e envolver as escolas e a comunidade em uma nova proposta, objetivando uma prática pedagógica que busque o ensino reflexivo e dinâmico.

Diferentemente do Vestibular que foi criado como mecanismo para selecionar os alunos, ou seja, conter a demanda por Educação Superior, o PAIES foi criado para ser mais do que um processo seletivo para ser um mecanismo de avaliação dos alunos e aumentar a interação entre o nível de Ensino Médio e Superior e assim contribuir para uma aprendizagem reflexiva e continuada.

⁶ A partir do ano 2002, atendendo a uma determinação do Ministério da Educação, a nota zero na prova de Redação tornou-se eliminatório. No PAIES, a eliminação só ocorre quando o candidato tira nota zero na redação das três (3) etapas do Programa.

Nos documentos de implementação do PAIES, a palavra seleção praticamente não foi citada. O Programa foi apresentado constantemente enquanto um **modelo de avaliação** e orientado, de acordo com o Projeto Final do PAIES (1997b), pelos escritos sobre avaliação de Luckesi, o qual entende que avaliar é atribuir uma qualidade à conduta de aprendizagem do aluno levando-o à aprovação, reprovação ou reorientação do processo de ensino: “A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.” (LUCKESI, 1978 *apud* UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1997a).

Assim, o PAIES foi implantado almejando abranger a função classificatória e diagnóstica da avaliação, pois além de classificar os candidatos para o preenchimento das vagas disponíveis na UFU, o PAIES refletiria nas Escolas de Ensino Médio, tanto na formação e atualização dos professores quanto na avaliação do próprio aluno sobre seu desempenho durante três momentos avaliativos.

No caso específico do PAIES, a avaliação é utilizada para classificar candidatos por meio dos mesmos instrumentos avaliativos, aplicados nas mesmas condições – em três etapas – para se preencher um determinado número de vagas na Universidade Federal de Uberlândia. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1997b, p.16)

Nessa nova modalidade, com três momentos avaliativos, a função diagnóstica da avaliação será também exercitada, uma vez que as exigências feitas aos candidatos no Concurso, poderão refletir no redimensionamento do conteúdo e da metodologia desenvolvidos nas Escolas de Ensino Médio e, ainda, subsidiar as discussões e decisões sobre a formação e reciclagem de educadores. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1997b, p.16)

No entanto, atualmente o Programa é considerado primeiramente enquanto um processo seletivo, podendo vir a contribuir com a avaliação do Ensino Médio, mas essa não é sua maior preocupação, como destacou o entrevistado da UFU.

Eu diria que ele não se preocupa tanto em ser avaliativo. Todos os processos seletivos tendem a ser também avaliativos, o que não acontece na recíproca, porque nem todo avaliativo é seletivo, o processo avaliativo eu não tenho que me preocupar se você vai tirar a mesma nota que eu. Vamos supor que nós dois somos estudantes; num processo avaliativo, o professor quer saber se eu e você aprendemos aquilo que ele queria que aprendêssemos. Se nós dois aprendemos, ótimo para ele, ele não precisa diferenciar nossa nota, isso é avaliativo. O processo seletivo não. O examinador quer descobrir as nossas diferenças. (ENTREVISTADO UFU)

Ele não quer saber apenas se nós aprendemos o conteúdo, ele quer saber quais são as diferenças para fazer com que eu entre e você não entre, ou vice-versa. Então, o processo seletivo acaba com mais facilidade sendo avaliativo do que o avaliativo sendo seletivo, mas ele é um avaliativo 'manco', porque se for para ele se preocupar entre a seleção e a avaliação, se preocupa com a seleção, ele é prioritariamente seletivo ao invés de ser avaliativo. (ENTREVISTADO UFU)

A elaboração das questões foi um ponto bastante discutido no processo de discussão do Programa, já que a equipe de implantação considerava que elas deveriam priorizar o raciocínio em detrimento da memorização e ainda serem capazes de provocar variações nos resultados, já que era necessário diferenciar o desempenho dos candidatos. Para isso seria importante que as questões possuíssem nível fácil, médio e difícil e que o nível de dificuldade fosse apresentado no conteúdo e não na forma de apresentação da questão:

Para que o instrumento de avaliação possa classificar os candidatos e situá-los adequadamente, de acordo com o desempenho de cada um, o nível de dificuldade das questões deverá levar em conta as habilidades intelectuais que os alunos detêm ou aquelas que se espera que eles detenham. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1997b, p. 30)

No que se refere às questões das provas, a atual Coordenação do PAIES enfatiza que elas são elaboradas com o objetivo de selecionar os melhores candidatos e também que não têm o objetivo de avaliar, isto deve ser realizado pela escola via análise dos boletins de desempenho dos alunos, como observamos no trecho a seguir.

Por exemplo, para ser avaliativo eu faria 10 questões para a prova, de nível médio. Agora, quando eu vou fazer para um processo seletivo, eu vou ter que pôr uma questão mais difícil, mesmo sabendo que essa questão seria pouco avaliativa, que pouca gente aprendeu aquilo, mas eu quero saber 'quem' no meio daquele grupo aprendeu. Então, essa é a diferença entre seleção e avaliação. Eu não diria que o PAIES prima pela avaliação, ele prima pela seleção. Eu acho mais justo você usar um processo seletivo como instrumento avaliativo do que usar um avaliativo como instrumento seletivo. (ENTREVISTADO UFU)

Eu acho que quando a escola se preocupa com suas notas no PAIES, ela vai fazer uma auto-avaliação, ela não está muito errada, porque senão nós teríamos que parar de mandar esses boletins para a escola. Se eu não acreditasse nisso, não tinha que mandar mais boletim para a escola. Eu não acho errado que a escola use o processo seletivo como um dos parâmetros para avaliação. (ENTREVISTADO UFU)

De fato, eu não sei se as escolas fazem isso, mas uma coisa seria ver como aconteceu a prova, auto-avaliar e dizer: essa questão que todos nossos alunos erraram não tinha condição de acertarem mesmo, nós não demos, ou porque não deu tempo ou porque não fazia parte do nosso programa, a gente decidiu que o nosso programa não seria o mesmo do PAIES... Então ela tem que ponderar essas coisas, se pondera está fazendo bem feito. (ENTREVISTADO UFU)

No início do processo de implantação do Programa foram organizadas subcomissões compostas por professores da UFU e das redes pública e particular de Ensino Médio a fim de sistematizar os conteúdos a serem cobrados nas provas do Programa, por meio da discussão das grades curriculares das escolas e seleção das disciplinas em comum: “adequar os conteúdos programáticos das disciplinas ministradas nas escolas de Ensino Médio e avaliadas no vestibular à filosofia da proposta que, paulatinamente, se consolidava.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1997b, p.9)

O grupo de professores selecionou e sistematizou os conteúdos já cobrados pelo Processo do Vestibular da UFU, considerados mais significativos e específicos para cada série do Ensino Médio, adequando assim à seriação dos conteúdos programáticos, como sintetiza o documento a seguir:

As minutas dos conteúdos programáticos foram organizadas a partir dos programas da COPEV, porém subsidiados nas três etapas correspondentes às três séries do Ensino Médio. A sistematização de tais conteúdos foi efetivada por professores da UFU e das redes pública e particular de ensino que selecionaram, apenas, os considerados mais significativos e específicos, referentes à 1ª série do Ensino Médio. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1997a)

A coordenação do PAIES fornece às escolas um compêndio contendo informações no que se refere à organização sistemática e às referências bibliográficas dos conteúdos programáticos das disciplinas cobradas nas três etapas, bem como as diretrizes que delineiam os conhecimentos esperados dos candidatos. No documento sobre a Minuta dos Programas para o PAIES de 1997 é salientado o objetivo da Coordenação do PAIES de uniformizar os conteúdos ministrados nas escolas de Ensino Médio.

Esperamos que o trabalho aqui compilado, mesmo em versão inicial, represente uma possibilidade de verificação preliminar dos conteúdos oferecidos nos diferentes segmentos do Ensino Médio, propiciando uma maior interação entre o Ensino Médio e Superior buscando, ainda uma uniformidade nos conteúdos ministrados na 1ª série. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1997a)

Questionamentos foram colocados ao PAIES em relação a sistematização e uniformização dos conteúdos programáticos cobrados nas provas, já que o aluno que estuda em uma escola não credenciada no Programa sofre desvantagem e ainda que a escola de Ensino Médio perde a autonomia na seleção de seus próprios conteúdos a serem ministrados.

Em relação ao último questionamento apresentado, verificamos que o PAIES, assim como o Vestibular, acabou direcionando o ensino das escolas de Ensino Fundamental e principalmente nas escolas de Ensino Médio, que se adequaram aos conteúdos programáticos cobrados pelo Programa a fim de preparar seus alunos, deixando de privilegiar conteúdos importantes. Este fato ainda influencia na identidade e na especificidade das escolas, que enquanto um local de produção e disseminação de conhecimentos acumulados historicamente reduz-se apenas a transmissão dos conteúdos necessários para a aprovação de seus alunos nos processos de seleção.

Neste sentido, a coordenação do PAIES concorda que este fato ocorre, mas que o questionamento parte principalmente da Secretaria de Ensino, não pelas próprias escolas ou professores, acrescentando que todo processo seletivo necessita de uma programação a ser seguida e que os Processos Seriados estão tendo êxito em suas atividades, tanto que várias universidades têm migrado para este Sistema:

Eu diria que é um certo preço que a escola paga. Tudo tem um preço, a gente tem que pesar o custo-benefício, a perfeição não vai ter mesmo. E ao que as escolas nos informam elas não acham ruim pagar esse preço, ao que nos parece, a Secretaria Municipal de Educação acha mais ruim, acha um 'pecado mortal' que as escolas de Ensino Médio não acham, elas não querem ter essa liberdade toda de seguir seu programa. Os professores gostam de trabalhar nesse estilo, ao que a gente sente, gostam de trabalhar 'dentro de linhas', vamos dizer assim. Não tem outro jeito, qualquer processo seriado, qualquer processo seletivo tem um programa a ser cumprido e se ele é seriado tem que ter um programa para cada ano, você não tem muito como fugir disso. Isso é um preço que as escolas pagam pelo Processo Seriado. Eu acho que nós não estamos equivocados, porque se você pegar outras universidades, mesmo a grande USP que se impõe com a sua FUVEST, ela está migrando para o Processo Seriado (ENTREVISTADO UFU)

Não acho que estamos na contramão da história, nós somos pioneiros na história e aí não tem mérito nenhum da nossa gestão, de nossa administração. A administração passada que implementou o PAIES teve esse mérito de enxergar o pioneirismo disso, de apostar em algo que está mostrando que está dando certo. Existem conversas de que há pessoas repudiando o Processo Seriado, achando-o um absurdo; eu os vejo na contramão dos acontecimentos, porque é cada vez maior o número de escolas que estão migrando para o Processo Seriado." (ENTREVISTADO UFU)

Em relação ao este debate existente no campo educacional sobre a interferência do vestibular no Ensino Médio que acabam causando prejuízo na formação do aluno, Ortega (1998)

afirmou em seu trabalho que a escola pública não se preocupa e não se submete ao vestibular, bem como não orienta seus alunos para tal, o que para o autor é o mesmo que não preparar o aluno para viver na sociedade hoje.

Ortega não defendeu que a escola pública se submeta ao vestibular, mas sim que se empenhe para uma formação de qualidade de seus alunos, levando-os a formar conceitos e dessa forma estará se preocupando com o instrumento utilizado na seleção de alunos para a Educação Superior.

Para ele, a preocupação da escola com o acesso ao Sistema Superior de Ensino é contribuir efetivamente para a democratização das oportunidades, caso contrário discriminará sua clientela.

Percebemos ainda, que o PAIES, criado enquanto modelo de avaliação do Ensino Médio e que acompanha o aluno até a Educação Superior teve como preocupação a integração entre o Ensino Médio e o Superior, visando contribuir com o processo de ensino. O trecho do documento citado a seguir expressa tal afirmativa.

Essa nova modalidade pretende, em sua essência, contribuir para que sejam estabelecidas uma relação efetiva e uma interação crescente entre as escolas de Ensino Médio e Superior, reforçando aquelas relações já existentes e propostas pela UFU através de professores dos departamentos que se envolvem nas licenciaturas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1997a, p. 4)

No mesmo documento ainda é enfatizado a preocupação quanto à cooperação da Coordenação do PAIES com as Escolas de Ensino Médio:

A Coordenação do PAIES espera estar cooperando para que as Escolas de Ensino Médio envolvidas neste Programa possam continuar a desenvolver suas atividades de maneira coesa e competente, a fim de propiciar aos alunos as condições necessárias para que prossigam os estudos com segurança e tranquilidade, independente de participarem ou não do PAIES. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLANDIA, 1997a)

O Reitor da UFU Professor Arquimedes Diógenes Ciloni afirmou que o PAIES tem contribuído com a integração entre o Ensino Médio e o Superior e que ao optar por tal Programa como processo de seleção, a Universidade assumia um desafio educacional, pois mais que selecionar os melhores alunos do ensino médio pretendia interferir incisivamente nesta etapa da vida escolar. Segundo ele:

O Programa baseia-se em um processo seletivo serial e graduado, que vai muito além da divisão do conteúdo das três séries do ensino médio e da ponderação dos pesos das provas nas diferentes etapas. Ele almeja a mudança de mentalidade do aluno, da família e da escola. Procura combater a idéia do treinamento pré-vestibular para a realização de provas e passa a cultivar o aprendizado, realmente efetivo, que deve ocorrer ao longo de todo o ensino médio e não apenas no final da terceira série. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2004e)

O Reitor ainda salientou que algumas melhorias já foram observadas no decorrer da realização dos Programas como a aproximação entre a Universidade e as escolas de Ensino Médio e a melhoria da aprendizagem neste nível de ensino, constatada pelo aumento das pontuações dos candidatos nos Subprogramas. No entanto, ainda há falta de estudos que evidenciem outras mudanças ocorridas após a implantação do PAIES.

Um dos jornais dos Processos Seletivos da UFU trouxe uma reportagem sobre uma entrevista informal realizada pela Coordenação do PAIES com os alunos aprovados no Subprograma 1999/2002, o primeiro Subprograma concluído pelo PAIES, mas que desistiram da vaga. A pesquisa destacou que 75% dos alunos que abdicaram a vaga o fizeram porque também obtiveram êxito em processos seletivos de outras IES, enfatizando a contribuição do Programa na vida dos alunos participantes: “A coordenação do PAIES acredita ser este um bom demonstrativo do estímulo para o estudo que o programa exerce sobre o aluno de ensino médio. A opção acaba sendo por uma instituição próxima a sua residência.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2003)

Percebemos em seus documentos iniciais, que o PAIES foi implantado em um contexto de avaliações do envolvimento entre o Ensino Médio e a Educação Superior e de preocupações com as limitações do Vestibular tradicional, considerando o novo Programa enquanto um modelo promissor, de mudanças e ‘divisor de águas’ no Sistema educacional da região, como destacamos nos trechos a seguir.

Ao se distinguir dos demais Programas existentes, o PAIES/UFU inova, avança e ousa exatamente onde o sonho pedagógico busca a permanente interação entre esses dois níveis do ensino: privilegiar a qualidade, a análise, a crítica e a criatividade, através de um ensino mais reflexivo, produtivo e dinâmico. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1997a)

Pelas mesmas razões, como ficou constatado na expressão dos pais de alunos em reunião com a Coordenação do PAIES, a sociedade cobrará, de forma expressiva da UFU a postergação do início do Programa 1997, que é para ela também, o começo de uma nova Era na Educação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1997b)

Nesse sentido, as principais justificativas para a implantação do Programa na UFU foram a interação entre Ensino Médio e a Educação Superior, a qual ocorreria pela intermediação da PROEX e dos Departamentos de licenciatura da UFU, levando em consideração as propostas de cursos, treinamentos em serviço e assessorias aos professores da rede de ensino de Uberlândia e região, bem como a possibilidade de acesso ao Sistema Superior de ensino de forma gradual e sistematizada e o fato do modelo tradicional de Vestibular poder dificultar o acesso do candidato, já que possui um único processo avaliativo.

Uma reportagem do Jornal do PAIES nº. 10, ano II, de maio e junho de 2000 se referiu às contribuições do Programa de acordo com a concepção de professores envolvidos com o PAIES. Todos os entrevistados apoiaram o PAIES, como percebemos nos trechos abaixo:

São inquestionáveis os significados histórico e pedagógico da concepção do PAIES/UFU. Histórico, pois de maneira inédita na história da UFU, os professores do Ensino Médio puderam colaborar na organização dos conteúdos programáticos a serem avaliados. Pedagógico, pois representou o fim do mito da imposição de conteúdos muito específicos e praticamente inúteis. (Professor 1 – Escola particular)

[...] tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual não representa absolutamente desconsiderar o princípio da isonomia, mas sim reafirmar as diferenças existentes entre aqueles que estão inseridos em etapas distintas da vida escolar.” (Professor 1 – Escola particular)

A verdadeira isonomia será efetivada quando se abolirem todos os processos seletivos e as vagas do Ensino Superior for oferecidas a todos os concluintes do Ensino Médio. (Professor 1 – Escola particular)

Nós achamos o Programa importante. Os alunos têm feito uma boa preparação e por etapa é mais fácil para eles que vêm se preparando gradualmente.” (Professora 3 – Escola pública)

Tal modelo manteve a estrutura da primeira fase do vestibular, com a utilização de provas de múltipla escolha, como também não privilegiou nenhuma disciplina, partindo do pressuposto que todas são parte indissociável de uma formação global e, em concordância com a LDB/96, priorizando assim a formação mais abrangente e o raciocínio em detrimento da memorização. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 1997b)

A partir da implantação do PAIES aumentaram as expectativas tanto dos alunos quanto das escolas em relação ao acesso à UFU. O jornal do PAIES nº. 01 de julho de 1998 confirmou esta afirmação ao relatar que os alunos acreditavam terem “maiores chances de ingressar na Universidade” por meio do novo programa e que ele contribuiu para o aumento do desempenho

nos estudos: “aumentei a frequência de estudos e também a leitura”. O jornal trouxe também relatos de diretores de escolas sobre o estímulo e o equilíbrio emocional trazido ao aluno com a implantação do PAIES, em que o estudante adquire uma meta externa à escola, visualizada por meio da formação de grupos de estudo e a organização de aulas particulares, além de salientarem a importância do Programa para a escola pública e para a qualificação do Ensino Médio:

O Paies está provocando verdadeira revolução em nossa escola. Está valendo a pena. Depois da implantação do Paies, vejo que está tendo um maior envolvimento da equipe, no sentido de buscar a melhoria na qualidade de ensino. (DIRETORES..., 1998)

Ganha o aluno, que estará mais qualificado, a escola e a universidade que vai receber uma clientela com suporte para ensino verdadeiramente superior. (DIRETORES..., 1998)

Na época, foi possível perceber, num âmbito geral, que existia uma diversidade muito grande na aplicabilidade do ensino nas escolas. A partir da implementação do PAIES, que definiu um programa único, a escola tem, hoje, um parâmetro a ser seguido. (DIRETORES..., 1998)

Já no jornal do PAIES n.º 02 de Setembro de 1998 há uma reportagem sobre o envolvimento e a interação das escolas particulares de ensino com o PAIES. Segundo o vice-presidente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Triângulo Mineiro - SINEPE-TM, o órgão teve grande participação nas discussões para a implantação do Programa e que o acompanhamento das escolas tem proporcionado um profundo aprendizado a todos e construído uma nova mentalidade para o processo de ensino-aprendizagem.

A interação entre a UFU e as escolas particulares do Nível Médio está gerando as ações previstas: a influência recíproca vem contribuindo decisivamente para o aprimoramento dos alunos que se destinam à Universidade, até mesmo pela saudável concorrência entre escolas; cada uma busca evidenciar seus avanços pedagógicos com o maior número possível de aprovados no PAIES. (PAIES..., 1998)

A competição martirizante do vestibular tradicional será substituída pela educação plena do aluno-cidadão, em sintonia com um conjunto de valores que privilegie o aprender a aprender para toda a vida. (PAIES..., 1998)

Em entrevista ao Jornal da UFU em 2002, o coordenador do PAIES, Prof. Sidney Ruocco Junior enfatizou também a mudança ocorrida na relação entre o aluno e a escola de Ensino Médio, já que aquele começa a estudar mais cedo valorizando mais as aulas e também ressaltou o processo de interação entre as escolas e a Universidade, observado por professores e coordenadores de escolas de Ensino Médio de Uberlândia e região: “O pessoal do Ensino Médio só tem elogios: eles destacam que o PAIES orienta a aplicação do programa de ensino, ao mesmo

tempo em que as provas dos anos anteriores são materiais de referência para exercícios e avaliações internas.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2002a)

Entretanto, o Professor destacou que a maior parte dos candidatos aprovados no PAIES do ano de 2002 foi oriunda de escolas particulares, 67%, já os alunos de escolas públicas perfazem 33% do total dos candidatos.

A UFU possui um levantamento das atividades desenvolvidas pela Coordenação, bem como de dados dos candidatos inscritos nas três etapas que compuseram o 1º e o 2º Subprograma do PAIES, ou seja, os dois primeiros Subprogramas completos, denominados Relatório Final 1º Subprograma PAIES 1997-2000, cujas provas ocorreram no final dos anos de 1997, 1998 e 1999 e Relatório Final 2º Subprograma PAIES 1998-2001, em que as provas foram realizadas nos anos de 1998, 1999 e 2000.

Em ambos os relatórios são enumeradas ações que foram preparadas, organizadas e realizadas pela Coordenação do PAIES a fim de incrementar a integração entre o Ensino Médio e a Educação Superior, bem como nortear as atividades de operacionalização do PAIES, dentre as quais, destacamos:

1 - Reuniões com a Comissão Consultiva;

2 - Encontros com os diretores de escolas do Ensino Médio, com o objetivo de avaliar os resultados obtidos por elas nos diversos conteúdos avaliados; Seminários para professores do Ensino Médio, tendo como objetivo congrega os professores das várias disciplinas para debater, fazer observações e apresentar sugestões sobre os conteúdos programáticos avaliados;

3 – Cursos de atualização e treinamento para professores do Ensino Médio;

4 - Envio de relatórios detalhados aos alunos contendo sua pontuação total e às escolas informando o desempenho geral dos candidatos participantes e o desempenho específico dos candidatos da escola, considerando que tais ações se constituem em instrumentos importantes para a análise do processo de ensino-aprendizagem, bem como propiciam à escola e aos professores possibilidades de mudanças em atitudes, métodos, técnicas e enfoques que melhorem a prática docente e conseqüentemente a elevação do nível de desempenho tanto dos professores quanto dos alunos. Também é enviado o demonstrativo geral das respostas dos candidatos, permitindo aos professores das escolas fazer uma avaliação detalhada do desempenho de seus

alunos. E ainda é realizada a Produção de vídeos pedagógicos como produto didático-pedagógico voltado para o Ensino Médio, e

5 - Participação da equipe da UFU em feiras, em visitas e em viagens que discutam o assunto.

Segundo os Relatórios, tais medidas contribuíram muito com a aproximação do PAIES com as escolas públicas, bem como com a organização e a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

Constituindo-se um instrumento importante para a análise do processo ensino-aprendizagem propicia à própria escola e aos professores mudanças de atitudes, método e enfoques que objetivam a melhoria do ensino e conseqüentemente a melhoria do desempenho dos alunos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2001)

Reis, em 2005, buscou esclarecimentos junto à Coordenação do PAIES a fim de verificar se os pressupostos, objetivos e ações que constam no documento que regulamenta o PAIES na UFU correspondem ao que está sendo executado atualmente, obtendo como resposta da Assessora da Coordenação do PAIES que são desenvolvidas as seguintes atividades:

- 1 - Palestras e visitas às escolas que manifestam interesse sobre o funcionamento do PAIES;
- 2 - Envio as escolas, em período anterior, de todas as informações necessárias para esclarecer alunos e professores sobre o processo e o Programa de maneira geral;
- 3 - Discussão a cada dois anos sobre os conteúdos programáticos, o Programa e a Seriação,
- 4 - Realização anual de Seminários para professores do Ensino Médio.
- 5 - Envio de boletins de desempenho aos alunos e à escola do desempenho geral obtido por seus estudantes.

Reis concluiu que o Regulamento está sendo cumprido e os objetivos estão sendo alcançados, apesar das dificuldades. Entretanto, em nosso modo de ver, as ações realizadas até o momento estão aquém daquelas planejadas no início do Programa, o que para nós pode estar influenciando na obtenção dos objetivos do Programa. As unidades acadêmicas podem ajudar muito neste sentido por meio de ações conjuntas com as escolas de Ensino Médio, no entanto,

precisam ser estimuladas e cobradas. Os relatórios de conclusão dos primeiros Subprogramas do PAIES ressaltam a importância da prática dessas medidas.

Os relatórios Gerais do PAIES consideraram que a UFU, enquanto pólo de influência deve promover exames seletivos que reflitam sobre o Ensino Médio e que envolvam os objetivos da Educação, como a formação do cidadão consciente, a preparação para o trabalho e o desenvolvimento das competências e atividades. E acrescentam ainda que, os objetivos do PAIES deixam de ser meramente uma forma de acesso à Educação Superior, tornando-se um meio de influenciar decisivamente para uma nova proposta de ensino que englobe uma mudança da *práxis* educacional.

E ainda chamaram a atenção para a importância de medidas e alternativas com o intuito de estimular a participação dos professores de Ensino Médio na organização dos conteúdos programáticos, pois assim, vêm garantindo o compromisso das Escolas na avaliação da prática docente e na relevância dos conteúdos selecionados para as três etapas de avaliação.

Discussões e aperfeiçoamento ocorrem no sentido de buscar a efetiva integração entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino nas Escolas de Ensino Médio e a seleção dos alunos que pretendem ingressar no Ensino Superior. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2001, p. 7)

Consideramos importante ressaltar que a Assessora do PAIES explicou que não é divulgada a pontuação final dos demais candidatos, assim como os boletins individuais dos alunos para a escola, os quais são utilizados na tentativa de se deduzir a nota de corte e assim influenciar a opção de curso do aluno. A Coordenação tomou essa decisão no sentido de proteger a liberdade de escolha do candidato.

Consideramos importante a medida adotada pela Coordenação do PAIES, apesar de sabermos que outros diversos fatores influenciam a escolha profissional dos alunos, como constatarem os estudos de Luz Filho (2000) e Pimenta (1979).

Luz Filho (2000) verificou quais fatores são determinantes na escolha do curso de graduação, aplicando questionários a 1239 estudantes vestibulandos e universitários dos cursos de Direito, Medicina e Administração, cursos com maior demanda em 1ª opção nas três IFES estudadas, quais sejam: UFSC, UFRGS e UFPR, utilizando-se do *Statistical Package for the*

Social Sciences (SPSS) e apurando as frequências absolutas e percentuais das respostas dos alunos sobre dados de identificação, perfil econômico educacional, contribuição da orientação vocacional e âmbitos por ela favorecidos na escolha do curso de graduação, bem como o motivo da opção por uma IFES, grau de informação sobre o curso escolhido, perspectivas do mercado de trabalho e função da universidade.

Os resultados revelaram que de modo geral, os principais fatores apontados pelos estudantes como influenciadores na escolha do curso de graduação são: realização pessoal, liberdade de escolha, interesse e aptidão dos mesmos.

Entretanto, como a entrevista foi realizada com questões já pré-definidas e com alunos que provavelmente possuem perfil sócio-econômico, cultural e educacional mais favorecido devido ao status dos cursos pesquisados, fica a dúvida se podemos considerar os fatores citados como os principais responsáveis pela escolha da grande maioria dos estudantes brasileiros. Tanto que o autor não considerou em seu questionário muitos fatores que podem influenciar na escolha do curso de graduação, como as condições sociais e econômicas (classe social pertencente, busca de ascensão social, influência e situação escolar e profissional familiar, alunos que trabalham, modelo econômico vigente, mercado de trabalho, oportunidades obtidas, poder aquisitivo), culturais (nível de informações sobre os cursos, procedência geográfica, uso de computadores) e educacionais (qualidade do ensino recebido, verificação dos cursos mais concorridos, turno e tipo de estabelecimento onde cursou os níveis de ensino anteriores, realização de curso pré-vestibular), dentre outros.

O estudo de Pimenta (1979) examinou a influência da orientação educacional nos processos de escolha profissional dos adolescentes, provocando uma intensa polêmica ao afirmar que aquela era ineficaz, pois a escolha não se baseia em elementos individuais, mas está relacionada à classe social do indivíduo. Segundo a autora, até aquele momento, os aportes teóricos da psicologia diferencial predominantes no processo de orientação ainda não eram capazes de explicar as complexas interferências sócio-econômicas determinantes do encaminhamento profissional dos jovens.

Sabemos que essa desigualdade no acesso à Educação Superior ocorre antes do aluno chegar à fase do processo seletivo, pois as diferenças entre os candidatos são geradas ao longo de sua história, não somente no momento do vestibular. Assim sendo, consideramos que o modelo de processo de seleção adotado pelas instituições de Educação Superior não é o principal fator de

influência da falta de igualdade no acesso a tal nível de ensino, mas também contribui para acirrar as desigualdades.

4.3 Novos olhares sobre os processos seletivos da UFU.

A fim de oferecer subsídios a Pró-reitoria de graduação para atualização e aprimoramento constante dos métodos de avaliação dos processos seletivos da UFU foi criada em 2003 a Comissão de Avaliação dos Processos Seletivos - CAPS, como citou o Prof. Sidiney, presidente da COPEV e Coordenador do PAIES: “A idealização da CAPS visa à democratização das discussões sobre as possíveis mudanças que poderão ocorrer para a melhoria dos nossos processos de ingresso na UFU.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2003)

Segunda as atas da CAPS, sua primeira reunião foi realizada no dia 30 de Setembro de 2003, na qual foram empossados os membros da Comissão e discutido sobre o modelo de Processo Seriado utilizado pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Na segunda reunião houve discussões sobre a padronização de valores das provas dos processos seletivos, bem como sobre os preços e gastos envolvidos nos Processos considerando a alta taxa de inscrição, que já acaba excluindo alguns alunos da rede pública. No entanto, não houve deliberações a respeito do assunto.

Posteriormente a Comissão solicitou à COPEV dados estatísticos sobre o desempenho dos alunos nos Processos Seletivos da UFU, observando os dados de alunos oriundos de escola pública e escola particular. Os participantes analisaram e apresentaram a sua leitura sobre os dados consultados, evidenciando que a questão socioeconômica é fator condicionante para os bons resultados no processo seletivo e que em um primeiro momento os dados indicaram que o PAIES privilegia os candidatos de escolas particulares, já que possuem um percentual de aprovação maior que os alunos de escola pública. Entretanto, também se enfatizou que é necessário uma análise mais apurada, já que os dados sobre o Vestibular podem mascarar os resultados, pois muitos dos alunos aprovados, apesar de estudarem em escolas públicas ancoram-se em “cursinhos” com o término do Ensino Médio. Nesse sentido, ao se propor mudanças nos processos seletivos da UFU, a CAPS propõe a discussão da possibilidade de aproveitamento dos pontos positivos apresentados pelo PAIES.

As discussões realizadas nas reuniões giraram em torno do compromisso social da universidade com a escola pública no sentido de tornar o Ensino menos excludente e da função do Processo Seletivo enquanto mecanismo para avaliar mérito acadêmico ou contribuir com a democratização do acesso, sendo que algumas falas citam ainda a questão da universalização da Educação Superior como destacamos e apresentamos a seguir:

[...] devemos considerar o compromisso social inerente a qualquer reforma e que a nossa prioridade é o compromisso com as Escolas Públicas. A partir disto, a Profa. apresentou as seguintes propostas: a) articulação COPEV/PROEX, por meio da Diretoria de Assuntos Estudantis, em que alunos e professores das Unidades Acadêmicas trabalhariam com a PROEX; b) Em relação a cotas, sorteio e reserva de vagas, a Profa. considerou que estas questões colocam em cheque a nossa competência, uma vez que trabalhamos em função do conhecimento. Devemos atuar para que o conhecimento seja levado ao Ensino Médio. (ATA DA QUINTA REUNIÃO... 2004, p. 2)

[...] devemos nos perguntar qual é a função do Processo Seletivo. Para ele, é possível melhorar o Processo Seletivo. A partir daí, é possível que a UFU consiga atuar na Rede Pública. Nessa perspectiva, o referido Prof. considera que o PS deve se caracterizar por ser não só de sinalização do que deve ser o Ensino Médio, do que a Universidade espera, nível de exigência. Deve também ser âncora, apoio para que o Ensino Público seja capaz de dar conta do nível de exigência esperado. (ATA DA QUINTA REUNIÃO... 2004, p. 2)

[...] a UFU precisa fortalecer, dar suporte aos professores da rede pública. (ATA DA QUINTA REUNIÃO... 2004, p. 2)

[...] enfatizou que a CAPS tem de procurar mecanismos para fortalecer a rede pública. (ATA DA QUINTA REUNIÃO... 2004, p. 2)

[...] considerou que a UFU pode construir um processo menos excludente, se conseguir estabelecer interface com o Ensino Médio. Para o Prof., a UFU tem a seguinte função: dizer o tipo de aluno que quer e como permitir aos alunos da escola pública atender a este nível de exigência. (ATA DA QUINTA REUNIÃO... 2004, p. 2)

[...] considerou que, apesar de termos consciência de que não vamos resolver o problema da escola pública não podemos deixá-la à deriva. A Profa. ---- defendeu a reserva de vagas e sugeriu que se pensasse em uma reserva de, por exemplo, 50% das vagas para a escola pública, com exigência de nota mínima. (ATA DA QUINTA REUNIÃO... 2004, p. 4)

[...] considerou que as escolas particulares, a partir do boletim de desempenho, tem condições de investigar aluno por aluno e trabalhar as fragilidades de cada aluno. Já a escola pública não tem condições de fazer isto. (ATA DA NONA REUNIÃO... 2004, P.2)

[...] comentou que muitos argumentos em defesa do PAIES basearam-se na salvação da escola pública, no fato de o PAIES levar os alunos a ter um comportamento melhor, a estudar mais. (ATA DA DÉCIMA QUARTA REUNIÃO... 2005, p. 3)

[...] considerou que o PAIES alterou o comportamento dos alunos do Ensino Médio e, se a escola privada se adequou, a escola pública também deve se adequar. (ATA DA DÉCIMA QUARTA REUNIÃO... 2005, p. 4)

[...] considerou que a responsabilidade da escola pública é muito grande, ressaltando ainda que a escola pública tem melhorado, que seus alunos também são aprovados em processos seletivos. (ATA DA DÉCIMA QUARTA REUNIÃO... 2005, p. 4)

O representante da COPEV ressaltou as ações desenvolvidas pela UFU no sentido de motivar a participação dos alunos, principalmente àqueles da escola pública, enfatizando a importância das mesmas e a necessidade de outras medidas adicionais:

[...] a COPEV tem procurado, em palestras e reuniões, motivar professores e alunos. Mas há muito desinteresse e este começa em casa, com a família. Além disso, evidenciou que a COPEV atende a todos os convites, embora a maioria deles venha de escolas particulares. (ATA DA QUINTA REUNIÃO... 2004, p. 2)

[...] é preciso dar respostas ao Ensino Médio, seja por meio da extensão institucionalizada para professores do Ensino Médio, seja pela assunção do compromisso social de elaborar respostas às questões do P.S., conforme modelo da UNICAMP. (ATA DA QUINTA REUNIÃO... 2004, p. 2)

Foi possível observar também nas falas dos professores de escolas particulares a defesa do mérito cobrado nas provas e a pouca preocupação com a pequena participação de alunos oriundos de escola pública no ingresso na UFU.

[...] observou que o Processo Seletivo deve ter por base um sistema meritório. Deve ser o método mais competente para medir alunos mais capazes. (ATA DA QUINTA REUNIÃO... 2004, p. 2)

[...] considerou ainda que não seja possível fazer justiça social se os excluídos, ao entrarem na Universidade, não conseguirem se manter nos cursos. Assim, a CAPS deve se ater à questão já proposta: fornecer indicadores para quem está na UFU e para quem pretende ingressar. (ATA DA QUINTA REUNIÃO... 2004, p. 3)

[...] fez a defesa do sistema meritório e observou que não nos cabe tapar o sol com a peneira, isto é, a UFU não pode se responsabilizar por todas as mazelas da escola pública. O Prof. considerou que a discussão sobre integração UFU/escola pública é antiga, mas tal integração não deve se dar por meio do PS. Para o Prof., a integração UFU - Ensino Médio deve ser obtida por meio de uma política global da Instituição e não de forma individual. (ATA DA QUINTA REUNIÃO... 2004, p. 3)

[...] considerou que a programa cumulativo é uma solução melhor do que outras possibilidades e que, para ser seletivo, é necessário pensar na dimensão do programa. Além disso, alertou para a necessidade de se tomar cuidado com a idéia de se atrelar a redução do nível de exigência à melhoria do PS. Considerou também que a CAPS pode auxiliar a determinar o programa do Ensino Médio, mas não pode distribuir renda. (ATA DA QUINTA REUNIÃO... 2004, p. 3)

Os problemas estruturais do Ensino Médio não serão resolvidos pela prova do vestibular. (ATA DA NONA REUNIÃO... 2004, p. 3)

O Vestibular não vai fazer justiça social, portanto deve selecionar o melhor candidato. (ATA DA NONA REUNIÃO... 2004, p. 3)

Em relação à última fala, a qual chama a atenção para o fato dos processos seletivos não serem capazes de contribuir para a justiça social, um dos representantes da COPEV na CAPS ressaltou que também não almeja que as interferências da CAPS tragam anseios à comunidade, os quais a Comissão não poderá satisfazer.

De acordo com o Jornal dos Processos Seletivos da UFU, as escolas públicas apostam na democratização do acesso à Universidade via PAIES, como também no potencial de seus alunos e investem em projetos educacionais que os auxiliem, como por exemplo, o caso de duas escolas da região que têm aumentado a carga horária das disciplinas a fim de trabalhar todos os conteúdos exigidos e possibilitado acompanhamento psicopedagógico para que o aluno valorize sua auto-estima:

Ambas acreditam que no momento, o PAIES é a melhor forma para que o aluno carente possa realizar o sonho de entrar numa universidade Federal e por isso, estão investindo nesse trabalho. (JORNAL..., 2003, p.2)

O projeto surgiu da necessidade de aumentar para nosso aluno a carga horária, a fim de equipará-la à da escola particular. (JORNAL..., 2003, DIRETOR 1)

Estávamos trabalhando outros projetos educacionais quando resolvemos vestir a camisa deste projeto 100% (JORNAL..., 2003, DIRETORA 2)

‘Você no PAIES’ é fazer os alunos reconhecerem que eles são capazes de conseguir uma vaga na universidade pública, através do ensino público. (JORNAL..., 2003, DIRETORA 2, p.2)

O processo de descentralização de aplicação das provas do PAIES foi uma maneira encontrada pela Comissão organizadora de facilitar a participação de mais estudantes, pois até o término do segundo Subprograma em 2000, as provas eram aplicadas somente na cidade de Uberlândia. Posteriormente a partir do ano 2001 a realização das provas se deu também em outras cidades da região, como comentou uma diretora e foi citado no Jornal dos Processos Seletivos da UFU.

Desde o ano passado, quando houve a descentralização das provas, as pessoas passaram a acreditar mais no PAIES, porque a realidade ficou mais perto dos candidatos. Eles não têm que se deslocar de sua cidade para fazer as provas, o que ajuda muito. (JORNAL..., 2003, DIRETORA 2)

A CAPS também foi criada para subsidiar respostas às ações judiciais que contestam a reserva de 25% das vagas de cada curso para alunos participantes do PAIES, os quais necessitam serem matriculados no Ensino Médio regular de três anos ou em escolas que integram o Ensino

Médio e Profissionalizante de quatro anos. Tal medida é considerada contra a igualdade de direitos regida por nossa constituição, o que gera uma crítica severa ao PAIES, pois apesar de se destinar a alunos em âmbito nacional, as vagas são restritas àqueles que estão realizando o nível escolar citado, o que é considerado por muitos como inconstitucional, ferindo o princípio da isonomia do artigo 206 da Constituição Federal que assegura a todos igualdade de condições de acesso à educação.

O PAIES teve suspensa todas as suas atividades no período de 14 de abril a 22 de maio do ano 2000, de acordo com o Jornal do PAIES n.º 10, ano II de maio e junho de 2000, devido a uma ação movida pelo Ministério Público Federal que questionou a legalidade do Programa. Posteriormente, a liminar foi derrubada em instâncias superiores e o Programa retomou suas atividades normais esperando demonstrar por meio da consolidação de cada etapa, da confiança dos alunos e da seriedade do Programa que não discrimina ou privilegia candidatos.

O Jornal do PAIES n.º 10, ano II, de maio e junho de 2000 trouxe relatos de professores de escolas particulares que se demonstraram contentes com a volta das atividades do PAIES.

A notícia da suspensão da liminar que cancelava o PAIES/UFU teve aqui na escola uma repercussão muito favorável. Isso em função do próprio envolvimento da escola com o Programa na medida em que a gente tem todo o nosso trabalho voltado para preparar o aluno para ingressar na universidade através desse Programa. (TRJ..., 2000)

E esperamos que o PAIES/UFU continue e se torne cada dia mais forte, porque é uma alternativa muito importante que temos para o ingresso ao Ensino Superior. (TRJ..., 2000)

No ano de 2005 a UFU recebeu outra ação do Ministério Público solicitando o término do PAIES ou ainda sugerindo que fosse permitida a inscrição de todas as pessoas interessadas em participar do Programa, mas o presidente da COPEV apresentou uma contraproposta, citando o trabalho que está sendo desenvolvido pela CAPS, o qual discute as questões apresentadas pelo Ministério Público e busca solucionar os problemas por meio de mudanças necessárias.

Desse modo, a CAPS realizou uma votação entre seus membros para que decidissem quanto à unificação dos dois processos seletivos da UFU, a permanência da seriação em três etapas e a reserva de vagas do processo PAIES. Como os assuntos são muito polêmicos, na reunião da CAPS também o foram, mas enfim decidiram pela unificação dos processos seletivos,

ou seja, ter apenas um estilo de processo seletivo mantendo o Processo Seriado, mas sem a reserva de vagas, considerando que esta é mais problemática que a unificação dos processos, já que proíbe o candidato que já concluiu o Ensino Médio a concorrer a 100% das vagas na UFU, gerando uma desigualdade entre os próprios candidatos.

Um dos professores ressaltou a indignação pela aprovação da permanência do processo seriado. Para ele, seriam necessários mais dados e referências para embasar a discussão, já que não tinham informações sobre os prós e os contra a respeito do Processo: “Estou angustiado pelo fato da Comissão ter aprovado o processo seriado, sem uma compreensão global do processo” (ATA DA DÉCIMA QUARTA REUNIÃO... 2005, p. 5). Já outro professor considerou que apesar de não se ter todas as respostas ao processo, o fato do aluno poder se reavaliar já é uma conquista e não pode ser desconsiderado.

No entanto, mesmo com as definições tomadas pela CAPS e apresentadas anteriormente, não foram tomadas medidas oficiais para a mudança nos processos seletivos da UFU sendo que no ano de 2006 houve a divulgação dos processos de seleção sem nenhuma alteração. Assim, no dia 14 de Dezembro de 2006, a COPEV recebeu novamente a Ação Civil Pública da Justiça Federal para que o PAIES seja oferecido a todas as pessoas que estejam terminando ou já terminaram o Ensino Médio.

[...] que a Universidade Federal de Uberlândia providencie o acesso ao PAIES a todos os estudantes que estejam cursando o ensino de 2º Grau, incluindo os estudantes que estejam cursando supletivos e similares, bem como aos estudantes que já tenham concluído o 2º Grau e ainda não tenham obtido aprovação em concurso vestibular. (JUSTIÇA FEDERAL, 2006)

Dessa forma, a Procuradoria da UFU recorrerá a fim de cancelar esta Ação pública. Assim, tendo o prazo de 6 meses para a decisão final do Supremo Tribunal Federal, a COPEV/UFU continuou normalmente suas atividades.

As contestações referentes à reserva de vagas para o processo PAIES possuem semelhança com as discussões e experiências de cotas para estudantes negros e de baixa renda na Educação Superior brasileira, como podemos observar nos estudos de Moehlecke (2000, 2004) sobre as experiências de ação afirmativa implantadas pela Educação Superior brasileira. Segundo a autora, por ser aquele um local de excelência e meritocracia, as políticas de igualdade racial perturbam a ideologia brasileira de mestiçagem e a democracia racial neste País. Ao confrontar as percepções

dos estudantes na cidade de São Paulo sobre o tema, destacou que, para além das explicações sobre identidade nacional e racismo velado, múltiplos fatores influenciam e motivam os estudantes no apoio ou na rejeição àquelas políticas, como o *status* universitário.

Para o Coordenador do PAIES, a fim de sermos coerentes devemos selecionar o melhor candidato possível, apesar de defendermos o ensino público. A preocupação deve-se dar em escolher o melhor aluno para a UFU, sendo que para ele o PAIES seleciona o melhor candidato, melhor que o Vestibular. (ATA DA SÉTIMA REUNIÃO... 2004)

Um dos professores ressaltou a necessidade de caracterizar o tipo de aluno que interessa à Universidade, mas ainda colocou em dúvida se esta medida dará oportunidade para os alunos que não tiveram oportunidade, coragem ou estrutura familiar para prosseguir seus estudos, ou seja, se oferecerá maiores oportunidades para aqueles já excluídos no sistema educacional.

Com a insatisfação da comunidade que reivindica mudanças nos mecanismos de seleção, a influência do *status* de um curso superior, do mérito acadêmico cobrado nas provas e da igualdade de oportunidade torna-se cada vez mais discutível nas políticas para acesso à Educação Superior, já que a maneira de selecionar o bom aluno para a universidade causando a menor desigualdade possível é um fator importante nestas políticas.

Também foram discutidos pela CAPS pontos mais específicos sobre os Programas Seletivos, como a análise do exame de habilidades específicas exigido por alguns cursos. Em um destes debates um professor questionou a noção de igualdade presente nestas provas, para ele “o conceito de igualdade é burguês, pois o indivíduo que nasce no Bairro Planalto é diferente do que nasce no Centro”, mas como a prova de habilidade exige que se tenha um bom domínio do instrumento, o processo não será igual para todos. (ATA DA DÉCIMA QUARTA REUNIÃO... 2005, p. 4)

Souza (2000 apud Campos 2001) considerou que o PAIES está inserido no “debate mais amplo acerca da exclusão e da inclusão social. É um novo sistema, gestado e implantado no seio de uma sociedade marcadamente contraditória e desigual” (CAMPOS, 2001, p. 29). Como podemos perceber existem algumas discussões sobre o Programa enquanto importante componente no processo de inclusão ou exclusão do aluno com menor nível sócio-econômico, mas estas são ainda incipientes.

Consideramos importante a implantação de medidas que têm em sua essência o objetivo de discutir as formas de acesso à Educação Superior, que se preocupam com a relação do Ensino Médio e da Universidade, pondo em questão fatores importantes para o acesso de alunos de baixa renda nesse nível de ensino. Ações como estas são importantes para contribuir com mudanças significativas na democratização do acesso à Educação Superior e conseqüentemente com a inclusão social.

Neste mesmo sentido, foi nomeada pelo Conselho Universitário da UFU, por meio da Portaria R n. 836 de 29 de agosto de 2003, uma comissão com a finalidade de realizar estudos de políticas a serem adotadas, no sentido de aumentar os níveis de inclusão social e de democratização em seu acesso à Educação Superior na UFU.

Após estudos sobre os argumentos que justificam a adoção de políticas de cotas raciais e sociais para a promoção da cidadania, bem como a análise de projetos em execução na UFU e de modelos adotados por outras IES, a comissão sistematizou as discussões e apresentou algumas diretrizes para contribuir com as alternativas a serem adotadas pela UFU, quais sejam:

1. Adotar a cota de 25% de vagas dos cursos de graduação para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas;
2. Adotar a reserva de 25% das vagas dos cursos de graduação para aqueles candidatos que se auto declararem afrodescendentes (negros ou pardos), independente de seus limites de renda;
3. Adotar políticas de bolsas de estudos para a permanência de alunos carentes;
4. Adotar políticas especiais de apoio ao acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais, e
5. Promover amplos debates com os interessados e envolvidos na questão das ações afirmativas.

Ressaltamos que essa Comissão não considera a renda social como fator decisivo para o processo de seleção dos alunos. Para ela, a o fator social é um complicador para a inclusão étnica e dos indivíduos provenientes de escola pública.

Para a Comissão da UFU, a política de cota deve ser focada no segmento, não na renda. Seu objetivo é fazer justiça com uma categoria social historicamente excluída e também apoiar o ensino público, por meio de ajuda àqueles que fizeram tal opção, seja

por acreditarem nela ou mesmo por não terem alternativas. Neste caso, a renda também não é um fator decisivo, mas pode ocorrer a seleção de estudantes carentes como consequência indireta, já que os alunos privilegiados com esta política são em sua maioria pobres. Segundo a Comissão, a política de cotas para alunos carentes seria uma forma de assistência social, um apoio aos grupos com dificuldades econômicas e educacionais.

Assim, percebemos que a preocupação da Comissão se deu com a inserção do aluno de escola pública e o aluno afrodescendente na Educação Superior, como exemplificamos no exemplo a seguir:

Onde a ação afirmativa foi aplicada com sucesso, um grupo minoritário de negros com maior acesso aos recursos materiais e educacionais foi privilegiado (vide EUA e África do Sul). O vínculo com a variável “baixa renda” pode selecionar dentro de um universo de carências sociais profundas, mas isto reforça a mais inclusão do pobre que a do NEGRO. Se o desejo for o de incluir os pobres, basta a variável renda para todos (negros e alunos oriundos da escola pública com renda tal) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2004d)

Os estudos desta comissão enfatizaram a questão das cotas para estudantes negros e oriundos de escola pública, os quais precisam de continuidade para melhorar os mecanismos e modelos adotados para selecionar os alunos de uma forma menos excludente possível.

Em abril de 2006 foi instaurada a Comissão de Estudos para Inclusão Social e Acesso ao Ensino Superior e que segundo seu presidente tem posição majoritária no debate favorável à implantação de cotas raciais e sociais, bem como a aprovação dos estudantes e da comunidade representada pelos movimentos negros da cidade de Uberlândia. O reitor da Universidade também defendeu a implantação de cotas, mas que tenham caráter temporário, que vigorem somente até que se consiga um envolvimento entre os governos e se recupere por completo a escola pública, como enfatiza o Jornal da UFU de setembro de 2006:

É necessário, portanto, um projeto de recuperação da escola pública e demais níveis de ensino. É preciso atacar este problema, porque ele resolvido trará um contingente muito maior de pessoas das classes menos abastadas da sociedade para dentro da universidade pública. Por isso, sou amplamente a favor das cotas sociais. Elas deveriam ser, e assim é o projeto do governo, implementadas levando em conta a questão da raça.” (COTAS..., 2006)

Como percebemos, a UFU se encontra envolvida no debate sobre o quadro de estratégias para a flexibilização dos processos seletivos que possibilitam o acesso à Educação Superior que têm como objetivo principal viabilizar o direito a este nível de ensino.

4.4 Alguns dados para reflexão sobre o PAIES.

Os relatórios sobre as três etapas que compuseram o 1º e o 2º Subprograma do PAIES, ressaltaram que a proposta de avaliação inicial do programa proporcionou condições eficientes para se aprovar ou reprovar e principalmente reorientar o processo de ensino nas escolas de Ensino Médio.

A fim de analisar os impactos alcançados pelo PAIES ao longo de seus sete Subprogramas concluídos, registramos alguns dados que já foram levantados pela COPEV e divulgados por meio de dois Relatórios Gerais no ano de 2001 e 2002, referentes aos dois primeiros Subprogramas.

Ao especificar os dados a seguir procuramos demonstrar as diversas mudanças ocorridas no PAIES desde seu período de implantação, observando também as transformações ocorridas no contexto social em que ele está inserido, como especificamos nos quadros a seguir:

DADOS	1997	2006
Cursos de Graduação - UFU	29	34
Cursos de Mestrado - UFU	09	22
Cursos de Doutorado - UFU	02	10
Numero de IES em Uberlândia	02	09

QUADRO 8: Dados sobre a UFU e sobre as IES da cidade de Uberlândia.

FONTE: Projeto Final do PAIES (1997), UFU em números (2006) e Dias (2006).

Por meio destes dados observamos que a Educação Superior na cidade de Uberlândia vem crescendo substancialmente, tanto pelo crescimento dos cursos de graduação e pós-graduação da UFU, quanto pelo número de Instituições do setor privado.

Considerando que no ano de 1978 a cidade de Uberlândia tinha apenas uma (01) Universidade, a UFU, e que em 1997, no período de implantação do PAIES, havia apenas duas (02) IES na cidade, sendo uma pertencente ao setor público e outra ao setor privado, constatamos um acentuado aumento no número de IES privadas nos anos seguintes. No ano de 2006 já existiam um total de nove (09) IES na cidade de Uberlândia⁷, sendo 08 delas instituições de caráter privado, demonstrando o significativo aumento de IES na cidade, como mostra o gráfico seguinte.

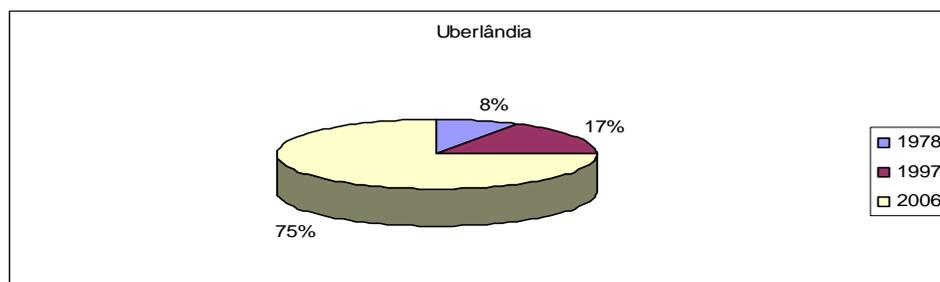


GRÁFICO 4: Evolução do número de IES na cidade de Uberlândia.

FONTE: Projeto Final do PAIES (1997), UFU em números (2006) e Dias (2006).

A cidade de Uberlândia passa pela mesma situação do restante do País com a expansão da Educação Superior, principalmente via setor privado, como constatou Dias em 2006 ao identificar a intensificação da privatização, bem como o deslocamento da fronteira entre o setor público e o setor privado neste nível de ensino durante o período de 1995 a 2002, ou seja, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo o autor, as medidas adotadas por este governo se constituíram numa verdadeira normatização fragmentada da Educação Superior,

⁷ As 09 IES existentes na cidade de Uberlândia no ano de 2006 são: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), Faculdade Politécnica de Uberlândia (FPU), Faculdade de Ciências Aplicadas de Minas (Uniminas), Faculdade de Marketing e Negócios (UNIESSA), Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Uberlândia (ESAMC), Faculdade Católica de Uberlândia (CATÓLICA), Universidade de Uberaba (UNIUBE) e Sistema Educacional de Uberlândia (UNIPAC).

principalmente no que se refere ao acesso aos cursos de graduação, ao poder docente na gestão universitária, à avaliação e ao formato institucional.

O crescente número de IES também demonstra o aumento pela procura por este nível de ensino, enfatizando a importância que ele vem adquirindo após o processo de Modernização e consolidação do Sistema Capitalista Neoliberal no Brasil, que faz novas exigências no campo científico e tecnológico e coloca a Educação Superior como importante fator para o desenvolvimento do País.

O número de alunos cursando o Ensino Médio na cidade de Uberlândia e região também vem crescendo com o decorrer do tempo, tanto na escola pública quanto na escola particular.

DADOS	ANOS			
	1997		2006	
Número de alunos da 1ª série do Ensino Médio da região ⁸	Escola pública	10.147	Escola pública	11.768
	Escola particular	1.432	Escola particular	2.084
	TOTAL	11.579	TOTAL	13.852
Número de alunos que cursam o Ensino Médio na cidade de Uberlândia	Escola pública	19.770	Escola particular 5.475	
	Escola particular	4.754		
	TOTAL	24.524	TOTAL	

QUADRO 9 : Número de alunos matriculados nas escolas de ensino público e particular da cidade de Uberlândia e região.

FONTE: Projeto Final do PAIES (1997) e Superintendência Regional de Ensino.

No início do PAIES, o número de inscrições para a 1ª etapa do 1º subprograma em 1997 foi de **9.336** candidatos, oriundos de 190 municípios, correspondendo às expectativas dos idealizadores do Programa, pois havia uma população de **11.579** alunos da região com condições

⁸ O termo região corresponde à área de abrangência da Superintendência Regional de Ensino, que corresponde aos municípios de Araguari, Araporã, Campina Verde, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Nova Ponte, Prata, Tupaciguara e Uberlândia.

de participar da primeira fase do Subprograma e um total de **24.524** estudantes cursando o Ensino Médio somente da cidade de Uberlândia.

No entanto somente 4.986 alunos concluíram o subprograma no ano 2000, período no qual ingressou a primeira turma oriunda deste processo na UFU, indicando que com o decorrer dos anos, a maioria dos alunos inscritos no PAIES não conclui todo o Programa.

O quadro a seguir demonstra o número total de alunos que se inscreveram em cada etapa dos subprogramas do PAIES até o ano de 2006. Ele revela um aumento significativo na participação de candidatos, principalmente na primeira e segunda fase do Programa. Este fato pode ser explicado em parte pelo aumento no número de alunos cursando o Ensino Médio, como afirmamos anteriormente e pelo crescente número de escolas credenciadas ao Programa.

SUB PROGRA MA	1997- 2000	1998- 2001	1999- 2002	2000- 2003	2001- 2004	2002- 2005	2003- 2006
1ª ETAPA	9.336	18.392	17.403	14.930	16.956	16.278	14.398
2ª ETAPA	9.426	11.982	10.895	10.364	11.787	11.838	11.126
3ª ETAPA	4.988	6.182	5.833	6.687	4.318	4.496	5.694

QUADRO 10: Demonstrativo do número de alunos participantes de cada etapa dos Subprogramas do PAIES no período de 2000 a 2006.

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

O número de escolas credenciadas também vem aumentando com o decorrer do tempo, o que indica uma maior participação e envolvimento das escolas com o Programa. No ano de 1998 havia 828 escolas credenciadas; em 1999, ano de conclusão do primeiro Subprograma, aumentaram mais 363 escolas, perfazendo um total de 1.191 instituições credenciadas. Este número continuou crescendo, sendo que no ano de 2005 o PAIES contava com 1.594 credenciamentos e no ano 2006, possuía 1.616 escolas credenciadas.

Já com a conclusão do Primeiro Subprograma, o PAIES tinha alunos inscritos de 18 Unidades Federativas do Estado brasileiro, mas a maioria é proveniente do estado de Minas

Gerais, São Paulo e Goiás, sendo aprovados alunos principalmente da cidade de Uberlândia e região.

Em nosso modo de pensar, o fato de grande maioria dos alunos ingressantes serem provenientes do estado Mineiro se dá por ser também o estado com o maior número de candidatos inscritos, bem como pela preparação que ocorre nessas escolas. Este fato é considerado pela UFU como um benefício à região e/ou Estado em que está inserida. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLANDIA, 2001)

A UFU oferece isenção ou redução nas taxas de inscrição em seus processos seletivos para alunos com baixa renda familiar que podem variar de 40% a 100% do valor, tendo como responsável pelo atendimento aos alunos a Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da UFU, por meio da Divisão de Assistência ao Estudante – DIASE.

Os Relatórios Gerais analisados ressaltam que as medidas de reduzir e isentar taxas de inscrição nos processos seletivos demonstra a preocupação da UFU quanto a sua responsabilidade social, mesmo observando que alguns dos beneficiados não se inscreveram para o Processo:

Os percentuais acima demonstram que a UFU vem procurando desempenhar sua responsabilidade social ao procurar atender àqueles que não dispõem de total flexibilidade financeira mas, em contrapartida, demonstram interesse pelo Ensino Superior. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLANDIA, 2001)

O valor da inscrição ou renovação da inscrição no PAIES possui atualmente o valor de R\$42,00 (quarenta e dois reais) para aqueles candidatos que as realizarem via Internet e de R\$50,00 (cinquenta reais) para aqueles que as fizerem nas agências do correio, recebendo neste caso o Manual do Candidato, com as informações necessárias para compreender sobre o Programa e sobre os procedimentos a serem realizados a partir da inscrição ou renovação no PAIES. Já a inscrição para o Processo Seletivo Semestral custa atualmente R\$90,00 (noventa reais), sendo que para inscrição via agências do Correio credenciadas à UFU há um custo adicional de R\$10,00 (dez reais) para adquirir o Manual do Candidato.

Os mecanismos de isenção ou redução na taxa de matrícula são muito importantes para contribuir com o acesso de estudantes de classe econômica menos favorecida aos Processos Seletivos da UFU e conseqüentemente no ingresso a Universidade, pois sabemos que muitos

alunos deixam de participar dos processos de seleção devido a falta de dinheiro para o pagamento do valor da taxa de inscrição.

Assim como nos Relatórios Gerais descritos anteriormente, a maioria dos estudos sobre as novas modalidades de processo seletivo são levantamentos de dados quantitativos realizados pelos órgãos responsáveis da própria instituição, sendo que a maioria não recebem análises sistematizadas.

As pesquisas sobre os impactos e as mudanças geradas pela implantação de novas modalidades de processo seletivo são muito recentes, pois este processo ainda é muito atual. O PAIES sofreu algumas mudanças no decorrer do tempo, principalmente no que se refere aos aspectos técnico-metodológicos, mas poucos estudos pormenorizados foram desenvolvidos sobre ele.

Observando esta lacuna e considerando a questão do acesso à Educação Superior complexa e muito importante no contexto atual das políticas educacionais brasileiras, já que a demanda por vagas neste nível de ensino sempre foi um fator de conflito, principalmente nas instituições públicas, e nos últimos anos se intensificou passando por implicações diversas e polêmicas, nosso estudo teve as seguintes questões norteadoras para a interpretação dos dados:

- Qual o perfil dos alunos que conseguem ultrapassar a barreira do Vestibular e ingressar na UFU? Quais são os fatores que mais contribuem com tal “sucesso”?

- Por meio da flexibilização do acesso, com a utilização de dois modelos de processo seletivos, a UFU tem contribuído com a democratização do acesso dos candidatos de diferentes condições sócio-econômicas?

Consideramos o objeto de nosso estudo elemento participante de uma realidade ampla e complexa, na qual a questão da democratização do acesso à Educação Superior está situada na lógica que orienta o sistema capitalista vigente.

Por esta razão, neste trabalho resgatamos o processo de implantação do PAIES e discorremos sobre o desenvolvimento, os impactos e as mudanças já observadas nestes anos de utilização do Programa na UFU, enquanto uma das estratégias das políticas educacionais de flexibilização do acesso a esse nível da educação. E dessa forma, destacamos fatores que auxiliam ou dificultam o cumprimento com êxito dos objetivos dessa política educacional.

4.5 Perfil sócio-econômico e cultural dos alunos ingressantes na UFU no período de 2000 a 2006.

Alguns estudos já fizeram referência, direta ou mesmo indiretamente, aos processos seletivos da UFU, como o de Resende realizado no ano 2000 que fez uma abordagem política sobre as escolhas, os interesses e os desdobramentos presentes nas orientações legais do PAIES, observando suas possíveis implicações enquanto uma alternativa de avaliação diferenciada. Assim, o autor criticou muitas ações do Programa, considerando que o mesmo tem uma “formulação encampada” e julgando o concurso vestibular como sendo ainda a forma mais justa e democrática de mecanismo de seleção.

O estudo de Reis (2005) refletiu sobre os processos seletivos utilizados na admissão de alunos para os cursos de graduação nas Instituições de Educação Superior brasileiras, mais especificamente determinando o Fator de Validade Preditiva dos alunos aprovados pelos dois processos de seleção existentes na UFU, ou seja, comparou a classificação dos candidatos selecionados e seu desempenho na faculdade. Para isso foi selecionado um grupo de alunos da Faculdade de Odontologia admitidos via Vestibular e via PAIES. Os resultados do trabalho demonstraram que os alunos ingressantes pelo processo do PAIES apresentaram melhor desempenho e maior competência de aprendizagem durante a graduação, demonstrando que o Fator de Validade Preditiva do PAIES é superior ao do Vestibular.

Já Franco (2006) realizou uma avaliação do desempenho dos alunos aprovados e reprovados no Subprograma – 2002/2005 do PAIES, comparando alguns parâmetros sobre o perfil desses alunos, bem como o desempenho durante as três etapas de avaliação. As variáveis analisadas foram as notas dos alunos durante as três etapas do PAIES, bem como as informações extraídas dos questionários de informações sócio econômico-culturais preenchidas pelos alunos no Subprograma analisado.

As análises apontaram que os alunos tiveram desempenho bastante parecidos em todas as etapas, salvo alguns casos isolados, pois aqueles que obtiveram boas notas na primeira etapa também o fizeram nas etapas seguintes; mostraram também a importância do nível de escolaridade dos pais no resultado final de cada aluno e que a utilização de computador e acesso aos meios de comunicação (revistas, jornais e internet) auxiliou no desenvolvimento dos alunos aprovados.

No que se refere ao local onde o aluno cursou o ensino fundamental, a autora constatou que a aprovação é independente de ser realizada em escolas particulares ou públicas, mas o nível de aprovação foi maior para alunos que cursaram a maior parte dos estudos de Ensino Médio em escolas particulares. A autora observou também que não existe dependência entre o turno de ensino médio cursado pelo aluno e a situação de aprovação, já que a maioria, tanto de alunos aprovados quanto de reprovados, estudou em turno diurno e ainda que a maioria dos alunos participantes do PAIES não teve reprovações no ensino médio no período analisado.

Campos (2001) apresentou seu estudo sobre a cultura do sucesso e do fracasso na Educação Superior, com foco na evasão de alunos nos cursos de graduação na Universidade Federal de Uberlândia no período de 1990 a 1999, mas fez referência aos processos seletivos da UFU, Vestibular e PAIES, para evidenciar as condições de acesso a esta instituição. Ainda debateu sobre algumas questões como a restrição do ingresso à Universidade, principalmente a alunos da rede pública de ensino, bem como sobre a difícil seleção pela qual passam os alunos mais carentes.

Segundo a autora foi constatado pela COPEV, via análise dos questionários preenchidos pelos alunos no ato da inscrição no Vestibular Tradicional, que a maioria dos alunos ingressantes entre os anos de 1990 e 1997 na UFU, 65%, concluíram o Ensino Médio em escolas da rede particular. Entretanto, nos vestibulares de janeiro/98, julho/97 e janeiro/97, dos 34.339 candidatos inscritos, 52% (17.876) eram alunos da rede particular de ensino, enquanto alunos da rede pública perfaziam um total de 16.086, ou seja, 46,8% do total geral. Podemos observar assim que apesar do número de ingressantes oriundos de escola particular ainda ser maior, houve uma diminuição do número de alunos de escolas particulares aprovados para ingressarem na UFU durante os anos pesquisados.

Já os dados do primeiro Subprograma do PAIES revelaram que o número de candidatos que obtiveram sucesso no Programa possui uma discrepância ainda maior. Segundo a autora, 61,9% dos candidatos inscritos são egressos da rede pública de ensino, mas somente 34,58% foram aprovados, um número menor que a proporção de aprovados nos últimos três vestibulares. Enquanto que se inscreveu 38,1% de alunos de escolas particulares, sendo aprovados um total de 64,86%.

Campos (2001) concluiu, por meio dos dados expostos, que o PAIES implantado na UFU apenas enfatizou a desigualdade na Educação Superior:

Assim, apesar da finalidade do programa ser instituir uma forma alternativa de ingresso na UFU, tem até o momento, corroborado para aumentar a concorrência no Vestibular, devido à diminuição do número de vagas, disputadas por alunos preparados em escolas particulares de Ensino Médio e em 'cursinhos para o PAIES', acentuando o caráter elitista do processo seletivo que garante o acesso ao Ensino Superior. (CAMPOS, 2001, p. 29-30)

Observamos na UFU uma precariedade de levantamentos sobre os dados estatísticos referentes aos seus processos de seleção e que somente os dados apresentados pelos autores citados sobre o perfil dos alunos ingressantes na UFU pelo PAIES não são suficientes para considerarmos este Programa enquanto um sistema elitista, já que foram analisados apenas dois Subprogramas isolados.

Neste sentido nosso estudo analisou os dados dos alunos que efetivamente conseguiram ultrapassar a barreira instalada pelos processos seletivos e ingressaram na UFU, principalmente após a implantação do modelo alternativo de processo de seleção após a conclusão de sete (7) Subprogramas do PAIES em 2006, pois assim, já podemos considerá-lo bem estruturado e consolidado, nos permitindo um estudo pormenorizado sobre o Sistema.

Nossa pesquisa verificou a relação existente entre a democratização do acesso à Educação Superior e o processo de seletividade no contexto da UFU, que implantou o PAIES, exame proposto como modelo alternativo de acesso àquele nível de ensino. Assim verificamos e analisamos o perfil dos alunos classificados pelos processos seletivos da UFU, traçando seu perfil socio-econômico e cultural, por meio das respostas dos questionários preenchidos pelos alunos no ato da inscrição para o processo de seleção, fornecidos pela COPEV/UFU e desta forma analisados os impactos e as mudanças proporcionadas pela flexibilização dos processos seletivos de ingresso no que se refere à ampliação das vias de acesso à Educação Superior.

Ressaltamos que a preocupação maior deste estudo se refere à dimensão do impacto e da mudança ocorrida por meio de dois modelos de seleção existentes na UFU, no sentido de promover democratização da oportunidade de acesso à Educação Superior de alunos oriundos de

escolas da rede pública de ensino, principalmente aos alunos oriundos das camadas menos favorecidas da sociedade.

Tendo em vista os objetivos propostos, a população envolvida em nosso estudo foram os alunos classificados pelo PAIES e pelo Vestibular Tradicional Semestral, no período de 2000 a 2006.

Participaram do processo do PAIES desde o ano de 1997, 38.196 candidatos, tendo sido destinadas até o ano de 2006 um total de 3.906 vagas como nos mostra o Quadro 5. No entanto, esse número de vagas não foi totalmente preenchido devido a reprovação de alunos nas provas de habilidade específica exigida em determinados cursos, sendo repassadas ao processo seletivo do primeiro semestre do respectivo ano.

SUBPROGRAMA PAIES	NUMERO DE PARTICIPANTES	NÚMERO DE VAGAS DESTINADAS
1997/2000	4.986	551
1998/2001	6.182	551
1999/2002	5.833	552
2000/2003	6.687	552
2001/2004	4.318	562
2002/2005	4.496	569
2003/2006	5.694	569
TOTAL	38.196	3.906

QUADRO 11: Número de candidatos e de vagas destinadas e preenchidas pelo PAIES no período de 2000 a 2006.

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

Já o total de vagas oferecidas pela UFU por meio do Processo Seletivo Semestral no primeiro semestre de cada ano, no período de 2000 a 2006, pode ser visualizados no quadro a seguir.

PROCESSOS SELETIVOS ANALISADOS	NUMERO DE CANDIDATOS PARTICIPANTES	NÚMERO DE VAGAS DISPONÍVEIS PARA OS PROCESSOS ANALISADOS
1/2000	16.122	873
1/2001	13.690	896
1/2002	12.131	902
1/2003	12.677	902
1/2004	12.398	912
1/2005	11.896	935
1/2006	9.579	935
TOTAL	88.493	6.355

QUADRO 12: Descrição do semestre e do ano dos programas analisados no estudo, número de candidatos e de vagas destinadas ao processo Vestibular.

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

Como podemos observar nos quadros, a população de nosso estudo será de aproximadamente 10.261 alunos, ou seja, o número total de alunos aprovados no PAIES (3.906) e no Processo Seletivo Semestral (6.355) realizados no 1º semestre de cada ano, entre o período de 2000 a 2006. Ressaltamos, entretanto, que este número não corresponde ao total de vagas oferecidas anualmente pela UFU neste período, já que não analisamos os questionários dos alunos ingressantes via Processo Seletivo Semestral realizado no 2º semestre de cada ano.

Justificamos ainda que para a análise das questões dos questionários consideramos o número de alunos que responderam aquela determinada questão e ainda que, os dados percentuais estão apresentados em valores aproximados.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa documental de caráter comparativo-crítico do perfil dos alunos que ingressaram na UFU pelo PAIES e pelo Processo Seletivo Semestral a partir do ano 2000. Como técnica de coleta de dados privilegiamos a inquirição e como instrumento os questionários de informações sócio-econômico e culturais respondidos pelos alunos aprovados em cada um dos processos seletivos. Tais questionários possuem apenas questões fechadas, ou seja, as respostas já estavam pré-definidas.

Os valores percentuais sobre o perfil sócioeconômico e cultural dos alunos aprovados no PAIES e no Processo Seletivo Semestral da UFU no período de 2000 a 2006 foram obtidos por meio da técnica da média aritmética simples dos dados e são apresentados na tabela comparativa de ambos os processos, a qual está anexada a este trabalho (ANEXO 2).

Os resultados foram descritos considerando as variáveis utilizadas no estudo, favorecendo assim uma melhor análise e interpretação dos resultados obtidos. Dentre os diversos dados presentes nos questionários selecionamos as variáveis que indicam o real perfil dos alunos ingressantes na UFU, quais sejam:

- Sexo;
- Idade;
- Estado Civil;
- Procedência geográfica;
- Situação escolar dos pais;
- Renda mensal do grupo familiar e número de pessoas que vivem dela;
- Participação em atividades remuneradas;
- Participação do aluno na vida econômica de seu grupo familiar;
- Tipo de estabelecimento que cursou o Ensino Fundamental e Médio;
- Período no qual frequentou o Ensino Médio;
- Nível de reprovação dos alunos;
- Utilização de computador;
- Principais fontes de informação;
- Participação em cursos preparatórios para os processos de seleção.

A fim de se caracterizar os sujeitos ingressantes na UFU a partir do ano 2000, observamos que em relação ao item **sexo**, a média do número de mulheres aprovadas no Processos Seletivo Semestral da UFU é de 51,6%, um pouco maior que a de homens, 48,4%, e ainda que no PAIES a proporção é relativamente maior, sendo 56,4% de mulheres e 43,6% de homens.

Os dados da UFU são semelhantes aos números nacionais, já que o Censo da Educação Superior de 2004 considera que as mulheres têm sido a maioria entre os estudantes matriculados

na educação superior, representando 56,4% do total em nível nacional. Esta maioria pode ser observada tanto no setor público (54,7%) quanto no setor privado (57,0%).

TABELA 8: Distribuição do número de matrículas nas IES, por gênero, no ano de 2004.

MATRÍCULAS POR GÊNERO	NUMERO	PORCENTAGEM
FEMININO	2.346.516	56,4%
MASCULINO	1.817.217	43,6%
TOTAL	4.163.733	100%

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

Já a **idade** foi um fator que teve uma diferença significativa na comparação realizada entre os dois processos seletivos da UFU. A grande maioria dos alunos ingressantes pelo PAIES possui 17 anos, tendo o restante dos alunos principalmente a faixa etária de 18 a 19 anos. O contrário ocorre no Vestibular, pois este processo tem uma proporção pequena de candidatos aprovados com 17 anos, a maioria deles tem idade maior que 18 anos e alguns ainda possuem mais de 25 anos, o que raramente ocorre no PAIES. Até mesmo as perguntas realizadas aos alunos são diferentes comparando os dois processos, como observamos nas tabelas mostradas a seguir.

TABELA 9: Demonstrativo da idade de ingresso dos alunos na UFU no período de 2000 a 2006, via Processo Seletivo Semestral.

ANO							
DADOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
IDADE – VESTIBULAR							
Até 17 anos	12,7	13,7	11,9	20,0	15,0	18,1	20,5
De 18 a 24 anos	78,3	75,4	75,9	69,7	72,3	67,7	68,1
Acima de 25 anos	8,7	10,9	12,2	10,3	12,7	14,2	11,4

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

TABELA 10: Demonstrativo da idade de ingresso dos alunos na UFU no período de 2000 a 2006, via PAIES.

ANO DADOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
IDADE – PAIES							
Até 17 anos	58,9	60,0	90,5	64,1	67,7	71,8	70,2
De 18 a 19 anos	37,7	38,6	8,9	34,6	32,1	27,9	29,1
Acima de 19 anos	3,4	1,4	0,6	1,3	0,2	0,3	0,7

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

Esses dados respaldam determinadas opiniões contrárias ao PAIES que afirmam serem seus alunos muito imaturos para cursar uma universidade, já que com o término do Ensino Médio, que geralmente ocorre na idade entre 17 e 18 anos, o aluno já está apto a iniciar o próximo nível de estudo.

Essas opiniões também foram contestadas pelos dados verificados na pesquisa de Reis (2005) que ao comparar a classificação dos candidatos selecionados e seu desempenho na faculdade constatou que os alunos ingressantes pelo processo do PAIES apresentaram melhor desempenho e maior competência de aprendizagem durante a graduação que os estudantes aprovados pelo Processo Seletivo Semestral.

Quanto ao **estado civil** dos alunos aprovados percebemos que em ambos os processos a maioria dos ingressantes são solteiros, apesar de existir uma porcentagem maior de alunos casados no Processo Seletivo Semestral, o que pode ser explicado pela faixa etária de idade dos alunos ingressantes pelo PAIES ser menor que dos alunos aprovados via Processo Seletivo Semestral.

TABELA 11 : Estado civil dos alunos aprovados pelo PAIES (P) e Vestibular (V) da UFU.

ANO DADOS	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P
ESTADO CIVIL														
Solteiro	92,9	98,5	94,1	99,2	90,7	99,3	92,4	99,3	91,3	99,4	92,5	98,6	92,2	98,3
Casado	5,7	0,9	4,9	0,4	6,9	0,4	5,3	0,2	5,9	0,2	6,7	0,9	5,6	0,6
Outros	1,4	0,6	1,0	0,4	2,4	0,3	2,3	0,5	2,8	0,4	0,8	0,5	2,2	1,1

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

Em relação ao indicador **procedência geográfica** foi possível observar que a maioria dos alunos aprovados é do estado de Minas Gerais, tanto pelo Vestibular quanto pelo PAIES. Já os moradores dos estados de São Paulo são o segundo maior grupo de ingressantes, sendo que a seguir está o estado de Goiás, que também teve participação no acesso à UFU, bem como poucos alunos que residem em outros estados federativos do Brasil, o que pode ser observado no quadro do Anexo 2.

Ao compararmos os dados entre os dois processos de seleção, observamos que o número de alunos ingressantes do estado de Minas Gerais é menor que no Processo Seletivo Semestral. Assim podemos concluir que após a implantação do PAIES o acesso de alunos provenientes de outros estados do Brasil tem crescido na UFU, embora ainda ocorra de maneira lenta, o que indica um envolvimento maior dos alunos de outros estados com o Processo Seletivo Seriado.

Quanto ao **nível de escolaridade dos pais** de alunos que conseguem ultrapassar a barreira dos Processos Seletivos, os dados constatarem que a maioria possui alta escolaridade, sendo que no PAIES esse número é ainda maior, o que nos faz inferir que este Programa não está contribuindo para democratizar as oportunidades de acesso à Educação Superior dos alunos cujos pais são desfavorecidos educacionalmente. Ao contrário, ao invés de amenizar tal situação, acabou aprofundando ainda mais as diferenças.

Os dados demonstram que quanto maior a escolaridade e o acesso à educação dos pais, mais oportunidades educacionais terão os filhos.

TABELA 12: Demonstrativo da Escolaridade da mãe dos alunos que ingressam na UFU pelo mecanismo do Vestibular (V) e do PAIES (P) no período de 2000 a 2006.

ANO DADOS	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P
ESCOLARIDADE DA MÃE														
Nenhum	1,0	1,8	0,7	0,4	1,1	0,4	1,4	0,9	1,3	0,0	2,7	1,9	3,2	0,6
Fun. Inc.	24,9	16,9	23,6	15,2	19,9	13,8	23,5	10,3	22,5	11,3	10,7	8,0	19,6	8,9
Fundam.	9,0	8,5	9,6	5,0	8,5	7,0	9,8	5,1	8,9	3,4	7,5	2,5	7,0	4,8
Médio Incom.	7,9	6,0	7,2	6,3	7,9	7,4	8,7	7,9	6,9	6,8	6,3	6,4	8,1	5,7
Médio	21,6	23,6	21,2	21,1	23,4	26,3	23,1	25,7	25,9	23,6	28,3	23,3	25,6	28,1
Superior	7,3	6,7	8,1	8,9	8,9	7,3	6,8	9,9	5,7	8,4	7,8	12,2	7,1	8,9
Superior Incom.	28,3	36,5	29,6	43,1	30,3	37,8	26,7	40,2	28,8	46,5	36,7	45,7	29,4	43,0

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

TABELA 13: Demonstrativo da Escolaridade do pai dos alunos que ingressam na UFU pelo mecanismo do Vestibular (V) e do PAIES (P) no período de 2000 a 2006.

ANO DADOS	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P
ESCOLARIDADE DO PAI														
Nenhum	1,6	1,5	1,1	0,6	1,5	0,7	2,9	0,4	1,7	0,9	3,5	0,5	2,0	0,7
Fun. Inc.	28,4	19,6	27,6	17,6	23,8	19,5	27,8	9,8	27,7	14,7	10,7	12,3	13,7	13,4
Fundam.	7,9	6,7	8,4	5,8	7,9	5,8	11,1	7,2	8,7	6,0	9,4	7,2	8,9	5,4
Médio Incom.	6,9	8,8	9,5	6,5	8,7	9,7	7,8	7,2	6,3	7,5	6,3	6,8	7,9	8,5
Médio	20,6	20,9	17,3	20,0	21,3	19,6	20,2	25,0	24,3	22,5	23,6	24,2	25,9	27,8
Superior	5,4	6,1	8,6	9,2	8,9	8,8	7,9	13,3	5,4	9,3	10,6	10,7	9,7	8,9
Superior Incom.	29,2	36,4	27,5	40,3	27,9	35,9	22,3	37,1	25,9	39,1	35,9	38,3	31,9	35,3

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

Os resultados de nosso estudo demonstraram que a **renda mensal** das famílias da maioria dos alunos ingressantes na UFU é de mais de 10 salários mínimos, tanto daqueles que ingressaram pelo PAIES quanto pelo Processo Seletivo Semestral. Sendo que uma outra grande parcela de alunos possuem renda familiar de 05 a 10 salários mínimos e uma pequena parte dos estudantes possui renda familiar mensal inferior a 05 salários mínimos.

Salvo as exceções da renda familiar de alunos aprovados pelo Vestibular nos anos de 2002 e 2003, o número de aprovação aumentou constantemente à medida que a renda mensal familiar subia de valor.

Alunos cuja renda familiar é bem precária são aprovados nos processos seletivos, mas em número bem inferior, como é o caso dos alunos com renda mensal de até 01 salário mínimo, o que reforça a idéia de que grande parte dos estudantes em tal situação muitas vezes nem consegue chegar até a barreira imposta pelo Vestibular, pois já são excluídos antes, nos níveis de ensino anteriores. Também é importante ressaltar que após a implantação do PAIES, aumentou o número de alunos com renda familiar mensal de mais de 10 salários mínimos, tendo média de 47,3% no período analisado, enquanto pelo processo do Vestibular a média de acesso foi de 35,1%. Assim, o PAIES contribuiu para o processo de elitização do acesso à UFU.

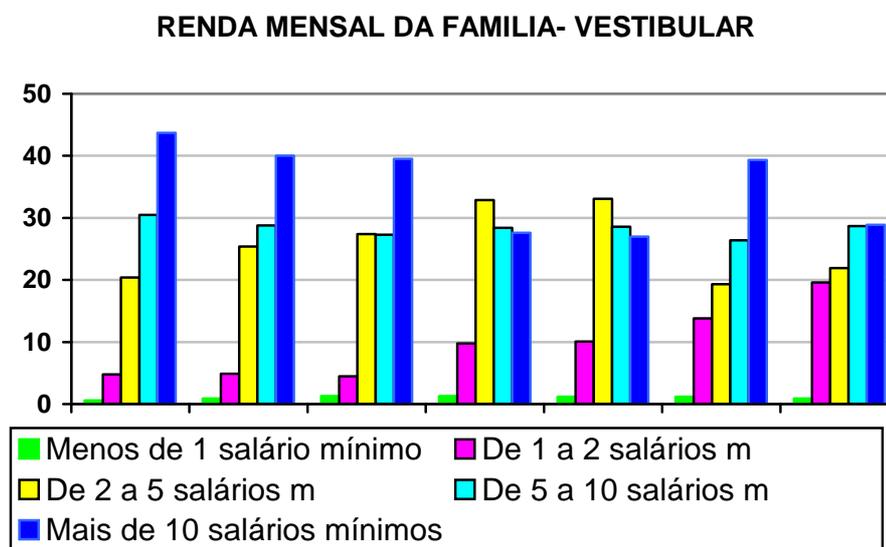


Gráfico 5: Distribuição da renda familiar dos alunos aprovados pelo Processo Seletivo Semestral.

FONTE: COPEV/UFU, 2006

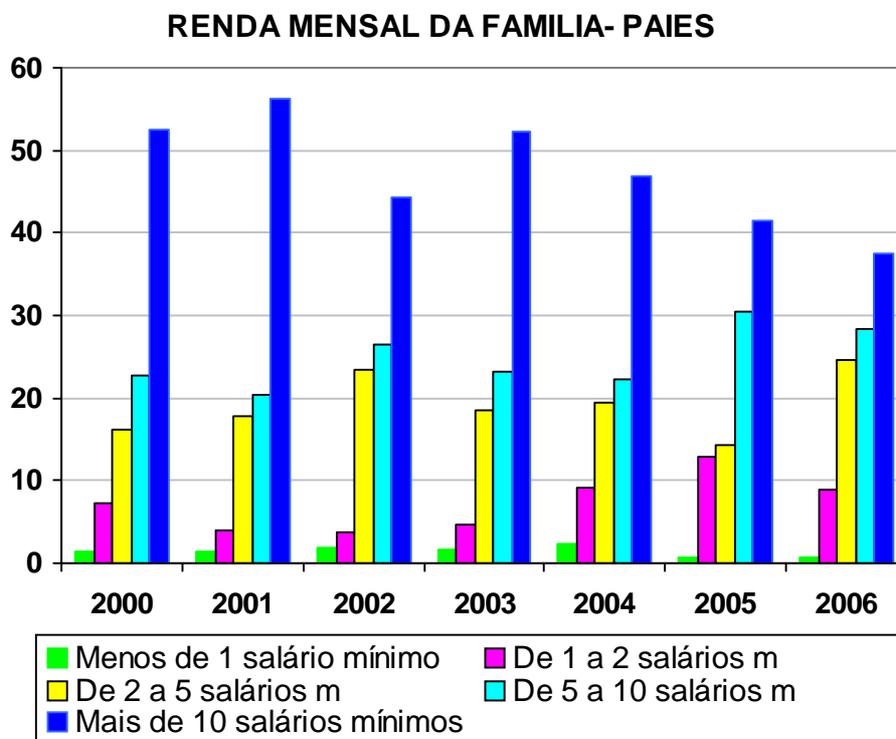


Gráfico 6: Distribuição da renda familiar dos alunos aprovados pelo PAIES.

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

Por meio dos dados apresentados e observando os gráficos, podemos concluir que o acesso à Universidade Federal de Uberlândia tem beneficiado cada vez mais os alunos que possuem uma situação econômica privilegiada.

O fenômeno da seletividade socioeconômica de acesso à Educação Superior é preocupação de especialistas da área há algum tempo, como verificamos no estudo de Brandão, que em 1987 investigou as características dos candidatos ao exame vestibular realizado em 1985 na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Entretanto, ao contrário da literatura consultada que apontava associação entre as variáveis nível sócio-econômico e desempenho no vestibular, os resultados de sua pesquisa demonstraram que os candidatos classificados e aqueles desclassificados não apresentaram grandes diferenças entre o nível sócio-econômico, tendo este fator, em geral, pouca influência sobre o desempenho no vestibular, mas, observando

especificamente determinados cursos, sobretudo aqueles considerados tradicionais, constatou a diferença citada pela literatura.

Apesar de nosso estudo não ter analisado as características dos alunos reprovados nos processos seletivos da UFU, constatamos que a maioria dos alunos aprovados pertence a camadas sociais mais privilegiadas da sociedade, o que nos faz inferir que existe uma estreita relação entre o nível sócio-econômico e a aprovação nos mecanismos de seleção existentes, diferentemente dos dados apresentados por Brandão.

O estudo dessa autora ressaltou a desigualdade existente entre determinados cursos, o que confirma que determinados cursos são ainda mais elitistas e que alunos de classe social menos favorecida têm poucas chances de ingressarem em cursos de *status* social alto.

A pesquisa de Cunha realizada em 1998 também constatou que o sistema educacional brasileiro, e mais especificamente a universidade pública, reserva aos mais carentes as profissões e as carreiras de mais baixo *status* e menores salários. O autor investigou as desigualdades educacionais a partir de sua interação com as desigualdades sociais e econômicas, analisando dados de jovens de famílias de estrato socio-econômico mais baixo que conseguiram ingressar na Universidade Federal de Viçosa no período de 1993 a 1997, apesar da alta seletividade que caracteriza o sistema educacional brasileiro. Os resultados indicaram certa mobilidade educacional inter-geracional em relação aos anos 70, já que os pais do grupo de alunos aprovados possuem baixo nível de escolaridade. Todavia, é reservado a este grupo cursos que devido ao baixo prestígio social poderão não se constituir enquanto mecanismo de ascensão, principalmente em termos de renda, indicando uma possível imobilidade social, refletindo as estruturas sociais e econômicas da sociedade brasileira.

Consideramos importante destacar que, mesmo com a comprovação de que a UFU é elitista, aprovando uma grande parcela de alunos com alto poder aquisitivo e com o fato de estar aumentando a procura por cursos de Educação Superior particular por pessoas com baixa renda, o INEP mostrou que em comparação com o nível de renda da sociedade, a universidade pública ainda é a principal responsável pela formação profissional de pessoas de baixa renda no Brasil.

TABELA 14: Renda mensal familiar da sociedade brasileira e de alunos das Instituições de Educação Superior.

SALÁRIO	ATÉ 3 SALÁRIOS	MAIS DE 10 SALÁRIOS
TIPO	MÍNIMOS	MÍNIMOS
SOCIEDADE	50,1%	11,8%
IES PÚBLICAS	26,5%	29%
IES PRIVADAS	12,9%	41,6%

FONTE: INEP, MEC, 2005.

O estudo realizado pelo Ministério da Fazenda em 2003 confirmou as conclusões do INEP, pois detectou que apesar do caráter excludente do Sistema de Educação Superior (em que dos 10% mais ricos da população, 23,4% freqüentam cursos nas IES, sendo matriculados apenas 4% dos 40% mais pobres da sociedade) a instituição pública ainda representa a possibilidade de acesso para muitos brasileiros com baixa renda, como citou Mancebo (2004). Ao comparar a distribuição dos estudantes entre instituições públicas e privadas, o estudo verificou que dos 10% mais ricos, 34,4% cursam universidades públicas, mas 50% estão nas instituições privadas de ensino.

Já no que se refere ao **número de pessoas que vivem da renda mensal do grupo familiar** percebemos que a maioria das famílias dos ingressantes na UFU são compostas por 4 ou 5 pessoas, outra parte é constituída de 2 a 3 membros, sendo que outra pequena parte é constituída por mais de 5 pessoas e poucos alunos vivem sozinhos com a própria renda, não percebendo diferença significativa desta variável entre os processos analisados. Os dados também demonstram que a maioria dos alunos que ingressam na UFU não trabalha, ou seja, os alunos não exercem nenhuma **atividade remunerada**, independente do mecanismo utilizado para ingresso, entretanto no PAIES este número é ainda mais acentuado.

PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADE REMUNERADA

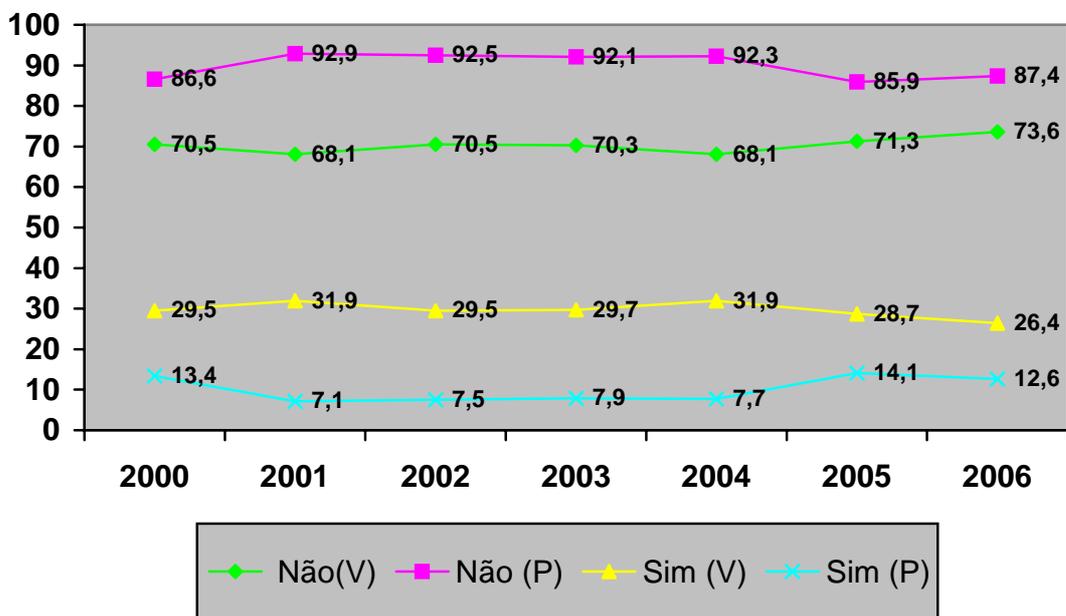


GRÁFICO 7: Demonstrativo da porcentagem de participação dos alunos que ingressaram na UFU, tanto pelo Processo do Vestibular (V) quanto pelo PAIES (P).

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

Sobre a **participação dos alunos na vida econômica da família** constatamos que a maior parte dos alunos que tiveram acesso a UFU não contribuem com a vida econômica de sua família, o que é possível inferir, já que a maioria não trabalha. No entanto, o Processo Seletivo Semestral aprova mais alunos trabalhadores e que têm maior responsabilidade com o sustento da família que o PAIES.

Estes dados também podem ser explicados pelo fato do aluno aprovado pelo PAIES estar necessariamente terminando o Ensino Médio, o que ocorre geralmente na idade entre 17 e 18 anos. Já os alunos aprovados pelo Processo Seletivo Semestral podem ter terminado este nível de ensino há algum tempo e até terem participado de processos seletivos anteriores, tendo assim idade maior e mais responsabilidades no que se refere à situação econômica da família.

TABELA 15 : Demonstrativo da participação dos alunos ingressantes via Vestibular (V) e PAIES (P) na vida econômica de seu grupo familiar.

ANO DADOS	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P
PARTICIPAÇÃO NA VIDA ECONÔMICA DA FAMÍLIA														
Não trabalha	72,4	88,1	69,5	93,5	71,9	93,2	70,2	93,5	66,6	90,9	72,9	87,7	73,9	88,7
Trabalha, mas tem ajuda da família	10,8	6,3	11,9	4,6	10,3	5,0	8,4	4,6	9,3	5,2	9,8	9,3	10,1	8,2
Trabalha e se sustenta	5,9	2,0	6,3	0,7	5,9	0,9	8,9	1,2	7,4	1,6	4,7	1,4	4,9	2,0
Trabalha e sustenta a família	10,9	3,6	12,3	1,2	11,9	0,9	12,5	0,7	16,7	2,3	12,6	1,6	11,1	1,1

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

Assim, o PAIES não contribuiu para aumentar o acesso de alunos trabalhadores. Sendo que esta constatação pode auxiliar a justificar o fato do aumento da demanda pela procura de cursos nas IES privadas, tanto pela facilidade de acesso quanto pela maior oferta de cursos noturnos que ainda são restritos nas universidades públicas, apesar dos custos para a permanência nas instituições particulares, que ainda assim aqueles que têm maiores condições financeiras são privilegiados, como destacou Leher.

Em todos os recantos, famílias se desdobram para arcar com os pesados custos da 'faculdade'. Para muitos, o sacrifício, mesmo que venha a afetar a sobrevivência, vale a pena, visto que o estudante é o primeiro da família a alcançar o nível superior. Mas o limite do humano obriga um imenso contingente a se desfazer dos sonhos. Entre a sobrevivência biológica e o prosseguimento dos estudos, a realidade é cruel: sem moradia, abrigo, alimento, vestuário mínimo e transporte, o sonho não tem espaço. Por isso, grosso modo, somente chegam ao final dos cursos pagos os segmentos de médios para cima. (LEHER, 2003, p. 83)

Por meio dos dados mostrados até aqui, percebemos que a Educação Superior não é acessível a todos e menos ainda às pessoas pertencentes à camada menos favorecida da população, sendo que diversos fatores de caráter social, econômico e educacional influenciam na aprovação dos alunos, assim como os mecanismos de seleção utilizados pelas Universidades brasileiras também contribuem para selecionar o aluno, pois está havendo diferenciação no perfil daquele aluno ingressante pelo PAIES e o que é aprovado via mecanismo do Processo Seletivo Semestral.

Partindo do fato de que o percentual da juventude brasileira que tem acesso a Universidade é um dos mais baixos da América do Sul, como cita o PNE de 2001, que enquanto o Brasil possui 12% de alunos na faixa etária de 18 a 24 anos, o Chile possui 20,6%, a Venezuela 26% e a Bolívia 20,6%, Kolb realizou sua pesquisa em 2003 e comprovou o acirramento da exclusão social na Educação Superior no Brasil, nos últimos anos. Concluindo também que muito ainda tem que ser feito no sentido de equalizar as oportunidades para a juventude brasileira, para que tenhamos um país mais justo no qual a Educação Superior seja um instrumento de justiça social e assim oportunizar a necessária mobilidade social das camadas excluídas da população.

Na mesma linha de raciocínio Portes (2001) examinou a trajetória escolar e as vivências universitárias de um grupo de estudantes pobres que tiveram acesso a carreiras altamente seletivas na Universidade Federal de Minas Gerais. Segundo o autor são trajetórias “estatisticamente improváveis”, pois desafiam as previsões acerca das reais possibilidades desses jovens terem sucesso no vestibular da Instituição, como mostram as pesquisas sobre o acesso à Educação Superior pública. As entrevistas tiveram como objetivo dar visibilidade ao estudante pobre no brutal e desigual jogo de acesso e permanência na Educação Superior pública, principalmente no local mais difícil de ser inserido, nos cursos altamente seletivos.

Dessa forma, como a participação na Educação Superior brasileira se dá principalmente por segmentos mais altos da pirâmide social, o sucesso escolar dos alunos de baixa renda é atribuído única e exclusivamente ao seu esforço individual.

Em relação ao **local onde frequentou o Ensino Fundamental** percebemos que a maior parte dos alunos aprovados na UFU cursou totalmente ou em maior parte este nível de ensino em escola pública, mas com o passar dos anos esse número foi diminuindo.

Já comparando os dois processos seletivos da UFU, o Vestibular aprovou em maior proporção alunos oriundos de escola pública. Os alunos aprovados pelo processo do Vestibular e

que cursaram o **Ensino Fundamental exclusivamente em escola pública** foram maioria nos sete anos analisados, apesar de que após o ano de 2004 esse número foi diminuindo.

A maior parte dos estudantes que ingressaram via mecanismo do PAIES também freqüentaram o **Ensino Fundamental exclusivamente em escola pública**, mas a média de aprovação foi bem menor que a aprovação de alunos via o processo do Vestibular.

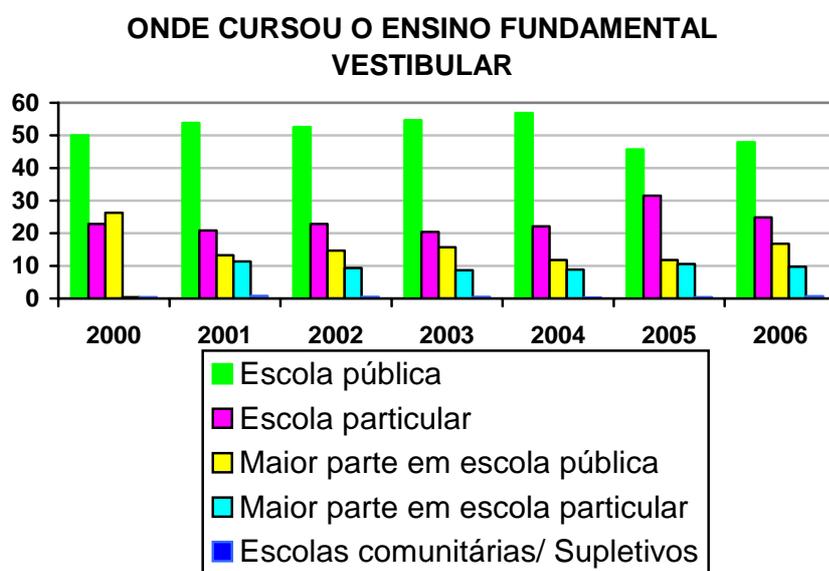


Gráfico 8: Local onde o ingressante pelo Vestibular da UFU cursou o Ensino Fundamental.

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

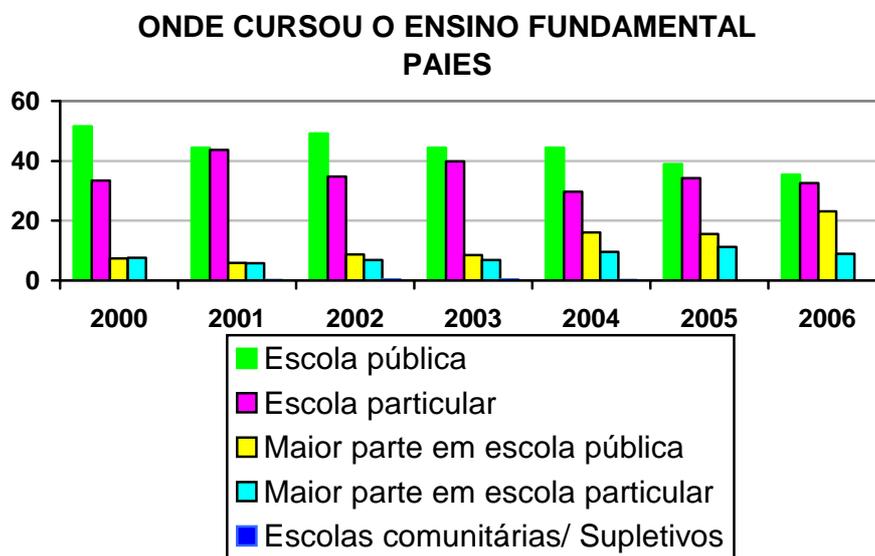


Gráfico 9: Local onde o ingressante pelo PAIES da UFU cursou o Ensino Fundamental.

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

A diminuição do índice de aprovação na UFU de alunos que realizaram seus estudos em escolas públicas é ainda mais evidente quando analisamos os dados referentes ao **Ensino Médio**, pois a proporção se reverte e o número de alunos ingressantes oriundos de escola particular passa a ser a maioria dos alunos aprovados na UFU.

No PAIES, com exceção dos alunos aprovados no primeiro Subprograma, todos os processos concluídos aprovaram mais alunos que haviam cursado o Ensino Médio em escola particular. Com a conclusão do primeiro Subprograma em 2000, a maioria dos alunos aprovados era de escolas públicas, 59,7%, mas esse número foi diminuindo com o decorrer do tempo chegando a 22,2% em 2005.

No Processo Seletivo Semestral, até o ano de 2004, a maioria dos alunos aprovados estudou em escolas públicas e apesar de haver revertido a situação em 2005, o número de egressos de escolas públicas aprovados por este mecanismo de acesso ainda foi maior do que o número do PAIES em todos os anos analisados, como observamos no gráfico 10.

A média dos alunos aprovados pelo PAIES que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas é 34,5% e em escolas particulares, 65,5%. Já aqueles alunos que ingressaram na UFU

via Processo Seletivo Semestral, 52,6% cursaram o Ensino Médio em escolas públicas e 42,4% frequentaram este nível de ensino em escolas particulares.

O maior número de aprovação nos processos seletivos da UFU tem ocorrido por alunos de escolas particulares, indicando que o principal objetivo destas escolas tem sido cumprido, que é preparar o aluno para o ingresso na Educação Superior, mesmo que privilegiando a memorização em detrimento do raciocínio, prejudicando o conhecimento e o colocando como algo acabado e não enquanto uma forma de saber que pode ser constantemente produzida e alterada, enquanto o resultado de um processo de construção social e cultural.

Tais dados são preocupantes, pois possuímos um número de vagas e de escolas públicas de ensino básico bem maior que de escolas do setor privado e que o número de candidatos aos Processos Seletivos da UFU é em sua maioria do setor público.

LOCAL ONDE CURSOU O ENSINO MÉDIO

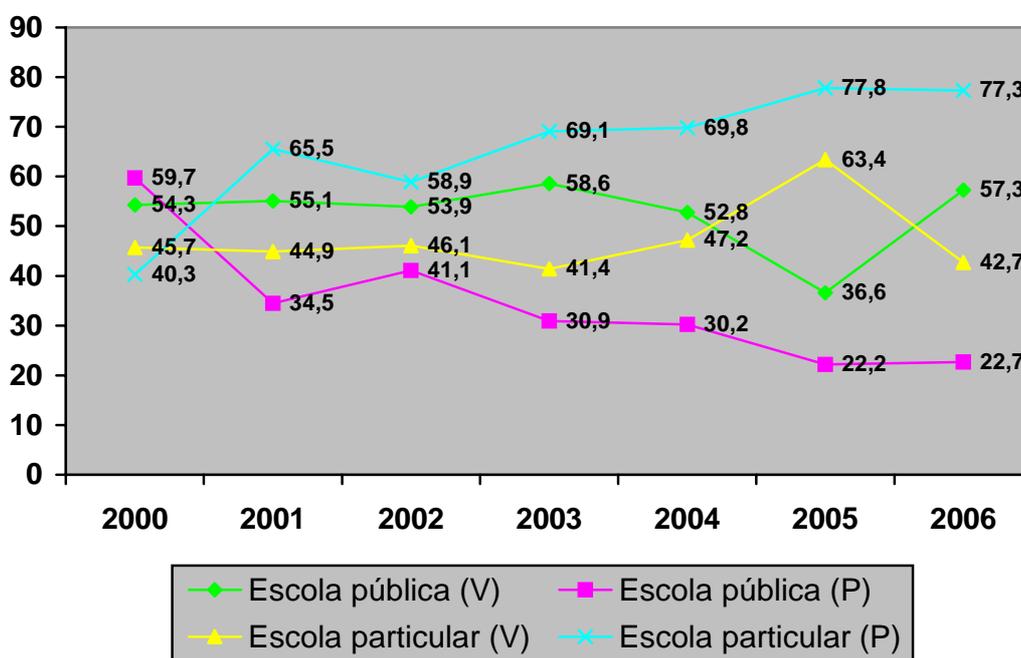


Gráfico 10: Demonstrativo do local onde estudaram os alunos aprovados pelo PAIES (P) e pelo Vestibular (V) da UFU no período de 2000 a 2006.

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

A degradação e deterioração que tem sido vítima a escola pública brasileira nos últimos anos aliada a outros problemas sociais como a desigualdade social nos permite concluir que a maior parte da sociedade brasileira não tem tido igualdade de condições para concorrer às vagas existentes em nosso Sistema de Educação Superior. Dessa forma, o mérito acadêmico não pode ser medido da mesma forma para todos, já que as desigualdades continuam aprofundando as diferenças entre os indivíduos.

Entretanto, consideramos importante chamar a atenção para o fato de estes dados, nos fazerem concluir que o PAIES reforçou ainda mais a exclusão de alunos de situação econômica menos favorável na Educação Superior, já que houve um significativo decréscimo na aprovação de tais estudantes na UFU após a implantação do Programa. Mas, quando observamos as respostas dos alunos sobre a participação em “cursinhos” preparatórios constatamos que grande parte dos alunos aprovados pelo Processo Seletivo Semestral realizou “cursinhos”, enquanto a maior parte de alunos classificados pelo PAIES não frequentou outros cursos além daquele regular, apenas uma porcentagem pequena o fizeram.

Neste sentido, o Vestibular aprovou mais alunos provenientes de escolas públicas que o PAIES, mas foi necessário para se ter acesso à Universidade que seus alunos pagassem por ensino em alguma instituição particular após a conclusão do ensino regular de Ensino Médio.

Apesar do aumento na participação de alunos egressos de escola pública na Universidade brasileira com o passar dos anos, a passagem do Ensino Médio à Educação Superior para estes estudantes ainda é muito difícil. São poucos os candidatos que conseguem aprovação nos processos seletivos, principalmente nos cursos com maior *status* social, os quais restringem o acesso àqueles alunos que possuem grande capital social, econômico e cultural, o que para o aluno pertencente a classes sociais menos favorecidas é muito mais complexo.

Sabemos que assim como aconteceu no período de criação da UFU, que associada a um maior número de vagas para a realização de um curso superior, fortaleceu a criação dos cursinhos pré-vestibulares preparatórios, a criação do PAIES também instigou a criação destes “cursinhos” denominados Pré-PAIES. Mas, segundo os alunos que ingressam na UFU a participação nestes cursos é pequena, apesar de alguns alunos realizarem outras atividades, como aulas extras, estudos em grupo e aulas particulares, como demonstram os quadros a seguir.

TABELA 16: Demonstrativo do número de alunos que ingressaram na UFU via Vestibular e que realizaram “cursinho” preparatório.

ANO DADOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	FREQUENTOU “CURSINHO” PREPARATÓRIO						
Não	25,1	23,8	18,3	31,6	28,2	28,7	17,3
Sim	74,9	76,2	81,7	68,4	71,8	71,3	82,7

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

TABELA 17: Demonstrativo do número de alunos que ingressaram na UFU via PAIES e que realizaram “cursinho” preparatório.

ANO DADOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	FREQUENTOU “CURSINHO” PREPARATÓRIO						
Não	36,8	52,0	51,1	56,4	53,8	73,3	36,1
Sim	7,2	8,6	11,3	8,6	6,9	26,7	63,9
Preparação extra	56,0	39,4	37,6	35,0	39,3	0,0	0,0

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

A partir do contexto discutido, com o fortalecimento e o crescimento dos cursos pré-vestibulares do setor particular e a fim de contribuir com a democratização do acesso à Educação Superior surgiram os “Cursinhos Alternativos”, na tentativa de aumentar as chances de alunos oriundos de camadas sociais menos favorecidas e/ou negros ingressarem neste nível de ensino.

Como discutiu Bacchetto (2003) essas organizações surgiram no momento em que o Ensino Médio mais que dobrou seu número de matrículas pretendendo oferecer o curso a preços populares e lutar por políticas de ação afirmativa que garantam a igualdade no acesso, em especial para os alunos da rede pública e estudantes afrodescendentes, acrescentando ainda que a pressão exercida por tais organizações já produziu alguns resultados, como um maior debate

sobre a desigualdade no acesso das universidades públicas, bem como a isenção de taxa em alguns exames seletivos, com destaque para as alterações no vestibular da USP.

Na mesma perspectiva, Bonfim (2003) indagou alunos e ex-alunos do Centro de Apoio Popular Estudantil – CAPE, um curso pré-vestibular gratuito, concluiu que os entrevistados reconheceram a importância do cursinho em suas trajetórias, seja pelo acesso ao conhecimento ou pelas mudanças provocadas em suas vidas, relatando ainda um compromisso maior com as questões sociais, sendo que a maioria afirmou desenvolver alguma ação desta natureza. A autora ainda destacou que o curso tem procurado estimular o exercício da cidadania em seus alunos, por meio de um aprendizado constante, em permanente construção, além de apresentar um índice de aprovação em torno de 25%, considerado satisfatório.

Do mesmo modo Araújo (2001) analisou a experiência do Pré-vestibular para Negros e Carentes do Rio de Janeiro, verificando a possibilidade de mobilidade social por meio da promoção de formas de acesso do grupo populacional negro às Instituições de Educação Superior no contexto de discussão e de formulação de políticas públicas que visam reduzir as desigualdades raciais e sociais no País. O autor concluiu que o curso Pré-vestibular para Negros e Carentes é uma forma de organização política de grupos da sociedade civil que sugere um meio termo entre as políticas específicas voltadas para a população negra e as políticas universais de afirmação dos direitos constitucionais e da redução das desigualdades raciais e sociais no país e ainda que os conflitos e os impasses gerados por esse projeto, tanto no plano ideológico quanto no plano das políticas públicas sustentam as diretrizes e as proposições que orientam a sua formulação.

Partindo do pressuposto de que a COPEV e a Reitoria da UFU divulgaram ter havido uma “aproximação” entre o Ensino Médio e a Educação Superior por meio do PAIES, constatamos que essa relação privilegiou as escolas privadas de ensino, pois foram elas quem obtiveram o maior índice de aprovação via este mecanismo de acesso, contrariando nossas expectativas e da sociedade de forma geral, pois sendo a UFU uma instituição pública, tal “aproximação” deveria se dar prioritariamente com as escolas públicas.

A informação sobre **o turno em que o aluno concluiu o Ensino Médio** não foi perguntada aos alunos do PAIES nos anos de 2001 a 2005, no entanto é possível concluir a partir dos dados existentes que a grande maioria dos alunos ingressantes na UFU cursou o Ensino Médio no turno diurno, sendo que pelo PAIES este número se aproximou muito do total de candidatos aprovados,

o que demonstra que tal sistema não democratizou o acesso para aqueles alunos que freqüentam a escola noturna, mas sim os desfavoreceram.

Em relação ao item **utilização do computador** observamos que muitos alunos aprovados têm acesso e utilizam esse aparelho, mas esse número é bem maior entre os ingressantes via PAIES.

TABELA 18: Porcentagem de alunos ingressantes pelo Vestibular (V) e pelo PAIES (P) que utilizam ou não o computador.

ANO DADOS	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P
UTILIZAÇÃO DE COMPUTADOR														
Não	33,6	12,7	31,6	11,0	19,2	10,6	24,3	7,4	1,5	7,3	5,9	10,2	11,2	4,9
Sim	66,4	87,3	68,4	89,0	80,8	89,4	75,7	92,6	98,5	92,7	94,1	89,8	88,8	95,1

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

Sobre a **fonte de informação mais utilizada**, constatamos que o telejornal é a fonte que os alunos aprovados mais têm acesso, posteriormente a revista, seguida do jornal escrito, do rádio e de outras fontes diversificadas, além de existirem declarações de alunos que dizem não se manterem informados. Podemos verificar pelo quadro que entre os alunos aprovados via PAIES a utilização do telejornal é bem maior do que os alunos que ingressam via vestibular, entretanto estes têm mais contato com jornal escrito e revistas do que os alunos ingressantes via Programa alternativo ao Vestibular.

TABELA 19: Demonstrativo dos meios de informações utilizados pelos alunos ingressantes via Vestibular (V) e via PAIES (P).

ANO DADOS	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P	V	P
FONTE DE INFORMAÇÃO														
Jornal escrito	20,4	10,9	19,6	10,7	15,4	7,6	12,3	9,2	11,8	6,8	16,1	6,9	9,7	5,5
Telejornal	46,5	65,9	49,9	66,4	56,2	73,5	58,6	63,9	52,9	67,8	50,4	56,3	54,5	58,0
Rádio	1,37	1,9	1,0	0,0	0,9	0,6	1,7	1,1	1,7	1,0	0,4	0,4	1,4	0,0
Revista	27,7	17,7	22,9	20,6	20,4	15,9	18,6	20,3	23,2	18,2	12,9	20,7	12,8	12,9
Outras	3,78	3,4	6,4	2,0	6,4	2,2	8,2	5,2	10,4	5,1	20,2	15,0	20,8	23,0
Não se informa	0,34	0,2	0,2	0,2	0,7	0,2	0,6	0,3	0,0	1,1	0,0	0,7	0,8	0,6

FONTE: COPEV/UFU, 2006.

Considerando-se que a maior preocupação deste estudo foi compreender se o PAIES contribuiu de forma efetiva para o ingresso de alunos com baixa renda e com maiores dificuldades para seguir os estudos no sistema educacional, os quais se encontram em escolas públicas de ensino, destacamos que tal fato não ocorreu.

A análise do perfil dos alunos aprovados pelos processos seletivos da UFU evidenciou que a maioria dos alunos aprovados pelo PAIES é bastante jovem, sendo que poucos possuem mais de 19 anos, são solteiros, provenientes das cidades do estado de Minas Gerais e seus pais possuem boa instrução escolar. Muitos não trabalham possuindo disponibilidade para dedicar-se exclusivamente ao estudo, não participando da vida econômica da família, que possui geralmente 4 ou 5 componentes. A renda mensal da família dos ingressantes é privilegiada se comparada com a renda da maioria da população brasileira, pois é composta na maioria dos casos por mais de 10 salários mínimos, seguidos de alunos cuja renda familiar está entre 5 e 10 salários mínimos. Este fato nos faz considerar que quanto menor for o poder aquisitivo da família, menores chances de ingresso na Universidade possuem os alunos, já que a proporção de ingressantes de baixa renda na UFU é muito pequena.

A maior parte dos alunos aprovados pelo PAIES realizou o ensino fundamental em escolas públicas, apesar de este dado estar mudando nos últimos anos. Com relação ao Ensino Médio a situação não é diferente sendo ainda mais preocupante, pois no início da conclusão do primeiro Subprograma a maioria dos alunos era oriunda de escolas públicas, situação que foi se revertendo e tomando proporções drásticas nos últimos anos, entretanto, a maioria dos ingressantes na UFU via PAIES relataram não terem participado de “cursinhos” preparatórios. Acrescentamos a estes fatos, o acesso privilegiado destes alunos à informática, utilizando mais a telemídia do que meios escritos para informações.

A mudança realizada nos processos seletivos da UFU não tem contribuído para minimizar a desigualdade educacional presente na universidade, assim como os outros concursos seletivos alternativos ao Vestibular do Brasil, já pesquisados e citados no capítulo II deste trabalho.

O processo de seleção por si só já é excludente, pois como o número de vagas é muito menor que o de candidatos é restrito a uma minoria de alunos, o que implica em ser necessariamente excluída uma grande parcela dos candidatos.

No entanto, a seleção que tem ocorrido no Brasil não tem garantido a igualdade de oportunidades na Educação Superior, pois não tem abrangido pessoas de todos os níveis sociais, como no caso da UFU em que constatamos que seus processos seletivos se configuram como mecanismos que proporcionam o ingresso desigual de estudantes na Universidade.

Os mecanismos de seleção não são os únicos, nem os maiores responsáveis pelo baixo índice de alunos pertencentes a camadas menos favorecidas na Educação Superior, mas também contribuem com o perfil do aluno ingressante, sendo que no caso da UFU, os mecanismos utilizados têm auxiliado a desigualdade educacional neste nível de ensino.

Algumas pesquisas, assim como a nossa, se preocuparam com a origem dos candidatos, as diferenças nas oportunidades e a seletividade socioeconômica que influenciam o acesso às Instituições de Educação Superior públicas, como o trabalho de Santos (1996) que estudou a questão da elitização da universidade pública brasileira promovida pelos concursos vestibulares. Ele também analisou o perfil sócio-econômico dos inscritos e dos matriculados pela Vunesp/93, nos campus da Unesp nas cidades de Marília e de Araçatuba, no entanto contestou a tese de que as universidades públicas são cursadas predominantemente por jovens de famílias com alto poder

aquisitivo, entendendo que determinadas instituições não se caracterizam pela elitização de seu corpo discente, como foi constatado no caso da Unesp.

Uma pesquisa sobre o perfil e as tendências dos inscritos e classificados nos concursos vestibulares da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC- RS, no período de 1988 a 1998 foi desenvolvida por Santos, E. (1999), mas os resultados deste estudo já evidenciaram tendências diferentes da pesquisa anterior, pois os alunos participantes desta pesquisa possuem a mesma proporção em relação ao gênero, idade até 19 anos, são solteiros, cursaram os antigos ensinos de 1º e 2º Graus durante o dia, estavam ingressando pela primeira vez em um curso superior, seu pai e/ou mãe tinham curso superior completo, os que exerciam atividade remunerada em tempo integral ou parcial o faziam para contribuir parcialmente para seu sustento, os que já haviam iniciado algum curso superior e o abandonaram fizeram a mudança por opção profissional e buscaram na Universidade, principalmente, a formação profissional. Quanto ao tipo de escola onde os inscritos e classificados concluíram seus estudos de Ensinos Fundamental e Médio, enquanto no início do período havia um equilíbrio entre o número de alunos oriundos das escolas públicas e particulares, no final do mesmo os alunos de escolas particulares representaram praticamente o dobro daqueles de escolas públicas.

A UFU tomou a iniciativa de implantar um modelo alternativo de processo seletivo, que segundo os professores, as escolas e os próprios alunos tem contribuído com o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, no que se refere a democratização do acesso à Educação Superior tal modelo não trouxe resultados positivos em detrimento do vestibular, já que apesar da maior parte de seus alunos aprovados não participarem de “cursinhos” preparatórios particulares, tem sido oriundos de escolas particulares, ou seja, local onde se encontra a maior parte da população privilegiada social e economicamente de nosso País, mantendo assim a desigualdade de oportunidades no acesso à Educação Superior e contribuindo com a reprodução social vivida por nossa comunidade.

Constatamos em nosso estudo que atualmente para vencer a barreira dos processos seletivos para ingresso na Educação Superior pública, preferencialmente há que estudar em uma escola particular ou realizar “cursinhos” preparatórios, os quais são oferecidos geralmente pelo setor privado. Aquele estudante que não tiver condições para pagar um ensino particular terá grandes dificuldades para conseguir a qualificação cobrada pelos exames das universidades.

Esses dados contribuem para explicar os escritos de Akkari (2001) que salientou ser a fragmentação estrutural das redes de ensino primário e secundário (atual ensino básico) no Brasil, em particular e em pública, determinante do público da Educação Superior. Para o autor, as universidades públicas são freqüentadas quase exclusivamente por alunos advindos da rede particular de ensino, enquanto que são três vezes maior o número de alunos que terminam o ensino secundário na rede pública, os quais são em sua maioria excluídos.

Entretanto, Pinto (2004) analisou os indicadores sobre a situação do acesso à Educação Superior no Brasil nos últimos 40 anos e constatou que há uma proximidade entre os índices de alunos que freqüentaram o Ensino Médio somente em escolas públicas e aqueles que cursaram escola particular, sendo levemente maior o índice de alunos de escola públicas. Mas, mesmo chegando a esta conclusão, este dado se faz preocupante, já que a escola pública é responsável pela formação de 81% dos concluintes do Ensino Médio brasileiro e um pouco mais de 50% deles têm acesso à Educação Superior.

O autor salientou que a diferença no percentual de alunos que cursaram escola pública ou particular está associada mais ao curso realizado do que o tipo de instituição freqüentada, pois a elite direciona seus esforços e recursos para os cursos de maior prestígio retorno econômico. E ressaltou que os dados demonstraram que todos os cursos das IES públicas são menos elitizados do que nas instituições privadas.

Os estudos superiores foram criados para uma pequena elite do país, como foi discutido por diversos autores, como Santos (2001) que enfatizou ter sido a contradição entre a produção de conhecimentos para a “formação das elites de que a universidade se tem vindo a ocupar desde a Idade Média” e os conhecimentos transmitidos para a formação da força de trabalho o que gerou a crise de legitimidade.

Os dados de nosso estudo comprovaram que esta crise ainda se faz presente em nossa universidade, que continua privilegiando determinadas classes sociais. E ainda constatou que a crise de Hegemonia também continua nos dias atuais, como destacou Santos, já que a Educação Superior não conseguiu democratizar seu acesso, apesar das mudanças nas políticas de seleção e de expansão.

O ensino universitário da forma que está estruturado é incoerente com o contexto econômico e social no qual vivemos, pois além de dar oportunidade apenas para alguns

estudarem, as vagas são oferecidas para aqueles que têm as melhores condições sócio-econômicas e culturais, cujos pais têm alta escolaridade, os que possuem alta renda salarial, que não precisam trabalhar, que podem pagar por um ensino mais eficiente nas escolas de ensino básico particulares, aqueles que têm mais facilidade para utilizar computador, multimídia, etc. A Educação Superior não se adequou às necessidades dos outros tipos de alunos, daqueles que possuem baixas condições sociais, econômicas e culturais, que precisam de trabalhar, mas também necessitam da formação para continuarem inseridos no mercado de trabalho.

O fracasso dos alunos que não conseguem ultrapassar a barreira imposta pelos processos de seleção é atribuído ao desinteresse, à falta de uma participação mais afetiva e à falta de mérito, não levando em consideração que tais estudantes por não possuírem muitas vezes suporte familiar, educacional e infra-estrutura financeira suficiente necessitam de um esforço muito maior para transpor as dificuldades, passando por uma “super-seleção” para atingir as mesmas condições dos outros participantes.

Alunos da rede pública de ensino também conseguem ingressar na Educação Superior, mas têm muito mais dificuldades, já que o processo de exclusão ocorre muitas vezes antes da tentativa de acesso à Universidade. O grande problema ocorre devido à restrição do acesso das pessoas mais pobres às escolas, principalmente às de Ensino Médio e da carência pela qual passam as escolas públicas, que ainda necessitam de muitas melhorias para oferecer um ensino de qualidade que ofereça as mesmas condições de igualdade aos alunos para disputarem as vagas das Universidades com estudantes de classe mais favorecida e que cursam escolas particulares.

Observamos também que a escola de educação básica privada, assim como a Educação Superior do setor privado, está se adequando cada vez mais às mudanças e se tornando a grande responsável pela educação no Brasil, de acordo com os interesses de empresários, dos organismos internacionais e do governo, como destacou Leher:

A privatização é um processo muito mais profundo do que os estudiosos e sindicalistas previam há duas décadas. Mais do que a cobrança de mensalidades *tout court*, invade todas as esferas da vida social, esculpindo um renovado território em que também a educação é *fast food*. (LEHER, 2003, p.92)

Respeitamos o princípio constitucional da universalização, que coloca a obrigação do Estado em contribuir tanto com as instituições públicas quanto com as privadas, apesar de não concordarmos. Consideramos que o Estado deveria manter e apoiar o setor público, já que é o

que realmente necessita de ajuda, como podemos observar nas escolas públicas brasileiras, que necessitam urgentemente de apoio para que possam se fortalecer, voltar a crescer e a oferecer a qualidade de ensino do passado.

Por todos os fatos verificados e discutidos neste estudo, consideramos que as estratégias de seleção que possuam como objetivo democratizar o acesso às Instituições de Educação Superior no Brasil devem priorizar as escolas de ensino público.

A democratização do acesso à educação é um fator muito importante para se superar o problema da desigualdade social no Brasil, o qual é estrutural, mas poderá ser mudado por meio da ação da sociedade e diminuído por meio de políticas públicas sérias atuais que possibilitem o acesso de pessoas de todas as camadas sociais na Educação, principalmente na Educação Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No quadro de transformações no qual vivemos em que a globalização influencia as políticas educacionais e em que o diploma de Educação Superior ganha importância fundamental para o acesso ao mercado de trabalho, a educação tem sido apontada como um importante fator para se diminuir a desigualdade social e a Educação Superior como a única oportunidade para a ascensão social. Não podemos garantir que esta afirmação seja verdadeira, mas também não podemos desconsiderar que o fato do nível elevado de educação ser muito cobrado no momento atual em que vivemos tem feito crescer de forma acelerada a procura por cursos universitários no Brasil.

Um dos principais problemas da Educação Superior brasileira se refere à ampliação de seu acesso, já que possui um dos menores índices de matrículas de jovens, na faixa etária de 18 a 24 anos, da América Latina. Neste sentido, o Brasil tem passado por transformações e Reformas em suas políticas públicas educacionais, as quais são orientadas por organismos internacionais que financiam projetos políticos no País. Na Educação Superior, o Banco Mundial tem como objetivo investir em instituições e programas que certifiquem o estudante em curto prazo.

No Brasil, as políticas seguem exatamente o receituário imposto pelo Banco Mundial, tanto que no governo FHC foram adotadas políticas de flexibilização dos mecanismos de acesso e de diversificação e diferenciação das IES, como sugeria o Banco Mundial, as quais passaram a constituírem-se como os pilares da política de acesso à Educação Superior a partir dos anos de 1990. Mas, a preocupação se deu apenas com os dados estatísticos e não com o tipo de curso, pesquisa ou ensino oferecido pelas instituições, as quais iniciaram uma nova fase de expansão e diversificação de seus níveis, por meio de novos critérios que facilitaram a ampliação de instituições não universitárias principalmente do setor privado e contiveram o acesso à Educação Superior pública.

Assim, o mercado passou a impulsionar o crescimento das IES, auxiliando no cumprimento de um dos maiores propósitos do Neoliberalismo que é a restrição nas ações do Estado no campo da economia e das políticas sociais, o setor público está encolhendo e concedendo espaço à iniciativa privada. A educação, que deveria contribuir com o desenvolvimento individual e da humanidade está se tornando uma ótima forma de mercadoria.

Desse modo, apesar das ações do governo na criação e financiamento de instituições não-universitárias e privadas terem ajudado no crescimento do número de IES no Brasil, o papel da universidade de contribuir para o desenvolvimento do País, reduzindo as desigualdades regionais e tornando as realidades nacionais mais equilibradas não tem sido obtido, como pode ser comprovado pelos dados do INEP (2005). Os quais, demonstram que 88,9% do total das IES brasileiras e 86,7% das vagas oferecidas pelo Sistema de Educação Superior brasileiro pertencem ao setor privado, sendo que ao setor público é correspondido apenas 11,1% do número de instituições no Brasil e 13,3% das ofertas de vagas. Os indicadores educacionais demonstram que temos apenas 8,4% de universidades no Sistema de Educação Superior brasileiro, e ainda que o número de instituições existentes em cada região geográfica brasileira é muito diferente, demonstrando a desigualdade regional em nossa Educação Superior.

Os dados também demonstraram que o Sistema educacional brasileiro se torna mais seletivo a medida que cresce seu grau de ensino. Diante disso, a questão da democratização do acesso à Educação Superior é muito polêmica e complexa, pois envolve interesses de diferentes setores da sociedade, o que contribui para que a universidade sofra diversas crises, que trazem em seu “interior” a questão do acesso. E a fim de responder a pressões e a reivindicações da sociedade por processos seletivos cada vez mais justos, ocorrem alterações nas estratégias dos processos seletivos para ingresso nessas Instituições, tentando responder a tensão entre elitização e democratização.

Ao resgatar a história dos processos de seleção à Educação Superior do País pudemos perceber que as mudanças nos mecanismos de acesso ocorrem desde o período do Império, já com a criação dos primeiros cursos de cunho profissional, os quais já surgiram com caráter elitista e excludente, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais, apesar das iniciativas que objetivavam ampliar e democratizar as vias de acesso a este nível de ensino.

Neste trabalho analisamos o processo de flexibilização que têm sofrido os processos de seleção para ingresso na Educação Superior brasileira a partir da segunda metade da década de 1990, principalmente o caso das Universidades Federais do Estado de Minas Gerais e especialmente o caso da UFU, que possui além do Processo Seletivo Semestral, o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES, enquanto possibilidade de democratizar as oportunidades de acesso à Educação Superior.

A maioria das IFES Mineiras aderiu ao sistema de processo seriado ao longo do Ensino Médio e outras o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, como recurso adicional de notas no Processo Seletivo tradicional, sendo que uma ainda implantou o sistema de cotas sociais somente para as vagas oferecidas ao Concurso Vestibular.

Realizamos entrevistas com os representantes dessas Universidades sobre o contexto de implantação e de evolução das formas de seleção alternativas ou complementares ao Vestibular tradicional; a possibilidade de implantação de outras estratégias de processos seletivos e mecanismos de facilitação de inscrição; suas concepções sobre os mecanismos de seleção utilizados; o significado das atuais políticas públicas de acesso à Educação Superior e sobre a possibilidade de democratização do acesso à Educação Superior e a expansão da oferta de vagas nas instituições de Educação Superior privadas no Brasil.

Como estas questões são muito polêmicas, as respostas dos entrevistados divergiram muito, os quais também ressaltaram a falta de estudos e dados que comprovem algumas respostas.

No que se refere à aceitação dos processos alternativos ao Vestibular, houve divergências nas respostas, pois alguns dos entrevistados responderam que o Programa foi aceito com bastante facilidade, outros já disseram que houve questionamentos, mas que foram mudando com o decorrer do tempo e ainda outros relataram que foi aceito com resistências ou preconceitos injustificados, os quais perduram até hoje.

A maioria dos entrevistados de instituições que possuem processos seriados ao longo do Ensino Médio disse que é possível observar êxitos desses programas, mas apenas no cumprimento de alguns dos objetivos, já outros ainda não foram alcançados.

Em relação ao impacto proporcionado por essas mudanças na democratização do acesso em suas Instituições, observamos que os processos não trouxeram mudanças significativas, embora alguns tenham dito que não é possível responder devido à falta de levantamento de dados e estudos; outros declararam que existem algumas exceções, já que contribuiu com o acesso de pessoas de baixa renda que vivem na região onde se situa a universidade. Um professor ainda considerou que a democratização do acesso não deveria ter sido um objetivo do Programa, já que ele surgiu para ser um processo seletivo como outro qualquer, ou seja, para selecionar os melhores alunos.

Os entrevistados também disseram que ocorreu um maior envolvimento das escolas públicas e defenderam os mecanismos utilizados em suas instituições como os mais justos em

detrimento das outras formas existentes. Já na maioria das instituições que possuem apenas o processo do Vestibular como mecanismo de seleção, percebemos resistência à discussão de novos critérios seletivos. Para os entrevistados destas universidades, o modelo adotado pela instituição é justo e o único capaz de avaliar o mérito individual dos concorrentes, não sugerindo mudanças.

A maioria dos entrevistados demonstrou serem contra as políticas públicas implantadas ultimamente para o acesso às IFES brasileiras. As críticas se deram principalmente ao Programa Universidade para Todos – ProUni e ao Sistema de Cotas principalmente para negros.

Observamos também que o termo democratização tornou-se sinônimo de ‘igualdade de condições para todos’ na maioria das respostas, relacionando com a oportunidade de estudar em uma escola pública de qualidade nos níveis que precedem à Educação Superior, outros já consideraram impossível democratizar a educação, já que isto é apenas demagogia política, o que ao nosso modo de ver contribui para as dificuldades em mudanças na área educacional, e consequentemente para as desigualdades educacionais em nosso País. Percebemos que na instituição deste entrevistado e em outras, cujos representantes também possuem uma visão mais conservadora, as discussões sobre os problemas no acesso à Educação Superior são restritas e ocorre pouca participação em eventos de debates, como o FORCOPS.

Sobre a questão da expansão das instituições privadas de ensino, muitos dos entrevistados se remeteram principalmente à falta de uma política de investimento para a IES pública e de uma política de controle sobre o credenciamento, o recredenciamento e a qualidade das instituições privadas de Educação Superior no Brasil.

Diante disso, por meio das falas de pessoas envolvidas na formulação de políticas e programas de acesso das IFES Mineiras, observamos que apesar da implantação de formas alternativas de ingresso nessas instituições, a desigualdade educacional ainda é significativa. Entretanto, discussões vêm crescendo e os processos seletivos evoluindo com a modificação de suas técnicas, mas ainda são necessárias ações concretas para a integração entre as universidades e as escolas de ensino básico, o que em nosso modo de entender é um importante fator para que se possibilite o aumento no acesso de estudantes de classe social menos favorecida, garantindo a inclusão de membros de todas as classes sociais a bons cursos em IES públicas e de boa qualidade.

Ao observarmos o caso da UFU e analisarmos os documentos oficiais de implantação do PAIES observamos que seus objetivos tinham implícita a idéia de democratizar o acesso, ou seja, a expectativa de contribuir com a ampliação do ingresso de alunos da escola pública, principalmente aqueles de camada social menos privilegiada que têm menos condições de igualdade na disputa pelas vagas na UFU, mas na prática isto não ocorreu, apesar de que outras mudanças foram visíveis, como o surgimento de uma “cultura escolar”, na qual os alunos se esforçam para estudar, se preparando mais cedo, ou seja, desde o início do Ensino Médio, passando a valorizar a educação básica, principalmente a de nível Médio.

De acordo com os dados presentes nos questionários sócio-econômico e cultural respondidos pelos alunos, no período de 2000 a 2006, a média de alunos aprovados via Processo Seletivo Semestral que cursaram o Ensino Médio em escola pública foi de 52,6%, sendo a escola privada responsável pelo ingresso de 47,4%, enquanto via PAIES esse valor mudou para 34,5% de alunos aprovados em escolas públicas e 65,5% de escolas privadas. No entanto, a média de alunos que fazem “cursinhos” preparatórios é bem maior entre os que ingressam via processo do Vestibular (75,3%) do que aqueles que são aprovados pelo PAIES (19,1%), apesar de que outros 29,6% realizam atividades extras, como aulas extras na escola, estudos em grupo e aulas de reforço.

Na conclusão do primeiro Subprograma do PAIES, a média de alunos aprovados oriundos da escola pública (59,7%) foi maior que da escola particular (40,3%), mas com o passar do tempo este número foi diminuindo até chegar em 2005 aprovando apenas 22,2% de alunos de escola pública e 77,8% de escola particular, mantendo aproximadamente esse valor no ano de 2006.

Este fato reflete a adaptação das escolas particulares às barreiras que lhes são impostas. O ensino voltado para a preparação de seus alunos para os processos seletivos fica evidente, tanto que seus alunos têm bom desempenho tanto no Vestibular, quanto no PAIES, mantendo o privilégio daqueles que já são privilegiados.

Nosso estudo confirmou que diferentes fatores sociais, econômicos e culturais, como a situação financeira, o acesso à informação, a diferença entre o nível de ensino público e particular, influenciam no acesso a universidade, estando, portanto, associados com a questão da inclusão ou desigualdade educacional. A maioria dos ingressantes é privilegiada social e economicamente, mas, pessoas pertencentes a classe social menos favorecida economicamente

também têm relativa presença na Universidade, assim o que deve ser feito é rever as políticas adotadas, expandir as vagas no setor público de ensino, investindo proporcionalmente em recursos humanos e materiais.

Considerando-se que a maior preocupação deste estudo foi compreender se o PAIES contribuiu de forma efetiva para o ingresso de alunos de baixa, os quais se encontram em escolas públicas de ensino, destacamos que tal fato não ocorreu. A análise do perfil dos alunos aprovados pelos processos seletivos da UFU evidenciou que a maioria dos alunos aprovados pelo Programa é bastante jovem, sendo que poucos possuem mais de 19 anos, são solteiros, provenientes das cidades do estado de Minas Gerais e seus pais possuem boa instrução escolar. Muitos não trabalham possuindo disponibilidade para dedicar-se exclusivamente ao estudo, não participando da vida econômica da família, que possui geralmente 4 ou 5 componentes e renda mensal privilegiada se comparada com a renda da maioria da população brasileira, pois a renda é composta na maioria dos casos por mais de 10 salários mínimos, seguidos de alunos cuja renda familiar está entre 5 e 10 salários mínimos, o que nos faz considerar que quanto menor for o poder aquisitivo da família, menores chances de ingresso na Universidade possuem, já que a proporção de ingressantes carentes na UFU é muito pequena.

A maior parte dos alunos aprovados pelo PAIES realizou o ensino fundamental em escolas públicas, apesar de este dado estar mudando nos últimos anos. Com relação ao Ensino Médio a situação não é diferente, sendo ainda mais preocupante, pois no início da conclusão do primeiro Subprograma a maioria dos alunos era oriunda de escolas públicas, situação que foi se revertendo e tomando proporções drásticas nos últimos anos. Entretanto, a maioria dos ingressantes na UFU via PAIES relatam que não participaram de “cursinhos” preparatórios. Acrescentamos a estes fatos, o acesso privilegiado destes alunos à informática, utilizando mais a telemídia do que meios escritos para informações.

Constatamos em nosso estudo que atualmente para vencer a barreira dos processos seletivos para ingresso na Educação Superior, preferencialmente há que estudar em uma escola particular ou realizar “cursinhos” preparatórios, os quais são oferecidos geralmente pelo setor privado. Aquele estudante que não tiver condições para pagar um ensino particular terá grandes dificuldades para conseguir a qualificação cobrada pelos exames das universidades.

Estes dados nos fazem concluir que a Educação Superior, apesar dos avanços nas políticas de seleção e de expansão, não conseguiu democratizar seu acesso. Os estudos superiores foram criados para uma pequena elite do país e continuam privilegiando determinadas classes sociais. O ensino universitário da forma que está estruturado é incoerente com o contexto econômico e social no qual vivemos, não se adequando às necessidades dos outros tipos de alunos, daqueles que possuem baixas condições sociais, econômicas e culturais, que precisam trabalhar, mas também necessitam da formação para continuarem inseridos no mercado de trabalho.

O fracasso dos alunos que não conseguem ultrapassar a barreira imposta pelos processos de seleção é atribuído ao desinteresse, à falta de uma participação mais afetiva e à falta de mérito, não levando em consideração que tais estudantes por não possuírem muitas vezes suporte familiar, educacional e infra-estrutura financeira suficiente necessitam de um esforço muito maior para transpor as dificuldades, passando por uma “super-seleção” para atingir as mesmas condições dos outros participantes.

Apesar de considerarmos que uma instituição pública deve contribuir para o fortalecimento e crescimento da escola pública, respeitamos o princípio constitucional de universalização, da obrigação do Estado contribuir tanto com as instituições públicas quanto com as privadas, mas consideramos que as estratégias de seleção que possuam como objetivo democratizar o acesso às Instituições de Educação Superior no Brasil devem priorizar as escolas de ensino público, as quais necessitam urgentemente de apoio para que possam voltar a oferecer a qualidade de ensino do passado.

A democratização do acesso à educação é um fator muito importante para se superar o problema da desigualdade social no Brasil, o qual é estrutural, mas poderá ser mudado por meio da ação da sociedade e diminuído por meio de políticas públicas sérias que possibilitem o acesso de pessoas de todas as camadas sociais na Educação, principalmente na Educação Superior, no qual possui a barreira mais difícil de ser superada pelos alunos de classe social menos favorecida, devido a diversos processos desigualitários sofridos no decorrer da trajetória escolar.

Este estudo nos permitiu avançar no conhecimento sobre o quadro de estratégias que flexibilizam os processos seletivos de acesso à Educação Superior brasileira e quais seus impactos no que se refere a democratização do ingresso nas IFES/MG, especialmente na UFU. Por meio dos depoimentos e dados apresentados, percebemos que o problema da desigualdade no

acesso à Educação Superior ainda é existente, necessitando de maiores debates e ações que promovam mudanças na situação observada. Neste sentido, destacamos algumas sugestões que possam ser relevantes:

- Promover debates com toda a comunidade acadêmica sobre os mecanismos de acesso à Educação Superior;
- Ampliar os mecanismos de divulgação dos Processos Seletivos, principalmente nas escolas públicas de nosso País;
- Possibilitar a redução ou isenção de taxas dos processos seletivos para todos os alunos oriundos do ensino público;
- Oportunizar o acesso dos alunos de baixa renda à universidade, por meio do Sistema de Cotas sociais;
- Realizar estudos avaliando com cautela as ações desenvolvidas, bem como os dados estatísticos, a fim de observar as reais contribuições dos novos mecanismos de seleção;
- Efetivar ações entre a Universidade e as escolas públicas de ensino básico, principalmente de Ensino Médio.

Enfim, por meio da literatura estudada, das discussões realizadas e dos dados demonstrados neste estudo, percebemos que as atuais políticas públicas que flexibilizam o acesso a Educação Superior, têm o objetivo de viabilizar o direito à Educação Superior, e mesmo que alguns mecanismos não deixem explícito, têm também o intuito de contribuir para o ingresso de alunos de baixa renda. No entanto, constatamos que as IES têm se reestruturado de forma a dissimular uma falsa democratização, mas continuam formando um sistema seletivo e elitista, enquanto os processos alternativos ao Vestibular utilizados pelas IFES/MG, especialmente na UFU, não têm possibilitado o acesso de alunos vindos das diferentes classes sociais da sociedade, não democratizando assim o ingresso ao Sistema de Educação Superior, operando mais como uma nova forma de exclusão social sob o discurso da inclusão.

Além de que, com a discussão e polêmica gerada em torno da flexibilização dos processos de seleção, têm-se desviado a atenção e diminuído as reivindicações pela expansão de vagas no setor público, enquanto as vagas e instituições não-universitárias do setor privado crescem desordenadamente.

A democratização da Educação Superior deveria ocorrer no sentido de proporcionar a todos com capacidade, interesse e vocação a continuação de seus estudos e a demonstração de suas potencialidades, na tentativa de contribuir para a diminuição das injustiças sociais. Entretanto, tal proposta parece se tornar cada vez mais distante, já que o modelo educacional tem sido conduzido e baseado nas prerrogativas político-ideológicas do Neoliberalismo, aprofundando as diferenças entre os privilegiados e os menos favorecidos economicamente.

Defendemos ações de políticas públicas que busquem soluções para as injustiças sociais e que as políticas educacionais interfiram nos níveis básicos de ensino, possibilitando ao estudante do ensino fundamental e médio a conscientização do processo de exclusão social existente e que dêem condições para aqueles que tenham interesse em continuar seus estudos na Educação Superior, e dessa forma superar as desigualdades presentes em seus processos de ingresso. Mas para chegarmos à tão desejada democratização da Educação Superior seria necessária uma reforma na estrutura do Estado para que haja igualdade entre as classes, no entanto, enquanto não vislumbramos essa possibilidade, as políticas focalizadas em determinados grupos contribuem para que adquiram maiores igualdade de oportunidades, não solucionando seus problemas sociais, menos ainda os da sociedade, mas os diminuindo. Por esta razão, consideramos que dentre as políticas atuais para acesso à Educação Superior, a política de Cotas sociais é a melhor opção para se minimizar o problema da desigualdade, possibilitando o ingresso na universidade “dos melhores” representantes de todas as classes sociais, que por inúmeros fatores, dentre eles, sociais, econômicos e culturais, não teriam esta oportunidade.

Finalizando, salientamos que as políticas para a educação na América Latina, especialmente no Brasil, estão cada vez mais alinhadas às políticas e às estratégias antidemocráticas deliberadas por organismos internacionais de financiamento, as quais nada contribuem para reduzir a pobreza e melhorar a educação, criando ainda a sensação de naturalização das desigualdades e dos perversos mecanismos de exclusão social. É neste sentido que enfatizamos nossa responsabilidade em propor e lutar por iniciativas que implementem uma proposta educacional democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 22, p. 35-46, jan./abr. 2003.

_____. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

AKKARI, Abdeljalil J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74. Campinas: CEDES, p. 163-189, abr. 2001.

ANDES-SN. **Agenda para a Educação Superior**: uma proposta do ANDES-SN para o Brasil de hoje. Brasília, 2005.

ARAÚJO, Jocimar Oliveira de. **Raça, educação e mobilidade social**: o programa de pré-vestibular para negros e carentes. 2001. 165f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000)**: a luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior. 2003. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Orgs.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IE/PUC-SP, 2001.

BARROS, Ricardo Paes de ; FOGUEL, Miguel Nathan. Focalização dos gastos públicos sociais em Educação e Erradicação da Pobreza no Brasil. **Em aberto**. Brasília, v. 18, n. 74, p. 106-120, dez. 2001.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de nossa época, v. 75)

BOBBIO, Norberto.; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad.: Carmen C. Varrialle et al. 8. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad.: Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Porto: Porto Editora, 1994.

BONFIM, Talma Alzira. **O CAPE em nossas vidas**: a visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito. 2003. 169 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. trad.: Reynaldo Bairão. Revisão: Pedro Benjamim Garcia. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S. A , 1982.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **Democratização do ensino**: meta ou mito? 3.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1987.

BRASIL. Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais. **Fórum técnico “A Educação Superior em Minas Gerais**: conjuntura atual e perspectivas. Belo Horizonte, 2005.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Acesso e permanência no ensino superior**: cotas raciais e étnicas. Brasília: Câmara dos deputados, 2004. (Série ação parlamentar, n. 282)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 08 set. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos Prouni**. Brasília, 2004.

_____. **Exposição de Motivos Reserva de vagas para negros**. Brasília, 2004.

_____. **Lei n° 11.096 de 13-01-2005** – Prouni. Brasília, 2005.

_____. **Projeto de Lei 36 27-2004**. Reserva de vagas para negros. Brasília, 2004.

_____. **Projeto de Lei da Reforma Universitária**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deaes). **Censo da Educação Superior 2004** - Resumo Técnico. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Ensino Superior (SESU); Conselho de Reitores das Universidades brasileiras (CRUB). Seminário sobre o Vestibular: dilemas do acesso ao ensino superior do Brasil. 1979. **Anais do Seminário sobre o Vestibular**, Rio de Janeiro.

CADERNOS ANDES. **Proposta do ANDES – SN para a universidade brasileira**. 3. ed. Brasília, 2003.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno Campos. **Vozes silenciosas e silenciadas no ensino superior: a evasão de alunos nos cursos de graduação na Universidade Federal de Uberlândia (1990-1999)**. 2001. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

CANDIOTTO, César. **O impacto do pensamento neoliberal sobre a reforma do estado brasileiro e suas conseqüências na política educacional para as instituições federais de ensino superior no Brasil**. 2000. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. As reformas da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-135.

CÉSAR, Raquel Coelho Lenz. Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade. In.: REVISTA ADVIR. **Cotas**. Rio de Janeiro: ASDUERJ, set. 2005.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. **Tendências de ensino superior para o século XXI**. Brasília: UNESCO: CRUB, 1999. p. 17-35.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer técnico-jurídico a favor da manutenção dos processos seletivos seriados sem a incorporação de candidatos egressos do Ensino Médio**. Brasília, 1999.

CONSTANTINO, Marta Salomom Luciana. Filantrópica ganha R\$839,7 mil de incentivo. **Folha de São Paulo**, abr. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/>>. Acesso em 20 de junho de 2005.

COTAS na UFU: sim ou não? Consun deve dar a palavra final ainda este ano. **Jornal da UFU**, Uberlândia, set. 2006.

CRUZ, Carlos Henrique de Brito. Reforma sem estratégia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 fev. 2005, p. A-3.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.31)

DAVI, Frei. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n.19, set. 2005. Entrevista.

DECLARAÇÃO mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação. Marco referencial de ação.... In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1. , 1998, Paris. **Tendências de ensino superior para o século XXI**. Brasília: UNESCO: CRUB, 1999. p. 17-35.

DEMO, Pedro. Acesso ao Ensino Superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 148-154, jul. 2002. Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo. Entrevista.

DEMOCRATIZAÇÃO do ensino superior e política de seletividade. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Ensino Superior; Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. **Seminário sobre o Vestibular: dilemas do acesso ao ensino superior no Brasil; anais**. Rio de Janeiro: PUC, 1979.p. 15-21.

DICIONÁRIO do pensamento social do século XX. Trad.:Eduardo Francisco Alves, Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. **Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade?** Revista Brasileira de Educação, n. 28. p. 164-173, jan./abr. 2005.

DIAS, Adelino José de Carvalho. **O Ensino Superior privado em Uberlândia: precarização do trabalho docente**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

DIRETORES de escolas avaliam o Programa. **Jornal do PAIES**, Uberlândia, n. 01, jul.1998.

DOMINGUES, Petronio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29. Rio de Janeiro: Autores Associados, mai./jun./jul./ago. 2005.

DURHAM, Eunice Ribeiro . A política para o ensino superior brasileiro ante o desafio do novo século. In: ____ **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina**. São Paulo: Xamã, 1998. p. 9-27.

FAMBRINI, Valéria. **O Impacto Do Enem No Processo Seletivo Da Puc-Sp**. 2002. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

FOGAÇA, Azuete. São os pobres que fracassam. **O Globo**, mai. de 2004. Disponível em: <http://www2.uerj.br/~clipping/maio04/d07/oglobo_sao_os_pobres_que_fracassam.htm>. Acesso em 01 de janeiro de 2007.

FONSECA, Marília. O banco mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista de Educação da USP**, São Paulo, v. 1, n. 24, p. 1-27, jan./jun. 1998.

FÓRUM TÉCNICO, 2005, Belo Horizonte. **A Educação Superior em Minas Gerais: conjuntura atual e perspectivas**. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2005.

FRANCO, Heloisa de Fátima Silva. **Avaliação do desempenho dos alunos aprovados e reprovados no PAIES durante as três etapas.** 2006. 25 f. Monografia (Especialização em Estatística Aplicada) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90. **Contexto & Educação**, ano, 6, n. 24. Ijuí: Universidade de Ijuí, p. 43-57, out./dez. 1991.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. Apresentação. SAPIENS – Apresentação. Disponível em: <<http://www.cesgranrio.org.br/institucional/apresentacao.html>> Acesso em 28 jul. 2005.

GANDINI, R. P. C. Notas sobre a construção do Estado-Nação e a educação pública. **Pró-posições**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 28-40, jul. 1992.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GOMES, Aguinaldo Rodrigues et al. **Fragmentos, imagens, memórias:** 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: EDUFU, 2003.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

IGREJA, Rebecca Lemos. O estado brasileiro e as ações afirmativas. **Revista Advir.** Cotas. Rio de Janeiro: ASDUERJ, set. 2005.

JUSTIÇA FEDERAL. Dispositivo sobre o acesso ao PAIES. Relator: Juiz Federal Substituto Gustavo Soratto Uliano. 10 de dezembro de 2006. **Procuradoria Federal UFU**, Uberlândia, dez. 2006.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maras Malta; HADDAD, Sérgio (Org). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI:** reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 1-11.

KOLB, Carlos Walter. **A democratização do Ensino Superior: diagnóstico e alternativas para uma maior inclusão social.** 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** Trad. : Fátima Sá Correia et al. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Trad.: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEHER, Roberto. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In.: OLIVEIRA, João Ferreira ; CATANI, Afrânio Mendes; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiania: Alternativa, 2003.

_____. **A contra-reforma universitária**: uma estratégia neoliberal. Brasília: Associação dos docentes da Universidade de Brasília, 2004.

_____. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n.19, set. 2005. Entrevista.

LIPSON, Leslie. **Os grandes problemas da ciência política**: uma introdução à ciência política. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LUZ FILHO, Silvio Serafim da. **O que pode ser determinante na escolha do curso de graduação** - um estudo exploratório em instituições federais de ensino superior. 2000. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MACHADO, Elielma A . Ação afirmativa nas universidades estaduais fluminenses: o começo. **Revista Advir**. Cotas. Rio de Janeiro: ASDUERJ, set. 2005.

MAGALHÃES, José Antônio F. **A educação como política pública**: a crise do Estado brasileiro e o impacto do modelo neoliberal no acesso ao ensino superior nas décadas de 1980 e 1990. 1999. 210f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MANCIBO, Deise. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, Especial, out. 2004.

MARCO referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1. , 1998, Paris.
Tendências de ensino superior para o século XXI. Brasília: UNESCO: CRUB, 1999. p. 17-35.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1982.

MARTINS, Carlos Benedito. O Ensino Superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, jan./mar. 2000.

MEDEIROS, Nina Rosa Dantas. **O Enem e a questão da democratização do acesso à graduação**: o caso da Unicamp. 2002. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

MIOLLO, Neida Rejane Palma. **O ENEM como Instrumento de Acesso ao Ensino Superior de Santa Catarina.** 2001. 120 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. **Propostas de ações afirmativas no Brasil:** acesso da população negra ao ensino superior. 2000. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **Fronteiras da igualdade no Ensino Superior:** excelência & justiça social. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maras Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI:** reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 3-42.

NUNES, Edson et al. **Teias de relações ambíguas:** regulação e ensino superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira. **Liberalismo, educação e vestibular:** movimentos e tendências de seleção para o ingresso no ensino superior no Brasil, a partir de 1990. 1994. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1994.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; DOURADO, Luiz Fernandes. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In.: OLIVEIRA, João Ferreira ; CATANI, Afrânio Mendes; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da Educação Superior:** transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 17-30.

OLIVEIRA, José Manoel Miranda de. **Estudo das possibilidades de democratização do acesso ao ensino superior:** o caso do Tocantins. 1996. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1996.

OLIVEIRA, Romualdo Portela ; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: Anped; Campinas: Autores Associados, n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005.

ORTEGA, Eliane Maria Vani . **A Escola pública discrimina seus alunos quando não se volta para o Acesso Ao Ensino Superior.** 1998. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

OZGA, J. O contexto da investigação em política. In: _____. **Investigação sobre políticas educacionais** – terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000, p. 109-127.

PADUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico)

PAIES aos olhos das escolas particulares. **Jornal do PAIES**, Uberlândia, n. 02, set.1998.

PAUPERIO, Artur Machado. **Introdução à ciência do direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1977.

PIMENTA, Selma Garrido. **Orientação vocacional e decisão**: estudo crítico da situação no Brasil. São Paulo: 1979.

_____. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Entre Nós professores)

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, Especial, out. 2004.

PORTES, Ecio Antonio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

REIS, Simone Maria de Ávila Silva. **Avaliação comparativa do desempenho de alunos admitidos na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia** – FOUFU- via Vestibular e via PAIES, no período de 2000/1 a 2003/2. 2005. 253 f. Dissertação (Mestrado em Odontologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

RESENDE, Selmo Haroldo de. Um olhar sobre o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES – UFU. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 21, n. 42, p. 169-192. jan./jun. 1999.

REVISTA CAROS AMIGOS. São Paulo: Casa Amarela Ltda, ano VII, n. 91, out. 2004.

RIBEIRO, Maria das Graças Marcelo. **Educação Superior Brasileira**: reforma e diversificação institucional. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação da Educação Superior: flexibilização e regulação. In.: OLIVEIRA, João Ferreira ; CATANI, Afrânio Mendes; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiania: Alternativa, 2003.p. 137-157.

RISTOFF, Dilvo I.; PACHECO, Eliezer. **Educação Superior**: democratizando o acesso. Brasília: INEP, 2004.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. A instabilidade da universidade vista a partir das contradições geradoras de suas crises de hegemonia, de legitimidade e institucional. In: SCRIPTORI, Carmem Campoy (Org.). **Universidade e conhecimento**: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e extensão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 135-143.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. **Os sentidos da democracia** - políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999, p. 83-129.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 120)

SANTOS, Cássio Miranda dos. **O perfil sócio-econômico dos candidatos e dos matriculados pelos vestibulares da Unesp em 1993: o grau de elitização dos cursos de Marília e Araçatuba**. 1996. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1996.

SANTOS, Eduardo Lamb dos Santos. **Quem é o candidato do concurso vestibular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul? : perfil e tendências da última década**. 1999. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA; Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões de Nossa época, v. 42)

SCHLICHTING, Ana Maria Silveira. **Acesso Ao Ensino Superior: uma nova página e múltiplos olhares, estudo de caso do Sistema de Avaliação do Ensino Médio - Saem**. 2002. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: _____(Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã. 2000, p. 47-62.

SILVA, Benedito (Coor.). **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARD, Valdemar. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP): período 1968-1995. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998.

_____. **Novas faces da Educação Superior no Brasil** - reformas do estado e mudanças na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

_____. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped; Campinas: Autores Associados, n. 29, mai./jun./jul./ago. 2005.

SÍNTESE DOS TRABALHOS DESENVOLVIDOS NO SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI: Novos caminhos para a Educação Superior: o futuro em debate. Brasília, 25 a 27 nov. 2003.

SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

TRINDADE, Hélió. Reforma e avaliação da Educação Superior: velhos e novos desafios. In.: **Seminário Internacional "Reforma e avaliação da Educação Superior - tendências na Europa e na América Latina"**. São Paulo, 25 de abril de 2005. Brasília: INEP, 2005.

TRJ 1ª Região suspende efeito da liminar e PAIES/UFU volta às atividades. **Jornal do PAIES**, Uberlândia, ano II, mai./jun. 2000.

UNESCO, 2003. A Universidade numa encruzilhada. In.: **A Universidade na encruzilhada: Seminário por que e como reformar?** Brasília: UNESCO Brasil, Ministerio da Educação, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Estudos de políticas a serem adotadas, no sentido de aumentar os níveis de inclusão social e de democratização do acesso ao ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia: UFU/Pró-Reitoria de Graduação, 2004d.

_____. **Jornal da UFU**. Uberlândia, 2002a.

_____. **Jornal dos processos seletivos**. Uberlândia, ano III, ed. 01, out. 2003.

_____. **Minuta dos Programas para o PAIES/1997**. Uberlândia: UFU/Pró-Reitoria de Ensino, 1997a.

_____. **PAIES: manual do candidato: 1ª etapa: 2004/2007**. Uberlândia: UFU/PRGRA, 2004e.

_____. **PAIES: manual do candidato: 3ª etapa: 2002/2005**. Uberlândia: UFU/PRGRA, 2006.

_____. **Processo seletivo abril 2006: manual do candidato**. Uberlândia: UFU/PRGRA, 2004f.

_____. **Projeto final do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior**. Uberlândia: UFU/Pró-Reitoria de Ensino, 1997b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Relatório Geral 1° Subprograma PAIES 1997-2000**. Uberlândia: UFU/Pró-Reitoria de Ensino, 2001.

_____. **Relatório Geral 2° Subprograma PAIES 1997-2000**. Uberlândia: UFU/Pró-Reitoria de Ensino, 2002b.

_____. Comissão para Análise dos Processos Seletivos. **Ata da quinta reunião de estudos realizada no dia 05 fev. 2004**. Uberlândia, 2004a.

_____. Comissão para Análise dos Processos Seletivos. **Ata da sétima reunião de estudos realizada no dia 27 abr. 2004**. Uberlândia, 2004b.

_____. Comissão para Análise dos Processos Seletivos. **Ata da nona reunião de estudos realizada no dia 03 jun. 2004**. Uberlândia, 2004c.

_____. Comissão para Análise dos Processos Seletivos. **Ata da décima quarta reunião de estudos realizada no dia 07 jun. 2005**. Uberlândia, 2005.

_____. **UFU em números**. Uberlândia: UFU/PROPLAD, 2006.

VIEIRA, Luiz Vicente. **A democracia em Rousseau: a recusa dos pressupostos liberais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

VILLARDI, Raquel. Cotas. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n.19, set. 2005. Entrevista.

ZORZI NETO, Reynaldo. **Reformas no Ensino Superior Latino-americano: Brasil e Argentina nos Anos 90**. 2002. 177 f. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E-Mail : mestreduca@ufu.br

Av. João Naves de Avila, n. 2121- Campus Santa Monica - Bloco G - CEP: 38 400 902 - Uberlândia/MG
Fone/Fax: 0XX 343239 4212

Roteiro de Perguntas para as Entrevistas

UNIVERSIDADES QUE NÃO POSSUEM OUTRO PROCESSO SELETIVO ALÉM, OU COMPLEMENTAR AO VESTIBULAR TRADICIONAL

Identificação Pessoal

Nome:

Função:

Instituição:

Formação acadêmica:

Questões

1 - Existem discussões para a implantação de algum outro modelo de processo seletivo em sua Universidade?

Resposta: _____

2 - Sua instituição possui algum mecanismo que facilita a inscrição de alunos carentes em seu processos seletivo? Se possuir, quais são estes mecanismos? Esta questão continua sendo discutida no interior da instituição?

Resposta: _____

3 - Você considera os processos seletivos utilizados pela instituição a qual pertence justos para selecionar seus alunos? Qual processo seletivo você considera o mais democrático?

Resposta: _____

4 - Como você avalia as mudanças que vêm ocorrendo nas políticas de acesso a Educação Superior brasileira nos últimos anos?

Você considera que a flexibilização e as mudanças nos processos seletivos solucionará o problema da desigualdade no acesso existente no Vestibular tradicional?

Qual seria a alternativa para diminuir a desigualdade no acesso?

Resposta: _____

5 - Democratizar o acesso é uma das razões apresentadas para justificar a necessidade de uma Reforma na Educação Superior Brasileira.

Qual sua opinião sobre a proposta do atual projeto de Reforma Universitária que estabelece: “As IFES deverão alcançar sem prejuízo do mérito acadêmico, até 2015, o atendimento pleno dos critérios de proporção de pelo menos 50%, em todos os turnos e em todos os cursos de graduação a estudantes egressos integralmente do ensino médio público.”

Haveria dificuldades para se implantar tal medida no Brasil?

Resposta: _____

6 - O que você considera democratizar o acesso à Educação Superior nos dias atuais?

Resposta: _____

7 - Qual a sua opinião sobre a expansão da oferta de vagas no setor privado de ensino, tanto no que se refere ao número de cursos quanto ao número de instituições?

Resposta: _____

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E-Mail : mestreduca@ufu.br

Av. João Naves de Avila, n. 2121- Campus Santa Monica - Bloco G - CEP: 38 400 902 - Uberlândia/MG
Fone/Fax: 0XX 343239 4212

Roteiro de Perguntas para as Entrevistas**UNIVERSIDADES QUE POSSUEM OUTRO PROCESSO SELETIVO ALÉM, OU
COMPLEMENTAR AO VESTIBULAR TRADICIONAL****Identificação Pessoal****Nome:**

Função:

Instituição:

Formação acadêmica:

Questões

1 - A implantação deste novo modelo foi aceita, tanto pela comunidade acadêmica quanto pela comunidade em geral, com facilidade ou teve dificuldades para ser concretizada?

Houve envolvimento de tais pessoas?

Se houve dificuldades, quais foram?

Resposta: _____

2 - E atualmente, você considera que houve mudança na concepção das pessoas sobre este mecanismo de seleção?

Resposta: _____

3 - Os objetivos propostos pelo novo Processo foram alcançados?

Foram realizadas estudos sobre esta questão? Caso positivo, os estudos abrangeram quais segmentos?

Resposta: _____

4 - Foi possível observar mudança na participação da escola de ensino público nos processos de seleção após a utilização deste processo diferente do Vestibular?

E mudança no que se refere à participação dos “cursinhos” preparatórios?

Resposta: _____

5 - Foi possível observar impacto proporcionado pelo novo Processo quanto à democratização do acesso?

Resposta: _____

6 - Sua instituição possui algum mecanismo que facilita a inscrição de alunos carentes em seus processos seletivos? Se possuir, quais são estes mecanismos? Esta questão continua sendo discutida no interior da instituição?

Resposta: _____

7 - Você considera os processos seletivos utilizados na instituição a que pertence justos para selecionar seus alunos? Qual processo seletivo você considera mais democrático?

Resposta: _____

8 - Como você avalia as mudanças que vêm ocorrendo nas políticas de acesso a Educação Superior brasileira nos últimos anos?

Você considera que a flexibilização e as mudanças nos processos seletivos solucionará o problema da desigualdade no acesso existente no Vestibular tradicional?

Qual seria a alternativa para diminuir a desigualdade no acesso?

Resposta: _____

9 - Democratizar o acesso é uma das razões apresentadas para justificar a necessidade de uma Reforma na Educação Superior Brasileira.

Qual sua opinião sobre a proposta do atual projeto de Reforma Universitária que estabelece: “As IFES deverão alcançar sem prejuízo do mérito acadêmico, até 2015, o atendimento pleno dos critérios de proporção de pelo menos 50%, em todos os turnos e em todos os cursos de graduação a estudantes egressos integralmente do ensino médio público.”

Haveria dificuldades para se implantar tal medida no Brasil?

Resposta: _____

10 - O que você considera democratizar o acesso à Educação Superior nos dias atuais?

Resposta: _____

11 - Qual a sua opinião sobre a expansão da oferta de vagas no setor privado de ensino, tanto no que se refere ao número de cursos quanto ao número de instituições?

Resposta: _____

ANEXO 3

PERFIL DO INGRESSANTE NA UFU PELO PROCESSO DO VESTIBULAR E DO PAIES - EM PORCENTAGEM (%)

ANO \ DADOS	ANO						
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
SEXO							
Masculino	47,6	47,7	47,0	46,6	48	52,8	49,4
Feminino	52,4	52,3	53,0	53,4	52	47,2	50,6
IDADE							
Até 17 anos	12,7	13,7	11,9	20,0	15,0	18,1	20,5
De 18 a 24 anos	78,3	75,4	75,9	69,7	72,3	67,7	68,1
Acima de 25 anos	8,7	10,9	12,2	10,3	12,7	14,2	11,4
ESTADO CIVIL							
Solteiro	92,9	94,1	90,7	92,4	91,3	92,5	92,2
Casado	5,7	4,9	6,9	5,3	5,9	6,7	5,6
Outros	1,4	1,0	2,4	2,3	2,8	0,8	2,2
PROCEDÊNCIA GEOGRÁFICA							
Goiás	4,0	5,5	3,5	4,3	4,1	5,5	4,5
Minas Gerais	87,9	87,3	92,4	88,7	87,4	72,4	89,8
São Paulo	5,2	5,1	2,7	3,8	5,5	18,1	3,2
Outros estados	2,9	2,1	1,4	3,2	3,0	4,0	2,5

ANO \ DADOS	ANO						
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
SEXO							
Masculino	42,7	42,1	42,8	44,1	43,9	45,1	44,3
Feminino	57,3	57,9	57,2	55,9	56,1	54,9	55,7
IDADE							
Até 17 anos	58,9	60,0	90,5	64,1	67,7	71,8	70,2
De 18 a 19 anos	37,7	38,6	8,9	34,6	32,1	27,9	29,1
Acima de 19 anos	3,4	1,4	0,6	1,3	0,2	0,3	0,7
ESTADO CIVIL							
Solteiro	98,5	99,2	99,3	99,3	99,4	98,6	98,3
Casado	0,9	0,4	0,4	0,2	0,2	0,9	0,6
Outros	0,6	0,4	0,3	0,5	0,4	0,5	1,1
PROCEDÊNCIA GEOGRÁFICA							
Goiás	3,1	9,4	5,6	NP	NP	1,4	0,5
Minas Gerais	86,5	73,9	84,9	NP	NP	89,5	93,5
São Paulo	6,9	13,9	7,5	NP	NP	8,2	2,5
Outros estados	3,5	2,8	2,0	NP	NP	0,9	3,5

NP = NÃO PERGUNTADO NO QUESTIONÁRIO
DAQUELE ANO

VESTIBULAR

PAIES

ANO DADOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE						
Nenhum	1,0	0,7	1,1	1,4	1,3	2,7	3,2
Ensino Fundamental incompleto	24,9	23,6	19,9	23,5	22,5	10,7	19,6
Ensino Fundamental	9,0	9,6	8,5	9,8	8,9	7,5	7,0
Ensino Médio incompleto	7,9	7,2	7,9	8,7	6,9	6,3	8,1
Ensino Médio	21,6	21,2	23,4	23,1	25,9	28,3	25,6
Ensino Superior incompleto	7,3	8,1	8,9	6,8	5,7	7,8	7,1
Ensino Superior	28,3	29,6	30,3	26,7	28,8	36,7	29,4
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI							
Nenhum	1,6	1,1	1,5	2,9	1,7	3,5	2,0
Ensino Fundamental incompleto	28,4	27,6	23,8	27,8	27,7	10,7	13,7
Ensino Fundamental	7,9	8,4	7,9	11,1	8,7	9,4	8,9
Ensino Médio incompleto	6,9	9,5	8,7	7,8	6,3	6,3	7,9
Ensino Médio	20,6	17,3	21,3	20,2	24,3	23,6	25,9
Ensino Superior incompleto	5,4	8,6	8,9	7,9	5,4	10,6	9,7
Ensino Superior	29,2	27,5	27,9	22,3	25,9	35,9	31,9

VESTIBULAR

ANO DADOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE						
Nenhum	1,8	0,4	0,4	0,9	0,0	1,9	0,6
Ensino Fundamental incompleto	16,9	15,2	13,8	10,3	11,3	8,0	8,9
Ensino Fundamental	8,5	5,0	7,0	5,1	3,4	2,5	4,8
Ensino Médio incompleto	6,0	6,3	7,4	7,9	6,8	6,4	5,7
Ensino Médio	23,6	21,1	26,3	25,7	23,6	23,3	28,1
Ensino Superior incompleto	6,7	8,9	7,3	9,9	8,4	12,2	8,9
Ensino Superior	36,5	43,1	37,8	40,2	46,5	45,7	43,0
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI							
Nenhum	1,5	0,6	0,7	0,4	0,9	0,5	0,7
Ensino Fundamental incompleto	19,6	17,6	19,5	9,8	14,7	12,3	13,4
Ensino Fundamental	6,7	5,8	5,8	7,2	6,0	7,2	5,4
Ensino Médio incompleto	8,8	6,5	9,7	7,2	7,5	6,8	8,5
Ensino Médio	20,9	20,0	19,6	25,0	22,5	24,2	27,8
Ensino Superior incompleto	6,1	9,2	8,8	13,3	9,3	10,7	8,9
Ensino Superior	36,4	40,3	35,9	37,1	39,1	38,3	35,3

PAIES

ANO DADOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	RENDA MENSAL DA FAMÍLIA						
Menos de 1 salário mínimo	0,6	0,9	1,3	1,3	1,2	1,2	0,9
De 1 a 2 salários m.	4,8	4,9	4,5	9,8	10,1	13,8	19,6
De 2 a 5 salários m.	20,4	25,4	27,4	32,9	33,1	19,3	21,9
De 5 a 10 salários mínimos	30,5	28,8	27,3	28,4	28,6	26,4	28,7
Mais de 10 salários mínimos	43,7	40,0	39,5	27,6	27,0	39,3	28,9
NÚMERO DE PESSOAS QUE VIVEM DA RENDA MENSAL							
Um	1,9	1,7	2,6	2,8	4,9	1,6	1,5
Dois a três	20,8	20,6	21,6	24,6	24,2	21,3	26,6
Quatro a cinco	66,6	66,1	64,4	61,4	60,4	68,4	64,4
Mais de cinco	10,7	11,6	11,4	11,2	10,5	8,7	7,5
PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADE REMUNERADA							
Não	70,5	68,1	70,5	70,3	68,1	71,3	73,6
Sim	29,5	31,9	29,5	29,7	31,9	28,7	26,4
PARTICIPAÇÃO NA VIDA ECONÔMICA DA FAMÍLIA							
Não trabalha	72,4	69,5	71,9	70,2	66,6	72,9	73,9
Trabalha, mas tem ajuda da família	10,8	11,9	10,3	8,4	9,3	9,8	10,1
Trabalha e se sustenta	5,9	6,3	5,9	8,9	7,4	4,7	4,9
Trabalha e contribui com o sustento da família	10,9	12,3	11,9	12,5	16,7	12,6	11,1

VESTIBULAR

ANO DADOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	RENDA MENSAL DA FAMÍLIA						
Menos de 1 salário mínimo	1,5	1,5	1,9	1,7	2,3	0,7	0,7
De 1 a 2 salários m.	7,2	4,1	3,7	4,6	9,2	13,0	8,8
De 2 a 5 salários m.	16,1	17,8	23,4	18,4	19,4	14,3	24,7
De 5 a 10 salários mínimos	22,7	20,3	26,6	23,1	22,3	30,5	28,3
Mais de 10 salários Mínimos	52,5	56,3	44,4	52,2	46,8	41,5	37,5
NÚMERO DE PESSOAS QUE VIVEM DA RENDA MENSAL							
Um	2,8	0,6	1,1	0,9	0,9	0,2	0,8
Dois a três	17,5	14,7	15,7	14,5	20,2	18,4	18,1
Quatro a cinco	66,8	74,3	75,7	73,7	69,8	74,1	72,6
Mais de cinco	12,9	10,4	7,4	10,9	9,1	7,3	8,5
PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADE REMUNERADA							
Não	86,6	92,9	92,5	92,1	92,3	85,9	87,4
Sim	13,4	7,1	7,5	7,9	7,7	14,1	12,6
PARTICIPAÇÃO NA VIDA ECONÔMICA DA FAMÍLIA							
Não trabalha	88,1	93,5	93,2	93,5	90,9	87,7	88,7
Trabalha, mas tem ajuda da família	6,3	4,6	5,0	4,6	5,2	9,3	8,2
Trabalha e se sustenta	2,0	0,7	0,9	1,2	1,6	1,4	2,0
Trabalha e contribui com o sustento da família	3,6	1,2	0,9	0,7	2,3	1,6	1,1

PAIES

ANO DADOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	ONDE CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL						
Escola pública	50,0	53,8	52,6	54,7	56,9	45,7	47,9
Escola particular	22,9	20,9	22,9	20,4	22,1	31,5	24,9
Maior parte em escola pública	26,3	13,2	14,7	15,7	11,8	11,8	16,8
Maior parte em escola particular	0,4	11,3	9,3	8,7	8,9	10,6	9,7
Escolas comunitárias/ Supletivos	0,4	0,8	0,5	0,5	0,3	0,4	0,7
ONDE CURSOU O ENSINO MÉDIO							
Escola pública	54,3	55,1	53,9	58,6	52,8	36,6	57,3
Escola particular	45,7	44,9	46,1	41,4	47,2	63,4	42,7
TURNO QUE CURSOU O ENSINO MÉDIO							
Diurno	88,1	99,7	88,1	84,6	86,5	90,2	92,6
Noturno	11,9	0,3	11,9	15,4	13,5	9,8	7,4

ANO DADOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	ONDE CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL						
Escola pública	51,6	44,4	49,2	44,4	44,4	38,9	35,4
Escola particular	33,4	43,7	34,8	39,9	29,7	34,3	32,6
Maior parte em escola pública	7,4	5,9	8,7	8,5	16,1	15,6	23,1
Maior parte em escola particular	7,6	5,8	6,9	6,8	9,6	11,2	8,9
Escolas comunitárias/ Supletivos	0	0,2	0,4	0,4	0,2	0,0	0,0
ONDE CURSOU O ENSINO MÉDIO							
Escola pública	59,7	34,5	41,1	30,9	30,2	22,2	22,7
Escola particular	40,3	65,5	58,9	69,1	69,8	77,8	77,3
TURNO QUE CURSOU O ENSINO MÉDIO							
Diurno	98,3	NP	NP	NP	NP	97,5	99,6
Noturno	1,7	NP	NP	NP	NP	2,5	0,4

VESTIBULAR

PAIES

ANO \ DADOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	UTILIZAÇÃO DE COMPUTADOR						
Não	33,6	31,6	19,2	24,3	1,5	5,9	11,2
Sim	66,4	68,4	80,8	75,7	98,5	94,1	88,8
FONTE DE INFORMAÇÃO							
Jornal escrito	20,4	19,6	15,4	12,3	11,8	16,1	9,7
Telejornal	46,5	49,9	56,2	58,6	52,9	50,4	54,5
Rádio	1,37	1,0	0,9	1,7	1,7	0,4	1,4
Revista	27,7	22,9	20,4	18,6	23,2	12,9	12,8
Outras	3,78	6,4	6,4	8,2	10,4	20,2	20,8
Não se informa	0,34	0,2	0,7	0,6	0,0	0,0	0,8
FRENQUENTOU "CURSINHO" PREPARATÓRIO							
Não	25,1	23,8	18,3	31,6	28,2	28,7	17,3
Sim	74,9	76,2	81,7	68,4	71,8	71,3	82,7

ANO \ DADOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	UTILIZAÇÃO DE COMPUTADOR						
Não	12,7	11,0	10,6	7,4	7,3	10,2	4,9
Sim	87,3	89,0	89,4	92,6	92,7	89,8	95,1
FONTE DE INFORMAÇÃO							
Jornal escrito	10,9	10,7	7,6	9,2	6,8	6,9	5,5
Telejornal	65,9	66,4	73,5	63,9	67,8	56,3	58,0
Rádio	1,9	0,0	0,6	1,1	1,0	0,4	0,0
Revista	17,7	20,6	15,9	20,3	18,2	20,7	12,9
Outras	3,4	2,0	2,2	5,2	5,1	15,0	23,0
Não se informa	0,2	0,2	0,2	0,3	1,1	0,7	0,6
FRENQUENTOU "CURSINHO" PREPARATÓRIO							
Não	36,8	52,0	51,1	56,4	53,8	73,3	36,1
Sim	7,2	8,6	11,3	8,6	6,9	11,1	63,9
Preparação extra	56,0	39,4	37,6	35,0	39,3	0,0	0,0

VESTIBULAR

PAIES