



**Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento,
Tecnologias e Sociedade**

Dissertação de Mestrado

**Enem/Sisu: Política Pública de Inclusão e Democratização do
Acesso ao Ensino Superior?**

Telma Lima de Souza

**Itajubá
Julho de 2017**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento,
Tecnologias e Sociedade

Telma Lima de Souza

Enem/Sisu: Política Pública de Inclusão e Democratização do
Acesso ao Ensino Superior?

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.

Área de Concentração:

Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade

Orientador:

Prof. Luiz Felipe Silva, Dr.

Coorientador:

Prof. Rogério Rodrigues, Dr.

Itajubá
Julho de 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento,
Tecnologias e Sociedade

Telma Lima de Souza

Enem/Sisu: Política Pública de Inclusão e Democratização do
Acesso ao Ensino Superior?

Dissertação aprovada por banca examinadora em 07 de julho de 2017, conferindo ao autor o Título de Mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.

Banca Examinadora:

Prof. Luiz Felipe Silva, Dr. - UNIFEI

Prof. Rogério Rodrigues, Dr. - UNIFEI

Prof. Denise Ferreira de Alcântara Ferraz, Dra. - UNIFEI

Prof. Lidiane Teixeira Xavier, Dra. – IFSULDEMINAS

Itajubá
Julho de 2017

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto da atuação conjunta de várias pessoas, que, de formas diferentes, mas igualmente importantes, contribuíram para que os resultados finais fossem alcançados. A todas elas, manifesto minha gratidão e, de modo particular, agradeço:

A Deus, pelas oportunidades, principalmente da vida;

Aos queridos professores Luiz Felipe Silva e Rogério Rodrigues, pelos ensinamentos, apoio, incentivo, confiança, atenção e oportunidade de desenvolver este trabalho;

Às queridas professoras Denise Pereira de Alcântara Ferraz e Lidiane Teixeira Xavier, pelas importantes contribuições dadas a esta pesquisa;

À minha família, pelo apoio e torcida;

À minha sobrinha e afilhada Marcela, pela ajuda em uma das fases mais difíceis desse estudo;

Ao meu cunhado João Carlos Ferri, por ter me acolhido e por todas as vezes que permitiu minha irmã me amparar, inclusive para finalização dessa pesquisa;

À minha irmã, mãe e melhor amiga, Sonia, pela segurança em saber que posso contar sempre, principalmente em relação àquilo que tenho de mais precioso, meu filho;

À minha mãe Maria Santa de Lima (*in memoriam*), amor incondicional, que não mediu esforços para educar seus filhos. Minha gratidão por tudo e meu amor eterno;

Ao meu esposo Vinícius, meu maior exemplo de dedicação e compromisso, que me amparou e me impulsionou nos momentos mais difíceis dessa trajetória;

E principalmente, ao meu filho Rafael, cujo amor profundo e verdadeiro me faz lutar por uma sociedade mais justa e melhor.

“Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.”

Francisco Cândido Xavier (1910 – 2002)

RESUMO

O Enem/Sisu é uma política pública de inclusão e democratização do acesso ao ensino superior proposta pelo governo. No entanto, esse programa consiste em um instrumento de classificação baseado no mérito, inserido em um sistema educacional altamente seletivo. Concentra-se na medida do resultado final, sem identificar e resolver a origem dos problemas promotores da exclusão na educação. Por isso, este estudo busca responder o seguinte questionamento: o Enem/Sisu funciona como mecanismo de democratização e inclusão ao ensino superior? Compreender essa problemática é importante para contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas para o aumento das oportunidades educacionais vigentes. A expansão das oportunidades reais amplia a liberdade das pessoas, que são fundamentais para o processo de desenvolvimento. Esta pesquisa apresenta uma abordagem quali-quantitativa, com recorte temporal compreendendo o período entre 2007 a 2016. Os procedimentos de coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Foram coletados dados dos perfis dos inscritos e ingressantes nos processos seletivos convencional, Enem/Sisu e com reserva de vagas de um curso tradicionalmente elitizado. A análise dos dados foi realizada através de análise estatística, utilizando-se a razão de chance de prevalência para calcular a probabilidade de ingresso no ensino superior, em cada modelo de seleção, considerando as variáveis do perfil socioeconômico dos estudantes. O desfecho desta pesquisa revela que o Enem não apresentou eficiência quanto à inclusão e democratização no curso investigado, mesmo associado ao Sisu e após a implantação gradual da reserva de vagas, uma vez que não modificou o perfil dos aprovados e nem aumentou as chances de ingresso dos estudantes provindos das camadas inferiores.

Palavras-chave: Enem; Políticas Públicas; Democratização do ensino; Inclusão no ensino.

ABSTRACT

The Enem/Sisu is a public policy of inclusion and democratization of access to higher education proposed by the government. However, this program consists of a classification instrument based on merit inserted in a highly selective educational system. It focuses on the outcome of the result without identifying and resolving the source of the leading problems in exclusion in education. For this reason, this study seeks to answer the following questioning: Does Enem/ Sisu work as a mechanism of democratization and inclusion in higher education? Understanding this problematic is important to contributing to perfection from public policies aimed at increasing educational opportunities in vigor. The expansion of real opportunities amplifies the liberty of the people, who are fundamental in the process of development. This research presents a qualitative and quantitative approach with a temporal cut-off corresponding the period from 2007 to 2016. The procedures of collecting data were a bibliographic research and a documentary research. There was data collected from the profiles of those who enrolled and entered in the conventional selective process, Enem/Sisu and with reservations of available spots of a traditional elitist course. The analyze of the data was accomplished through a statistic analyze, using odds ratio to calculate the probability of admission in higher education in each selection modal, considering the many social economic profiles of the students. The outcome of this research reveals that Enem doesn't present efficiency as in the inclusion and democratization in the studied course even when, associated to Sisu and after the gradual implementation of available spots since it did not modify the profile of those approved and not even increase the chances of the students from the lower classes admission.

Keywords: Enem; Public Policies; Education democratization; Inclusion in education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 - Porcentagem de jovens com acesso ao ensino superior em 1965 e 1995.....	28
Figura 1.2 - Evolução do número de IES nos governos FHC, Lula e Dilma.....	35
Figura 1.3 - Linha de crescimento do número de IES nos governos de FHC, Lula e Dilma.....	36
Figura 1.4 - Porcentagem de estudantes no nível adequado de ensino por faixa de renda e cor da pele.....	38
Figura 1.5 - Escolaridade média da população entre 18 e 29 anos de idade, por renda, cor/raça e região.....	39
Figura 1.6 - Evolução do número de matrículas (apenas cursos presenciais) nas IES públicas.....	40
Figura 1.7 - Relação entre matrículas no ensino médio e superior por dependência administrativa.....	41
Figura 3.1 - Distribuição das cotas pela Lei n.º 12.711/2012.....	112
Figura 5.1 - Relação inscritos/aprovados versus início da atividade remunerada.....	127
Figura 5.2 - Relação ingressantes por ano referente ao tempo de cursinho realizado.....	128
Figura 5.3 - Composição da amostra de ingressantes por raça.....	134
Figura 5.4 - Relação número de inscritos versus instrução dos pais.....	137
Figura 5.5 - Relação número de aprovados versus instrução dos pais.....	137

LISTA DE TABELAS

TABELA 1.1 - Demonstrativo da relação candidato/vaga dos cursos de graduação presenciais, conforme categoria administrativa.....	43
TABELA 3.1 - Resumo das transformações e eventos importantes ocorridos no Enem.....	91
TABELA 4.1 - Relação entre estratos de renda da pesquisa e classificação social brasileira da SAE.....	118
TABELA 4.2 - Análise de associação entre ingresso e utilização do Enem/Sisu como processo seletivo na categoria renda.....	121
TABELA 5.1 - Distribuição dos dados amostrais referidos à gênero, estado civil e idade de ingresso e suas respectivas taxas de prevalência.....	125
TABELA 5.2 - Distribuição dos dados amostrais referidos à idade em que o candidato iniciou atividade remunerada e turno em que cursou o ensino médio.....	126
TABELA 5.3 - Distribuição dos dados amostrais referidos ao tempo de cursinho e à porcentagem de ingressantes.....	127
TABELA 5.4 - Distribuição dos dados amostrais referidos aos inscritos e ingressantes por renda familiar.....	128
TABELA 5.5 - Demonstrativo dos valores brutos das razões de chances e os intervalos de confiança (IC 95%) das variáveis explanatórias e os valores de p por estrato de renda.....	129
TABELA 5.6 - Demonstrativo dos valores brutos das razões de chances e os intervalos de confiança (IC 95%) das variáveis explanatórias e os valores de p por estrato de região segundo o IDH.....	131
TABELA 5.7 - Distribuição dos dados amostrais referidos à modalidade tempo de cursinho e à porcentagem de ingressantes.....	131
TABELA 5.8 - Demonstrativo dos valores brutos das razões de chances das variáveis explanatórias e seus respectivos intervalos de confiança (IC 95%) e valores de p por modalidade escolar.....	132
TABELA 5.9 - Distribuição dos dados amostrais referidos à porcentagem de inscritos e ingressantes por grupos raciais.....	133
TABELA 5.10 - Demonstrativo dos valores brutos das razões de chances das variáveis explanatórias e seus respectivos intervalos de confiança (IC 95%) e valores de p por raça/cor.....	135
TABELA 5.11 - Distribuição dos dados amostrais de inscritos e ingressantes referentes à escolarização dos pais.....	136

TABELA 5.12 - Demonstrativo dos valores brutos das razões de chances das variáveis explanatórias e seus respectivos intervalos de confiança (IC 95%) e valores de p por instrução da mãe. 138

TABELA 5.13 - Demonstrativo dos valores brutos das razões de chances das variáveis explanatórias e seus respectivos intervalos de confiança (IC 95%) e valores de p por instrução do pai..... 138

TABELA 5.14 - Resumo das RCP de ingresso pelo modelo de seleção Sisu, considerando os grupos vulneráveis. 143

TABELA 5.15 - Resumo das RCP de ingresso pelo modelo de seleção com reserva de vagas, com relação aos grupos vulneráveis..... 146

LISTA DE SÍMBOLOS

Símbolo	Definição
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBen	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNB	Produto Nacional Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Prouni	Programa Universidade para Todos
RCP	Razão de Chance de Prevalência
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para Infância
ONU	Organização das Nações Unidas
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Contextualização	13
Estrutura da Dissertação	20
CAPÍTULO 1 – A Necessidade das Políticas Públicas de Democratização e Inclusão Social no Ensino Superior	23
1.1 O acesso ao ensino superior no Brasil: limites e possibilidades	23
1.1.1 <i>Contextualização histórica da educação superior no Brasil: limites para o acesso</i>	25
1.1.2 <i>Expansão da educação superior no Brasil a partir da década de 90: possibilidades de acesso para quem?</i>	32
1.2 A exclusão do sistema educacional provocada pelas desigualdades socioeconômicas e educacionais	47
CAPÍTULO 2 - Políticas Públicas para o Desenvolvimento como Expansão das Liberdades Humanas	66
2.1 A compreensão da política pública, do papel do Estado e dos governos	66
2.2 A expansão das liberdades como meio e fim do desenvolvimento	71
CAPÍTULO 3 - Políticas Públicas de Inclusão e Democratização do Acesso ao Ensino Superior: as Faces do Enem	81
3.1 O surgimento do Enem e suas transformações no contexto das políticas públicas.....	81
3.2 Políticas públicas de democratização da oportunidade de acesso ao ensino superior e inclusão social .	92
3.2.1 <i>Enem: instrumento eficaz da política de democratização do acesso ao ensino superior que favorece a inclusão social?</i>	97
3.2.2 <i>Sisu: inclusão dos excluídos?</i>	105
CAPÍTULO 4 - O Percurso Metodológico	114
4.1 A classificação da pesquisa	114
4.2 O método e as técnicas de pesquisa	115
4.2.1 <i>Procedimentos e coleta de dados</i>	116
4.2.2 <i>A análise dos dados</i>	120
CAPÍTULO 5 - Desvelando a Inclusão e a Democratização do Acesso ao Ensino Superior	124
5.1 Apresentação e discussão dos resultados	124
CONCLUSÕES	148

Considerações Finais	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151

INTRODUÇÃO

A presente investigação integra os estudos do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Interdisciplinar da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) vinculado ao programa de pós-graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade. Este trabalho está inserido na linha de pesquisa Desenvolvimento e Sociedade, que aborda o tema do Desenvolvimento como consequência de vários fatores e não apenas do crescimento econômico, uma vez que a industrialização ocasionou implicações sociais e ambientais, intensificadas pelo avanço tecnológico e informacional e delimitadas pela institucionalização de um determinado modelo de economia. Assim, procura-se refletir sobre o desenvolvimento em suas inúmeras facetas, ponderando o papel do Estado, do mercado, da sociedade civil e dos movimentos sociais (UNIFEI, 2015). Nesse sentido, discute-se o desenvolvimento resultante de várias condições como educação, liberdade, realização de desejos e aspirações, etc (SACHS, 1998; SEN, 2010).

Contextualização

Este estudo versa sobre o desenvolvimento voltado para as liberdades humanas, contrapondo as visões reducionistas sobre o tema, que o restringe às razões econômicas. Embora tais fatores sejam considerados importantes meios para que as pessoas possam expandir suas liberdades, eles não podem ser considerados um fim em si mesmos, pois as liberdades dependem também de outros determinantes, como os serviços sociais dispensados à população, entre eles a oferta de educação de qualidade (SEN, 2010).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento é aqui compreendido como um processo de ampliação das liberdades reais usufruídas pelos indivíduos (SEN, 2010). Entende-se por liberdade o aumento das possibilidades de escolhas por parte dos sujeitos para poderem ter a vida que gostariam segundo suas escolhas (SEN, 2010). As oportunidades sociais facilitam a promoção da capacidade geral de uma pessoa para viver mais livremente, colaborando com a ampliação

da liberdade humana em geral, de modo que seja possível às pessoas viverem como desejam (SEN, 2010).

A restrição dos serviços públicos, tanto na oferta de ensino básico de qualidade quanto a limitação do número de vagas nas universidades públicas – sendo essas conhecidas por sua excelência na oferta de ensino, pesquisa e extensão – são fatores que restringem a liberdade de muitos alunos para continuarem seus estudos, sobretudo aqueles oriundos de famílias com maiores dificuldades econômicas. Historicamente, determinados grupos étnicos e socioeconômicos como os pobres, pretos, pardos e indígenas, sempre foram sub representados na educação superior, devido às dificuldades em acessar e permanecer nesse nível de ensino, e essa realidade ainda está presente nas instituições de ensino nos dias atuais. Os motivos para a baixa representatividade desses grupos sociais nas universidades estão relacionados às situações históricas ligadas ao nascimento e desenvolvimento do Brasil (BRASIL, 2014b).

Os últimos dados estatísticos da educação básica e superior, atualizados em 2016, demonstram que a quantidade de vagas disponibilizadas na rede pública de ensino superior não atende à demanda do número de jovens matriculados no último ano do ensino médio. Em 2015, existiam cerca de 571.894 vagas novas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para atender cerca de 2 milhões de jovens que cursavam o último ano do ensino regular da mesma rede de ensino (1.944.382 estudantes) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016a, 2016b).

Essa discrepância é ainda maior se considerarmos todos os concluintes do ensino básico das diferentes dependências administrativas (públicas e privadas), o que aumenta a disputa por uma vaga no ensino superior gratuito. Em 2015, cerca de 22 candidatos pleitearam uma vaga na rede federal de educação, enquanto somente 2 candidatos, aproximadamente, concorreram a uma vaga na rede particular, o que evidencia a defasagem entre a oferta e a procura para o acesso a ensino superior público (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016a, 2016b).

Além da limitação de vagas e a alta competitividade, as chances de acesso ao ensino superior da rede pública pelo estudante sofrem interferências de outros fatores como seu nível socioeconômico (SOUSA; ALAVARSE, 2009; CATANI; OLIVEIRA, 2003), o capital cultural

transmitido no interior familiar e a violência simbólica existente no processo educacional (BOURDIEU, 2007a). A condição social e econômica do candidato influencia na qualidade do ensino básico que o mesmo tem possibilidade de cursar, além de ampliar ou restringir seu acesso aos bens culturais disponíveis (SOUSA; ALAVARSE, 2009). O capital cultural e a violência simbólica, por sua vez, estão diretamente ligadas às situações de sucesso e exclusão escolar que acontecem no interior do sistema de ensino (BOURDIEU, 2007a), eliminando o estudante das camadas sociocultural e econômica mais baixas antes mesmo de chegarem à Universidade.

Assim, estudantes oriundos das classes socioeconômicas desfavorecidas disputam, em desvantagem, uma vaga pública com os demais estudantes dos estratos mais elevados, que tiveram a oportunidade de trilhar os melhores caminhos da trajetória educacional e social. Desse modo, a entrada no ensino superior público é fortemente seletiva, classificatória e, portanto, excludente, principalmente para os estudantes de certas camadas sociais, o que resulta na intensificação das desigualdades de acesso e das oportunidades educacionais.

Atualmente, uma das formas de acesso ao ensino superior ocorre através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, pela Portaria Ministerial n.º 438. Surgiu em um contexto de acreditação das avaliações na perspectiva neoliberal e tinha como função inicial a auto avaliação do aluno concluinte do ensino básico. No entanto, foi se aderindo a novos objetivos e, no momento, é utilizado como instrumento de acesso ao ensino superior, sendo a segunda prova com a maior participação de candidatos do mundo.

Devido à necessidade de modificar o caráter elitista da educação superior, existente desde a origem da mesma no país, surge a demanda social de uma maior admissão dos grupos sociais historicamente aliados desse nível de ensino. Em decorrência disso, associado às recomendações dos organismos internacionais voltadas para a retórica da ampliação das oportunidades educacionais, surge uma exigência para com o Estado de implementação de políticas públicas que amenizem as injustiças perante a oportunidade de ingresso no ensino superior. Assim, o Enem recebe do governo o encargo de política pública com a finalidade de promover a democratização e inclusão a esse grau de escolarização (INEP, 2011a).

Segundo o discurso do governo, esses objetivos seriam alcançados em decorrência de três fatores: ampliação das oportunidades de acesso a esse nível de ensino, maior mobilidade

estudantil e integração dos grupos que historicamente permanecem às margens do desenvolvimento socioeconômico brasileiro.

Os conceitos de democratização e inclusão social no ensino, inseridos no discurso do governo federal, são ideias que combatem a educação como privilégio das elites, além de aludir que o acesso à escola passa a ser aspiração de muitas pessoas de várias camadas sociais, referindo-se às pessoas que não possuem as mesmas oportunidades dentro da sociedade (BRASIL, 2014b). As políticas relacionadas a esse conceito procuram diminuir essas desigualdades existentes na comunidade por meio de diretrizes, programas, projetos e atividades.

O Enem, em sua versão atual, como possibilidade de acesso às universidades, se caracteriza como uma dessas principais políticas proposta pelo governo, tendo em vista os vários programas indicados para esses fins, que estão atrelados aos resultados obtidos neste exame. Ele serve de critério e pré-requisito para participação em diversos programas governamentais voltados para o acesso às universidades, como o Sisu¹, o Prouni² e o Fies³.

O Sisu, que foi instituído e regulamentado pela portaria normativa n.º 2, de 26 de janeiro de 2010, tornou possível a utilização da nota do Enem como parâmetro único no processo seletivo de admissão de candidatos nas instituições públicas de educação superior credenciadas. Foi criado em 2009 com o intuito de promover uma solução rápida, eficaz e segura na seleção desses candidatos. Por meio da informatização, oferece as vagas em cursos de graduação disponíveis pelas instituições públicas de educação que aderiram a esse programa, possibilitando um processo seletivo único.

Conforme o discurso oficial, tanto a forma unificada de seleção pelo Sisu quanto à prova única pelo Enem, oferecem as mesmas chances de participação aos interessados, independente da classe econômica, já que não é necessária mobilidade a longa distância para os mesmos concorrerem ao processo seletivo, portanto não requer gastos financeiros dos participantes

¹ Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é um sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (BRASIL, 2015a).

² Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa do governo federal brasileiro que concede bolsas de estudo integrais ou parciais em instituições privadas de ensino superior mediante o resultado do Enem (BRASIL, 2008).

³ Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação com a finalidade de financiar o curso superior para alunos de instituições privadas (BRASIL, 2011).

(BRASIL, 2016d). Sem contar que a inscrição no processo de seleção é gratuita para pessoas de baixa renda. Assim, para o Governo, a concentração do exame classificatório das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) pode deixá-lo mais isonômico em relação ao mérito dos candidatos (BRASIL, 2016d).

Nesse sentido, após a unificação dos vestibulares pelo Enem e a universalização das vagas das IES que participam do Sisu, a integração Enem/Sisu estaria promovendo um processo seletivo mais justo, igualitário e democrático. Segundo o discurso hegemônico, essa combinação de programas seria um instrumento de inclusão social e democratização do acesso ao ensino superior, intensificada ainda a partir da promulgação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a). Essa lei, conhecida como Lei de Cotas, foi atrelada ao Sisu nesse mesmo ano (BRASIL, 2012a) e determina que as instituições federais de educação superior devem disponibilizar um quantitativo de suas vagas, por curso e turma, nos processos seletivos para candidatos de grupos sociais menos favorecidos, como estudantes egressos de escolas públicas, negros, pardos e índios. Esse procedimento visa diminuir as desigualdades de concorrência geradas pelo fator econômico relacionadas a esses grupos específicos, geralmente de menor poder aquisitivo, já que geralmente os candidatos com maior poder econômico são oriundos das melhores escolas.

No entanto, há críticas quanto a efetividade do programa no sentido de atenuar as desigualdades no acesso às IES públicas, interesse dessa pesquisa (MELLO NETO et al., 2014; CARNEIRO, 2012; PERONI, 2009; SOUSA, 2003, 2011; OLIVEIRA, 2016), uma vez que ele não considera os problemas originais que causam a exclusão dos candidatos das classes mais vulneráveis, não os identificando e nem os resolvendo. Além disso, ao ignorar os fatores socioeconômicos que determinam o percurso escolar e social do estudante, tal promessa não passaria de uma medida de resultado final, concebida sob uma ótica individualizada (SOUSA, 2011).

Ainda, existem desigualdades de desempenho dos concorrentes no Enem entre as regiões, mesmo quando são controladas as variáveis referentes ao nível socioeconômico. Desse modo, a possibilidade de escolha nacional fornecerá maiores chances aos candidatos que já as têm, resultando na ilusória seletividade técnica do exame, sendo que, na realidade, pode estar aumentando a seletividade social. Conseqüentemente, favorece o acesso dos alunos de maior

poder aquisitivo e de regiões mais desenvolvidas do país às instituições públicas federais. (SOUSA; ALAVARSE, 2009).

Sabe-se que vários fatores são responsáveis pela acentuada desigualdade educacional entre as regiões do país. A composição social da população de cada região é uma causa significativa na determinação dessas desigualdades regionais. Locais com maior quantidade de pessoas originadas de famílias com características desvantajosas são propícias para apresentar menores níveis educacionais, já que a origem social influencia significativamente o nível e a qualidade educacional dos jovens (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2014).

Desse modo, os candidatos das regiões mais ricas podem estar tirando as vagas dos candidatos das regiões mais pobres, uma vez que a seleção unificada do Enem/Sisu aumentaria as chances de ingresso dos candidatos de nível socioeconômico mais elevado e diminuiria ainda mais as chances dos candidatos de baixa renda, devido à alta concorrência e ao aumento da nota de corte no processo seletivo. Afinal, o simples fato de participar da seleção não é garantia de que o estudante conseguirá ingressar no ensino superior caso as desvantagens pelos quais muitos são submetidos não sejam consideradas. Assim, a mobilidade decorrente do Sisu estaria acontecendo apenas para a classe que já tinha a possibilidade de acesso ao ensino superior antes mesmo da proposta oficial de inclusão e democratização por meio desses programas.

Nesse caso, o Enem não passaria de um falso instrumento de democratização do acesso ao ensino superior e inclusão social nesse nível educacional, contrariando a proposta do governo ao reestruturar o Enem, implantando o Sisu. Na verdade, estaria acompanhando a lógica capitalista excludente, que responsabiliza o próprio indivíduo por seu sucesso, baseada na ideia de meritocracia e na competição, deixando às margens do processo educacional grande parcela da população, enquanto favorece pequenos grupos de privilegiados.

Para compreensão dessa problemática, que expõe o Enem com seus contraditórios, esse trabalho busca responder **se o Enem funciona como mecanismo de democratização e inclusão ao ensino superior?** Tem como tema as políticas de ingresso no ensino superior: o mecanismo de funcionamento do Enem/Sisu, sendo que o objeto se refere ao Enem/Sisu como instrumento de democratização no ensino e inclusão socioeducacional.

A hipótese é que se o Enem, através do Sisu, promove a inclusão social, democratizando o acesso ao ensino superior, haverá um aumento significativo nas chances de ingressos das classes socialmente excluídas em um curso de alta concorrência por meio desses programas em comparação com as outras formas de seleção. Por outro lado, se o Enem mantém a exclusão e a desigualdade social através de seu formato de seleção, o aumento na chance de acesso desses alunos nesse curso não terá significância estatística.

Para verificação da hipótese, foram calculadas, através da Razão de Chance de Prevalência (RCP), as chances de ingresso de estudantes no curso de medicina de determinada Universidade Federal em diferentes modelos de seleção, considerando seus perfis socioeconômicos. A RCP analisa a relação entre a chance de um indivíduo exposto apresentar a condição de interesse comparada à do não exposto (FRANCISCO et al., 2008). No caso em estudo, a exposição de interesse está relacionada ao modo de seleção para ingresso no ensino superior, isto é, a relação entre a chance de um candidato ingressar na graduação utilizando o Enem/Sisu e não o utilizando. A análise estatística da chance de ingresso de estudantes, que historicamente foram alijados do ensino superior, em um curso tradicionalmente elitizado, através de diferentes modelos de seleção, inclusive o Enem/Sisu, auxilia na compreensão da efetividade desse programa quanto política de democratização e inclusão nesse nível de ensino.

A inovação no acesso ao ensino superior, provocada pela seleção unificada que acontece por meio do Enem/Sisu, leva esta pesquisa a investigar e compreender se esse novo modelo de processo seletivo único pode modificar o perfil dos alunos na educação superior pública.

Com base na pergunta anterior, são apresentados os objetivos gerais e específicos do presente estudo. Como objetivo geral, esse estudo procura: **compreender se o Enem, por meio do Sisu, é um instrumento que promove a democratização do acesso ao ensino superior, favorecendo a inclusão social.**

Quanto aos objetivos específicos, quatro orientaram o percurso da investigação. O primeiro objetivo específico busca esclarecer sobre a necessidade das políticas públicas, regulamentadas pelo Estado, para a inclusão e democratização do ensino superior.

O segundo objetivo específico busca discutir sobre as políticas públicas quanto promotora da ampliação de oportunidade educacional, que contribui para a expansão da liberdade humana fundamental para o desenvolvimento.

O terceiro objetivo específico pretende compreender o Enem e o Sisu como políticas de democratização do ensino superior e inclusão nesse nível de ensino lançadas pelo governo.

Já o quarto visa analisar comparativamente a chance de ingresso dos candidatos por meio dos diferentes formatos de seleção Vestibular convencional, Enem/Sisu e Políticas de Cotas, no que diz respeito à origem geográfica, às condições socioeconômicas, à etnia e outros perfis socioeconômicos, contribuindo para desvelar a inclusão e a democratização no ensino superior.

Diante do exposto, este trabalho justifica-se pela importância dada ao acesso às oportunidades reais, entre elas o acesso à educação de qualidade, no sentido de expandir as liberdades humanas indispensável como meio e fins do desenvolvimento (SEN, 2010). O Enem participa desse processo de desenvolvimento uma vez que, inserido na conjuntura educacional das políticas neoliberais alicerçadas nas recomendações dos organismos internacionais, passa a atuar também como mecanismo de seleção para o ingresso ao ensino superior.

No contexto dessas políticas, a expansão da liberdade individual é o principal meio para se chegar ao desenvolvimento, que consiste em eliminar vários tipos de restrições que levariam às pessoas a ter poucas oportunidades na sociedade. Entre a ampliação das capacitações, ou expansão da liberdade, encontra-se o acesso à educação, portanto, é essencial a oferta de igualdade de oportunidade educacional como meio de ampliar as capacidades individuais. Esse acesso à educação, que expande a liberdade individual, pode ser caracterizado, também, pela oportunidade de ingresso ao ensino superior com igualdade e justiça, ação supostamente permitida pelo Enem, através do Sisu, e de sua política de cotas. Por isso, é importante investigar o possível aumento e as chances no ingresso de alunos das classes menos favorecidas nas IES, que historicamente se mantiveram às margens do processo educativo.

Estrutura da Dissertação

Para a compreensão da problemática colocada, o trabalho foi dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a história do acesso à educação brasileira, com dados estatísticos que demonstram a disponibilidade de vagas na educação superior ao longo dos anos, seu crescimento nas IES públicas e privadas e a demanda de jovens por esse nível de escolarização, como forma de elucidar a exclusão que ocorre no processo educacional, sobretudo no ensino superior. Além disso, busca na literatura, principalmente baseando-se nos estudos de Pierre Bourdieu (2008, 2007a, 2007b, 2007c, 2002, 2001, 1997, 1989) e Bourdieu e Passeron (1992) argumentos para justificar a necessidade de implementação de políticas públicas que possibilitem o aumento do acesso de estudantes oriundos das camadas socioeconômicas e culturais inferiores, desvelando o contexto da desigualdade social e educacional que contribuem para o fracasso no processo educacional por parte dos mesmos.

O segundo capítulo versa sobre o desenvolvimento a partir da perspectiva da expansão das liberdades humanas, vistas como fins e meios do desenvolvimento. Nessa abordagem, a eliminação das privações de liberdade é consequência da ampliação das oportunidades reais, promovendo a capacidade geral da pessoa para levar a vida que gostaria segundo suas predileções. Nesse contexto, pretende-se esclarecer sobre a importância do aumento do acesso ao ensino superior para os alunos oriundos das classes historicamente excluídas do sistema de ensino, que contribui para a eliminação das privações de liberdade sofridas por esses estudantes. Discorre sobre o conceito de políticas públicas, uma vez que são gerenciadoras das oportunidades educacionais, e sua relação com o Estado, os governos e a sociedade.

O terceiro capítulo trata sobre a concepção do Enem e suas transformações ocorridas ao longo dos anos, sobretudo a adesão ao Sisu, evidenciando a passagem na ênfase da avaliação para sua importância como instrumento de acesso ao ensino superior envolvido no discurso de democratização e inclusão no ensino superior. Para isso, realiza-se uma contextualização histórica política-educacional a fim de uma melhor compreensão crítica da concepção e desdobramento desse exame. Ainda, evidencia as contradições nas retóricas voltadas para sua eficiência quanto mecanismo de democratização e inclusão na educação superior, principalmente para os grupos historicamente excluídos desse nível de ensino.

O quarto capítulo delinea o percurso metodológico utilizado nesse estudo, que é imprescindível para se chegar ao objetivo da investigação. Para isso, são definidos o enfoque e o alcance da pesquisa, além de descrever o procedimento adotado para a abordagem teórica desse estudo, o método para a coleta de dados e a técnica empregada para a análise dos dados obtidos.

O quinto capítulo analisa e discute os dados coletados à luz do referencial teórico da pesquisa, a fim de compreender se o processo de democratização e inclusão foram realmente promovidos pelo Enem/Sisu em um curso tradicionalmente elitizado. O resultado da pesquisa permitiu entender a efetivação desses programas quanto a esses objetivos, uma vez que foi possível verificar comparativamente a chance de ingresso dos alunos vulneráveis à exclusão do sistema educacional em diferentes métodos de seleção. Além disso, a análise dos dados permitiu verificar a alteração do perfil dos ingressantes no que diz respeito à renda, etnia e região geográfica entre outros dados socioeconômicos e educacionais a partir da inovação do processo seletivo para o ingresso ao ensino superior.

As políticas em torno da educação estão recebendo ênfase em decorrência da globalização e da mudança na estrutura do capital, principalmente aquelas que abordam as vertentes educacionais, econômicas, sociais e culturais. Por isso, a educação é vista como um importante elemento para o desenvolvimento sustentável, uma maneira de contribuir para a solução dos problemas do mundo contemporâneo (ALVES et al, 2010). Para Rodrigues (2013), a educação, juntamente com outras variáveis, forma uma totalidade que favorece o desenvolvimento social. Assim, o autor trata a educação como a efetivação do impossível, “possibilitando o surgimento do inédito” (RODRIGUES, 2013, p. 94).

Acredita-se que essas discussões possam contribuir para a compreensão da participação do Enem/Sisu no desenvolvimento humano e social, já que as políticas públicas brasileiras definem a forma de ingresso no ensino superior através do Enem/Sisu como democrático e facilitador da inclusão social, e entende-se a educação como fator relacionado diretamente a esse desenvolvimento.

CAPÍTULO 1

A Necessidade das Políticas Públicas de Democratização e Inclusão Social no Ensino Superior

Este capítulo apresenta elementos que procuram elucidar a regulamentação das políticas públicas de democratização e inclusão social no ensino superior no Brasil, desvelando o contexto da desigualdade social e educacional que respaldam a necessidade da implementação de tais políticas.

Discute-se sobre a restrição dos direitos e oportunidades reais para determinadas classes, que colabora com a perpetuação das desigualdades sociais. Procura demonstrar o ciclo de limitação de liberdades¹ reais que muitos estudantes se encontram – e que interfere em seus resultados escolares – e as dificuldades para que os mesmos possam superá-lo, principalmente em meio à concorrência acirrada presente no sistema educacional e às desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, compreende-se a necessidade de regulamentação e implementação de políticas de democratização e inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades, porém oferecendo chances diferenciadas àqueles que possuem necessidades diferenciadas.

1.1 O acesso ao ensino superior no Brasil: limites e possibilidades

O termo “acesso” corresponde à participação na educação superior, cujo tema é amplo e extrapola o simples significado de ingresso nesse nível de ensino. Dessa forma, não cabe uma explicação isolada ou descontextualizada para o seu conceito, mas uma explicação que abarque outras dimensões como expansão, permanência, qualidade da formação e conclusão do estudo. Embora ingresso, permanência e expansão sejam processos diferentes, os mesmos devem ser

¹ O conceito de liberdade adotado é o que se aproxima das ideias do economista indiano Amartya Sen, se referindo ao aumento das possibilidades de escolhas pelas pessoas para levarem o tipo de vida que valorizam (SEN, 2010, p.33). Tal assunto será melhor explorado no Capítulo 2.

estudados de modo conjunto uma vez que possuem reflexos recíprocos. Isso porque o ingresso só possui fundamento se ocorrer a permanência, que representa a continuidade do percurso educacional. Já a expansão se relaciona de forma impactante com o acesso no que diz respeito, por exemplo, ao crescimento quantitativo, como vagas, matrículas e financiamento (SILVA; VELOSO, 2010).

No entanto, embora não caiba uma explicação isolada ou descontextualizada para a participação no ensino superior devido à abrangência desse assunto e suas dimensões, geralmente a ideia de acesso é resumida no sentido de ingresso a esse nível de ensino, como ocorre na perspectiva acadêmica (SILVA; VELOSO, 2010) e nos conceitos apontados pelos Programas de acesso à educação superior, elaborados pelo MEC (SILVA; MACIEL; VELOSO, 2013). Mesmo que o conceito de acesso seja, na maioria das vezes, abordado como modalidades e estratégias de ingresso no ensino superior, são os indicadores contidos na complexidade de suas dimensões (Quem? Quando? A que fins? E como?) que demonstram a sua capacidade de democratização (SILVA; VELOSO, 2010).

Sendo assim, a democratização do ensino superior não se restringe à expansão de oportunidades de ingresso e aumento de vagas. Além da ampliação do número de matrículas e da inclusão de jovens tradicionalmente desassistidos, em consequência das circunstâncias socioeconômicas vividas por eles, dos preconceitos e outros fatores, é fundamental que também lhes sejam garantidas condições de permanência sustentável, ou seja, os meios adequados para cursarem seus estudos com boa qualidade. Sendo assim, acesso e permanência são aspectos substanciais para o processo mais amplo de “democratização” (DIAS SOBRINHO, 2010).

No entanto, o ingresso é a primeira etapa do complexo processo que envolve a participação na educação, ou seja, é o início da atuação do jovem no sistema de ensino e, embora não represente sozinho a democratização do ensino, corresponde a primeira de suas faces. Por isso, o estudo de sua expansão quantitativa é a base para a avaliação inicial da democratização da educação a partir do total de alunos que entram no ensino superior.

Além disso, muitas vezes, o significado do acesso é reduzido e utilizado como sinônimo de ingresso, sendo que essa ideia paira inclusive sobre os temas desse estudo: Enem e Sisu. Tais programas são apontados como políticas de democratização do *acesso* à graduação por

ampliarem a oportunidade de *ingresso* dos estudantes nesse nível de ensino (BRASIL, 2014c; BRASIL, 2014d), o que indica uma unificação dos significados dos termos. Isso ratifica a ideia de que o MEC coloca uma função comum para os dois processos, evidenciado nos Programas de acesso à educação superior (SILVA; MACIEL; VELOSO, 2013).

Por isso, essa seção pretende demonstrar as características do ingresso na graduação, fazendo uma análise tanto quantitativa, através dos indicadores de oferta de vagas e de ingressantes, quanto qualitativa (quem acessa e como). Para tanto, é necessário realizar uma breve incursão na história da educação superior, no intento de compreender o atual cenário do ingresso a esse nível de ensino.

1.1.1 Contextualização histórica da educação superior no Brasil: limites para o acesso

A desigualdade educacional está presente no decorrer da história da educação brasileira desde a mais longínqua data, sendo marcante nos níveis mais elevados de escolaridade devido à grande taxa de exclusão (SAVIANI, 2007). A educação superior, no Brasil, foi tradicionalmente reservada à determinados grupos na sociedade. Já no seu início, no período dos jesuítas, a formação era atribuída às elites sociais, porém as atividades educativas foram interrompidas com a expulsão desses. O ensino foi retomado somente com a chegada da família real, quando se inicia uma nova etapa de escolarização, de caráter profissionalizante, em instituições de ensino superior isoladas, pois não havia o interesse em formar universidades (GISI, 2006).

Assim, apesar de que os cursos de filosofia e teologia fossem ministrados em alguns colégios jesuítas no período colonial, o que reforça a ideia de que o ensino superior já era ofertado nessa época no país, somente em 1808, com a chegada de D. João VI, é que teve início a implantação de cursos superiores propriamente ditos (SAVIANI, 2010). Inaugura-se uma fase em que a graduação superior visava atender às necessidades de defesa da colônia e à estada da família real, por isso pretendia formar oficiais do exército e da marinha, engenheiros, médicos, entre outros profissionais militares. Apenas os nobres, os donos de terras e os profissionais administrativos ou liberais possuíam acesso às atividades de nível superior (ARANHA, 2006).

Até o final do império, a educação superior ofertada no Brasil resumia-se a poucos cursos ou faculdades isoladas no âmbito público, portanto, mantidos pelo Estado. Antes do término desse reinado e durante as primeiras décadas da república surgiram os esboços das faculdades e universidades com caráter particular. A formação de instituições ditas livres, logo, não oficiais, passaram a caracterizar a expansão do ensino superior (SAVIANI, 2010).

Mesmo com um aumento de cursos, o quadro de elitização na educação presente no período Colonial e Imperial no Brasil se manteve durante a República. Nesse período, os meios de seleção que se seguiram se configuraram em um mecanismo de contenção da demanda pela educação superior, além de uma triagem social que barrava as classes populares. A classificação meritocrática atuava como a legitimação da seletividade excludente (SILVA; VELOSO, 2010).

A procura pela graduação maior que o número de vagas ofertadas acarretou a utilização de processo de seleção para preenchimento dessas. A Reforma Rocha Vaz, apresentada em 1925, através do Decreto n.º 17.782 de 13.03.1925, teve como intenção conter o fluxo de passagem do ensino secundário para o ensino superior, ao restringir vagas e inserir o critério classificatório. A contenção de vagas decorrente dessa reforma não atingiu todas as camadas sociais, pois foi direcionada às camadas mais populares. Assim, entende-se que os critérios classificatórios dos processos de seleção são colocados na perspectiva do “mérito”, o qual é fundamentado na ideia de igualdade de oportunidades, contendo a função de selecionar o melhor candidato, aquele que possui maiores chances e talentos naturais para ingressar consequentes do mérito pessoal (VELOSO; LUZ, 2013).

A partir de 1930, retoma-se o protagonismo público resultando no processo de federalização de instituições estaduais e privadas, além da criação de novas universidades federais. Nesse ano, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que elaborou os decretos da Reforma Francisco Campos, dentre os quais o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, caracterizando essas instituições de ensino. O processo de federalização ocorreu a partir do final da década de 1940 e ao longo da década de 1950, já a formação de novas instituições universitárias federais aconteceu no decorrer das décadas de 1960 e 1970 (SAVIANI, 2010).

Até o momento histórico descrito, o acesso à educação superior estava reservado às elites, por isso iniciaram-se as pressões populares para o aumento das vagas nesse nível de ensino. Essa reivindicação, advinda dos estudantes da camada média em ascensão, é influenciada principalmente pela situação dos excedentes. Esses dizem respeito aos candidatos que, mesmo aprovados nos exames de seleção, não eram admitidos no ensino superior devido à falta de vagas (SAVIANI, 2010; MARTINS, 2009).

Paralelamente a essa pressão pela ampliação do número de vagas, um forte movimento a favor da reforma universitária marcou o início da década de 1960, liderada pela União Nacional do Estudantes (UNE) e com a participação de docentes e pesquisadores, sustentado pela ideologia nacionalista-desenvolvimentista (SAVIANI, 2010; MARTINS, 2009). Por sua vez, o movimento estudantil criticava o caráter excludente e elitista das instituições de ensino superior (MARTINS; 2009). Assim, a questão da universidade passou a adotar uma dimensão de ordem social e política mais vasta, sendo um dos fatores que influenciou a queda do governo João Goulart, com implantação do regime militar (SAVIANI, 2010).

Nesse momento, a universidade é colocada como protagonista do desenvolvimento econômico, visto que o contexto exigia profissionais qualificados que atendessem o mercado. As reformas educacionais aconteceram simultaneamente às mudanças decorrentes do processo de industrialização. A medida que a industrialização manifestava suas necessidades, a educação sofria as transformações necessárias para atendê-la. Isso fez com que todos os níveis de ensino passassem por modificações de modo que acatassem as necessidades do desenvolvimento, estabelecendo, portanto, um vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

A insatisfação continuava entre alunos e professores em relação ao sistema universitário após o golpe de 1964. Os estudantes se movimentaram contra a situação dos “excedentes”, que se tornou um motivo permanente de tensão social. Em 1960, 9 mil candidatos não puderam ingressar nas instituições em que foram aprovados por falta de vagas, sendo que essa quantidade subiu para 162 mil no ano de 1969. O aumento da taxa de matrícula do ensino médio motivou a pressão pela expansão do ensino superior. Simultaneamente, o processo de concentração da propriedade e de renda, que vinha acontecendo no país desde a década de 1950, intensificado pela política econômica utilizada pelo governo a partir de 1964, fez com que a educação

superior fosse vista pela classe média como um caminho para ascensão social (MARTINS, 2009).

Além da intensa seletividade ao ensino superior, o ensino fundamental também era restrito a um pequeno grupo de pessoas. Os atrasos em relação aos investimentos na educação no país podiam ser percebidos desde o século XIX, quando muitos países já apresentavam a universalização do acesso à educação fundamental. Essa defasagem foi se acentuando ao longo dos anos e, conseqüentemente, afetando o ingresso ao ensino superior, conforme mostrado na Figura 1.1 (ANDRADE; DACHS, 2008).

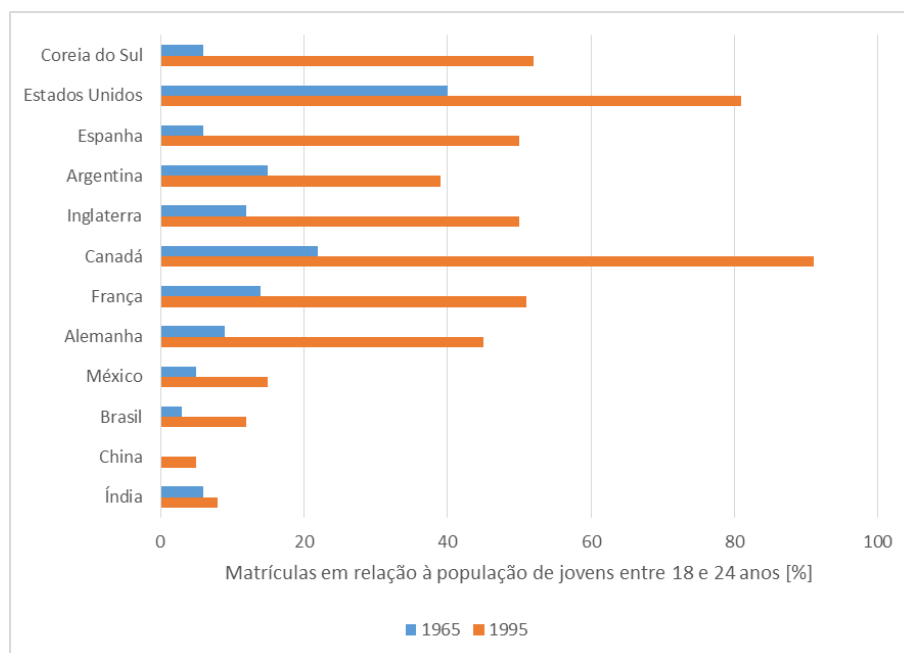


Figura 1.1 - Porcentagem de jovens com acesso ao ensino superior em 1965 e 1995.
Fonte: Andrade e Dachs, 2008.

Percebe-se que o crescimento do ingresso foi significativo nos trinta anos entre 1965 e 1995 nos países mais desenvolvidos, consequência do destaque dado à questão do acesso nas agendas nacionais para o aumento do conhecimento como insumo voltado para o desenvolvimento econômico (ANDRADE; DACHS, 2008).

No Brasil, apesar do período compreendido pelo final do império e ao longo da Primeira República ter apresentado uma tendência à privatização, o modelo napoleônico prevaleceu até a década de 1980. Esse modelo é caracterizado pela intensa atuação do Estado na organização e regulação do ensino superior, principalmente nas universidades (SAVIANI, 2010).

A partir da década de 1990, esse modelo passou a sofrer transformação, resultando em uma mudança no padrão de ensino superior no país, caracterizando a organização das instituições de ensino atual. Essa mudança tem procedência na diferenciação entre universidades de pesquisa e centros universitários, sendo estes um eufemismo das instituições voltadas apenas para o ensino. Os centros universitários consistem em uma instituição educacional de segunda classe, que não precisa desenvolver pesquisa, a fim de possibilitar a expansão e, conseqüentemente, a democratização da instituição de ensino superior com poucos recursos. Em contrapartida, as universidades de pesquisa, que se limitavam a um número reduzido de centros de excelência, receberiam altos investimentos públicos, acentuando seu caráter elitista (SAVIANI, 2010).

Nesse percurso, o modelo napoleônico passou por adequação e introduziu características do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana, em que ocorre uma aproximação das instituições de ensino superior com as demandas do mercado. A expansão das universidades públicas, principalmente as federais, sofreu uma paralização em decorrência dessa mudança, o que incentivou a ampliação de instituições de ensino privadas com e sem fins lucrativos. Atualmente no país, o ensino superior é ofertado pelos mais distintos tipos de instituições universitárias, com diversos cursos em estreita relação com os mecanismos de mercado. Dessa maneira, intensifica-se a tendência de tratar o ensino superior como mercadoria negociada por empresas de ensino que apelam a capitais internacionais com ações na Bolsa de Valores (SAVIANI, 2010).

Embora o Brasil tenha tido um crescimento constante do acesso dentro de todo o período descrito, ele ainda permanecia quantitativamente aquém dos países desenvolvidos. No início da década de 1990, enquanto a maioria dos países analisados já possuía um sistema educacional de massa, o Brasil ainda mantinha um sistema educacional de elite, segundo a classificação de Trow (2005).

Para Trow (2005), a graduação é considerada um ensino de elite quando, no máximo, apenas 15% dos jovens com idade entre 18 a 24 anos têm acesso a esse nível de escolaridade. Essa é a primeira das etapas que as instituições de ensino superior tendem a passar enquanto inseridas em uma sociedade avançada, seguida pelas etapas de sistema de massa e de sistema de acesso universal.

O acesso em um ensino de elite ocorre praticamente como consequência da classe social do aluno, sendo diretamente influenciado pelas condições de origem, como nascimento e poder aquisitivo, firmando-se, portanto, através do privilégio social somado ao sistema meritocrático da educação básica e à seleção social (NOGUEIRA; CATANI, 2007). Esse sistema é estruturado de modo a não modificar sua principal característica, que é formar a classe social dominante para as funções de elite, constituindo-se como instrumento de “proteção” e “distinção” de classe social (GOMES; MORAES, 2012).

Segundo Trow (2005), o número de matrículas é o fator que determina a passagem de uma etapa para a outra. Quando seu volume na graduação atinge entre 16 e 50% dos jovens com idade adequada, o sistema de educação superior é classificado como sistema de massa. Dentro dessa porcentagem, quando a quantidade de matrículas alcança de 30 a 50% desses estudantes, o sistema de massa é considerado consolidado. Esse sistema caracteriza-se pela diversificação da população estudantil, que deixa de ser formada apenas pelos estudantes provenientes da elite social, econômica e cultural. Ocorre a desvinculação da concepção de ensino superior como privilégio de nascimento e classe social, passando a ser visto como um direito para as pessoas baseando em suas competências (GOMES; MORAES, 2012).

Dessa forma, o sistema de massa é propenso a responder a necessidade e interesses de um público mais abrangente e diversificado oriundo das classes sociais cujos filhos(as) concluíram o ensino médio. Nesse sistema, apesar de conservar uma perspectiva meritocrática, o acesso e a seleção são realizados pela incorporação de critérios políticos, isto é, exames de ingressos e critérios definidos por políticas compensatórias, as quais buscam assegurar igualdade de oportunidades sem, contudo, extrapolar os limites da democracia liberal (GOMES; MOARES, 2012).

É nesse contexto que se enquadram as políticas voltadas para a democratização e inclusão no ensino superior, propostas pelo governo a partir de 2003, sobretudo as políticas discutidas neste estudo, regulamentadas na era Lula-Dilma. O Enem/Sisu, segundo o discurso do governo, são exames e formas de ingresso que buscam democratizar o acesso ao ensino superior por meio da igualdade de oportunidade, levando à inclusão social.

A Lei de Cotas, por sua vez, consiste em normas definidas por políticas compensatórias, que possuem, além de outros objetivos, as mesmas intenções colocadas por aqueles programas. Tanto esses dois programas quanto essa lei incorporam critérios políticos que definem o modo de admissão e seleção, procurando garantir a igualdade de oportunidade, porém se adequando à democracia liberal ao manter o caráter meritocrático para o ingresso.

A forma de entrada e seleção através do Enem, do Sisu e da Lei de Cotas pretende diversificar a universidade, para que a mesma deixe de ser composta apenas por estudantes oriundos da elite social, econômica e cultural. Portanto, a finalidade dessas políticas de democratização do ensino e inclusão social, propostas pelo governo Lula-Dilma é, em supremacia, atingir ao menos a heterogeneidade da população acadêmica na graduação, que é uma característica típica do sistema de massa.

O sistema de educação superior é considerado universal quando o acesso atinge 50% dos jovens em idade compatível a esse grau de estudo (TROW, 2005). Nesse sistema, o acesso é estabelecido como “uma obrigação para as classes média e média alta” (TROW, 2005, p.18) e também um meio de justiça social, posto que se revela mais como uma questão de obtenção de igualdade entre grupos e classes do que de igualdade de oportunidades individuais (GOMES; MORAES, 2012).

Nesse caso, o principal requisito para o acesso é o término do ensino secundário, o que o caracteriza como acesso aberto. No entanto, a seleção e o ingresso aos cursos tornam-se obstáculos para a capacidade de provimentos das instituições de ensino superior, já que os estudantes passam a desejar-las tal qual o prestígio de seus cursos e, no caso brasileiro, também em função da gratuidade do setor público (GOMES; MORAES, 2012).

Embora a defasagem na educação tenha sido acentuada no período anterior aos anos 90, afetando o acesso ao ensino superior no Brasil, conforme visto anteriormente, esse quadro sofreu significativa alteração nas duas últimas décadas. Nos últimos 20 anos, esse nível de ensino passou por grande expansão em todos os aspectos relacionados ao acesso: cresceu o número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes e de matrículas. Esse crescimento foi constante e significativo no governo de Fernando Henrique Cardoso, com nítida aceleração de ritmo, sobretudo em seu segundo mandato transcorrido entre 1999 a 2003, cujas políticas de

educação superior determinaram esse crescimento quantitativo, principalmente através da proliferação de instituições privadas (RISTOFF, 2014).

A partir de 2003, os anos subsequentes corresponderam ao governo Lula-Dilma, que manteve constante o crescimento do ingresso ao ensino superior. A característica marcante desse governo foi a ênfase nas políticas globais de inclusão social e, conseqüentemente, as políticas da educação superior priorizaram o debate da democratização do acesso e inclusão (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006; RISTOFF, 2014).

Nesse contexto, em que os discursos de democratização do acesso e inclusão no ensino foram propostos e priorizados pelo governo Lula-Dilma, é que surgem o Enem/Sisu e, posteriormente, a Lei de Cotas. Conforme será discutido no Capítulo 3, o Enem surgiu com um propósito inicial e foi se reestruturando ao longo dos anos, adquirindo novas funções. Foi no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que o Enem sofreu sua reestruturação mais significativa, adotando a democratização das oportunidades de admissão às universidades como um de seus objetivos básicos. A partir daí o discurso da democratização e inclusão ligado ao Enem passou a ser explicitamente declarado pelo governo, sendo que esse cria, inclusive, o Sisu, atrelado ao Enem, com o propósito de selecionar os candidatos às vagas das instituições educacionais públicas de forma democrática.

A próxima seção busca descrever alguns indicadores do ingresso ao ensino superior a partir do primeiro mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso até o segundo mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff. Nesse percurso temporal, foram criadas e implantadas as políticas de democratização e inclusão educacional em estudo, portanto, faz-se necessária apresentação quantitativa do ingresso nesse nível de ensino para compreender a necessidade de regulamentação dessas políticas.

1.1.2 Expansão da educação superior no Brasil a partir da década de 90: possibilidades de acesso para quem?

A educação superior no Brasil passa por um notável processo de expansão desde 1995 aos dias atuais. O número total de instituições cresceu de 894 em 1995, início do governo de FHC, para

2.364 em 2015, final do governo Dilma, representando um crescimento de 164%. A ampliação do ensino superior nesse período é marcada pela “proeminência cada vez maior do mercado educacional, de sua questionável regulação [...]” (SGUISSARDI, 2008, p.994), culminando em um aumento avassalador da privatização do ensino superior a partir de 1995.

Essa privatização, que possui a oferta de ensino particular como uma de sua caracterização, ocorreu em meio a um contexto internacional em que predominavam a mundialização econômica e as políticas neoliberais (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). Organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, elaboraram diretrizes políticas como recomendações aos países latinos voltadas à educação, sugerindo alterações no modo de financiamento e de administração do ensino, com ênfase para a redefinição no papel do governo e pela incorporação de recursos provenientes de novas fontes. A partir disso, como proposta voltada para a graduação, preconizava que as despesas fossem divididas com os estudantes e suas famílias (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

O Banco Mundial também aconselhava que os resultados educacionais tivessem maior importância, que houvesse sistema de avaliação da aprendizagem (influenciando na implantação de sistemas avaliativos pelo governo, como o Enem, na reforma educacional da década de 1990) e maior articulação com o setor privado na oferta de educação, entre outros. Além disso, reforçava a ideia de que a educação é primordial para o crescimento econômico e redução da pobreza, por isso a importância de se ampliar as oportunidades educacionais e de que os governos colocassem a educação como prioridade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

A tarefa dos países latinos em relação à educação na década de 1990 estava traçada pelos organismos internacionais. Com o objetivo de realizar o projeto internacional, o Brasil buscou a participação de diversos setores, principalmente de empresários e trabalhadores, que tivessem interesse em intervir nas políticas educativas. Nessa esteira, a política educacional dispersou-se em inúmeras medidas que reformaram o sistema de ensino ao longo dos anos de 1990. Nesse momento, ocorre a instauração de instâncias tripartites formadas por empresários, trabalhadores e governo com a finalidade de discutir os rumos da educação no Brasil (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato, coloca a educação como uma das cinco prioridades de seu governo, enfatizando sua função econômica como suporte para o desenvolvimento. Esta sustentação seria mantida pela parceria que deveria ser construída entre setor privado e governo, entre universidade e indústria (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Essa concepção de educação, juntamente com as recomendações do Banco Mundial, conceberia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; SGUISSARDI, 2008). Essa lei possibilitou a regulamentação de vários decretos normalizadores inculcados com as ideias originadas dessas recomendações.

O Decreto n.º 2.306 de 19 de agosto de 1997, fruto da LDBEN, admitia ser a educação superior um bem de serviço comercializável, um meio para o lucro ou acumulação, uma mercadoria (SGUISSARDI, 2008), sendo o cerne para a abertura da educação superior à iniciativa privada. Assim, fica nítido o interesse desse governo em ajustar os propósitos educacionais às novas exigências dos mercados internacionais e interno (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Com a importação do modelo anglo-saxônico na versão norte-americana e as propostas dos organismos internacionais, o governo FHC reduziu a ampliação das universidades públicas, principalmente as federais, e incentivou o crescimento das instituições privadas. Essa política esteve em voga durante seus oito anos de governo, o que se comprovou na proposta decretada pelo MEC para o plano Nacional de Educação em 1997. Foi reconhecido, nessa proposta, que o acesso ao ensino superior estava muito aquém se comparado aos demais países (SAVIANI, 2010).

Como consequência, foi assumido o compromisso de expansão do ensino sem, contudo, prever aumento do investimento público. Desse modo, a expansão da educação superior ocorreu preponderantemente na rede privada de ensino, contanto com outras fontes de investimento, fato que teve continuidade nas décadas seguintes.

A Figura 1.2 demonstra o crescimento quantitativo de instituições de ensino superior (IES) que ocorreu nos últimos 20 anos, abrangendo os governos de FHC e Lula-Dilma.

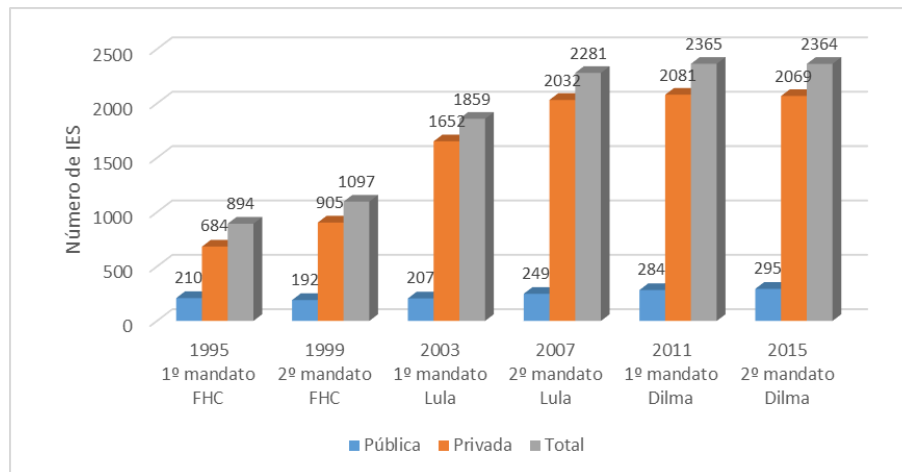


Figura 1.2 - Evolução do número de IES nos governos FHC, Lula e Dilma.

Fonte: INEP. MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: INEP, 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 e 2015.

Nota-se que a expansão no número de IES foi constante nos últimos 20 anos, mas o aumento absoluto mais significativo ocorreu na rede particular de ensino tanto no governo FHC quanto no governo Lula-Dilma, com um crescimento de 32% dentro do primeiro governo e 25% dentro do segundo. A maior ampliação ocorreu na passagem do mandato do presidente FHC para o do presidente Lula, correspondendo a um aumento de 80% de instituições privadas de ensino.

Quanto à rede pública, sua expansão foi mais acanhada, mas ainda sim significativa visto o reduzido número de instituições até então criadas, valendo apenas considerar o aumento de 7% na passagem do governo FHC para o governo Lula e de 42% dentro da presidência Lula-Dilma.

Portanto, o período destacado abarca momentos de grande expansão da educação superior, conforme pode-se observar na Figura 1.3, porém com tendências diferentes. Na década de 1990, as políticas de educação superior, regulamentadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, resultaram em um significativo crescimento quantitativo, marcado pela expansão do número de instituições, de vagas, de cursos e de matrículas na esfera da educação particular (CHACON; CALDERÓN, 2015, VELOSO; MACIEL, 2015).

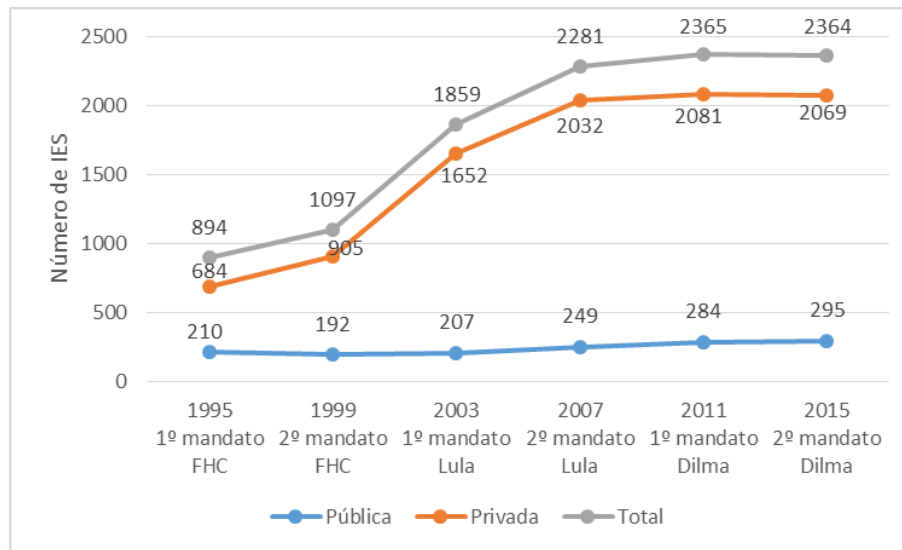


Figura 1.3 - Linha de crescimento do número de IES nos governos de FHC, Lula e Dilma.

Fonte: INEP. MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: INEP, 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 e 2015.

A partir de 2003, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva concentra-se no discurso pela defesa da democratização do acesso e da inclusão no ensino superior. Como consequência, iniciou-se, nesse ano, a regulamentação de políticas voltadas para a expansão do ensino superior público, que culminou na implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais² (Reuni). Essas políticas resultaram no aumento das instituições federais de ensino, contribuindo para o crescimento das IES nesse período (BRASIL, 2012b), o que pode ser observado na Figura 1.3.

No entanto, os estímulos à iniciativa privada foram mantidos, acelerando o processo de ampliação de vagas e de instituições e ainda recebendo apoio adicional do Prouni pois, uma vez que comprava vagas em estabelecimentos de ensino superior privados, resolvia o problema das vagas ociosas que muitas instituições possuíam. O Reuni é uma das ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação³ (PDE), assim como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)⁴, que o consolida. Além desses programas, o PDE promoveu as alterações ocorridas no Programa Universidade para Todos (Prouni) e no Fundo de Financiamento ao

² O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto n.º 6.096/2007 e lançado pelo Ministério da Educação em 2007, tem como objetivo básico prover condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2012b).

³ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um conjunto de programas, lançado em 2007 pelo MEC, voltado para a melhoria da educação brasileira (BRASIL, 2007b).

⁴ O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) buscar criar condições de permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES), com o intuito de propiciar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes (BRASIL, 2007b).

Estudante do Ensino Superior (Fies). Ainda, o PDE lança a concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que desde sua criação até o ano de 2015, contabilizaram quarenta campi, o que contribuiu para o crescimento das IES a partir de 2007 (BRASIL, 2007b), como observado na Figura 1.3.

O governo da presidenta Dilma Rousseff, iniciado em 2011, deu sequência aos projetos políticos educacionais do governo precedente. Nesse mandato, destaca-se a implantação e efetivação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), política voltada ao ingresso na graduação criado na gestão anterior.

Percebe-se que essas políticas, que foram regulamentadas a partir de 2003, não só enfatizaram a expansão das instituições públicas de ensino, como também se preocuparam com a questão da democratização da educação e inclusão em um sistema até então fortemente elitizado. Os programas de acesso ganharam relevância no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e, no segundo mandato, as ações voltadas para o setor educacional priorizaram, também, a permanência. Nesse sentido, acesso e permanência são ações diferentes, embora complementares. Sob o discurso de inclusão, foram implantados inúmeros programas voltados para o acesso e a permanência na educação superior, sendo que a maioria desses programas perduraram no governo da Presidenta Dilma, a partir de 2010 (VELOSO; MACIEL, 2015).

A regulamentação e implantação dessas políticas são resultados da exigência da população e uma necessidade de massificar o sistema de ensino até então elitizado. Devido às grandes desigualdades que persistem e se mantêm no campo educacional, que privilegia certas camadas da população, diversos grupos da sociedade têm reivindicado a ampliação de seu acesso à educação, sobretudo à graduação, etapa de escolarização com maior taxa de seletividade social.

A Figura 1.4 representa o perfil dos estudantes, em porcentagem, por renda (*per capita*) e cor da pele nos níveis adequados de ensino no ano de 2003, momento em que se iniciou a priorização das políticas de democratização e inclusão no ensino superior.

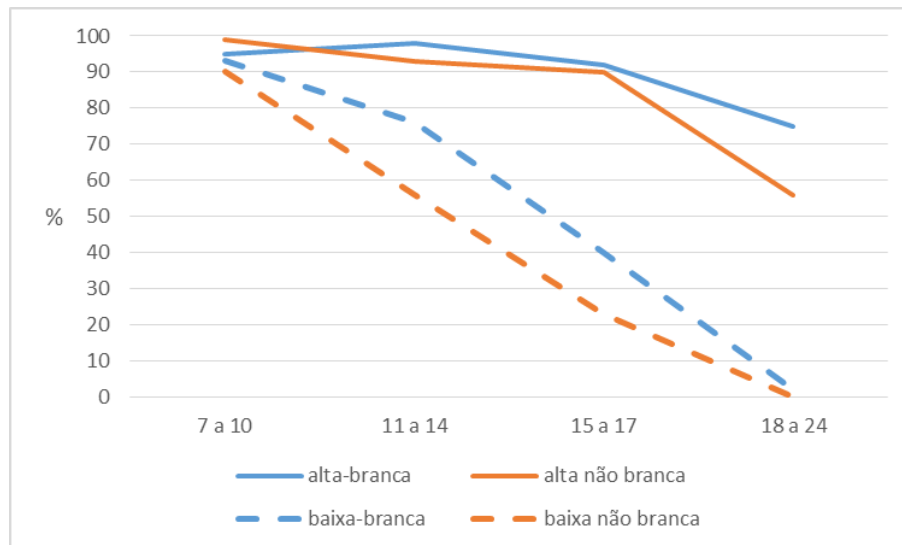


Figura 1.4 - Porcentagem de estudantes no nível adequado de ensino por faixa de renda e cor da pele.
Fonte: IBGE/PNAD, 2003.

A partir da figura anterior, pode-se perceber que o grupo de não-brancos possui menor participação no sistema educacional do que os brancos em todas faixas etárias e seus respectivos níveis de ensino, principalmente na graduação. No entanto, a variável renda representa um fator de exclusão educacional mais significante do que a variável cor, já que existem diferenças mais acentuadas de acesso entre as classes (alta e baixa) do que entre a cor/raça. Ou seja, em qualquer nível de ensino, há um menor número de estudantes de baixa renda frequentando a educação com idade adequada se comparado com alunos de renda alta, independente da cor.

Essa discrepância vai se acentuando a medida em que se eleva o grau de escolarização. Portanto, a variável cor é um fator de exclusão para o sistema de ensino, porém a renda é um fator de exclusão ainda mais intenso, o que evidencia a desigualdade educacional decorrente das dificuldades econômicas pelas quais sofrem os estudantes, sobretudo os provenientes das classes mais pobres.

A Figura 1.5 apresenta a escolaridade média da população com idade correspondente ao ensino superior, comparando o impacto das variáveis renda, cor/raça e região geográfica com relação ao tempo de estudo.

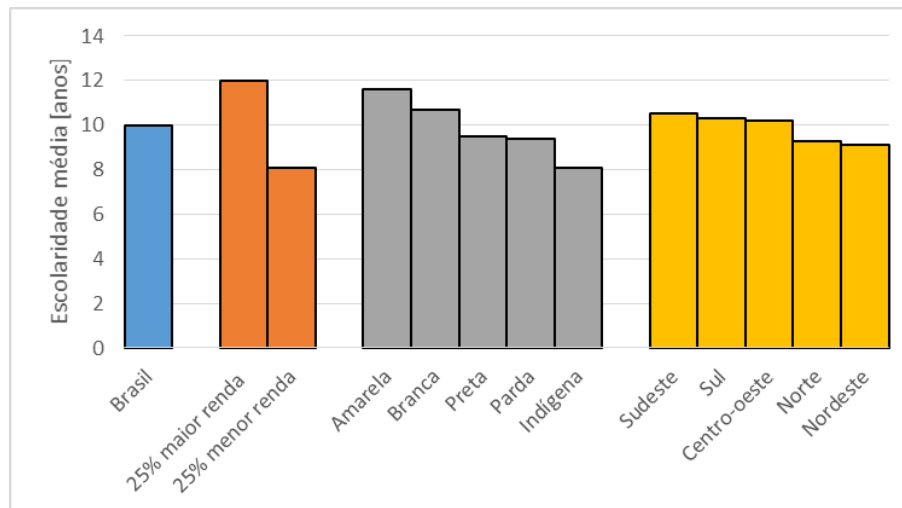


Figura 1.5 - Escolaridade média da população entre 18 e 29 anos de idade, por renda, cor/raça e região.
Fonte: IBGE/PNAD, 2014.

Observa-se que a população de menor renda e a população não branca possuem uma média de tempo de estudo inferior à população branca e de maior renda. Há também uma discrepância nos anos de estudo entre a população das regiões geográficas do país, com uma escolaridade média menor para os alunos provenientes das regiões mais pobres. Assim, esses dados comprovam que fatores como renda, cor/raça e região influenciam na trajetória escolar do estudante, interrompendo precocemente seus estudos e determinando seu fracasso educacional.

Portanto, esses dados justificam as exigências e pressão por parte de determinados setores da sociedade para regulamentar políticas voltadas para a ampliação do acesso ao ensino, a fim de amenizar as desvantagens educacionais decorrentes das desigualdades socioeconômicas.

A multiplicação das instituições superiores de ensino, consequência do estabelecimento dessas políticas, resultou na expansão do número de matrículas, porém essa ampliação se deu na rede particular de ensino, já que essa dependência administrativa foi a que sofreu uma ampliação considerável nos últimos 20 anos. As matrículas nas IES públicas tiveram um crescimento a partir do ano de 2003, mesmo assim, pouco significativo se comparado com o aumento das matrículas nas IES particulares.

A Figura 1.6 mostra a ampliação do número de matrículas tanto nas IES públicas quanto nas privadas a partir do primeiro mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso,

permitindo comparar a expansão que aconteceu nesses dois setores administrativos no decorrer das duas últimas décadas.

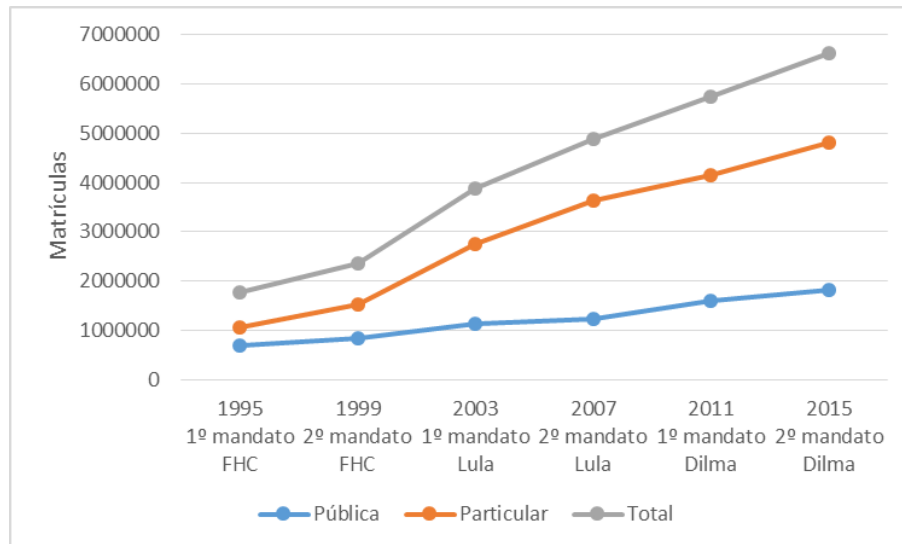


Figura 1.6 - Evolução do número de matrículas (apenas cursos presenciais) nas IES públicas.

Fonte: INEP. MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: INEP, 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 e 2015.

Observa-se que o volume de matrículas aumentou consideravelmente no período analisado, passando de um pouco mais de 1,5 milhão para próximo dos 7 milhões, representando um alargamento de cerca de 350%. Esse crescimento ocorreu principalmente no setor privado, sendo mais acentuado entre o período de 1999 a 2003.

As matrículas nas IES públicas, embora tenham tido uma expansão ao longo desses vinte anos, sobretudo no governo da ex-presidenta Dilma, ainda continuam limitadas ao considerar a demanda dos jovens brasileiros. Por isso, a graduação no país, por estar concebida preponderantemente pelo setor privado, se coloca em contraste com os outros níveis educacionais, principalmente o ensino básico.

Mesmo não sendo o foco desse estudo, vale lembrar que foram criadas vagas em instituições privadas cujas bolsas são custeadas pelo governo federal, como aquelas cobertas pelo Prouni, o que contribuiu para a ampliação do número de matrículas nessas IES. Essas bolsas são mantidas devido à renúncia fiscal de tributos que as universidades deveriam pagar. No entanto, somente a efetiva expansão das instituições superiores públicas é capaz de resolver a questão da democratização do ensino superior, não sendo possível, portanto, confiar a solução desses

problemas à abertura dessas vagas (CARVALHO, 2006; FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016). Logo, a propagação de IES privadas parece ter sido impactada pela criação desses tipos de vagas, o que apoia a denúncia de que os verdadeiros favorecidos são os empresários do ramo da educação (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006; FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016).

Embora essa expansão geral da graduação tenha sido expressiva, o sistema de ensino superior brasileiro ainda não atingiu o sistema de massa consolidado, conforme classificação de Trow (2005). Os pouco mais de 7 milhões de estudantes, que têm acesso a esse nível de ensino, correspondem a apenas 17,7% de taxa de escolarização líquida e 34,2% de taxa bruta (CRUZ; MONTEIRO, 2014). O número de matrícula líquida precisa alcançar a meta de 33% acordada no Plano Nacional de Educação (PNE), para o ano 2024, a fim de que o Brasil tenha um sistema de massa consolidado.

A Figura 1.7 faz uma comparação entre o número de matrículas efetuadas no ensino médio e superior durante o período analisado.

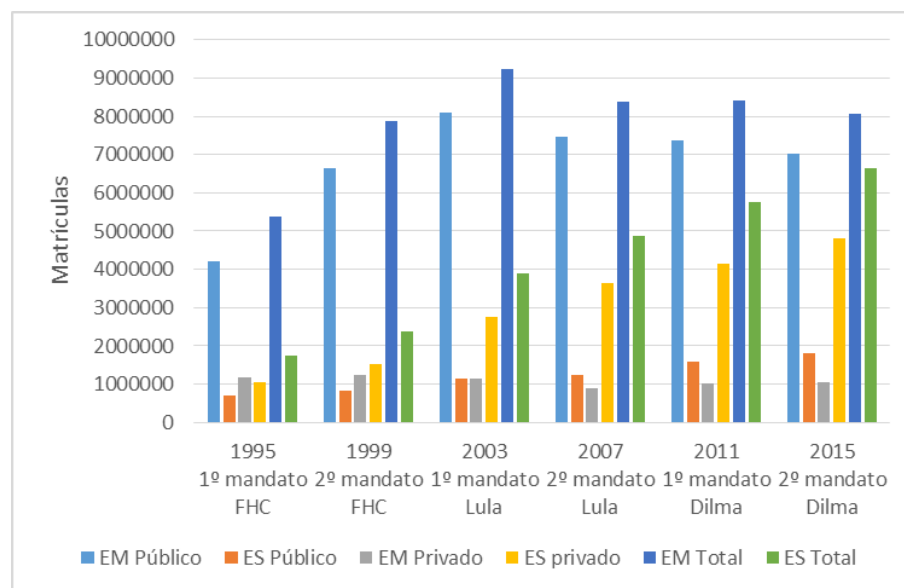


Figura 1.7 - Relação entre matrículas no ensino médio e superior por dependência administrativa.
 Fonte: INEP. MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Sinopse Estatística da Educação Básica.**
 Brasília: INEP, 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 e 2015.

Nota-se que o número de jovens provenientes da rede básica e pública de ensino é muito maior do que as matrículas efetuadas nos cursos superiores gratuitos, o que evidencia o desvio de fluxo desses jovens na educação. Muitos jovens que cursam escola básica gratuita não

encontrarão vagas em cursos superiores de universidades públicas, mesmo após a ênfase dada às políticas de expansão e democratização ao ensino superior nos dois últimos governos presidenciais.

Por outro lado, as IES particulares são capazes de absorver todo o alunato concluinte das escolas de mesma dependência administrativa, já que o número de instituições de educação superior pagas se manteve mais elevado do que a quantidade de escolas privadas durante todo o período analisado. De um modo geral, o número de estudantes matriculados na educação básica é quase o dobro do número de estudantes ingressantes na educação superior, o que evidencia o funil seletivo de um nível de ensino para o outro.

Considerando ainda que grande parte dos jovens concluintes da educação básica da rede privada de ensino também competem pelas vagas nas universidades públicas, o que aumenta a concorrência, a nota de corte e, conseqüentemente, a dificuldade para ingressar nessas IES. A procura pela educação superior pública manteve-se maior do que pela educação privada durante todo o período considerado, resultado da gratuidade e da qualidade do ensino ofertado.

Dessa forma, ocorre uma restrição no acesso ao ensino superior, principalmente para as classes desfavorecidas em relação às condições econômicas e educacionais, pois concorrem de forma desigual na competição por uma vaga. Essa inferioridade pode ser consequência tanto da desigualdade de oportunidade em participar do processo seletivo, que exige investimento financeiro por parte dos candidatos, fato que o Enem/Sisu tenta minimizar, ou da desvantagem que essas classes sociais receberam ao longo do processo educacional, fato que a Lei de Cotas busca corrigir.

A Tabela 1.1 apresenta os dados da relação candidato por vaga (c/v) nos anos que iniciam os mandatos presidenciais e, propositalmente, os dados dos anos consecutivos desde de 2007, no intuito de demonstrar o crescimento dessa relação a partir de 2009, ano em que o Enem foi reestruturado e regulamentado o Sisu.

O aumento da relação c/v, decorrente do maior número de inscrições, a partir desse ano, pode ser elucidado pela ampliação das IES, conforme visto, tendo como consequência a expansão das vagas, e pelo tipo de seleção utilizado, no caso o Sisu.

TABELA 1.1 - Demonstrativo da relação candidato/vaga dos cursos de graduação presenciais, conforme categoria administrativa.

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1995*	4,3	8,7	9,2	3,0	2,9
1999*	3,7	9,6	9,0	2,3	2,2
2003*	2,5	10,5	9,1	1,7	1,5
2007*	1,8	8,3	8,1	1,3	1,2
2008	1,9	8,0	8,8	1,3	1,2
2009	2,0	6,3	9,3	1,3	1,3
2010	2,2	9,1	7,5	1,2	1,2
2011*	2,8	13,5	9,1	1,4	1,5
2012	3,3	17,3	8,8	1,7	1,6
2013	3,5	18,7	10,7	1,6	1,6
2015*	3,7	21,6	10,5	1,7	1,7

Fonte: INEP. MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: INEP, 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 e 2015.

Nota: o asterisco indica os anos de início dos mandatos presidenciais.

Através desse programa, é possível que haja uma maior participação nos processos seletivos das IES, já que um maior número de candidatos pode se inscrever e, conseqüentemente, aumentam-se a concorrência e a quantidade de não ingressantes. Esses dados podem trazer à tona o contingente de pessoas que anseiam por cursar a educação superior, mas que não têm acesso (VELOSO; MACIEL, 2015). Portanto, ao mesmo tempo em que o Sisu alargaria a oportunidade de participação dos candidatos, também promoveria uma seleção mais rigorosa, devido ao aumento da relação c/v e, como consequência, da nota de corte para a admissão ao ensino.

Isso intensifica o caráter meritocrático da seleção, sem considerar as disparidades no processo educacional vivida pelos estudantes, conseqüentes da desigualdade social, privilegiando o acesso àqueles que tiveram contato frequente com os bens culturais e econômicos. Segundo Bourdieu (2007a), as heranças econômica e cultural, que são transmitidas no interior da família, interferem nas oportunidades, nas escolhas e no sucesso do aluno, privilegiando aquele cujo perfil familiar se sobrepõe no contexto sociocultural e econômico.

Por conseguinte, os alunos oriundos das classes mais ricas têm condições de percorrerem os melhores caminhos no campo educacional e chegam mais bem preparados para o processo seletivo, com maiores chances de acessar o ensino superior. Portanto, o Sisu, como mecanismo de ingresso às IES, legitimaria às desigualdades sociais e funcionaria como “um dos fatores

mais eficazes de conservação social” (BOURDIEU, 2007a, p.41) ao invés de servir como uma política de democratização e inclusão no ensino superior, consoante propõe o discurso do governo.

Em 2009, foi recomendado pelo MEC, através do documento “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior”, a utilização do Enem pelas IES públicas como seleção única de ingresso. Segundo essa proposta, o Enem permite a democratização das oportunidades para disputar as vagas públicas nas IES e a mobilidade estudantil, o que proporciona a democratização e inclusão social (BRASIL, 2016d).

Por um lado, segundo esse discurso oficial, esses programas aumentariam a chance de ingresso do estudante, uma vez que permitem a concorrência a nível nacional. Isso porque foram implantados na intenção de possibilitar a participação dos estudantes, já que o mesmo pode realizar a prova dentro de sua própria cidade ou região e atuar no processo seletivo de várias IES, independentemente da localização, por meio da internet.

Com os vestibulares tradicionais localizados, os candidatos possuíam gastos com inscrições, viagens e estadas para efetuarem as provas nos locais em que eram aplicadas. Após a implantação da seleção nacional por meio do Enem/Sisu, esses gastos foram extintos ou amenizados para o grupo de estudantes carentes, já que as inscrições para que esses candidatos participem dos programas são gratuitas, além de que esses deixam de ter custos com o deslocamento. Ou seja, esses programas buscam permitir a participação dos excluídos do processo seletivo que não têm condições de concorrerem por questões econômicas.

Por outro lado, esses programas promoveriam a ampliação da participação dos estudantes no processo seletivo, mas não a inclusão social no sistema de ensino, já que possibilitar a participação não é garantia de ingresso, muito menos de acesso no seu sentido mais amplo.

Nessa perspectiva, o Enem/Sisu apenas interfere instantaneamente na situação do candidato, já que esse programa não incide na formação educacional que o estudante obteve ao longo do processo de escolarização, tão pouco elimina ou mesmo considera as desigualdades sociais que influenciam no sucesso ou fracasso educacional do estudante.

Dessa forma, o Enem/Sisu atuaria sob a falsa ilusão de democratização e inclusão social, sob a promessa do aumento de oportunidades, porém fictícias e não reais, de acesso ao ensino superior. Assim, recai sobre o estudante a responsabilidade de seu próprio sucesso ou fracasso, colocando que o ingresso na educação superior depende exclusivamente do seu esforço individual e sucesso no decorrer de sua trajetória educacional, já que a educação superior estaria acessível a qualquer interessado.

Já a política de cotas, que consiste em ações afirmativas preconizadas pelo MEC na intenção de beneficiar os estudantes de baixa renda, os concluintes de escola pública e os não brancos, tendem a considerar a tradição histórica de desigualdade educacional, que influencia na preparação desses jovens ao longo da trajetória escolar. As ações afirmativas são medidas provisórias e especiais realizadas pelo Estado, a fim de suprir as desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras, que foram historicamente acumuladas, promovendo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar danos consequentes da discriminação e marginalização (BRASIL, 1996a).

As políticas afirmativas correspondem às ações regulamentadas e implantadas recentemente com a intenção de favorecer o acesso e a permanência de determinados grupos da sociedade no ensino superior. Embora os condicionantes que atrapalham o acesso e, principalmente o ingresso, ainda permanecem na sociedade, alguns sujeitos desses grupos são beneficiados por tais ações, recebendo a chance de melhorarem suas condições de vida.

Diante dos argumentos que se conflitam em torno da eficiência do Enem/Sisu, questiona se esses programas estão empenhando o papel de democratização e inclusão na educação superior? A democratização das oportunidades para concorrer às vagas públicas e a mobilidade estudantil seriam fatores suficientes para garantir esse papel, sobretudo no que se refere aos estudantes que foram historicamente excluídos desse nível de ensino, conforme discurso oficial? Qual é o resultado da implantação das políticas de democratização e inclusão Enem/Sisu, comparado ao vestibular tradicional e às políticas de cotas, no que diz respeito às chances de acesso ao ensino superior para as camadas tradicionalmente excluídas e marginalizadas do processo educacional brasileiro? Com esses dados, pretende-se chegar à resposta para a pergunta principal deste estudo: se o Enem funciona como mecanismo de inclusão e democratização ao ensino superior?

Verifica-se, portanto, que o sistema educacional brasileiro tradicionalmente se configurou em um sistema de elite, com restrição, ao longo dos anos, até mesmo no que diz respeito ao significado mais limitado de acesso, o ingresso. Essa exclusão no ensino é histórica no Brasil, sendo que resultou praticamente em decorrência da classe social do estudante, diretamente influenciado por suas condições de origem.

A seletividade educacional firma-se, portanto, pelo privilégio social somado ao sistema meritocrático da educação e à seleção social, características típicas de um sistema de ensino de elite, da sociedade de classes e da lógica de mercado, que rege o discurso de que a educação é o meio para o desenvolvimento econômico.

Por isso, embora as instituições de ensino tenham se expandido nos últimos 20 anos, essa expansão ocorreu principalmente no setor privado de educação, influenciado por esse discurso mercadológico de educação, sendo que o setor público teve um aumento mais contido. A ampliação das vagas públicas, embora tímida, ainda foi significativa, visto a defasagem no crescimento das IES gratuitas ao longo dos anos. No entanto, esse aumento, ligado à formulação de políticas de democratização e expansão do ensino, não foram o suficiente para suprir a demanda pela graduação.

A procura nesse setor tem sido maior do que a oferta, o que pode ser identificado através da relação cada vez maior de candidato por vaga. A alta concorrência pelas vagas públicas dificulta ainda mais o acesso dos estudantes das classes mais vulneráveis, que chegam ao processo seletivo em desvantagem de concorrência devido às limitações no percurso escolar, decorrentes de suas condições socioeconômicas.

Devido à necessidade de democratizar a graduação pública no país e, sobretudo, incluir as classes tradicionalmente excluídas principalmente desse nível de educação, o governo passa a regulamentar e implantar políticas voltadas para a graduação principalmente a partir de 2003, resultando no surgimento de programas e políticas como Enem, Sisu e Lei de Cotas. A próxima seção pretende discutir sobre alguns dos fatores que provocam essa exclusão de determinadas camadas sociais do sistema educacional demonstrada até aqui, reforçando a imprescindibilidade dessas políticas para a democratização e a inclusão no ensino superior público.

1.2 A exclusão do sistema educacional provocada pelas desigualdades socioeconômicas e educacionais

No início do século XX, o conjunto das pedagogias liberais afirmava que a escola era capaz de transformar a sociedade tornando-a mais igualitária, e que os espaços sociais fossem ocupados através da competência individual, baseando no princípio da meritocracia. Entretanto, essa escola não estava sendo concebida de modo a considerar as desigualdades presentes na sociedade (LIBÂNEO, 2010).

O crédito dado à educação como forma de ascensão social nas sociedades industrializadas tem sustentado um dos dogmas mais peculiares nas análises educacionais e, ainda hoje, muitos depositam na educação a capacidade de ascensão social e econômica. Por algum tempo, acreditou-se que a igualdade de oportunidade, principalmente no que se refere à educação, era um acontecimento concreto e que, longe de ser um processo seletivo apoiado na lógica da meritocracia, a escola seria capaz de eliminar as desigualdades. Essa ideia foi atribuída ao sistema escolar até os anos de 1960 (VARES, 2011).

Porém, no início da década de 1970, surge um novo conceito voltado à educação que contrapõe àquela opinião de que a escola tinha a função de equalizar a sociedade. Ao contrário disso, essa nova corrente interpreta que a instituição de ensino é responsável pela reprodução das desigualdades sociais. Essa tendência, denominada de “escola reprodutivista”, teve Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron como seus maiores representantes, ao elaborarem a obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975). Essa corrente afirmava que a escola capitalista mantinha as divisões de classe e contribuía para a reprodução estrutural socioeconômica e cultural, pois estava vinculada à estrutura econômica e política e acatava os interesses de uma minoria dominante (VARES, 2011).

Na visão desses teóricos, a escola reproduziria as condições social e cultural das desigualdades resultantes do modo de produção capitalista. Esses pensadores procuraram demonstrar como a escola contribuía para a manutenção do *status quo*, o que resultou em uma nova interpretação do sistema educacional. Para essa corrente, ao contrário do que anunciavam os teóricos

anteriores a ela, a escola não nivelava a sociedade, mas sim era passível de reproduzir e reforçar as divisões das classes sociais (VARES, 2011).

Segundo Bourdieu (2007a), muitos depositam na educação a responsabilidade de transformação da sociedade através da mobilidade social, em que a ascensão socioeconômica da pessoa ocorre por meio da elevação do nível educacional, assim:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social (BOURDIEU, 2007a, p.41).

Desse modo, o sistema de ensino perpetua a desigualdade social ao continuar estabelecendo as diferenças entre classes sociais, já que os alunos com melhores resultados são aqueles com maior poder aquisitivo e nível social. Por isso, a instituição de ensino “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (Bourdieu, 2007a, p.41).

Essa premissa elucidada por Bourdieu (2007a) pode ser observada no Brasil, onde as vagas em instituições de ensino superior públicas, principalmente as mais concorridas, são preenchidas por estudantes provenientes de classes econômicas mais elevadas, conforme assegura Dias Sobrinho (2010), cuja declaração fundamenta-se nos dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad) realizada em 2007:

Na população brasileira, o passivo educacional é ainda maior que o econômico, embora esses déficits também se interajam. É ainda muito pequena a parcela da grande massa dos pobres brasileiros que consegue fazer um longo e bom percurso escolar. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad), de 2007, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), menos de 3% dos estudantes de educação superior pertencem ao quinto mais pobre, ao qual pertencem 30,2% das famílias brasileiras (DIAS SOBRINHO, 2010).

De acordo com Dias Sobrinho (2010), o número de estudantes de classe socioeconomicamente desfavorável que tinha acesso ao ensino superior era insignificante comparado ao total de pessoas que pertenciam à essa classe. Em 2007, quando as políticas de democratização do ensino superior ainda não tinham sido regulamentadas e implantadas de forma padronizada pelo

governo, apenas 3% das famílias pobres brasileiras, que correspondiam 30,2% do total, conseguiam ingressar no ensino superior.

Conclui-se que o quantitativo de vagas disponível na educação superior nesse período era preenchido quase que exclusivamente por candidatos que ocupavam as posições mais altas na pirâmide socioeconômica. Assim, a desigualdade educacional e econômica se influenciam e se relacionam (DIAS SOBRINHO, 2010).

Os estudantes provenientes das camadas socioeconômicas mais elevadas têm possibilidades de traçar os melhores percursos na educação, por isso, para Bourdieu (2007a) existe uma tendência de perpetuar a desigualdade entre as classes uma vez que as famílias com melhores condições econômicas e educacionais mantêm essas condições para seus filhos.

Além da herança econômica, Bourdieu (2007a) afirma que a herança cultural, transmitida no interior familiar, é outro fator que interfere nas oportunidades, nas escolhas e no sucesso do aluno de modo diferente entre as classes, privilegiando o aluno cujo perfil familiar se sobrepõe no contexto sociocultural e econômico:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos* (grifo do autor), sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar (BORDIEU, 2007a, p.41-42).

Esse capital cultural é diretamente influenciado pelo capital econômico, pois quanto melhor a condição socioeconômica da família maior é o acesso de seus membros aos bens culturais e, conseqüentemente, maior a oportunidade para o mesmo ingressar e continuar no sistema de ensino.

Há uma influência do capital cultural familiar sobre o percurso escolar de seus descendentes, que se manifesta como estratégias colocadas em prática pelo grupo familiar, resultantes de decisões visíveis e racionais ou de uma inculcação das convenções do jogo social (BOURDIEU, 2007b; NOGUEIRA, 2000). “Desse modo, a influência exercida pela família sobre a decisão do estudante pode nem sempre ser percebida por ele como uma conduta explícita, porém sua ‘escolha’ sinaliza para a ação desta influência” (BOURDIEU, 2007b, p.94).

Ocorre uma transmissão de distintos tipos de capital como herança familiar para os filhos, entre eles o subsídio material que a família garante aos seus membros para ampará-los de forma direta ou indireta (BOURDIEU, 2007b, ROMAMELLI, 2000) e que influenciam na trajetória de vida e escolar do indivíduo. “Assim, o que se percebe é que filhos de pais que têm profissões tradicionais e valorizadas socialmente, tendem, em geral, a permanecer no mesmo espaço ocupacional dos pais.” (BOURDIEU, 2007b p.94).

O capital cultural é entendido como os *habitus* próprios de um grupo de pessoas, como tendência e inclinações (gostos e valores, por exemplo, o hábito de leitura e estudo), resultantes das condições peculiares de vida das diferentes classes. Segundo Bourdieu (2007a), essas tendências e inclinações do sujeito, que resultam dos condicionantes sociais, produzem as disposições internalizadas. Tal sistema de disposições refere-se tanto às maneiras de percepção do mundo social relacionadas à estrutura de personalidade quanto ao modo de apreciação relacionadas à gostos, preferências e escolhas.

As características específicas inerentes às experiências objetivas definem os *habitus* de classe. Assim, a classe trabalhadora e a pequena burguesia declinam para a humildade, para o sentimento de incapacidade e para a anuência sem contestação diante da autoridade, resultantes de um “conformismo lógico”, uma ideia de que cada indivíduo deve se colocar em seu lugar. Essas declinações são resultantes de um arranjo da personalidade às condições objetivas e às oportunidades reais desses grupos sociais (BOURDIEU, 2007a; SILVA, 1997).

Segundo expressão utilizada por Bourdieu, o *habitus* é uma “inconsciência de classe”, uma força invisível que influencia os indivíduos dentro de uma classe específica, o que pode ser observado pela explicação de Sallum (2005):

Para Bourdieu o que faz a ponte entre as posições objetivas de classe – materiais e culturais – e suas práticas não é a consciência e sim o *habitus* de classe. Trata-se, o *habitus*, de um conjunto de disposições de conduta de cada classe em relação às outras, que resulta da incorporação por seus agentes das percepções que têm sobre sua posição relativa no conjunto das relações de classes. Estas disposições de conduta das várias classes, os seus *habitus* estão, segundo Bourdieu, aquém do nível da representação explícita e da expressão verbal. O *habitus*, diz ele, é mais um inconsciente de classe do que uma consciência de classe (SALLUM, 2005).

Essa “inconsciência de classe” age no sentido da inação e reprodução da situação de vida das classes menos favorecidas. Então, o *habitus* esclareceria o conformismo e a obediência à autoridade das classes subalternas e a autonomia das classes dominantes (BOURDIEU, 2007c).

Conforme explana Bourdieu (2007c), esses *habitus* surgem no interior da família e é passado para seus membros de geração a geração, dentro de uma mesma classe social. Se, por um lado, os filhos das classes subalternas recebem esse conformismo social, por outro, os descendentes das famílias com melhores recursos e formação tendem a continuar recebendo esses recursos e formação de qualidade. Para o autor, essa herança intervém, inclusive, no rendimento escolar do estudante, já que filhos de pais letrados acabam tendo maior sucesso escolar.

É através do *habitus*, presente no interior de cada classe, que os estudantes da camada dominada recebem o conformismo social e, se acaso não receberem estímulos adequados, acabam por acreditar que não são capazes de continuar seus estudos. Assim, muitos jovens se auto excluem do percurso educacional e vão para o campo de trabalho a fim de se sustentar e sustentar sua família, do mesmo modo que fizeram seus pais. Esse abandono ocorre, naturalmente, com maior frequência entre os estudantes de menor poder aquisitivo.

Além disso, o *habitus*, herdado dentro das famílias com maiores dificuldades socioeconômicas e culturais, não familiariza o estudante do seu grupo com o processo educativo, fazendo com que esse estudante tenha maior dificuldade escolar, o que, associado ao sentimento de incapacidade, influencia em sua (auto) exclusão. Por isso, a importância da implementação das políticas de democratização do ensino para, antes de qualquer coisa, funcionarem como estímulos a esses estudantes, mostrando que é possível atingir o ensino superior apesar das dificuldades impostas socialmente.

Por outro lado, os estudantes do grupo dominante que, na maioria das vezes, possuem melhor situação socioeconômica, recebem estímulos suficientes no seio da família, como uma herança familiar, e por isso acreditam serem capazes de obter sucesso no estudo já que isso é uma realidade vivenciada de perto. Esse *habitus* herdado, como o hábito da leitura ou qualquer outro que favorece o aprendizado, aproxima os jovens dessa camada socioeconômica do processo educativo precocemente, ainda no interior da família, o que resulta em maior sucesso escolar e crença na capacidade de continuação dos seus estudos.

Essa “inconsciência de classes”, proveniente do *habitus* e que gera o conformismo social, poderia ser uma das explicações de que, mesmo com a implantação das políticas de democratização do ensino superior, os estudantes das classes com menores condições socioeconômicas ainda escolhem e ingressam em cursos cujo retorno financeiro é menor, como as licenciaturas, enquanto os cursos considerados elitizados e de maior retorno financeiro, como medicina, são ocupados por estudantes de classes mais abastadas.

Sendo assim, a origem social desempenha uma importante influência na inclinação para determinados cursos pelos estudantes e embora a condição social do aluno não seja determinante para a escolha do curso, ela é fortemente tendenciosa. Grignon e Cruel (1999, p.183) corroboram com essa discussão ao afirmarem que “quanto maiores os recursos dos pais (econômicos e simbólicos), mais os filhos terão chances de acesso ao ensino superior e em cursos seletivos, mais orientados para diplomas prestigiosos e empregos com melhor remuneração” (GRIGNON; CRUEL, 1999, p.183).

Zago (2006) reforça ainda que para a maioria dos candidatos não há uma escolha e sim uma adaptação às condições concordantes com sua realidade e que representem menor ameaça de exclusão. Bourdieu (1997) afirma que o capital cultural está diretamente ligado às situações de sucesso e exclusão escolar que acontecem no interior do sistema de ensino. A construção histórica educativa e cultural, mediada pelo contato frequente com atividades escolares, como leituras e artes, que a pessoa recebe desde sua infância, afeta seu percurso educacional.

Para essa pessoa ser inserida de forma natural no processo escolar, é necessário que a família tenha adquirido bens culturais legitimados e transmitidos esses valores a seus descendentes de forma indireta. Dessa maneira, o indivíduo, cujo nascimento se fez no interior de uma família em que esses bens são escassos, tende a apresentar desvantagens no desempenho escolar sendo vítima de um processo contínuo de desigualdade do qual ele não teve escolhas:

[...] acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital (BOURDIEU, 1997 p.86).

Bourdieu denominou essa transmissão de bens culturais, que ocorre no interior da família, de capital cultural incorporado. Esse tipo de capital cultural acontece de forma quase imperceptível e se torna parte integrante da pessoa, pois, “em seu estado fundamental, está *ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação*” (grifo do autor) (BOURDIEU, 2007b, p.74).

Segundo o autor, essa incorporação é fruto de um trabalho de inculcação e assimilação que requer tempo, por isso, está diretamente relacionado com o tempo disponível pelo indivíduo para sua aquisição (BOURDIEU, 2007b):

A acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor (tal como o bronzamento, essa incorporação não pode efetuar-se *por procuração*). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). O capital cultural é um ter que tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo (BOURDIEU, 2007b, p.74, destaque no texto original).

Além de relacionar o capital cultural com o capital econômico devido à maior possibilidade de acesso aos bens culturais por parte deste, o autor novamente estabelece uma ligação entre ambos ao acrescentar que quanto maior a condição financeira do sujeito, maior o tempo que o mesmo possui para incorporar o capital cultural. Esse tempo, voltado para a assimilação do capital cultural, refere-se à duas situações: à precocidade do contato com os meios culturais que promovem a transmissão e a acumulação desse tipo de capital; às horas livres que cada família pode garantir ao sujeito para que o mesmo se dedique à incorporação desse capital, sem que tenha que dividir seu momento de estudo com o trabalho devido às necessidades financeiras (BOURDIEU, 2007b).

Sob essa perspectiva, entende-se que as famílias com maior poder econômico possuem melhores condições de assimilar e transmitir seu capital, mantendo-o dentro de sua classe, pois seus estudantes usam seu tempo exclusivamente para os estudos e não precisam se dedicar às atividades laborais, o que frequentemente acontece com os estudantes mais carentes. Muitos estudantes pobres abandonam os estudos devido à necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho:

Vê-se, imediatamente, que é por intermédio do tempo necessário a aquisição que se estabelece a ligação entre o capital econômico e o capital cultural. Com efeito, as diferenças no capital cultural possuído pela família implicam em diferenças: primeiramente, na precocidade do início do empreendimento de transmissão e de acumulação, tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo biologicamente disponível, ficando o tempo livre máximo a serviço do capital cultural máximo; e depois na capacidade assim definida para satisfazer às exigências propriamente culturais de um empreendimento de aquisição prolongado. Além disso, e correlativamente, o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa ganhar) (BOURDIEU, 2007b, p.76).

Segundo Bourdieu (2007b), o capital cultural ainda pode existir sob outras duas formas: nos estados objetivado e institucionalizado. O capital cultural objetivado são os bens materiais que podem ser adquiridos, portanto, é material transferível, ou seja, transmissível em sua materialidade, tais como escritos e pinturas. As propriedades da forma objetivada do capital cultural se definem apenas por meio de sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada, sendo dependente dessa. Portanto, os recursos financeiros garantem a obtenção do capital objetivado, mas é imprescindível dominar o capital cultural para usufruí-lo, ou seja, para desfrutar dos bens materiais conquistados (capital objetivado), é preciso possuir condições intelectuais. Assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que se pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural (BOURDIEU, 2007b, p.77):

Para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica (definida pelo capital científico e tecnológico que se encontra incorporado nelas), é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado (BOURDIEU, 2007b, p.77).

Já o capital cultural institucionalizado é representado pelos títulos e diplomas escolares, que estão garantidos legalmente e que reconhecem o capital cultural adquirido pelo indivíduo. Para Bourdieu (2007b), ao atribuir um reconhecimento institucional ao capital cultural adquirido por determinada pessoa, o título possibilita a comparação entre os diplomados, além de “estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar” (BOURDIEU, 2007b, p 79).

O autor afirma que o capital cultural institucionalizado, representado pelo certificado, pode servir como moeda de troca no mercado de trabalho, conforme os dizeres a seguir:

Produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho - o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido (BOURDIEU, 2007b, p.79).

Por isso, Bourdieu (2008) afirma que a instituição escolar é capaz de formar e manter uma classe elitizada através dos diplomas escolares, sendo esses adquiridos, embora imperceptível, através da relação entre aptidão escolar e a herança cultural. Portanto, ao invés de agir como um sistema meritocrático, privilegiando aptidões individuais em contraposição aos privilégios hereditários, a escola estaria agindo como um sistema de manutenção social ao garantir títulos escolares àqueles que já foram privilegiados com a herança cultural:

A instituição escolar, que em outros tempos acreditamos que poderia introduzir uma forma de meritocracia ao privilegiar aptidões individuais por oposição aos privilégios hereditários, tende a instaurar, através da relação encoberta entre a aptidão escolar e a herança cultural, uma verdadeira nobreza de Estado, cuja autoridade e legitimidade são garantidas pelo título escolar (BOURDIEU, 2008, p.39).

Dessa forma, a desigualdade social, que influencia o preparo do aluno para o ingresso no ensino superior – caracterizada, por exemplo, pelo capital cultural e os outros tipos de capital herdados entre as classes – propicia a exclusão do aluno desfavorecido socialmente no sistema seletivo de cunho meritocrático, que desconsidera essas desigualdades que estão presentes no processo educacional. Dessa forma, o aluno já privilegiado por suas condições socioeconômicas mantém sua classe social ao ser incluído no ensino superior e ao receber certificados escolares que os manterão na classe dominante. Assim, os exames para o ingresso no ensino superior reproduzem as desigualdades sociais das várias etapas de vida do sujeito, desde sua formação como aluno à vida adulta profissional:

Os exames ou os concursos justificam em razão de divisões que não necessariamente têm a racionalidade por princípio, e os títulos que sancionam seus resultados apresentam como garantia de competência técnica certificados de competência social, nisso muito próximos dos títulos de nobreza (BOURDIEU, 2008, p.38).

É necessário frisar que, segundo Bourdieu (BOURDIEU, 2007b), a reputação da instituição define o reconhecimento do certificado emitido pela mesma. Pode-se deduzir, dessa forma, que o possível retorno proveniente do diploma escolar no mercado de trabalho é diretamente proporcional ao investimento que se faz no percurso escolar. Sendo assim, a classe com melhor

poder aquisitivo terá um maior retorno – não só em adquirir um certificado ao conseguir ingressar no ensino superior, mas também que esse certificado seja bem reconhecido – já que tem maior condição de investir em sua educação. Portanto, a objetivação do capital cultural por meio de titulação é um fator de distinção entre as classes e de legitimidade e manutenção da cultura no interior das mesmas.

Diante do exposto, reafirma-se que o capital cultural é diretamente proporcional ao capital econômico, já que quanto maior o recurso financeiro do sujeito, maiores as chances de o mesmo obter bens culturais, facilitando, assim, sua entrada e permanência no sistema de ensino. Por outro lado, quanto menor esse recurso, maiores são os limites para o mesmo ter acesso a esses bens e maior a chance de ser excluído do sistema educacional.

O processo seletivo para ingresso no ensino superior que, tradicionalmente ocorre no Brasil, não considera as vantagens que muitas famílias possuem sobre outras em relação ao acúmulo do capital cultural que, na maioria das vezes, é catalisado pela condição socioeconômica – como, por exemplo, os hábitos precoces herdados pela família que auxiliam na aprendizagem ou a condição de poder frequentar uma boa escola de ensino médio particular básico em contraposição as muitas escolas públicas sucateadas - e que reflete no sucesso ou insucesso escolar do jovem.

O processo seletivo barra na porta de entrada das universidades aqueles poucos alunos que conseguiram burlar as dificuldades socioeducacionais presentes durante a vida, das quais não tiveram escolhas, mas conseguiram chegar até lá. Daí surge a demanda social de democratização do acesso ao ensino superior, o que exige do Estado a implementação de política pública que amenize as injustiças perante a oportunidade de ingresso nesse nível de ensino.

Portanto, não só a herança econômica, mas como também a herança cultural, contribui para que a educação seja um privilégio de poucos, visto que os estudantes menos favorecidos permanecem de fora do sistema de ensino em virtude da tradição histórica de (auto) exclusão:

Como corolário da exclusão produzida pela sociedade e pelo Estado, sobrevém a autoexclusão: os jovens excluídos dos bens comuns, muitas vezes, acabam internalizando, ao longo de suas trajetórias estudantis, a ideologia de que a exclusão

é natural e de que é natural que eles se incluam entre os excluídos sociais (DIAS SOBRINHO, 2010, p.129).

Dias Sobrinho (2010) discursa que os jovens, acostumados a não terem acesso aos bens comuns, entre eles a educação, interiorizam a aceitação de que esse fato é natural, o que faz com que permaneçam no processo de exclusão social provocada pela sociedade e pelo Estado. Para o autor, numa sociedade onde existem claramente camadas sociais antagônicas, os valores e interesses dos mais ricos são colocados como modelo para toda a sociedade. Nesse sentido, as desigualdades e discrepâncias sociais são instauradas como se fossem naturais, já que cada indivíduo é colocado onde acredita ser seu lugar de origem e, desse modo, a desigualdade social se reproduz no campo educacional:

Polarizada em camadas sociais antagônicas, a sociedade escolhe os valores e interesses dos mais ricos como referência valorativa central para toda população. Dessa forma, se naturalizam as desigualdades e assimetrias sociais e se definem os espaços “naturais” de cada um (DIAS SOBRINHO, 2010, p.129).

Pierre Bourdieu (1989) corrobora com essa discussão ao afirmar que existe uma interferência simbólica no interior das relações sociais do mundo capitalista, que disfarça as desigualdades, e não é perceptível às pessoas envolvidas:

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma origem *gnoseológica* (grifo do autor): o sentido imediato do mundo (e, em particular do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama de *conformismo* (grifo do autor) lógico, quer dizer “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa que torna possível a concordância ente as inteligências” (BOURDIEU, 1989, p.9).

Bourdieu (1989) esclarece que o poder e o domínio são praticados através de sua força simbólica, não sendo necessária a força física para sua concretização. Essa força simbólica estabelece a subordinação, a obediência e o conformismo por meio da reorganização das estruturas cognitivas dos indivíduos, fazendo com que esses aceitem passivamente suas situações dentro da sociedade. Portanto, Bourdieu define o poder simbólico como “[...] poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p.7-8).

O autor afirma que o poder simbólico promove modificações profundas nas relações de força e poder, sendo que as “diferentes classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para

imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses. ” No entanto, as classes menos favorecidas desconhecem esta violência, o que torna possível a divisão de classe social, prevalecendo os interesses dominantes, sem que ocorra uma luta direta entre os sujeitos (BOURDIEU, 1989, p.11):

A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, “pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação” (BOURDIEU, 2001, p.206-207).

A violência simbólica resulta da atuação desse poder simbólico, em que as concepções das classes dominantes acerca da realidade são postas como legítimas, sem que os dominados tenham consciência dessa relação de dominação (BOURDIEU, 1989). Isso porque, de acordo com Bourdieu (2002, p.3-4), a violência simbólica se caracteriza como uma “[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento”.

De acordo com Bourdieu (2002), essa violência é consequência da desproporcional distribuição de capitais entre as classes, uma vez que a falta de recursos não permite o acesso a outros meios de conhecimento, por parte dos dominados, que os possibilitem a pensar sobre si e sobre essa violência da qual é vítima.

O conhecimento disponível ao dominado é aquele comum ao dominante, que deriva da incorporação da relação de poder, e faz com que essa relação seja compreendida como natural. Assim, a dominação simbólica gera efeitos que não são percebidos pelos envolvidos nesse “jogo de poder”, fazendo com que os mesmos ajam e decidam de modo inconsciente, sem considerar suas vontades.

Essa violência simbólica, fruto de um sistema de dominação que apregoa os interesses das classes dominantes, é gerada, fundamentada, promovida e mantida pela desigualdade e exclusão dos dominados, através de instituições como a Escola, o Estado e a Família. A família possui uma importante função na reprodução da ordem social, inculcando sentimentos permanentes no indivíduo que o faz continuar na realidade vivida (BOURDIEU, 2007c).

A escola, por sua vez, cumpre a função de manter os valores entre as classes por meio da violência simbólica presente nesse sistema, a partir do momento em que ela impõe a cultura da classe dominante sobre as demais classes, beneficiando, ao longo do processo educacional, os alunos que pertencem à classe já familiarizada com essa cultura. A imposição dessa cultura dominante aparece nos conteúdos lecionados, nas provas aplicadas e até mesmo na linguagem proferida pelo professor, que se aproxima da linguagem da classe dominante, o que facilita a comunicação de uma classe em contraposição à outra:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2007a, p.53).

O sucesso do aluno, na maioria das vezes, não é avaliado através da absorção que o mesmo teve em relação ao conteúdo, mas sim se esse aluno se enquadra nos “moldes” que a escola impõe. Assim, os alunos que se enquadram desde cedo nos padrões da escola, que são os padrões da classe dominante, terão maior facilidade e sucesso no meio escolar. Por outro lado, a classe dominada, que possui os hábitos diferenciados aos exigidos pelo sistema escolar, terá maior dificuldade no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, maior dificuldade nos exames avaliativos.

Portanto, as chances do fracasso escolar e do abandono da classe dominada são maiores se comparados à classe dominante, assim como será mais difícil para a classe dominada obter bons resultados nos exames seletivos para ingresso ao ensino superior, o que os coloca em posição desfavorável no sistema competitivo para acessar esse nível de ensino:

Sabendo-se tudo o que o julgamento dos examinadores deve a normas implícitas que retraduzem e especificam na lógica propriamente escolar os valores das classes dominantes, vê-se que os candidatos têm que suportar um *handicap* tanto mais pesado quanto esses valores estão mais afastados daqueles de sua classe de origem (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.171).

Conforme já afirmado por Bourdieu (2002), essa violência simbólica no interior do sistema escolar, que ocorre principalmente pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento, é

uma violência suave, insensível e invisível às suas próprias vítimas como toda e qualquer tipo de violência simbólica. Isso porque a escola compele essa violência de modo natural através de suas práticas e exames avaliativos, ao cobrar o conhecimento da classe dominante posto como legítimo, e o mesmo critério de avaliação também é aplicado em outras provas, como o processo seletivo para o ingresso no ensino superior. Dessa forma, o fracasso da classe dominada no trajeto escolar é visto como natural e aceito, assim como sua exclusão na seleção de entrada na universidade:

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um "dom" que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.171).

O sistema educacional, caracterizado como um sistema simbólico e marcado pela violência simbólica, opera como um fator estruturante na sociedade, mantendo os sistemas de classes. No entanto, da mesma forma que esse sistema simbólico estrutura a sociedade também é estruturado por ela. Sendo assim, o sistema de ensino continua a manter a diferença de classes porque ele próprio é consequência dessas diferenças:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os «sistemas simbólicos» cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, [...] para a «domesticação dos dominados» (BOURDIEU, 1989, destaque no texto original).

Essa violência simbólica, presente inclusive no sistema educacional, cria o conformismo lógico da classe dominada, fazendo com que a mesma acredite em sua situação como algo normal e esperado, admitindo as desigualdades de classe como uma herança determinada, sem ponderar os fatores que fomentam essa manutenção social.

O Estado reforça essa violência simbólica ao “contribuir, em medida determinante, para a produção e a reprodução dos instrumentos de construção da realidade social”, sendo o próprio regulador das práticas sociais. O Estado cria princípios de classificação através do

estabelecimento de divisões em categorias sociais e os inflige na realidade e no cérebro dos sujeitos (BOURDIEU, 2001, p.212). Além disso:

Ele também constitui o princípio da eficácia simbólica de todos os ritos de instituição, tanto dos que garantem fundamento à família, por exemplo, como também dos que se exercem por meio do funcionamento do sistema escolar, que instaura, entre os eleitos e os eliminados, diferenças simbólicas duráveis (BOURDIEU, 2001, p.212).

Por meio das práticas difundidas pelo Estado, esse estabelece e induz “formas simbólicas comuns de pensamento, contextos sociais da percepção, do entendimento ou da memória, formas estatais de classificação, ou melhor, esquemas práticos de percepção, apreciação e ação” (BOURDIEU, 2001, p.213).

Dessa maneira, o Estado instaura e fortalece o conformismo lógico e moral das pessoas diante das organizações sociais dominantes, através de simbolismos, ideias e práticas que levarão ao entendimento do mundo segundo os interesses das classes hegemônicas. O processo seletivo para o ingresso ao ensino superior exerce esse poder simbólico ao se basear no princípio da liberdade neoliberal, em que a livre concorrência e a igualdade de oportunidade garantem que todos têm as mesmas oportunidades, já que todos têm acesso à educação, sem, contudo, considerar os limites socioeducacionais dos quais a classe pobre é vítima.

A ideologia liberal do Estado propaga que a escola é um ambiente propício para a formalização da igualdade social, no entanto, a seletividade social que acontece no processo seletivo para a admissão ao ensino superior evidencia uma contradição a essa ideia (GRACELLI, 1983). Assim, o processo seletivo perpetua os privilégios das classes superiores enquanto exclui o estudante das classes menos favorecidas, que sofreram as desvantagens da desigualdade socioeducacional ao longo do seu percurso escolar.

O sucesso das classes hegemônicas na seleção para o ingresso no ensino superior não é atribuído às vantagens que receberam ao longo do percurso educacional, como a aproximação de bens culturais, ensino de qualidade e até mesmo à familiarização com as práticas de ensino, mas sim como “natural”. Da mesma forma, o fracasso educacional da classe de menor nível socioeconômico não é atribuído e vinculado à sua privação ao capital cultural e ensino de qualidade ou à sua vitimização sofrida pelo poder simbólica, mas sim como incompetência, já que todos tiveram a mesma oportunidade de ingresso à universidade através da prova de seleção. Então, recai sobre o próprio estudante a responsabilidade pelo seu fracasso ou sucesso,

sem considerar a intervenção da desigualdade socioeconômica e educacional nesse resultado, sendo que eles próprios acreditam nessa premissa.

Esse sistema de dominação, que garante os interesses das classes dominantes, caracteriza a violência simbólica da qual sofre o estudante da camada socioeconômica mais baixa. Assim, o estudante fracassado no processo seletivo, vítima dos percalços e dificuldades provenientes da desigualdade socioeconômica e educacional, permanecem no conformismo lógico resultante da violência simbólica, levando-os a crer que essa situação é natural e aceitando suas situações dentro da sociedade.

A prerrogativa proveniente da ideia liberal de educação pública de que o acesso à educação está garantido a todos repassa para o próprio indivíduo a responsabilidade por seus sucessos escolares e sociais, pois se o mesmo não obteve sucesso é porque não se desempenhou ou é incompetente, já que todos os indivíduos possuem oportunidades iguais diante do sistema de ensino. Com esse pensamento, ocorreria discriminação das classes menos favorecidas (YAZLLE, 1997).

Essa ideologia liberal “se enquadra dentro de um modelo de legitimação que o estado capitalista procura para justificar sua razão de ser, onde utiliza instrumentos que dissimulam seu verdadeiro objetivo e tendem a angariar o apoio popular pela atração que exercem em sua feição democrática” (GRACELLI, 1983, p.30). Essa função de legitimação do Estado capitalista encontra no sistema de ensino um campo propício para sua realização, uma vez que a escola é vista como um meio socioeconomicamente democrático e igualitário de oportunidades. No entanto, mesmo que o Estado se esforce no sentido de instituir um modelo educacional, que evidencie seu papel democrático e que lhe serve de instrumento de legitimação, ainda não conseguiu modificar o quadro de tendência elitista do ensino que se contrapõe a essa ideologia liberal (GRACELLI, 1983).

O processo de admissão nas universidades revela essa tendência uma vez que os candidatos que chegam para essa etapa já foram pré-selecionados, passando por uma triagem cultural provocada por suas origens socioeconômicas (GRACELLI, 1983)

A pré-seleção que ocorre nos níveis inferiores do ensino se espelha no próprio dualismo existente no ensino brasileiro que, contrariamente a função de legitimação do estado Capitalista, reproduz a segmentação da cultura da classe dominante e da classe subalterna, ou seja, porque o país é ainda um “late-comer” em termos de

capitalismo, ou seja, porque as raízes aristocráticas do passado são difíceis de serem arrancadas do ensino brasileiro (GRACELLI, 1983, p 30).

A triagem também ocorre mediante o próprio processo seletivo para o ingresso nas universidades, pois esse se caracteriza como um filtro para eleger os mais aptos para o ensino superior. O critério de eficiência econômica justifica esse processo de seleção, em que devem-se elevar os recursos da sociedade a fim de se obterem maiores benefícios sociais e individuais. Apesar do critério de eficiência econômica estar conduzindo as políticas educacionais, o Estado, dentro de seu papel de legitimação, não pode aceitar um modelo educacional que favoreça a injustiça social.

Assim, estas políticas têm adotado duplos sentidos, pois enquanto sustentam um modelo igualitário na educação, não oferecem instrumentos reais que amenizem as desigualdades sociais presentes no sistema (GRACELLI, 1983). Ou seja, apesar dos discursos que fundamentam essas políticas basearem-se na equidade de acesso educacional, as desigualdades educacionais decorrentes sobretudo das desigualdades sociais ainda não foram sanadas na prática. Como exemplo típico dessa contradição temos, por excelência, o processo seletivo para ingresso no ensino superior (GRACELLI, 1983).

Conforme afirma Coombs (1968), “um sistema altamente seletivo, baseado em exames abertos e competitivos, tem apenas a aparência de ser democrático” (p.56). Além de ser um instrumento de discordância entre a ideologia liberal e a prática do ensino, o processo seletivo de admissão à universidade tem servido para evidenciar a distorção social do sistema de ensino presente nos níveis anteriores (GRACELLI, 1983). Bourdieu e Passeron (1992) corroboram com essa ideia ao afirmarem que os exames seletivos legitimam o acesso de uma minoria no ensino superior:

Compreende-se que para desempenhar-se completamente dessa função de conservação social o sistema escolar deva apresentar a ‘hora da verdade’ do exame como sua verdade: a eliminação submissa apenas às normas da equidade escolar, portanto formalmente irrepreensível, que o exame opera e assume, dissimula a realização da função do sistema escolar, obnubilando pela oposição entre os aceitos e os recusados a relação entre os candidatos e todos os que o sistema excluiu de facto do número dos candidatos, e dissimulando assim os laços entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.168).

Para Bourdieu (2007a), há uma relação entre as diferenças de classes e as desigualdades de ingresso no ensino. Ocorre uma seleção de forma direta, através dos exames de seleção, ou de

forma indireta, quando os estudantes se (auto) excluem durante os percursos escolares que antecedem os exames seletivos. Essa exclusão está diretamente relacionada à condição socioeconômica do estudante, pois quanto mais precária sua condição de vida, mais cedo acontece esta exclusão, sendo provocada, sobretudo, pela violência simbólica da qual o estudante é vítima e a restrição do capital cultural pela qual ele passa:

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média (BOURDIEU, 2007a, p.41).

Os estudos feitos por Bourdieu auxiliam no entendimento da produção e reprodução das desigualdades sociais provocadas pelo sistema educacional de caráter meritocrático, que exclui uma parte significativa dos alunos da classe mais pobre por não considerar as desigualdades educacionais das quais esses alunos são vítimas. Essas desigualdades, muitas vezes, acontecem devido à influência do capital cultural no processo de aprendizagem do aluno, sendo esse facilitado àqueles que possuem maior acesso a esse capital e que, na maioria das vezes, está relacionado com a condição socioeconômica do sujeito.

A violência simbólica presente nos sistemas sociais, como família, educação e Estado, também influencia nessa desigualdade educacional ao impor as concepções das classes dominantes como legítimas, sendo que essas concepções são aceitas nos exames de avaliação, inclusive no processo seletivo de ingresso no ensino superior. Dessa maneira, acaba por privilegiar o conhecimento da classe dominante, desfavorecendo a classe dominada nos exames competitivo, seletivo e classificatório, acarretando na exclusão dessa classe.

Essas interferências ocorrem em todo o percurso escolar do aluno que antecede os exames de seleção para o ensino superior, o que ocasiona a exclusão dos estudantes menos favorecidos já durante essa fase. Portanto, muitos alunos desprivilegiados pela cultura e interesse da classe dominante acabam por ficar pelo caminho. Os poucos que conseguem vencer as barreiras impostas socialmente e chegar à porta da universidade são eliminados pelo processo seletivo, cujo modelo meritocrático ignora essas desigualdades que ocorrem no sistema educacional e que acabam por privilegiar determinadas classes.

Além desse modelo – baseado na lógica das capacidades individuais, da igualdade de oportunidades e da livre concorrência – não considerar as desigualdades educacionais que ocorrem entre as classes sociais, ainda coloca para o próprio estudante a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, já que todos tiveram as mesmas oportunidades. Portanto, a responsabilidade pela exclusão no processo seletivo do aluno desfavorecido pelas desigualdades educacionais recai sobre ele próprio, pois se não foi selecionado é porque não se esforçou.

Diante dessa análise, percebe-se a necessidade da implementação de políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e inclusão educacional, como o Enem/Sisu, para aumentar as possibilidades reais dos excluídos do sistema educacional de pertencerem ao meio acadêmico superior, oferecendo oportunidades diferenciadas àqueles que possuem necessidades diferenciadas.

CAPÍTULO 2

Políticas Públicas para o Desenvolvimento como Expansão das Liberdades Humanas

Este capítulo versa sobre o desenvolvimento a partir da perspectiva da expansão das liberdades humanas, vistas como fins e meios do desenvolvimento, contrapondo à ideia tradicional que o restringe ao crescimento econômico. Nessa abordagem, a ampliação das oportunidades reais contribui para a eliminação das privações de liberdade, facilitando a capacidade geral da pessoa para viver conforme gostaria, o que é crucial para o processo de desenvolvimento (SEN, 2010).

Com isso, pretende-se esclarecer sobre a importância de uma ampliação efetiva das oportunidades de acesso ao ensino superior dos alunos oriundos das classes historicamente excluídas do sistema de ensino, o que contribui para a eliminação das privações de liberdade pelas quais esses estudantes passam. Tais oportunidades são promovidas a partir de políticas públicas de democratização e inclusão social, regulamentadas pelo Estado, visando atender grupos sociais específicos. Visto que os programas Enem e Sisu, na perspectiva do discurso oficial, se enquadram nessas políticas, faz-se necessário discorrer também sobre o conceito de políticas públicas e sua relação com o Estado, os governos e a sociedade.

2.1 A compreensão da política pública, do papel do estado e dos governos

Segundo Souza, C. (2006), a definição de política pública não é única e normalmente esses conceitos convergem para um ponto em comum: os governos, lugares onde acontecem os conflitos de interesses, preferências e ideias (SOUZA, C., 2006). O papel do Estado e dos atores sociais também são intercessões que estruturam os conceitos de política pública, cujas descrições frequentemente apontam para uma participação simultânea e de inter-relação desses três fatores (e suas derivações) que se completam formando um todo.

A concepção de que o todo é mais relevante do que a soma das partes é geralmente adotada pelas definições de políticas públicas, configurando, desse modo, uma visão holística sobre o

assunto. Assim, todas as partes como sujeitos, instituições, interações, ideologias e interesses são consideradas no que tange as políticas públicas, mesmo que nem todas as fatias apresentem a mesma importância (SOUZA, C., 2006).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) definem o conceito atual de política como sendo o conjunto de atividades que são atribuídas ao Estado moderno capitalista ou são provenientes dele. A ideia de política relaciona-se com o poder do Estado – ou sociedade política – para realizar várias funções como agir, projetar, proibir, legislar, intervir, comandar, com implicações voltadas para determinados grupos sociais. Quando essas ações estratégicas partem dos sujeitos estatais, visando modificar as relações sociais, essas “políticas” são compreendidas como “públicas”. Segundo Pereira (1994):

O termo público, associado à política, não é uma referência exclusiva ao Estado, como muitos pensam, mas sim à coisa pública, ou seja, de todos, sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses. Portanto, embora as políticas públicas sejam reguladas e frequentemente providas pelo Estado, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo (e devendo) ser controladas pelos cidadãos. A política pública expressa, assim, a conversão de decisões privadas em decisões e ações públicas, que afetam a todos (PEREIRA, 1994, p.17).

Em outras palavras, política pública é uma estratégia do governo que busca organizar os meios e recursos à disposição do Estado e do setor privado e suas atividades, a fim de concretizar metas e ações “socialmente relevantes e politicamente determinadas” (BUCCI, 2002, p.241).

Assim, entende-se políticas públicas como sendo ações realizadas pelo Estado direcionadas para o social, conforme suas necessidades e demandas, ou seja, são todas as ações, metas e planos que os governos esquematizam para atingir o bem-estar da sociedade e o interesse público (CALDAS, 2008). Seguindo essa mesma linha de pensamento, Höfling (2001) entende políticas públicas como sendo o Estado em ação, isto é, “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p.31).

Para um maior entendimento, distingue-se aqui os conceitos de Estado e governo. Estado refere-se a um conjunto de instituições estáveis, como órgãos do legislativo, do executivo e do judiciário, que permitirão o governo agir. Já governo corresponde a uma série de ideias, programas, concepções e projetos oriundos de representantes da comunidade, colocados para a

sociedade como um todo, e que exercerão o papel do Estado por um tempo definido (HÖFLING, 2001).

Diante dessas definições, é possível e necessário diferenciar políticas de Estado de políticas de governo. Para Bucci (2006, p.19), “[...] há políticas cujo horizonte temporal é medido em décadas – são as chamadas ‘políticas de Estado’ – e há outras que se realizam como partes de um programa maior, que são as ditas ‘políticas de governo’”. Souza, L. (2006) define políticas de governo como “[...] conjunto de programas elaborados no espaço restrito das instituições governamentais, configurada na interpretação feita pelos gestores públicos dos interesses e necessidades da população” (SOUZA, L., 2006, p.9)¹. Corroborando ainda com essas ideias, Pereira (1996) descreve políticas públicas como:

[...] linhas de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante as políticas públicas que são distribuídos ou redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual (PEREIRA, 1996, p.130).

Easton (1953) acrescenta que a política pública é vista como uma interação entre criação, efeitos e ambiente, sofrendo influência direta da mídia, dos partidos e dos grupos de interesse que, conseqüentemente, controlam os resultados e finalidades dessa política. Assim, configura-se a participação de vários atores sociais tanto na regulamentação quanto na implementação e desenvolvimento das políticas públicas e em suas conseqüências. Souza, C. (2006) resume política pública como:

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, C., 2006, p.26, aspas e parênteses no original).

Para Bucci (2006, p.14, grifo no original), política pública é “[...] um programa ou quadro de ação governamental, porque consiste num conjunto de medidas articuladas (coordenadas), cujo

¹ Entende-se que o Enem é uma política de Estado, visto que a duração de sua vigência se aproxima de duas décadas de existência, apresentando-se consolidado na educação e cultura brasileira, ultrapassando assim distintos governos. Já os programas Sisu, regulamentado em 2009, e Lei de Cotas, implantada em 2012, fazem parte das políticas públicas do recém governo destituído Partido dos Trabalhadores (PT), representado pelos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rouseff.

escopo é dar impulso, isto é, movimentar a máquina do governo”. A autora acrescenta ainda que é o Estado quem as cria, podendo colocá-las na forma de lei ou outros tipos de documentos legais. Elas têm distintos suportes legais, podem ser expressas em disposições constitucionais, ou em leis, ou ainda em normas infralegais, como decretos e portarias e até mesmo em instrumentos jurídicos de outra natureza (BUCCI, 2006, p.11).

Identifica-se, portanto, a ideia comum, da qual esse estudo se apropria, de que política pública é o Estado agindo para atender as necessidades e as demandas de setores específicos da sociedade através de metas, planos, leis, programas e ações, implantando um projeto de governo. Através dela, os governos praticam seus propósitos e concepções políticas, obtendo resultados ou mudanças na sociedade. Além disso, vários segmentos e atores sociais como partidos, mídia, grupos de interesses, movimentos sociais e instituições públicas e privadas se articulam com o governo para a regulamentação e implementação das políticas públicas. Portanto, mesmo cabendo ao Estado colocar em ação os projetos do governo por meio das políticas públicas, essas englobam interesses, prioridades, escolhas e decisões privadas, devendo, assim, serem controladas pelos cidadãos.

Nesse sentido, as políticas públicas atingem a coletividade uma vez que convertem decisões privadas em ações públicas. Por isso, segundo Sen (2010), essas políticas, sobretudo as sociais, devem estimar a maneira como esses indivíduos, que serão beneficiados, visualizam sua realidade. Dessa forma, é necessário detectar quais os valores que estão embutidos no grupo social atendido pela política.

Assim, as políticas públicas são compreendidas como um fenômeno social e histórico que traduzem os desejos dos distintos sujeitos sociais, fundamentados nos valores firmados em sociedade. Elas são estratégias desenvolvidas para ampliar um certo modelo econômico e social, sendo que as forças existentes dentro da própria sociedade estabelecem suas características (SOUZA, C., 2006; RUA, 2000).

Ainda que vários segmentos se articulem com os governos para a formulação das políticas públicas, existe uma certa autonomia do Estado, o que lhe garante um espaço próprio de atuação, mesmo sujeito às influências externas e internas. Inúmeros e variados fatores e os diferentes momentos históricos de cada país vão determinar a margem dessa autonomia e o

desenvolvimento dessas capacidades. Portanto, o envolvimento de vários setores da sociedade na formulação das políticas públicas não diminui a competência dos governos de intervir nas mesmas, de formulá-las e de governar, apenas torna essas atividades mais complexas (SOUZA, C., 2006).

Segundo Souza, C. (2006), essa autonomia relativa do Estado suscita determinadas capacidades ao mesmo, que propiciam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas. Höfling (2001) é ainda mais enfática quanto ao papel do Estado ao compreender políticas públicas como aquelas sob responsabilidade do mesmo, no que diz respeito à implementação e manutenção por meio de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e atores da sociedade. Essa autora completa que a educação é uma política pública social e sob responsabilidade do Estado, embora não seja pensada apenas por seus organismos.

Quanto à política social, Höfling (2001) a define como ações que produzem o padrão de proteção social criado pelo Estado. Acrescenta, ainda, que a redistribuição dos benefícios sociais é o objetivo primário de tais ações, conforme já afirmado por Pereira (1996), buscando a diminuição das desigualdades estruturais decorrentes do desenvolvimento econômico.

Sob essa mesma ótica, Sen (2010) afirma que as políticas públicas, sob responsabilidade do Estado e voltadas para a sociedade, desempenham um papel fundamental de promover liberdades humanas, entre elas as oportunidades sociais como acesso à educação. A visão de liberdade adotada pelo autor “envolve tanto os *processos* que permitem a liberdade de ações e de decisões como as *oportunidades* reais que as pessoas têm, dadas as suas circunstâncias pessoais e sociais” (SEN, 2010, p.32, itálico no original).

A importância dessas liberdades é que elas não são apenas os fins primordiais do desenvolvimento, mas também os meios principais. Segundo Sen (2010, p.10), “o desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente”. Então, expandir a liberdade possibilita a pessoa buscar realizações das quais valoriza e têm por objetivo, permitindo-a exercer seu papel de agente livre, como integrante do público e participativo da esfera econômica, social e política, como quem age e gera mudanças (SEN, 2010). Esse caráter participativo do sujeito influencia a política pública devido tanto ao

empenho dos responsáveis pela política em atender estrategicamente os interesses de um público alvo como à intenção de desvincular a ação dos governos da fiscalização e rejeição popular (SEN, 2010).

Dessa forma, o Estado exerce um papel essencial no desenvolvimento de um país ao garantir à sociedade certas liberdades, como as oportunidades sociais (de educação e saúde, por exemplo). Essas liberdades permitem às pessoas levarem o tipo de vida que elas valorizam e, por isso, o desenvolvimento deve considerar a melhora na vida dos indivíduos e as liberdades que os mesmos desfrutam (SEN, 2010).

Para maior explanação do assunto, será discutida, na próxima seção, a ideia do desenvolvimento a partir da expansão das liberdades humanas (entre elas, o acesso à educação), que devem ser garantidas pelo Estado através de políticas públicas.

2.2 A expansão das liberdades como meio e fim do desenvolvimento

Por muito tempo, acreditou-se que o desenvolvimento socioeconômico era provido quase que exclusivamente pelo crescimento econômico, sendo assim todas as políticas seguiam essa perspectiva. Entretanto, conforme afirma Pimenta (2014), a concepção de desenvolvimento ligado ao crescimento econômico acarreta distorções, necessitando intensas análises. Nessa lógica, após um longo período atribuindo o sucesso de uma nação a sua renda, notou-se que o aumento dessa não garantia o bem-estar de toda a sociedade. Conforme Sen (2010), as privações, destituições e opressões, sob uma ou outra forma, não estão presentes apenas nos países pobres como também nos países ricos, o que evidencia que somente o crescimento econômico não é suficiente para eliminar as mazelas sociais.

Pelo menos nos últimos quarenta anos, o conceito de desenvolvimento tem-se expandido. A ideia de desenvolvimento deixou de estar atrelada apenas aos fenômenos e processos puramente econômicos, tais como o crescimento do produto real *per capita* ou o crescimento da produtividade dos fatores de produção. Outras noções se integram a essa ideia a partir de 1970,

surgindo novas expressões relacionadas ao desenvolvimento, como “desenvolvimento sustentável” e “desenvolvimento humano” (PINHEIRO, 2012).

O discurso em torno do desenvolvimento passa a focar mais em suas consequências ao invés de atender exclusivamente para seus meios. Assim, os fins do desenvolvimento são a expansão das liberdades das pessoas, o que o torna importante, não devendo voltar a atenção apenas a alguns dos meios que cumprem um papel importante nesse processo (SEN, 2010).

A abordagem do desenvolvimento por meio das liberdades humanas opõe-se às visões reducionistas sobre o tema, como aquelas que o restringe ao crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB), crescimento econômico, industrialização, avanço tecnológico, renda ou riqueza.

Embora tais fatores sejam considerados meios fundamentais para que membros da sociedade possam expandir suas liberdades, eles não podem ser considerados um fim em si mesmos, pois as liberdades dependem também de outros determinantes, como os serviços sociais dispensados à população (por exemplo, a oferta de educação e saúde). Por isso, a industrialização e o progresso tecnológico podem contribuir significativamente na expansão da liberdade humana, porém outros fatores participam de sua ampliação (SEN, 2010).

O desenvolvimento deve ser compreendido como um “processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (SEN, 2010, p 16). Sen (2010, p.33) afirma que a liberdade está relacionada à “expansão das capacidades das pessoas de levar o tipo de vida que elas valorizam – e com razão” – ou seja, a liberdade refere-se ao aumento das possibilidades de escolhas por parte dos sujeitos para poderem ter a vida que gostariam.

Sen (2010) esclarece que a liberdade individual é essencial para o processo de desenvolvimento por duas razões: a razão avaliatória e a razão da eficácia. No que se refere à primeira, o progresso de uma nação deve ser avaliado por meio da ampliação das liberdades substantivas usufruídas por seu povo, o que contrasta com o modelo de avaliação restrita do crescimento meramente econômico. As liberdades substantivas são definidas por Sen (2010, p.55) como as capacidades elementares a exemplos de “ter condições de evitar privações como fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão, etc”.

Possuir maior liberdade para fazer aquilo que se valoriza é importante tanto para alargar a liberdade global da pessoa quanto para favorecer a oportunidade de que a mesma consiga obter resultados valiosos. Ambas importâncias devem ser consideradas ao mensurar a liberdade dos membros da sociedade sendo determinantes, portanto, na avaliação do desenvolvimento dessa (SEN, 2010).

A segunda razão para considerar as liberdades individuais essenciais diz respeito à eficácia. Aqui, a liberdade também é vista como um fundamental gerador da “iniciativa individual e da eficácia social”. A condição das pessoas para se cuidarem e para intervirem no mundo aumenta com a ampliação de suas liberdades, o que é essencial para o processo de desenvolvimento (SEN, 2010, p.33).

Portanto, para se alcançar o desenvolvimento é necessário a livre condição de agente dos indivíduos, que os coloca como membros do público, participando de ações políticas, econômicas e sociais. Dessa forma, agente é empregado no sentido de agir e provocar mudanças e cujas conquistas estão relacionadas com seus próprios valores e objetivos.

Assim, “a condição de agente livre e sustentável emerge como um motor fundamental do desenvolvimento” sendo, portanto, constitutiva do mesmo (SEN, 2010, p.18). Ainda, a livre condição de agente não apenas constitui o desenvolvimento como também colabora para o fortalecimento de outros “tipos de condições de agente livre” (SEN, 2010, p.18).

Sen (2010) afirma que tanto a condição de agente quanto as liberdades substantivas podem ser promovidas por cinco diferentes tipos de liberdades de abordagem “instrumental”: *liberdades políticas*², *facilidades econômicas*³, *garantias de transparência*⁴, *segurança protetora*⁵ e *oportunidades sociais*. Cabe destacar essas últimas por se relacionarem ao tema deste estudo:

² As liberdades políticas são as oportunidades que as pessoas possuem para escolherem seus governantes, além de poderem fiscalizar e criticar as autoridades e de desfrutarem de liberdade de expressão política (SEN, 2010).

³ Facilidades econômicas são as oportunidades de utilizar recursos econômicos disponíveis às pessoas com a finalidade de consumo, produção ou troca (SEN, 2010).

⁴ As garantias de transparência dizem respeito à sinceridade presente na relação social. Essas garantias possuem função instrumental como inibidores da corrupção (SEN, 2010).

⁵ A segurança protetora é oportuna para promover uma rede de segurança social, evitando que a população afetada seja reduzida à miséria e, em alguns casos, até mesmo à fome e à morte (como a distribuição de alimentos em crises de fomes e benefícios aos desempregados (SEN, 2010).

tratam-se das disposições colocadas para a sociedade nas áreas de educação (como acesso ao ensino), saúde, entre outras, nas quais impelem a liberdade substantiva de uma pessoa de viver melhor. Essas facilidades (oportunidades sociais) são fundamentais tanto para a condução da vida privada do sujeito quanto para a sua concreta e eficaz participação em atividades econômicas e políticas.

Cada um desses diferentes tipos de direitos e oportunidades facilita a promoção da capacidade geral de uma pessoa para viver mais livremente, colaborando com a ampliação da liberdade humana em geral, de modo que seja possível às pessoas viverem como desejam. As políticas públicas podem aumentar essas capacidades, assim como o uso eficaz das capacidades participativas da população podem apontar os rumos da política pública, numa relação de mão dupla.

Além disso, essas liberdades instrumentais se vinculam mutuamente de forma complementar, reforçando umas às outras, o que caracteriza o papel de que elas não são apenas o “objetivo primordial do desenvolvimento, mas também seu principal meio” (Sen, 2010, p.58). Essas interligações devem ser essencialmente consideradas diante das resoluções das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento. As transações econômicas são tradicionalmente reconhecidas como um propulsor do crescimento econômico, mas é necessário que as políticas abarquem e compreendam outras relações pouco exploradas. O crescimento econômico pode promover o aumento das rendas privadas como também permitir o Estado financiar a expansão dos serviços sociais.

Do mesmo modo, a criação dos serviços sociais, como a disponibilidade de educação pública de qualidade à população, pode contribuir para o desenvolvimento econômico, pois essas oportunidades sociais permitem que as pessoas tenham uma maior participação tanto na economia quanto na política (SEN, 2010).

Portanto, Sen (2010) propõe a ênfase nas capacitações para o desenvolvimento ao invés de relacioná-lo estritamente à renda e riqueza, mas não deixa de reconhecer a importância do crescimento econômico nesse processo. Sen (2010) difere a perspectiva da capacidade humana – como uma expressão da liberdade – do capital humano, conceito que vincula a acumulação do capital à qualidade produtiva dos indivíduos. Embora ambas abordagens situem a pessoa no

centro das atenções, distinguem-se no aspecto de valia da mesma. Enquanto o capital humano concentra-se na importância da atividade dos sujeitos para ampliar a produção, a perspectiva da capacidade humana concentra-se no potencial das pessoas para terem o tipo de vida que elas valorizam e para melhorar as escolhas reais que elas dispõem.

Sen (2010) não desconsidera o fator econômico relacionado ao capital humano, já que a renda é fundamental para a ampliação das oportunidades sociais. No entanto, o autor advoga que o papel do ser humano não deve ser colocado na perspectiva restrita de produção econômica, como comumente ocorre na visão do “capital humano”, mas sim colocado como instrumento de mudança. Considerando a função instrumental da ampliação de capacidades na promoção da transformação social, o papel dos seres humanos como instrumento de mudança vai muito além da produção econômica. Seu papel mais significativo refere-se ao desenvolvimento social e político proporcionado por suas ações e sua condição de agente.

Ainda segundo o autor (SEN, 2010), há uma diferença valorativa entre a abordagem do capital humano e das capacidades humanas, relacionada à distinção entre meios e fins. O enfoque do papel das qualidades humanas para gerir e manter o crescimento econômico, comumente realizado na abordagem do capital humano, não tem razão para priorizar o crescimento econômico. Ao contrário disso, o enfoque deve ocorrer sobre a expansão da liberdade humana para que as pessoas tenham o tipo de vida que com razão apreciam. Assim, o crescimento econômico exerce a função de ampliar as oportunidades, atrelando à principal compreensão sobre o processo de desenvolvimento voltado para o aumento da capacidade humana em levar uma vida mais livre e mais digna de ser vivida. Então, o crescimento econômico não é um fim em si mesmo, mas um meio para ampliar as oportunidades a fim de alargar as liberdades das pessoas.

Essa distinção exerce uma importante influência prática sobre a política pública. Na maioria das vezes, a expansão das oportunidades da pessoa é facilitada pela prosperidade econômica, que também permite a pessoa ter uma vida mais gratificante. No entanto, as disposições sociais, como a educação, e outros fatores que influenciam causalmente as liberdades reais que as pessoas de fato desfrutam também exercem esse efeito. Sen (2010) completa que “esses ‘desenvolvimentos sociais’ têm de ser considerados diretamente ‘desenvolvimentistas’, pois nos ajudam a ter uma vida mais longa, mais livre e mais proveitosa, juntamente com o papel

que desempenham no aumento da produtividade, do crescimento econômico ou das rendas individuais” (SEN, 2010, p.375, aspas no original). Portanto, o conceito de capital humano, embora importante, é insuficiente, uma vez que os seres humanos não são simplesmente meios de produção, mas também a finalidade de todo o processo.

Nesse sentido, o crescimento econômico e as oportunidades sociais se fortalecem reciprocamente. A renda e a riqueza geradas pelo crescimento econômico custeiam os serviços sociais dispensados à população pelo Estado. Por outro lado, os serviços gerados para a sociedade, como educação pública, garantem um retorno ao manter o crescimento econômico. Por isso, variáveis como renda e riqueza não devem ser consideradas os *fins* do desenvolvimento, mas os *meios* para que as pessoas possam viver conforme seus valores e interesses (SEN, 2010).

Diante dessa perspectiva, Sen (2010) argumenta que é infundado o discurso que prevalece em muitos círculos políticos de que o desenvolvimento humano, incluindo a expansão e o acesso à educação, é uma preferência que cabe apenas aos países mais ricos. Já que essas disposições sociais, como educação e saúde, contribuem para o aumento do crescimento, é necessário priorizá-las nas economias mais pobres sem que precisem se enriquecer primeiro. O autor acrescenta ainda que é possível melhorar significativamente a qualidade de vida, mesmo com baixos níveis de renda, desde que haja um programa eficiente e apropriado de serviços sociais.

Para Sen (2010), as oportunidades sociais, como acesso à educação e à saúde, incentivos e aperfeiçoamento de iniciativas, liberdades políticas e oportunidades econômicas, interferem positivamente nas realizações das pessoas, ampliando as capacidades individuais. É importante compreender a interação existente entre essas diferentes liberdades na perspectiva do desenvolvimento centrado na liberdade, como, por exemplo, a participação econômica facilitada por oportunidades sociais de acesso à educação.

Compreende-se, portanto, que a ideia de liberdade “envolve tanto os *processos* que permitem a liberdade de ações e decisões como as *oportunidades* reais que as pessoas têm, dadas as suas circunstâncias pessoais e sociais” (SEN, 2010, p.32). Algumas pessoas recebem oportunidades inadequadas para realizarem o mínimo que gostariam, o que lhes acarreta em privação de liberdade. A privação da liberdade pode ser tanto uma consequência da pobreza econômica

quanto da limitação de serviços públicos e assistência social. Ainda, a restrição da liberdade econômica pode levar à restrição de liberdade social, assim como a restrição da liberdade social ou política pode, da mesma forma, causar a restrição de liberdade econômica (SEN, 2010).

Portanto, Sen ressalta a importância da função exercida por instituições externas ao mercado como complemento da atuação desse. Segundo Maranhão (2016), esse argumento também é apresentado, a partir de 1990, nos documentos do Banco Mundial, organismo internacional que definiu diretrizes políticas como recomendações voltadas à educação para os países latinos, conforme visto no primeiro capítulo. Uma vez que fontes externas geram problemas ao mercado, são necessários ajustes das mesmas através da implementação de políticas que garantam o acesso da população, permitido pelas oportunidades sociais, ao processo de expansão econômica (MARANHÃO, 2016).

A garantia de oportunidades para a utilização dos benefícios da globalização define a estratégia adotada pelo Banco Mundial para o desenvolvimento na década de 1990. Essa estratégia coloca a pobreza no centro das reformas prescritas pelo Banco, consequência das críticas relacionadas às reformas liberalizantes do ajuste estrutural⁶, resultando na ideia de desenvolvimento como garantia de oportunidades à semelhança do discurso de Amartya Sen (MARANHÃO, 2016).

A concepção de desenvolvimento utilizado por Sen e pelo Banco se convergem no sentido de que o desenvolvimento deixa de ser um processo de acúmulo de riquezas e passa a ser garantia de oportunidades para que as pessoas usufruam os benefícios da globalização por meio da expansão e o exercício de suas capacidades. A atenção é evidentemente focada nos pobres, com a intenção de promover um equilíbrio saudável da economia de mercado. Nessa concepção, os pobres são responsáveis por sua própria pobreza e são colocados como participantes das reformas liberalizantes. Assim, o social é uma preocupação central das reformas econômicas, na pretensão de mobilizar esses indivíduos para se comprometerem com a realização das reformas liberalizantes, de forma a sustentá-la (MARANHÃO, 2016).

⁶ Para os defensores do ajuste estrutural, a elevação do câmbio, a desregulamentação necessária para intensificar a concorrência no plano internacional e as reformas econômicas de cunho fiscalista levariam ao aumento da eficiência empresarial e o conseqüente crescimento econômico, de forma a gerar efeitos indiretos de afluência e maior integração social. Portanto, a pobreza e o social, de modo geral, não eram objeto privilegiado da atenção do que ficou conhecido como a primeira geração de reformas do ajuste (MARANHÃO, 2016, pag 16).

Para Mendonça (2012), as políticas focalizadas, recomendadas pelos organismos internacionais aos países periféricos, não constituem alternativas eficientes para combater a pobreza e a miséria que assolam esses países. Apesar dos inúmeros programas implantados, as mazelas sociais, como o desemprego, a pobreza e a exclusão social, continuam sem solução concreta e permanente. Tais políticas não consideram e muito menos enfrentam as verdadeiras causas dos problemas sociais decorrentes do processo de produção capitalista. Assim, as políticas sociais, com base na concepção de desenvolvimento proposto por Amartya Sen e propugnadas pelos organismos e instituições internacionais na intenção de diminuir as desigualdades, são insuficientes para sanar o problema. A condição dos estratos sociais como produto de um processo de produção capitalista e os pressupostos teóricos adotados por essas políticas não resolvem os problemas dos países em desenvolvimento, como o Brasil (MENDONÇA, 2012).

É importante considerar e resolver os verdadeiros motivos da exclusão no ensino superior dos estudantes das camadas socioeconômicas desfavorecidas. Não é suficiente ampliar a oportunidade de participação no processo seletivo, lógica decorrente das políticas neoliberais, sem considerar as raízes dessa exclusão. Conforme afirma Dias Sobrinho (2010), o direito social ao acesso à educação de qualidade é uma questão primordial para a construção da sociedade e um mecanismo de inclusão socioeconômica. Assim, é necessário que os estudantes oriundos dos grupos historicamente excluídos da educação, sobretudo da superior, como os pobres, pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2014b), tenham condições reais para ingressarem nas universidades e, dessa forma, possam ter outras chances na vida. Visto que o ser humano está em constante processo de transformação, a exclusão na educação, em qualquer fase da vida, suprime algumas bases cognitivas, sociais e axiológicas necessárias a todas as pessoas para construir uma existência humanamente significativa na atual sociedade (DIAS SOBRINHO, 2010).

Muitos estudantes não recebem estímulos ou oportunidades efetivas para ingressarem na faculdade, o que lhes priva a liberdade de levar uma vida que gostariam, continuando seus estudos. Essa privação de liberdade para acessar o ensino superior pode ser consequência da pobreza econômica do estudante, que não lhe oferece condições de arcar com os custos de uma formação básica de qualidade ou, até mesmo, de participar do processo seletivo para acesso ao ensino superior, evidenciando uma restrição de liberdade social em decorrência da restrição de liberdade econômica.

No entanto, existem outras pobrezaas além da renda (mas que podem se relacionar com a mesma de forma indireta) que restringem a liberdade dos candidatos para escolherem seus futuros conforme seus desejos, como o acesso ao capital cultural transmitido no interior familiar ou a violência simbólica presente na sociedade capitalista, que agem mais intensamente nas classes excluídas e/ou dominadas, conforme discutido no capítulo anterior.

A restrição dos serviços públicos, tanto na oferta de ensino básico de qualidade quanto a limitação do número de vagas nas universidades públicas, também são fatores que restringem a liberdade de muitos alunos para continuarem seus estudos, sobretudo aqueles oriundos de famílias com maiores dificuldades econômicas. Os estudantes provenientes das classes de baixa renda, que não possuem condições para custearem uma educação básica de qualidade, frequentam o ensino oferecido pelo Estado, o qual muitas vezes é ofertado de modo precário. Esses alunos também sofrem interferências negativas em sua educação decorrentes da desigualdade econômica, o que os colocam em desvantagem na competição que seleciona os mais bem preparados para a graduação. Além disso, possuem poucas escolhas para o ingresso ao ensino superior, já que lhes restam as limitadas vagas nos cursos superiores gratuitos, as quais possuem alto índice de concorrência, conforme abordado no primeiro capítulo.

Portanto, um método de seleção para o ensino superior que procura ser democrático e inclusivo deve considerar todos esses fatores em conjunto e não apenas tentar sanar somente uma dificuldade. Não é suficiente, por exemplo, ampliar as chances de participação do estudante na realização da prova, mas não considerar as desvantagens que muitos alunos apresentam na competição devido seu histórico de formação educacional. É grande o número de alunos que recebem oportunidades inadequadas, dadas as suas circunstâncias pessoais e sociais, desde o início de sua formação básica.

Contudo, embora esse estudo pretenda focar no Enem/Sisu como forma de acesso ao ensino superior, é importante destacar que não é suficiente atentar somente para o modo de seleção a fim de buscar um método mais justo, inclusivo e democrático. É substancialmente necessária a melhoria da educação básica e gratuita, igualando a qualidade do ensino público ao privado de boa qualidade, para que os candidatos oriundos da rede pública de ensino possam expandir suas capacidades.

Assim, esses estudantes estarão igualmente preparados, em relação aos alunos oriundos da rede particular que apresenta ensino de melhor qualidade, para concorrerem às vagas oferecidas na graduação pública, apresentando, portanto, as mesmas oportunidades de acesso à educação superior. Dessa forma, é necessário eliminar as privações na educação básica das quais os estudantes são vítimas, principalmente aqueles de baixa renda, para que os mesmos possam ampliar sua liberdade global e receber oportunidades reais para que consigam alcançar resultados valiosos, tão importantes para o processo de desenvolvimento.

Na maioria das vezes, essas oportunidades inadequadas são provenientes da limitação econômica sofrida por muitos estudantes, o que os leva à limitação da liberdade social de se integrar à comunidade acadêmica. A restrição da liberdade social, na forma de exclusão do acesso ao ensino superior, por sua vez, pode acarretar na posterior restrição da liberdade econômica do estudante. Desse modo, é indispensável expandir a liberdade do estudante na forma de oportunidades reais de acesso ao ensino superior para que o mesmo possa aumentar sua chance de vencer a pobreza econômica e outras formas de exclusão.

CAPÍTULO 3

Políticas Públicas de Inclusão e Democratização do Acesso ao Ensino Superior: as Faces do Enem

O Enem foi criado com o propósito inicial de avaliar o desempenho do estudante concluinte da escolaridade básica, no entanto, esse exame foi adquirindo novas funções e se atrelando a outros programas e, atualmente, constitui-se como um instrumento significativo de acesso ao ensino superior. Este capítulo discorre sobre o surgimento do Enem, como política de avaliação, e suas transformações ao longo dos anos, em que recebeu a função oficial de política pública voltada para a democratização e inclusão no ensino superior. Para isso, realiza-se uma contextualização histórica, política, econômica e educacional a fim de uma melhor compreensão crítica da concepção e desdobramento desse exame. Ainda, evidencia as contradições nas retóricas voltadas para sua eficiência quanto mecanismo de democratização e inclusão na educação superior, principalmente para os grupos historicamente excluídos desse nível de ensino.

3.1 O surgimento do Enem e suas transformações no contexto das políticas públicas

A comunidade educacional organizada manifestou-se em razão do projeto relacionado à educação que seria abordado na Constituição Federal, cujos trabalhos de elaboração tiveram início em fevereiro de 1987 no Congresso Nacional. A IV Conferência Brasileira de Educação, que ocorreu em Goiânia em agosto de 1986, foi organizada antes mesmo que os constituintes começassem a preparar a Constituição (SAVIANI, 2011).

Esse evento, que teve como tema central “A educação e a constituinte”, resultou na elaboração da “Carta de Goiânia” contendo as propostas dos educadores em relação ao ensino que seria promulgada na lei. Nesse documento, conjecturava-se a formulação do artigo que definia como responsabilidade da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (SAVIANI, 2011).

Logo depois, foi concebida a Constituição Federal de 1988 que, em seu art. 205, garante a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família”, e ainda que ela “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Nesse período, o país passava por reformas significativas que marcaram a década de 1990. Essas mudanças aconteceram sobretudo no campo da educação, principalmente no que diz respeito à avaliação, esteadas no modelo político e econômico neoliberal. Esse modelo se caracteriza pelo Estado mínimo no que tange às incumbências sociais e máximo no que diz respeito à acumulação e à reprodução de capital (LIMA, 2005; VALLE; KLITZKE, 2015).

Assim como em décadas anteriores, neste momento os assuntos educacionais receberam fortes influências dos organismos internacionais, que estiveram presentes em eventos importantes, através de assessorias técnicas e da oferta de grande produção documental (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; VALLE; KLITZKE, 2015; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). A Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990 - financiada pela Unesco (Organização das Nações Unidas), pela Unicef (Fundo das Nações Unidas para Infância), pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial - foi um desses eventos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; VALLE; KLITZKE, 2015; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Entre os participantes encontravam-se “governos, agências internacionais, ONG’s, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.48, destaque das palavras no original). A partir desse evento, o grupo do E 9, composto por 9 países com maior taxa mundial de analfabetismo, entre eles o Brasil, obrigaram-se a iniciar ações para vigorar os princípios pactuados na Declaração de Jomtien. A partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (*Education for All – EFA*), conduzido pela Unesco, seus governos obrigaram-se a propiciar políticas educativas articuladas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

As ideias políticas e ideológicas para a educação, que surgiram na Conferência Mundial de Educação para Todos, começaram a ganhar importância no Brasil após o impeachment do presidente Collor, em 1992. Essas ideias incutiram a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, durante o governo de Itamar Franco, vice-presidente de Collor e seu sucessor. O Brasil traçava, através desse plano, os escopos para a educação a partir do acordo consolidado em Jomtien e mostrava que o projeto educacional estabelecido pelos organismos multilaterais seria implantado no país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Nessa época, a ideologia do liberalismo estava arraigada aos moldes do governo para os assuntos políticos e econômicos. Já no governo de Itamar Franco, começaram-se as privatizações, no entanto, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que essa ideologia preponderou (LIMA, 2005). Nesse governo, diversas políticas foram conduzidas de modo associadas e subordinadas aos organismos internacionais, responsáveis pela expansão da concepção neoliberal, cujo princípio é o livre mercado. O governo de FHC promoveu reformas que alteraram fortemente a estrutura do Estado a fim de que o país ficasse mais seguro para investimento financeiro internacional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; VALLE; KLITZKE, 2015).

As ideias neoliberais e as prescrições dos órgãos internacionais, inclusive as recomendações de Jomtien, poderiam ser facilmente reconhecidas em alguns dos anteprojetos de LDBEN, que tramitaram no Congresso Nacional por um octênio e que prediziam os cortes financeiros e a privatização que assombrariam a educação nos próximos anos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A lei complementar para tratar das Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi regulamentada em dezembro de 1996, com a publicação da Lei n.º 9.394. O primeiro projeto da LDBEN resultou de um extenso debate entre a sociedade civil e a Câmara. Várias entidades sindicais, científicas, estudantes e interessados no ensino realizaram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, onde puderam manifestar seus interesses na educação. Pela primeira vez, uma lei seria elaborada levando em consideração os anseios da comunidade educacional. No entanto, o projeto elaborado pelo senador Darcy Ribeiro, que teve o apoio do governo, é que foi aprovado em 1996 (ARANHA, 2006). Esse projeto aprovado não

correspondia aos interesses da comunidade educacional ensejados por quase vinte anos e, ainda assim, foi sancionado por FHC sem nenhum veto (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Essa lei foi colocada como vanguardista, dirigida para o século XXI, adequada às requisições do mundo moderno. Seu caráter desregulamentadora e privatista foi explanado como qualidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). No entanto, conforme afirmado por Saviani (2011, p.226): “É uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”, ou seja, desresponsabilizava o Estado de executar qualquer transformação significativa na educação. Essa descentralização das responsabilidades, assim como dos recursos, por parte do Estado à educação, são características do Estado avaliador, princípios da ideologia neoliberal. Por outro lado, o mesmo se encarrega pelo controle do sistema e do currículo, revelando-se contraditório em suas obrigações (VALLE; KLITZKE, 2015; OLIVEIRA, 2009).

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 9º, define que “A União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Então, com a aprovação da nova LDBEN, e suas reformulações posteriores, a União passa a ser responsável por organizar métodos avaliativos do rendimento escolar em todos os níveis de ensino, com a finalidade de definir prioridades e melhorias no processo educacional (BRASIL, 1996b, art. 9º).

Na perspectiva de um Estado avaliador, o Governo criou vários aparatos para acompanhar o desempenho da educação com a intenção de garantir o ensino de qualidade como o Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A LDBEN de 1996 fundamentou a criação do Enem, que tinha como objetivo inicial possibilitar a auto avaliação para todos os estudantes concluintes do ensino médio, o desempenho amostral desses estudantes e egressos da educação básica, além de avaliar a qualidade dessa educação. Dessa forma, através dos resultados, poderiam ser criadas políticas públicas para a melhoria do Ensino Médio, embora esse propósito não estivesse explícito a princípio (CASTRO, 2000). No entanto, segundo Lima (2005), esses modelos de avaliação

instigam a premissa do mercado de competitividade na educação, valorizando o produto ao contrário do processo.

Assim, o Enem foi fundado e normatizado pela Portaria Ministerial n.º 438, de 28 de maio de 1998, cuja responsabilidade ficou a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Essa portaria declara (INEP, 1998, art. 1º):

Art. 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
(INEP, 1998, art. 1º).

Surge num contexto mundial de acreditação das avaliações, projetado com foco no aluno. Apostava-se, assim, em agir diretamente sobre os estudantes e, como consequência, influenciar os outros níveis do sistema educacional. Segundo o Informativo do Enem (INEP, 2005, p.18):

O Enem faz uma inversão necessária na pirâmide das políticas educacionais. Ao invés de agir no sistema, para que este tenha resultados no indivíduo, trabalha no indivíduo e gera consequências no sistema (INEP, 2005, p.18).

Portanto, inicialmente esse exame tinha, como objetivo fundamental, a avaliação das competências e habilidades adquiridas ao longo do ensino básico exigidas para o pleno exercício da cidadania. Porém, pode-se observar também que o exame propunha uma referência para o estudante planejar seu futuro, além da prova servir como modalidade alternativa ou complementar às formas de ingresso aos cursos, o que pode ser observado na Portaria n.º 110, de 04 de dezembro de 2002, a seguir:

Art. 2º Constituem objetivos do Enem:
I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
II – estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;
III – estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao Ensino Superior (INEP, 2002a).

O sistema de avaliação instituído pelo governo induziu alterações significativas na educação, entre elas a reforma do ensino médio, que aconteceu em 1998, atrelada à criação do Enem, caracterizada por grandes mudanças curriculares (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) (VALLE; KLITZKE, 2015).

Segundo Lima (2005), essa reforma é colocada como resultado das modificações na educação secundária, frutos das alterações de paradigmas no conhecimento e na produção, dentro de uma contextualização mundial. As alterações econômicas e tecnológicas, além das características da produção pós-industrial, teriam desencadeado as reformas educacionais tanto local quanto global, já que era necessário um novo perfil de formação do aluno: “criativo, autônomo e capaz de solucionar problemas” (LIMA, 2005, p.104).

A reforma do ensino médio estava fundamentada no conceito de competências¹, encravada numa política educacional que ressalta a certificação das mesmas e que tinha o Estado avaliador como referência. Essa reforma possui uma organização curricular constituída por “áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas) com suas respectivas competências e um exame para avaliar o desenvolvimento, pelos educandos, dessas competências – o Enem” (LIMA, 2005, p.117).

Para Saviani (2007, p.428), a ênfase nas capacidades e competências que o sujeito deve granjear na escola atendia a lógica de satisfação dos interesses privados, pois aquelas eram fundamentais para o indivíduo conquistar uma melhor posição no mercado de trabalho. Essa ideologia definiu a educação escolar na década de 1990, contexto em que o Enem foi criado.

Devido aos seus objetivos iniciais, o Enem foi um projeto que não recebeu grande importância e adesão por parte dos egressos e concluintes do ensino médio no momento de sua concepção. No entanto, esse exame foi crescendo ano a ano desde sua implantação, sofrendo diversas transformações, agregando funções e objetivos e, atualmente, constitui-se uma prática consolidada em todo o país, sendo um dos exames de avaliação com maior participação no mundo.

¹ Segundo o Inep (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2002b, p.11): competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer.

Em sua primeira edição de 1998, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, o exame em questão registrou 157.221 inscrições de participantes, sendo que esse número recebeu um aumento significativo ao longo dos anos em todo o Brasil. No ano de 2014, o número de participantes foi de 8.721.946, evidenciando uma adesão expressiva dos egressos e concluintes do ensino médio (BRASIL, 2014a).

Logo em seguida, o Inep apresentou propostas de ordem metodológica, curricular e social para aprimorar o exame, o que resultou, em 2000, na primeira modificação sofrida por ele. Nesse ano, algumas instituições de ensino superior passaram a utilizar as notas do Enem como parte de seus processos seletivos. Em 2001, ocorreu outra modificação importante, pois o governo isentou o pagamento da taxa de inscrição dos participantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, com o intuito de democratizar o acesso à participação da prova (INEP, 2001).

Já no ano de 2004, no governo Lula, ocorre a criação do programa Universidade para Todos (Prouni), que concede bolsas de estudo integrais ou parciais em instituições privadas de ensino superior mediante o resultado do Enem. Segundo o MEC, a implantação desse programa visava aumentar a possibilidade de ingresso à graduação, democratizando seu acesso, e ganha maior força em 2005, quando é vinculado às condições socioeconômicas dos participantes do exame (BRASIL, 2008).

Até o ano de 2005, o resultado era disponibilizado somente ao próprio participante, que o obtinha por meio de correspondência endereçada ao mesmo. O candidato recebia um boletim que discriminava seu desempenho por competências avaliadas na prova. Em 2006, os desempenhos das instituições escolares passaram a ser avaliadas através da divulgação das notas dos participantes por escolas. Com isso, pretendia-se melhorar os serviços voltados para o ensino prestados à sociedade (TRAVITZKI, 2013).

Essa divulgação de resultados acarreta o ranking das instituições, vista como uma consequência da política de responsabilização (também chamada de *política de accountability*), que o Enem passa a adotar. As políticas de responsabilização referem-se a uma educação voltada originalmente para o mercado, embasadas por princípios econômicos como a liberdade empreendedora (da escola), a livre escolha do cliente (os pais) e a contenção

de recursos. A prestação de contas do que fazem, de como fazem e dos resultados obtidos seria uma maneira de aperfeiçoar a qualidade do trabalho realizado nas escolas (TRAVITZK, 2013).

Segundo Brooke (2006), a política de responsabilização é uma estratégia da política educacional para a distribuição de recursos. O Estado passa a praticar uma avaliação que organiza suas políticas de repartição financeira, sob forma de orçamento ou por meio de premiações e incentivos, com base em resultados de testes de rendimento e qualificação de produtos (DIAS SOBRINHO, 2003).

Além disso, o interesse do Estado é que a avaliação dessa política gera competição, que por sua vez, gera qualidade. Nessa perspectiva, o Estado adota a função de instigar a produção dessa qualidade. No entanto, as políticas educacionais, ao incentivarem a realização da comparação, classificação e seleção, incorporam a exclusão aos seus resultados, o que não garante à educação como direito de todos (SOUSA, 2003). Afinal, a avaliação, como instrumento de classificação, apregoa uma competitividade negativa no processo educacional, que dicotomiza o sistema e seus protagonistas entre melhores e piores, e os selecionam, excluindo aqueles que não obtiveram sucesso (VIANNA, 2003).

Assim, o Enem passa a se configurar como instrumento para difundir uma cultura avaliativa de caráter competitiva e estratificadora, recebendo várias críticas nesse sentido. Isso porque as modificações que ocorrem na educação pública, em que a gestão dos sistemas educacionais aplica os princípios e valores de mercado, não instiga a transformação em sociedade. A prática da avaliação, nesse contexto, é a probabilidade da reprodução e aumento das desigualdades educacionais e sociais (SOUSA, OLIVEIRA, 2003).

Em 2007, é criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), na perspectiva de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Esse programa governamental se constitui em uma política de expansão da educação superior e profissional, cujas medidas adotadas buscam estimular o crescimento desse nível de ensino público, através da criação de condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica d

a rede federal de educação superior por meio das universidades federais. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, sendo que a maioria das universidades utiliza o Enem como única forma de ingresso. Além disso, o programa busca aumentar a oferta de cursos noturnos, promover inovações pedagógicas e combater a evasão do ensino superior, com a intenção de diminuir as desigualdades sociais no país (BRASIL, 2013a).

O ano de 2009 foi um marco para o Enem, devido às profundas mudanças sofridas por esse exame, inclusive em seus objetivos básicos, dentre os quais destacamos a democratização das oportunidades de acesso às universidades e o incentivo à reorganização dos currículos do Ensino Médio.

Nesse ano foi criado o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas da rede pública de ensino superior utilizando a nota do Enem obtida pelo candidato (BRASIL, 2013b). Por se tratar de objeto de investigação deste estudo, o Sisu será melhor detalhado na próxima seção.

Ainda em 2009, também foi incluído o questionário socioeconômico, cujo preenchimento passou a ser por meio digital e integrado ao sistema de inscrição do exame, ou seja, seu preenchimento passa a ser obrigatório para a realização da inscrição no exame. Essa medida foi adotada com o propósito de enriquecer o banco de dados dos participantes e auxiliar a compreensão de seu desempenho. Além disso, conforme o Inep, o questionário socioeconômico do Enem é um instrumento fundamental para possibilitar as oportunidades de inclusão social desse exame (BRASIL, 2013c).

De 1998, ano da primeira edição do Enem, até o ano de 2009, os candidatos recebiam a versão impressa do formulário para o questionário socioeconômico pelos correios, juntamente com as demais informações da prova. O questionário respondido deveria ser entregue no dia da realização da prova, sendo que o candidato poderia enviá-lo posteriormente, o que retardava o levantamento das informações socioeconômicas dos participantes.

Segundo o Inep, as informações presentes no questionário socioeconômico são importantes para traçar um perfil mais preciso dos candidatos do Enem, além de permitir o

desenvolvimento e a implementação de políticas públicas para melhorar a educação no país (BRASIL, 2013c).

Outros destaques ocorreram nesse ano, como a divulgação da matriz curricular, a inserção da Língua Estrangeira na prova, a inclusão de uma nova matriz de competências e habilidades ao Documento Básico do Enem e a divulgação da matriz curricular. Então, a partir desse momento, evidenciou-se um outro formato para o exame, que passa a ser considerado, para alguns autores, como Travitzki (2013), de o “Novo Enem”. Além disso, ocorreu o adiamento da aplicação da prova devido ao vazamento das questões do exame, fato que trouxe desconfiança à eficácia do método utilizado e desafiou o MEC a tornar o exame mais seguro às fraudes (TRAVITZKI, 2013).

O Enem e sua reestruturação acabam por influenciar a organização pedagógica do Ensino Médio, pois exige que as escolas reorganizem seus currículos a fim de acompanhar as mudanças do exame. Silva (2008) afirma que, com essa nova estrutura de avaliação, o estado intervém no ensino ao apontar uma prática que enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades, instigando uma ampla mudança no sistema educacional brasileiro.

Em 2010, o exame passou a valer como certificação de conclusão do Ensino Médio. Com isso, os cidadãos sem diploma da educação básica poderão obtê-lo por meio da realização da prova do Enem, desde que sejam maiores de 18 anos no momento da aplicação. No ano seguinte, o Enem começa a ser obrigatório para a solicitação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que concede empréstimos aos interessados em cursar instituições particulares de ensino. Vale ressaltar que essa política atende à sugestão do Banco Mundial, organismo multilateral que, segundo Shiroma, Moraes e Avangelista (2011, p.62), recomendou, através do documento *Prioridades y estrategias para a la educación*, em 1995, que os custos do ensino superior fossem divididos com os estudantes e suas famílias. Percebe-se aqui que essa política de financiamento apresenta a característica do Estado avaliador, dentro da perspectiva neoliberal, de descentralizar os recursos voltados à educação uma vez que transfere ao estudante o investimento na educação superior.

Em 2012, foi sancionada a Lei n.º 12.711/2012 e integrada ao Sisu. Essa lei garante a reserva de vagas em todas as Instituições Públicas Federais de ensino para candidatos provenientes de classes socialmente excluídas no Brasil. A implantação das cotas ocorreu de forma gradual,

com prazo de quatro anos para que todas as Instituições Públicas de Ensino Superior se aderissem ao programa e reservassem 50% do total de vagas para esses candidatos, conforme será visto na próxima seção.

Na edição de 2013, o Inep adotou o TRI, novo sistema de avaliação das questões abordadas no exame. Esse sistema não só avalia as questões como certas ou erradas, mas determina a dificuldade da questão, o que gera um diagnóstico detalhado do rendimento do aluno para ser consultado tanto pelo próprio estudante quanto pela instituição na qual o mesmo concluiu o ensino médio (INEP, 2011b).

A Tabela 3.1 expõe, resumidamente, as transformações ocorridas pelo Enem desde sua primeira edição até a atual, destacando sua crescente importância como política de governo.

TABELA 3.1: Resumo das transformações e eventos importantes ocorridos no Enem.

Ano	Transformações e Eventos Importantes
1998	Criação do Enem.
2000	Alguns cursos superiores passam a utilizar o Enem como parte de seu processo seletivo para ingresso.
2001	Isenção do pagamento da taxa de inscrição dos participantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas.
2004	Criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI).
2005	Vinculação do PROUNI às condições socioeconômicas dos participantes do exame.
2006	Divulgação das notas dos participantes do Enem por escola.
2007	Criação do REUNI.
2009	Novo Enem: mudanças estruturais no exame. Modificações nos objetivos básicos: passa a visar à democratização das oportunidades de acesso às universidades de ensino superior e ao incentivo à reorganização dos currículos do Ensino Médio. Criação do Sisu que articula o ingresso nos cursos superiores ao Enem. Aprimoramento do questionário socioeconômico. Vazamento da prova e adiamento de sua aplicação.
2010	O exame passou a valer como certificação de conclusão do Ensino Médio.
2011	O Enem passa a ser obrigatório para a solicitação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).
2012	Sancionada Lei n.º 12.711/2012 e integrada ao Sisu.
2013	Adoção do TRI pelo Inep.

Fonte: autora.

Desse modo, através do exposto nessa seção, entende-se que o aumento na adesão ao exame Enem pelos alunos, ao longo da história da educação brasileira, não se trata de um processo facultativo e sim da implementação de políticas de governo, que compele a participação ao

referido exame àqueles que desejam ingressar no ensino superior. Percebe-se também que tanto o surgimento do Enem quanto as transformações sofridas por ele são frutos de uma educação que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), se caracteriza por negociações e trocas, que marcaram as décadas de 1990 e os anos subsequentes. Os princípios da perspectiva liberal, como políticas avaliativas, educação voltada para o mercado de trabalho e privatização, marcaram o surgimento e a trajetória desse exame.

3.2 Políticas públicas de democratização da oportunidade de acesso ao ensino superior e inclusão social

O acesso à educação superior é um direito de todos e deve ser baseado no mérito, segundo o Artigo XXVI, 1, da Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948). Portanto, a admissão e a permanência nesse nível de ensino não aceitam qualquer discriminação com base em raça, condições econômicas, culturais e sociais, sexo, idioma, religião ou incapacidades físicas. O único critério aceitável é o mérito do candidato, o seu empenho e determinação pessoal para ingressar à universidade (BRASIL, 2014b).

No entanto, entrar na universidade consiste em um empenho extraordinário para alguns grupos pontualmente desfavorecidos, como os egressos das escolas públicas, cuja educação recebida no ensino básico não lhes permite concorrer em condições de igualdade nos processos seletivos com os estudantes provenientes das escolas privadas (BRASIL, 2014b). Diversos fatores estruturais intra e extraescolares são categóricos para o rendimento insuficiente nos testes que aferem a qualidade na educação (OLIVEIRA, 2009), fazendo com que os grupos mais vulneráveis socialmente fiquem em desvantagem em uma seleção em que se preze a meritocracia.

A ideia de democratização, defendida e utilizada pelo governo, refere-se à inversão do quadro em que a universidade é uma instituição reservada às elites. A educação superior deve ser compreendida como bem público disponível a todos sem distinção, inserida no campo dos direitos sociais básicos e priorizada na sociedade brasileira. Portanto, a universidade deve representar uma sociedade democrática e multicultural, onde se pratica a liberdade, a

solidariedade e o respeito às diferenças (BRASIL, 2014b). Sousa (1968) também dialoga nesse sentido ao afirmar que a democratização se refere a uma política que busca tornar esse nível educacional acessível a todas as classes sociais sem distinção de recursos materiais. Em outras palavras, alude uma política de ensino que procura extirpar os obstáculos financeiros que dificultam a entrada dos jovens nas IES.

Dubet (2015) segue essa mesma linha de raciocínio ao abordar esse conceito como sendo a captação, por essas instituições, de alunos oriundos de classes sociais mais modestas, quebrando a tradição de que a educação superior é reservada a uma pequena elite social. Franco (1985) compactua com essa opinião, pois para ele trata-se de oportunidades de acesso à educação para todas as pessoas sem distinção, um desejo de inclusão no ensino por parte de indivíduos de todas as camadas sociais, opondo à prática de elitização do conhecimento:

Democratização é [...] uma ideia que tem em comum o fato de opor um momento da história em que, no Brasil, a educação é um atributo das elites a um outro em que o acesso à escola começa a ser uma aspiração de muitos, das demais camadas sociais (FRANCO, 1985, p.20).

Conforme visto no primeiro capítulo, frequentar a educação superior é um privilégio reservado aos estudantes oriundos das classes socioeconômicas mais elevadas da população desde o início da colonização do país, portanto, tradicionalmente, as Instituições de Ensino Superior (IES) são um lugar de formação das elites no Brasil (FRANCO, 1985; BEZERRA, 2012; SAVIANI, 2010).

Historicamente, determinados grupos étnicos e socioeconômicos como pretos, pardos, indígenas e pobres, sempre foram sub representados na educação superior, devido às dificuldades em acessar e permanecer nesse nível de ensino, e essa realidade ainda está presente nas instituições de ensino nos dias atuais. Os motivos para a baixa representatividade desses grupos sociais nas universidades estão relacionados às situações históricas ligadas ao nascimento e desenvolvimento do Brasil (BRASIL, 2014b).

Por isso, há uma necessidade de democratização do acesso ao ensino superior visto que a admissão do estudante nesse nível de ensino é considerada um privilégio das classes mais elevadas. A maioria das vagas em instituições públicas, principalmente nos cursos de ampla concorrência, são preenchidas por estudantes de maior nível socioeconômico, que possuem

situações favoráveis para a preparação do processo seletivo, como a disponibilidade de tempo para se dedicarem ao estudo. Por outro lado, os alunos provenientes das classes mais pobres ficam prejudicados na disputa seletiva dos concursos vestibulares, por vários fatores, como a dificuldade de acesso aos bens culturais, ao ensino de qualidade e a falta de tempo integral para se prepararem para a prova:

De modo geral, observa-se a existência de processos de seleção excludentes que conseguem alijar das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente das públicas, os alunos originários das classes populares, o ideário das capacidades individuais, da igualdade de oportunidades e da livre concorrência permeia os processos seletivos, em que pesem os condicionantes socioeconômicos e as iniquidades do processo de escolarização no país (CATANI; OLIVEIRA, 2003, p.113).

Conforme citado por Catani e Oliveira (2003), o processo seletivo no país, fundamentado na lógica das capacidades individuais, da igualdade de oportunidades e da livre concorrência, acaba por excluir os alunos menos favorecidos por não considerar as desvantagens decorrentes de suas condições socioeconômica e da desigualdade ao acesso à educação.

Por isso, surge a demanda social de uma maior admissão no ensino superior dos grupos sociais frequentemente eliminados desse nível de ensino, o que exige do Estado a implementação de políticas públicas que amenize as injustiças perante a oportunidade de ingresso na graduação. As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que surgem da sociedade, sendo expressão do compromisso público de atuação em uma determinada área a longo prazo (CUNHA; CUNHA, 2002). A construção de políticas específicas de inclusão no ensino é essencial para que estes estudantes tenham acesso às universidades. Essas políticas podem ocorrer por meio de auxílio financeiro, quando as dificuldades estão relacionadas às questões materiais, ou de um tratamento especial, com a oferta de bônus, vantagens ou cotas que atenuem as diferenças entre os indivíduos desses grupos e os outros estudantes (BRASIL, 2014b).

Além disso, há uma preocupação em mudar o cenário elitista nas universidades, popularizando seu acesso, resultante do discurso hegemônico de que a educação superior é fundamental para se alcançar o desenvolvimento econômico, humano e social sustentado. Para isso, é imprescindível a maior participação das classes sociais excluídas, por meio da mobilidade social (BEZERRA, 2012).

Esse discurso, proveniente sobretudo de órgãos internacionais, como Cepal, Unesco e Banco Mundial, de que a educação possui uma importante função no crescimento econômico e na diminuição da pobreza, fundamentou muitas políticas públicas e educacionais de inclusão social a partir da década de 1990 no Brasil e predomina ainda nos dias atuais (SHIROMA; MORAES; EVAGELISTA, 2011, FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

No entendimento cepalino, a igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados fundamentam a *equidade*, que se refere ao acesso à educação, isto é, com iguais oportunidades de ingresso, sendo o constituinte básico de sua proposta. O acesso equitativo à educação denota obtenção de conhecimentos que são socialmente relevantes. A equidade passa a abarcar as estratégias utilizadas para sanar o problema dos excluídos do ensino e da capacitação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A Unesco, por sua vez, afirma que o ensino superior é um propulsor para o desenvolvimento econômico, local onde se instaura o conhecimento proveniente do ensino e da pesquisa e onde acontecem as altas especializações adaptadas à economia e à sociedade. Enquanto o Banco Mundial vai ainda mais longe em suas assertivas, pois alega que a educação não só tem um papel fundamental para o crescimento econômico e redução da pobreza como também é capaz de formar trabalhadores adaptáveis, aptos à absorverem facilmente novos conhecimentos, acatando à demanda da econômica (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A partir dessas concepções, que relacionam a educação de qualidade com o desenvolvimento socioeconômico e humano do país e com a mobilidade social, surge a necessidade de garantir, através de políticas públicas, igualdade de oportunidade de estudo a todos os indivíduos. Como resultado, tanto das exigências sociais quanto dos órgãos internacionais pactuados com às ideologias neoliberais, o governo se posiciona no sentido de aumentar a democratização do ensino superior e, sobretudo, focar em grupos específicos, excluídos da educação e dos serviços sociais.

Segundo Oliveira (2009), as reformas que aconteceram no governo de FHC a partir de 1990 modificaram os rumos da gestão das políticas públicas sociais no país como um todo, especialmente no plano da educação. Elas definiram novas formas de financiamento, gestão e

avaliação da educação, acarretando uma nova regulação propensa à descentralização, seguindo as recomendações internacionais. A motivação voltada para a necessidade de focar o gasto social nos grupos mais vulneráveis, originada das políticas de ajuste estrutural, embasaram a adesão disseminada de ações para a redução da pobreza.

Essa lógica do “recurso à racionalidade técnica como meio orientador das políticas sociais” foi adotada no governo de FHC (OLIVEIRA, 2009, p.2003). Esperava-se que essa lógica fosse interrompida com o início do governo Lula, no entanto, esse se mostrou contínuo a ela, sendo que até mesmo a retórica presente nessas políticas foi seguida pelo novo governo que passou a declarar “a inclusão social no lugar do direito universal à educação” (OLIVEIRA, 2009, p.203).

Segundo o governo Lula (período correspondido entre 2003 a 2010) e o governo Dilma (de 2011 a 2016), com a política de democratização do acesso ao ensino superior, ocorrem avanços no que diz respeito à inclusão de qualquer pessoa no ensino devido às melhorias das condições de acesso à educação no Brasil e, ainda que essa situação não tenha se alterado no essencial, ocorreram transformações significativas para superar a limitação de grupos excluídos (BRASIL, 2007a).

Uma dessas transformações diz respeito à reestruturação do Enem, ocorrido em 2009, proposta pelo Ministério da Educação que, entre outras funções, buscou propiciar a democratização do acesso ao ensino superior através da seleção unificada, nos processos seletivos das instituições de ensino públicas federais (BRASIL, 2016a). Além disso, conforme Bezerra (2012), a presença de uma acentuada marginalização de classes dentro da sociedade exige políticas públicas de inclusão social. Dentre essas políticas destaca-se o sistema de cotas para o acesso à graduação, em um momento que favorece, histórica e economicamente, a admissão da elite da sociedade brasileira nesse nível de ensino (BEZERRA, 2012).

Por se tratar de objetos de pesquisa desse estudo, os programas e políticas públicas Enem e Sisu serão tratados com maiores detalhes nas próximas seções. Do mesmo modo, a Política de Cotas receberá maior ênfase, pois será abordada como método comparativo de eficiência da inclusão na educação superior, já que se trata de uma política voltada especificamente para aqueles que são alijados desse nível de ensino.

3.2.1 Enem: instrumento eficaz da política de democratização do acesso ao ensino superior que favorece a inclusão social?

O Enem, a partir de sua reestruturação em 2009, passou a adotar simultaneamente a função de seleção instrumental para as instituições públicas de educação superior e de requisito para participação em programas do governo federal, como o Sisu e a Lei de Cotas. Ao ser utilizado como aparelho unificado de seleção, o Enem seria uma maneira de garantir a democratização do acesso ao ensino superior, uma vez que oferece oportunidade de inscrição em vários programas sociais em diversos cursos e instituições de ensino.

Antes da unificação das provas das universidades públicas por meio do Enem/Sisu, ainda com o vestibular tradicional, cada instituição de ensino superior definia o conteúdo específico para seu processo seletivo, o que acarretava a formação de cursinhos pré-vestibulares voltados para a preparação do aluno. Geralmente, esses cursinhos se formavam próximos à região da instituição da qual seus estudos eram direcionados, o que favoreciam alunos locais.

Após a utilização do Enem como avaliação unificada, foi possível igualar as oportunidades de acesso para todos os alunos a partir do momento em que se define um conteúdo de estudo único, portanto, igual para todos. Nesse sentido, o Enem teria capacidade para diminuir as desigualdades na admissão dos estudantes no ensino superior através da nacionalização da concorrência por vagas, diminuição dos gastos em deslocamento e seleção, e atenuação do poder de treinamento dos cursinhos pré-vestibulares (MELLO NETO et al., 2014).

No entanto, existem autores que questionam a função efetiva do Enem quanto apaziguador das desigualdades no acesso às IES (MELLO NETO et al., 2014; CARNEIRO, 2012; PERONI, 2009; SOUSA, 2003, 2011; OLIVEIRA, 2016), já que o Enem não auxilia na identificação e resolução das diversas condições de origem dos problemas. Além disso, o ranqueamento na divulgação das notas por escola pelo Enem (MELLO NETO et al., 2014, TRAVITZKI, 2013; LOPES; LÓPEZ, 2010) instiga a competição e, conseqüentemente, as escolas que aparecem bem colocadas na classificação manteriam seu sentimento de satisfação, incentivando a continuação na obtenção de boas notas. Por outro lado, as escolas e alunos,

que alcançam notas insatisfatórias e que não conseguem reverter essa situação devido suas condições deficitárias, permaneceriam com o sentimento de frustração e, mesmo com o novo método, ficariam pelo caminho.

Para Oliveira (2016), o Enem, enquanto democratizador das oportunidades de ingresso à educação superior, pode não estar sendo tão eficiente para o aporte de uma sociedade mais justa. Isso porque esse exame consiste em um mecanismo de seleção inserido em uma sociedade meritocrática, com um sistema educacional de nível superior altamente seletivo, em que as matrículas nas instituições públicas correspondem somente a um terço do total. A autora avalia que esse programa pode até colaborar para um processo seletivo unificado e, conseqüentemente, produzir maior visibilidade e controle. No entanto, não consiste em um mecanismo democratizador do acesso à educação de nível superior da rede pública (OLIVEIRA, 2016).

Além do mais, o Enem estaria sustentando o mercado privado de educação, recebendo várias críticas nessa esteira. Segundo Oliveira (2016), o foco desse exame foi gradativamente se deslocando para as escolas, atuando como ferramenta de competição entre as instituições particulares de educação. A partir do momento em que o Inep permitiu que o resultado do exame fosse utilizado para se realizar um diagnóstico escolar, cunhou-se uma bolsa de negócios em torno do mesmo. Isso não levou em consideração o fato de que a participação dos alunos na prova é voluntária e que o percentual dessa participação influencia os resultados escolares. Oliveira (2016) alerta que as fraudes para colocar escolas particulares em posições privilegiadas aconteceram logo na primeira edição.

A princípio, esse exame não recebeu grande adesão por parte dos egressos e concluintes do ensino médio, mas esse quadro foi se alterando na medida em que o mesmo foi agregando funções e objetivos, principalmente após sua utilização como mecanismo de acesso ao ensino superior. Isso fez com que essa avaliação se tornasse uma prática consolidada em todo o país, sendo a segunda maior prova de acesso a esse nível educacional do mundo, perdendo apenas para o exame Gaokao, realizado na China. Em 2015, 7.746.118 candidatos participaram do Enem contra os 9 milhões de inscritos no Gaokao. No entanto, o Enem pode ser prestado várias vezes, enquanto os candidatos possuem apenas uma tentativa para ingressar no ensino superior por meio do exame chinês (BRASIL, 2015).

Segunda a ex-presidenta Dilma Rousseff, com a ampliação das funções e objetivos do Enem, esse se tornou um instrumento essencial para aumentar oportunidades para todos os jovens, democratizando o acesso à educação. Em entrevista ao programa de rádio “Café com a Presidenta”, divulgada no site oficial do governo no dia 12 de maio de 2014, ela listou os cinco meios de admissão no ensino técnico e superior através desse exame (BRASIL, 2014d):

Em primeiro lugar, a nota do Enem é o critério de seleção usado para que os estudantes tenham acesso às universidades públicas, federais e estaduais, e aos nossos institutos federais de educação profissional e tecnológica (...). Em segundo lugar, a nota do Enem também é adotada como critério de seleção para o ProUni (...). Em terceiro lugar, com base no Enem, os estudantes também podem contratar o Fies (...). Em quarto lugar, o Enem abre as portas das melhores universidades do mundo aos nossos estudantes pelo programa Ciência sem Fronteiras. E, em quinto, a nota do Enem ajuda ainda a conseguir vaga nos cursos técnicos de nível médio do Pronatec por meio do Sisutec (BRASIL, 2014d).

O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi instituído pelo Governo Federal em 2004 e normatizado pela Lei n.º 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Tem por objetivo a subvenção de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de educação superior particulares. Em contrapartida, propõe isenção de tributos àquelas unidades de ensino que aderem ao Programa (BRASIL, 2016b; BRASIL, 2016c).

O Prouni conta com um mecanismo de seleção informatizado e impessoal, que assegura transparência e segurança ao processo, voltado para os estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (BRASIL, 2016b). Concede bolsas de estudos integrais aos alunos que possuem renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio, mediante comprovação. Aos alunos que comprovarem renda familiar bruta mensal de até três salários mínimos por pessoa será concedido bolsas de estudos parciais (50%) (BRASIL, 2016b; BRASIL, 2016c).

A seleção dos candidatos ocorre através das notas obtidas pelo Enem que, segundo o governo federal, promove a inclusão por meio da qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos (BRASIL, 2016b). Podem concorrer ao programa os estudantes que concluíram o ensino médio na rede pública de ensino ou de escola particular, desde que esses tenham cursado a mesma com bolsas integrais da própria instituição, além de candidatos com

deficiência e professores efetivos de instituições públicas. Nesses dois últimos casos, não é necessária a comprovação da renda familiar (BRASIL, 2016c).

Embora não seja tema de discussão nesse estudo, vale ressaltar que esse programa, segundo Oliveira (2014), tem recebido muitas críticas, principalmente no que se refere à qualidade da educação ofertada, constituindo-se, portanto, como política bastante controversa. Para Heringer (2011), Catani, Hey e Gilioli (2006) e Mancebo (2004), a reserva de vagas às classes mais vulneráveis socialmente em IES por meio do Prouni seria uma maneira de manter a estratificação social preexistente.

Heringer (2011) explica que os alunos que cursaram o ensino médio em escolas de boa qualidade, em sua maioria oriundos da classe média e alta, seguem para as universidades públicas cujos padrões de excelência são reconhecidos, restando aos demais estudantes as vagas das instituições privadas, das quais muitas possuem qualidade duvidosa. Portanto, a mesma estratificação já vigente no ensino superior seria mantida. Em concordância com essa preleção, Catani, Hey e Gilioli (2006) questionam a veracidade da democratização por parte do programa:

Nesse sentido, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente (CATANI, HEY; GILIOLI, p.136).

Catani, Hey e Gilioli (2006, p.126) também avaliam que os cursos de graduação oferecidos nas IES particulares e filantrópicas por meio desse programa “são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado”. Mancebo (2004, p.86) discorre nesse sentido ao afirmar que a privatização promovida pelo Prouni “cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres”.

Ao ampliar vagas nas instituições privadas, muitas das quais se dedicam apenas ao ensino, desconsiderando a pesquisa e extensão, Mancebo (2004) afirma ainda que o Prouni oculta seu lado perverso ao confundir a todos quanto às incumbências da universidade. Para a autora,

esse programa restringe a universidade a um dos seus aspectos – o ensino voltado, principalmente, para a formação profissional – que é uma importante missão, porém ela possui um papel social ainda mais amplo. Mancebo (2004) acrescenta ser indispensável uma universidade que tenha condições de explorar os limites do conhecimento e que possa dialogar com os grandes centros internacionais no mesmo nível a fim de abastecer a necessária sociedade brasileira do desenvolvimento científico e tecnológico.

Existem outras severas críticas de diferentes setores do campo educacional em relação à promoção do Prouni no âmbito particular de educação superior (HERINGER, 2011; CARVALHO, 2006). Esse programa estaria financiando grupos privados com o dinheiro público, proporcionando a esses lucros significativos (HERINGER, 2011; PACHECO, 2013; SAVIANI, 2010). Além disso, há uma inviabilidade para os estudantes de baixa renda, que recebem bolsa parcial, arcarem com o restante dos custos. Por isso, os estudantes das camadas sociais desfavorecidas não possuem condições de permanecerem em um curso de graduação particular, mesmo que se beneficiem da bolsa do Prouni (HERINGER, 2011). Desse modo, segundo Catani e Gilioli (2005), esse programa, seguindo as recomendações assistencialistas dos organismos internacionais, se restringe a uma política pública de acesso no sentido de ingresso apenas, já que não se volta para a questão da permanência e conclusão do curso (CATANI; GILIOLI, 2005).

Outro programa da política pública voltado para o ingresso no ensino superior, e que está vinculado ao Enem, é o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado pela Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001. Esse programa do Ministério da Educação consiste no financiamento, a juros acessíveis, de cursos superiores particulares e que tenham avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (BRASIL, 2011).

Os estudantes que podem concorrer ao Fies são aqueles que tenham renda familiar mensal bruta, por pessoa, de até dois salários mínimos e meio, além de ter participado de qualquer das edições do Enem a partir de 2010, obtendo nota mínima de 450 pontos na média das provas e não zerando a redação. A classificação dos estudantes ocorre de acordo com a nota que os mesmos obtiveram no Enem, tendo prioridade aqueles que não tenham concluído nenhum ensino superior, seguidos daqueles que já tenham concluído esse tipo de ensino (BRASIL, 2011).

Após o término do curso, o aluno possui um prazo de 18 meses de carência para iniciar o pagamento do valor financiado, enquanto paga uma importância de até R\$150,00, a cada três meses, referente aos juros que incidem sobre o empréstimo. Após o tempo de carência, o financiamento pode ser quitado pelo estudante por um período equivalente a até três vezes o tempo custeado para estudo (BRASIL, 2011).

Em termos de democratização e inclusão, um dos fatores desfavoráveis desse financiamento é que ele deixa de ser uma alternativa viável aos alunos de baixa renda, visto o descompasso entre a taxa de juros do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, conciliado à elevação do desemprego entre as pessoas com diploma de ensino superior (Carvalho, 2006).

Além disso, da mesma forma que acontece com o Prouni, a maioria desses estudantes não possui condições de arcar com o restante da mensalidade, quando o financiamento é parcial, ou com as despesas não referentes à mensalidade. Vale ressaltar que, à *semelhança do Prouni*, o Fies também se comporta como uma política mantenedora da rede particular de educação, além de promover a partição dos alunos entre instituições precárias e de excelências utilizando-se de um critério, ainda que não explícito, voltado para a condição socioeconômica.

O Sisu, assim como o Prouni e o Fies, é mais um programa de acesso ao ensino superior vinculado ao Enem, portanto, a classificação do aluno para ingresso à instituição ocorre mediante a nota obtida nesse exame. Porém, diferentemente dos dois outros programas que estão ligados à rede particular de ensino, o Sisu serve como parâmetro único na seleção de candidatos para acesso nas instituições de educação superior, porém públicas. Sendo objeto de estudo desse trabalho, o Sisu será discutido no próximo tópico.

A proposta do governo em unificar a prova para o processo seletivo das universidades através do Enem possui a intenção de estabelecer um caráter inclusivo e democrático às universidades, porque, entre outros fatores, facilita o acesso à participação da mesma. Com uma única prova, qualquer aluno de qualquer parte do país poderia prestá-la, eliminando as dificuldades em participar da avaliação, como o deslocamento do candidato, que requer um custo financeiro por parte do mesmo.

Esse fator diminuiria as chances de participação do aluno com baixo poder aquisitivo, beneficiando, por outro lado, os alunos com boas condições financeiras. Portanto, o Enem promoveria a mobilidade estudantil compreendida no sentido de facilitar o acesso do estudante de qualquer parte do país à universidade de qualquer região brasileira. Um estudante morador do norte do país tem possibilidade de acesso à uma instituição de ensino no Sul do país, por exemplo, devido ao Sisu, que foi implantado e aderido ao Enem.

A isenção da taxa de inscrição no Enem, que teve início em 2001, foi outra importante modificação nesse exame, que teve a intenção de democratizar esse acesso através da igualdade de oportunidades. Estudantes comprovadamente carentes e estudantes que concluíram o Ensino Médio em escola pública ou em Educação para Jovens e Adultos poderiam participar gratuitamente da prova (TRAVITZKI, 2013).

As modificações relacionadas às novas maneiras de acesso simbolizam a dimensão qualitativa do projeto do governo. A reformulação do Enem trouxe inovações para o sistema de ingresso na educação superior, pois esse teste passou a ser empregado como mecanismo de seleção dos candidatos (BRASIL, 2014b). A partir desse momento, esse exame se tornou um instrumento para várias políticas públicas que, segundo o discurso oficial, visam democratizar o acesso ao ensino superior por meio da igualdade de oportunidade e, conseqüentemente, provocar a inclusão social.

Para o governo essa avaliação, como nova forma de classificação, é um instrumento mais eficiente da política pública em relação à democratização do ensino. É o que podemos identificar nos dizeres de Joaquim José Soares Neto, presidente do Inep em 2010, em entrevista concedida ao Jornal Estado de SP, na época, sobre o Enem:

O exame vem evoluindo quanto a seus objetivos e formas de utilização – no início, prestava-se basicamente à autoavaliação, mas hoje é um instrumento de política pública com dois focos: a avaliação da escolaridade básica e a avaliação para o acesso ao ensino superior. O Enem é mais democrático, pois destaca tanto o mérito quanto a impessoalidade e a isenção do processo de seleção. Por isso, pode ser considerado um instrumento bastante efetivo da política pública (ALVAREZ, 2010).

Além disso, o governo reforçou as políticas afirmativas, muitas delas atreladas ao exame como a Lei n.º 12.711/2012 (sistema de cotas), para embasar o caráter inclusivo e democrático das universidades (BRASIL, 2014b).

Apesar de as políticas instituídas a partir do governo do Presidente Lula, atreladas ao Enem, visarem à democratização do acesso à educação superior, principalmente da população mais vulnerável, existem críticas quanto a sua eficiência. Conforme atesta Oliveira (2016), a estrutura seletiva do sistema não foi alterada por essas políticas, e acabaram por reproduzir as estratificações já conhecidas. Os cursos mais requisitados nas universidades mais apreciadas, em sua grande maioria, públicas, continuam sendo para poucos. Assim, esse exame ainda se caracteriza como instrumento de seleção para o ingresso no ensino superior fundamentado no mérito (OLIVEIRA, 2016).

Sousa e Alavarse (2009) corroboram com essa crítica ao alegarem que o Enem não democratiza as oportunidades de ingresso já que o padrão de seleção não foi modificado em sua essência. Para esses autores, o sistema de seleção do qual esse exame está inserido tende a favorecer os candidatos com maior poder aquisitivo, pois esses tiveram a oportunidade de frequentarem as melhores escolas em seu percurso escolar, além de terem condições de desfrutar de bens culturais dos quais os estudantes mais carentes não possuem (SOUSA; ALAVARSE, 2009).

Dessa maneira, o Enem como instrumento de seleção unificado teria servido apenas para democratizar a etapa de seleção, promovendo um aumento na participação dos estudantes de menor posição socioeconômica. No entanto, isso não significa que esses estudantes estejam em igualdade de concorrência com os outros candidatos, muito menos que possuam as mesmas chances de serem selecionados.

Enfim, a proposta do governo com o Enem, a partir de 2009, da qual esse estudo se interessa é que, sendo uma prova unificada e aplicada em caráter nacional, gratuita para pessoas de baixo poder aquisitivo, o que facilita a participação dos candidatos na prova de qualquer local, além de ser um processo seletivo que possibilita a mobilidade estudantil entre as diversas regiões do país, promoveria a democratização do acesso ao ensino superior.

Segundo o discurso oficial, todas essas modificações realizadas pelo Governo Federal combatem as desigualdades de diferentes matizes presentes historicamente na sociedade brasileira e que eram mantidas e acentuadas pelo sistema de vestibular tradicional. Portanto, o discurso fundamentado pelo governo é de que o Enem consiste em um instrumento efetivo de

inclusão no ensino superior, contrariando as críticas de que esse exame não é a solução para um sistema de ensino mais democrático e inclusivo.

3.2.2 Sisu: inclusão dos excluídos?

Conforme visto no capítulo anterior, a ideia de política pública remete à definição de implantação de um projeto de governo pelo Estado, através de programas, de ações dirigidas para setores específicos da sociedade (HÖFLING, 2001). A grosso modo, a ideia de política relaciona-se às estratégias do governo para resolver uma questão ou problema. Assim, entende-se políticas públicas como sendo ações realizadas pelo Estado direcionadas para o social, conforme suas necessidades e demandas, ou seja, são todas as ações, metas e planos que os governos esquematizam para atingir o bem-estar da sociedade e o interesse público (CALDAS, 2008).

Baseando nessa definição, o Sisu é entendido como uma política pública, já que se refere a um programa do governo federal cuja função é selecionar os estudantes para instituições públicas de ensino superior de forma democrática. O programa é uma estratégia governamental para resolver o problema de elitização desse nível educacional, conforme necessidade e demanda da sociedade para a inclusão social no ensino, portanto, trata-se de um plano e uma ação provindos do Estado com a finalidade de alcançar a meta de equalizar o ensino superior, tornando seu acesso mais democrático.

Esse programa do governo surgiu por meio da proposta de reformulação do Enem sugerida pelo Ministério da Educação, que tornou possível a utilização da nota desse exame, a partir de sua edição em 2009, como processo único na seleção de candidatos para o acesso na educação superior pública (BRASIL, 2016a). De acordo com o discurso oficial do governo, essa proposta busca, sobretudo, ampliar a democratização do acesso às vagas públicas no ensino superior, possibilitar uma maior mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (BRASIL, 2016a).

Discute-se neste tópico um dos objetivos traçados com a reestruturação do Enem, proposto pelo governo federal ao unificar as provas seletivas das universidades através do Sisu: ampliar a democratização do acesso às vagas públicas do ensino superior.

O Sistema de Seleção Unificada – Sisu é um sistema informatizado, controlado pelo Ministério da Educação, por meio do qual serão oferecidas vagas em cursos de instituições públicas de educação superior que integram ao programa. Foi idealizado para proporcionar uma solução ágil, eficaz e segura para a classificação de candidatos aos cursos de graduação distribuídos nas unidades de ensino em todo o Brasil (BRASIL, 2016a; BRASIL, 2017a).

O processo seletivo do Sisu acontece duas vezes ao ano, habitualmente no início do semestre letivo. A inscrição é gratuita, ocorre em fase única, ou seja, possui uma única etapa de inscrição, e é feita pela internet. A cada edição, as instituições públicas de ensino superior que se aderem ao Sisu oferecem vagas em seus cursos (BRASIL, 2017a) O candidato deve escolher, no momento da inscrição, até duas opções entre as vagas oferecidas pelas instituições participantes do Sisu. O candidato também deve definir se pretende concorrer à vaga de ampla concorrência, às vagas reservadas pela Lei n.º 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas) ou às vagas disponibilizadas às demais políticas afirmativas próprias das instituições (BRASIL, 2017a).

A primeira opção oferece apenas essa oportunidade ao candidato para fazer a matrícula, portanto, se o candidato for selecionado nessa opção não será escolhido novamente, mesmo que não tenha realizado sua matrícula no curso e instituição da primeira escolha. Já a segunda opção permite ao candidato manifestar interesse à lista de espera do curso pretendido na primeira opção, independentemente de o aluno ter realizado a matrícula no curso de sua segunda escolha. Dessa maneira, caso o estudante já matriculado no curso de sua segunda escolha for chamado para preencher uma vaga da lista de espera de sua primeira opção (devido à desistência de candidatos, por exemplo), e o mesmo realizar nova matrícula para a vaga da lista de espera, essa cancelará automaticamente a matrícula realizada anteriormente.

O candidato pode mudar suas opções no decorrer do período de inscrição. A última inscrição confirmada é a que será considerada válida (BRASIL, 2017a). Encerrada a fase de inscrição, o sistema elege automaticamente os aspirantes melhor classificados em cada curso, por

modalidade de concorrência, conforme suas notas no Enem e eventuais considerações (pesos atribuídos às notas ou bônus). Caso a nota do candidato permita sua classificação em ambas opções de vagas declaradas pelo mesmo, sua primeira opção é que será considerada (BRASIL, 2017a).

A matrícula é realizada em uma chamada apenas. Os alunos selecionados possuem um prazo para realiza-la na instituição e, dessa maneira, confirmar a apropriação da vaga. Finalizada a chamada regular do processo seletivo, o Sisu concede às instituições participantes uma Lista de Espera para ocupação das vagas que não foram preenchidas, porque a ofertada foi maior do que a quantidade de inscritos aprovados (BRASIL, 2017a).

Com o sistema de seleção unificada, foi possível dimensionar a quantidade de vagas ociosas que sobram todo ano nas instituições de ensino por todo o Brasil. Só no ano de 2014, 114 mil vagas não foram preenchidas nas instituições federais e 36 mil na rede estadual, somando um total de 150 mil vagas em toda rede de ensino pública. Na tentativa de zerar esse número, o Ministério da Educação criou, em 2015 o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para as vagas remanescentes, que foi aplicada no primeiro semestre de 2016 (BRASIL, 2016e).

Segundo o ex-ministro da educação, Aloizio Mercadante, reaproveitar as vagas ociosas por meio da nota do Enem, através do Sisu, é outra forma de aumentar a democratização do acesso ao ensino superior:

Nós queremos todas essas vagas preenchidas com um critério transparente, republicano e meritocrático de acesso. Para isso, vamos mudar o mecanismo de repasse de verba para as instituições federais. O MEC não repassará recurso por vaga, mas sim por matrícula efetivamente realizada. Com o mesmo recurso que nós temos hoje, podemos ter 100 mil alunos a mais nas universidades federais (BRASIL, 2016e).

De acordo com o ministro, se todas as instituições públicas de educação superior – federais, estaduais e municipais – adotarem o sistema, o quantitativo de vagas aumenta para até 150 mil, o que dará a oportunidade de estudar numa instituição pública a mais de 6 milhões de estudantes. Para isso, o governo vem intensificando os atrativos para que ocorra o aumento da adesão no Sisu entre as instituições de ensino, inclusive aumentando o número de vagas disponíveis (BRASIL, 2016e):

Ganha o estudante, ganha a universidade brasileira, e para o Estado brasileiro praticamente não há ônus, porque a estrutura está lá. O prédio, a sala de aula, a cadeira, o corpo docente, a biblioteca, o laboratório. As condições básicas do curso estão disponibilizadas (BRASIL, 2016e).

Os critérios para admissão de vagas remanescentes, através do Sisu, são cinco: a nota no Enem; a performance do estudante na instituição em que ele estuda (no caso de alunos que possuem interesse em tentar transferência); a qualidade do curso de origem; se ele é da região onde se localiza a instituição pretendida ou se já possui uma graduação. Antes dessa medida, as vagas não ocupadas eram ofertadas por iniciativa das próprias instituições, de forma descentralizada. Após a implementação desse novo programa de sistema de acesso para essas vagas, elas também foram disponibilizadas para a concorrência através de um processo universal de classificação (BRASIL, 2016e).

A primeira edição do Sisu contou com a participação de 51 instituições públicas de educação superior, das quais 23 eram universidades federais e 26 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, além da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE), ofertando vagas em cursos de educação superior, entre bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 2010).

A cada ano, o Sisu recebe uma maior participação das instituições públicas e, no primeiro processo seletivo de 2016, o número de universidades federais correspondeu a um total de 55 unidades, enquanto os institutos federais de educação, ciências e tecnologia somaram-se um quantitativo de 37 unidades. No total, a seleção unificada de 2016 teve participação de 128 instituições públicas de educação superior, com 228 mil vagas disponíveis (BRASIL, 2017a). No entanto, a adesão da instituição pública de ensino no Sisu não implicou para a mesma eliminar as outras formas de acesso e muitas disponibilizaram apenas um percentual de suas vagas para o Sisu, embora a tendência é que as vagas destinadas para esse programa tendem a aumentar.

Diante do exposto, a democratização do acesso ao ensino público superior seria favorecida, segundo o governo, pela gratuidade na participação do Sisu, no aumento expressivo do número de vagas disponíveis pelo sistema e, sobretudo, na metodologia utilizada pelo programa, que disponibiliza várias opções de cursos e instituições igualmente para todos os

estudantes de qualquer parte do país. Segundo a ex-presidenta Dilma Rousseff, em sua coluna semanal “Conversa com a Presidenta”:

A prova do Enem é o primeiro passo para o estudante participar do Sisu, onde encontra várias opções de cursos em qualquer uma das universidades que participam desse sistema em todo o País.

O Sisu representa uma grande evolução em relação ao velho vestibular, porque, além de garantir, mediante uma só avaliação, acesso a uma enorme variedade de cursos e instituições, o sistema ainda mostra se a nota obtida é suficiente para o candidato ser aprovado no curso escolhido no momento em que ele faz a sua escolha.

Caso contrário, o estudante pode alterar sua escolha quantas vezes quiser até o fim das inscrições. Este ano, só com sua nota no Enem, o estudante pode concorrer a vagas em 115 instituições e em 4.700 cursos diferentes em todo o país, fazendo apenas a inscrição pela internet (BRASIL, 2014c).

Uma das principais características considerada democrática, pelo governo, desse processo seletivo é oferecer ao candidato a opção para concorrer a um determinado curso entre todos os ofertados pelas instituições da rede federal que se aderiram ao sistema. Com isso, assim como na participação da prova do Enem, é possível um aluno da Região Sul se candidatar a uma vaga na Região Norte e vice-versa, não existindo limitações geográficas ou de deslocamento que influenciem na seleção. As vagas – cursos e localização da universidade – formam o mesmo universo seletivo, fazendo com que a disputa aconteça somente entre os candidatos que tenham escolhido uma mesma opção, e o sistema selecionará os candidatos com as maiores notas no Enem.

Mas é questionável se esse processo seletivo promove uma perfeita concorrência como meio de democratização de acesso e universalização das vagas nas instituições federais. Isso porque o Brasil, como federação, é um país com muitas desigualdades regionais e intrarregionais, e essas disparidades se refletem na educação. A discrepância da qualidade no ensino oferecido, em termos estaduais e regionais, é demonstrada no ranking de desempenho dos estudantes no Enem.

Já foi discutido neste estudo como a condição socioeconômica, o capital cultural, entre outros fatores, influencia os resultados educacionais do estudante, portanto, os alunos mais carentes das regiões mais pobres do país ficam prejudicados com os resultados desfavoráveis no Enem. Por isso, aumentar a quantidade de IES para escolha do candidato concorrer por meio do Sisu,

não aumentaria, necessariamente, as chances de ingresso desse aluno, já que essas dependem do resultado daquele exame.

Dessa maneira, com a nacionalização das vagas por meio do processo de seleção unificada, as desigualdades referentes às condições socioeconômica e cultural do candidato podem ter sido intensificadas. Com o vestibular tradicional, essas condições específicas de cada candidato, por conta da desigualdade existente no interior de cada estado, pesavam na admissão em instituições federais.

Após a implantação do processo seletivo unificado, essas condições podem ter se intensificado por conta das desigualdades existentes entre estados e regiões dentro do país. Isso quer dizer que: antes o candidato de classe menos favorecida participava de uma concorrência local e após o Sisu, esse candidato passou a sofrer uma concorrência nacional portando as mesmas necessidades e dificuldade resultantes de sua condição socioeconômica e cultural.

Assim, o aumento da concorrência através do sistema de seleção unificado estaria diminuindo as chances de alunos de classes menos favorecidas ou de regiões mais pobres do país ingressarem em cursos de maior concorrência. Desse modo, o Sisu não estaria funcionando como uma política de democratização, conforme proposto pelo governo, mas indo na contramão desse objetivo, favorecendo o aluno já beneficiado por suas condições socioeconômica e cultural.

Conforme alerta Oliveira (2016), é provável que as diferenças regionais sejam aumentadas com a possibilidade de mobilidade acadêmica promovida pelo Sisu. Para a autora, eventualmente os estudantes oriundos da classe média das regiões sudeste e sul podem estar procurando as universidades públicas do norte e nordeste como uma segunda oportunidade na seleção, embora ainda seja cedo para termos estudos que possam comprovar esse movimento.

Na tentativa de amenizar essas disparidades regionais ou qualquer outro fator que desfavoreça algum estudante, foi implantado a lei de cotas, com o intuito de promover uma competição mais justa entre os candidatos. O sistema de cotas busca reduzir a realidade excludente do ensino superior brasileiro, assim como levantar o debate sobre a democratização do acesso à

universidade brasileira, considerando o pequeno número de pessoas menos favorecidas que ascendem ao ensino superior no país. Além disso, procura discutir a ampliação desse ingresso e sobre métodos mais equânimes nas políticas públicas, sem que ocorra perda de qualidade na formação (BEZERRA, 2012).

A Lei n.º 12.711, conhecida como Lei de Cotas, que regulamentou as políticas públicas de vagas nas instituições de educação superior participantes do Sisu para alunos oriundos de escolas públicas, negros, dentre outras categorias, foi sancionada em agosto de 2012 (BRASIL, 2012a; DIAS SOBRINHO, 2010). Corresponde à mecanismos sociais de políticas públicas que buscam gerar condições de igualdade de oportunidades no ensino superior brasileiro (BEZERRA, 2012; DIAS SOBRINHO, 2010). Trata-se de uma das mais importantes iniciativas de ações afirmativas, também chamadas de discriminação positiva, que o MEC brasileiro vem investindo (DIAS SOBRINHO, 2010).

Essa lei representa um marco legal que unifica e padroniza iniciativas individualmente desenvolvidas por muitas universidades federais na última década. Trata-se de norma que resolve, desde 2012, sobre a obrigatoriedade da reserva, por essas instituições, da metade das vagas destinadas à grupos que foram historicamente sub-representados na educação superior (BRASIL, 2014b).

Ela preconiza a reserva de 50% do total das vagas de cada instituição federal participante do programa a estudantes que tenham frequentando, integralmente, o ensino médio em escolas públicas. Essas vagas são subdivididas, sendo metade reservadas aos estudantes com renda familiar bruta de até 1,5 salários mínimos familiar per capita e a outra metade aos estudantes com renda familiar superior a esse salário. Em ambos os casos, ainda haverá a subdivisão de vagas para pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012a).

Dessa forma, a distribuição das vagas por essa lei baseia-se nos critérios socioeconômicos (renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita), raciais, étnicos e modalidade escolar. A Figura 3.1 demonstra a distribuição das cotas no Sisu por meio do procedimento de aplicação da Lei n.º 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino.

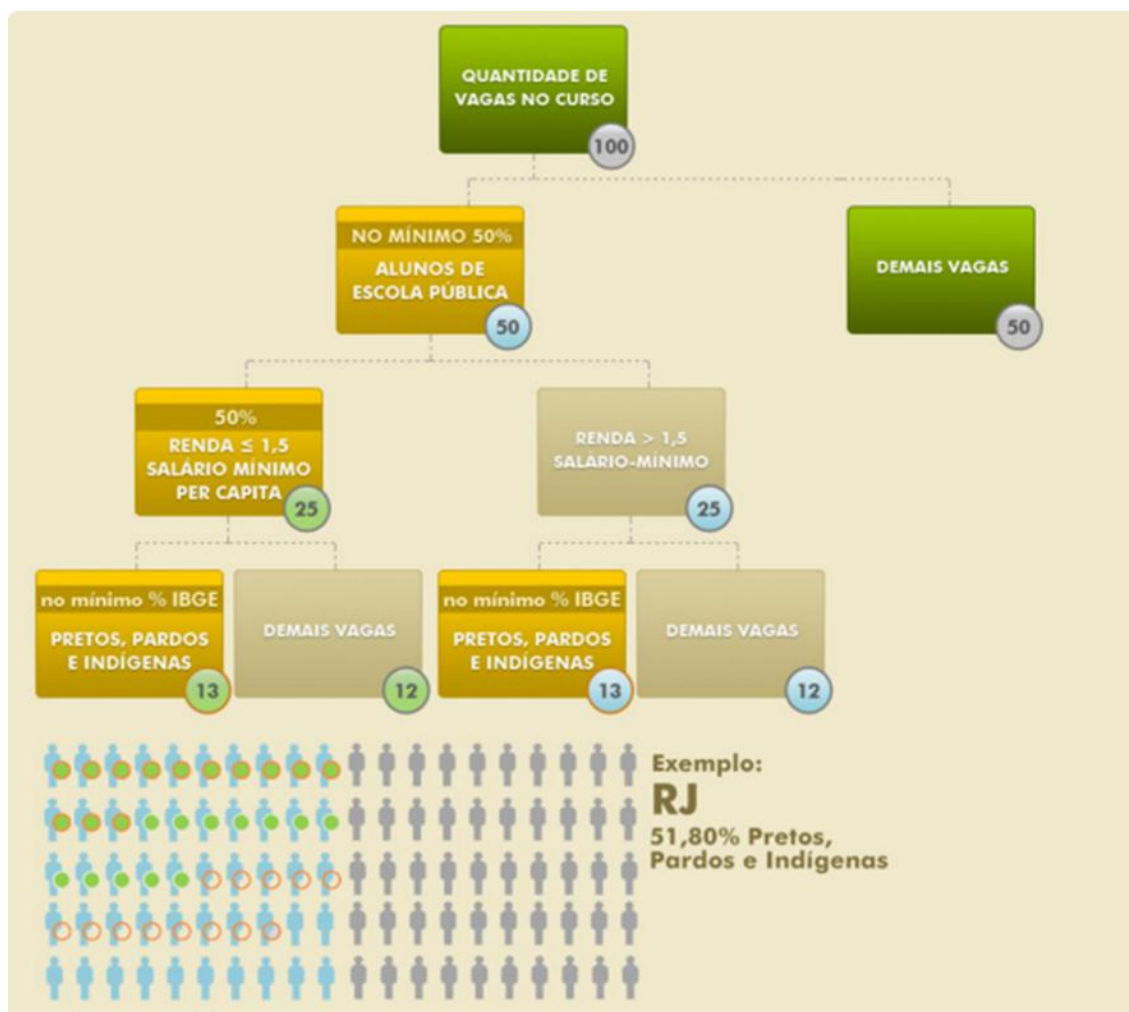


Figura 3.1 - Distribuição das cotas pela Lei n.º 12.711/2012.
 Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2012c).

Até o ano de 2017, não havia reserva de vagas para deficientes por meio dessa lei. No entanto, o Decreto n.º 9.034 de 20 de abril de 2017, que entra em vigor na data de sua publicação, destina parte das cotas aos candidatos portadores de alguma incapacidade física comprovada. Assim como o critério utilizado para a etnia, a fração de vagas para esse fim também será definida proporcionalmente à quantidade de pessoas com deficiência na unidade da Federação na qual a instituição se localiza, conforme o último censo do IBGE, segundo o inciso abaixo:

II - as vagas de que trata o art. 1º da Lei n.º 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2017b).

As cotas começaram a ser implantadas a partir de 2013, sendo reservado, de início, 12,5% da quantidade de vagas oferecidas, com aumento progressivo ao longo de quatro anos. Após isso, corresponderam à metade do total de vagas disponíveis no ensino público superior federal (BRASIL, 2012a; BRASIL 2012c).

Segundo Mercadante, ministro da educação quando a Lei foi sancionada em 2012, a lei surgiu com o propósito de assegurar, no máximo 4 anos após sua implantação, o ingresso de alunos provenientes de escolas públicas na mesma proporção que os alunos de escolas pagas (BRASIL, 2012d). Isso porque cerca de 88% dos alunos brasileiros egressos do ensino médio provinham das instituições de ensino gratuitas contra somente 12% oriundos dos estabelecimentos particulares. Portanto, busca-se uma inclusão social, prioritariamente para estudantes da escola pública, baseada num caráter de renda e num caráter de raça (BRASIL, 2012d). Para o ministro, as cotas são uma política social cujos impactos ocorrerão a médio e longo prazo. “Muitos alunos que ingressaram pelas cotas são os primeiros de suas famílias que chegam à universidade”, concluiu (BRASIL, 2012e).

CAPÍTULO 4

O Percorso Metodológico

Este capítulo pretende delinear o percurso metodológico utilizado nesse estudo, que é imprescindível para se chegar ao objetivo da investigação. Para isso, serão definidos o enfoque e o alcance da pesquisa, além de descrever o procedimento adotado para a abordagem teórica desse estudo, o método para a coleta de dados e a técnica que foi empregada para a análise dos dados obtidos.

4.1 A classificação da pesquisa

Toda pesquisa caracteriza-se por ser um processo sistemático, cujo objeto indica qual o modelo metodológico deverá ser adotado, conforme afirma Gamboa: “como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou o caminho de se chegar ao objeto, o tipo de processo para se chegar a ele é dado pelo tipo de objeto e não o contrário (...)” (GAMBOA, 2008, p.25-26). Sendo assim, a presente investigação trata-se de uma pesquisa de alcance correlacional de abordagem quali-quantitativa, ponderando o objeto da pesquisa Enem/Sisu como instrumento de democratização no ensino e inclusão socioeducacional.

Os estudos de alcance correlacional estudam fenômenos estabelecendo relações entre duas ou mais variáveis presentes, medindo cada uma delas e, posteriormente, quantificam e analisam o vínculo. Esses estudos “associam variáveis mediante um padrão previsível para um grupo ou população. Tem como finalidade conhecer a relação ou o grau de associação existente entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis em um contexto específico” (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013, p.3). Segundo esses autores, um “alcance” da pesquisa não deve ser classificado como “tipo” de pesquisa, pois não se configura apenas como uma classificação, mas sim como uma sequência de causalidades presentes em um estudo (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013).

Esta investigação busca relacionar a modificação do perfil dos ingressantes no ensino superior, assim como a chance de acesso de determinados grupos sociais, com a mudança da forma de seleção a esse nível de ensino. As variáveis estudadas referem-se ao perfil socioeconômico dos ingressantes na graduação e os modos de ingresso, como o vestibular tradicional, substituído pelo Sisu e, posteriormente, acrescido a política de cotas.

Faz-se a seguinte indagação: a substituição do vestibular tradicional para o Sisu, programa atrelado ao Enem, favoreceu a entrada das classes historicamente excluída do sistema de ensino superior brasileiro, fato defendido e argumentado pelo governo federal? Compreender essa questão é fundamental para resolver a problemática central imposta nesse estudo: se o Enem, através do Sisu, é um instrumento efetivo de democratização do acesso ao ensino superior, que favorece a inclusão social.

Para isso, a abordagem quantitativa foi a escolhida para a análise dos dados, visto que esse tipo de abordagem é frequentemente aplicado nos estudos “que procuram descobrir e classificar a relação entre as variáveis, bem como naqueles que investigam a relação de causalidade entre fenômenos” (RICHARDSON, 2011, p. 70). O estudo de abordagem quantitativa caracteriza-se pelo uso da quantificação tanto nas coletas de informações quanto no tratamento das mesmas através de técnicas estatísticas. Esse tipo de método procura garantir a precisão dos resultados, impedindo a ocorrência de distorções de análises e interpretação (RICHARDSON, 2011).

4.2 O método e as técnicas de pesquisa

Em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica deste estudo. Segundo Severino (2007), esse tipo de pesquisa acontece utilizando meios de registros disponíveis, resultantes de pesquisas anteriores. Os dados ou categorias teóricas utilizadas já foram trabalhados por outros pesquisadores e adequadamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O investigador trabalha consoante às contribuições de outros autores ao realizar contínuos estudos analíticos dos textos. Diante disso, os registros secundários utilizados como fontes foram livros, artigos, revistas, teses, dissertações, periódicos e imprensa escrita (jornal de grande circulação nacional) publicados

sobre os assuntos relativos à política pública, às políticas de cota, às políticas afirmativas voltadas para o ensino superior, ao Enem, ao Sisu e ao acesso ao ensino superior, assim como seu processo de democratização e inclusão.

Para se chegar ao objetivo do presente estudo, também foi realizada uma pesquisa documental. Esse tipo de pesquisa se caracteriza pela coleta de dados em fontes primárias, em que os conteúdos do texto ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, restritas a documentos escritos ou não (SEVERINO, 2007; MARCONI, LAKATOS, 2013).

Foram utilizados *web sites* governamentais para levantamento das diretrizes, do Enem, do Sisu e da Lei de Cotas através das Leis, dos Decretos, das Portarias e outros documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC). Além disso, foram coletados dados estatísticos do ensino superior através do micro dados do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Associação nacional dos dirigentes das instituições federais de ensino superior (ANDIFES) e de bancos de dados internos das instituições de ensino superior analisadas.

4.2.1 Procedimentos e coleta de dados

Na intenção de se chegar à compreensão do problema central desse estudo, pretende-se analisar as chances de ingresso dos estudantes, pertencentes aos grupos mais vulneráveis à exclusão no ensino superior, em um curso altamente seletivo de uma determinada Universidade Federal de excelência em cada modalidade de processo seletivo.

Para isso, inicialmente são analisados dados dos perfis dos inscritos e ingressantes do curso investigado, especificamente o de medicina, agrupando-os nas seguintes categorias socioeconômicas e culturais: renda, etnia, origem regional do estudante, modalidade escolar (se o aluno frequentou ensino médio público, particular ou misto), escolaridade do pai e da mãe e idade em que o aluno começou a exercer atividade remunerada. Estima-se que tais perfis influenciam no resultado escolar do estudante, pois aqueles que possuem maior capital cultural, social e econômico possuem vantagens no processo educacional, o que interfere nas

oportunidades, nas escolhas e no sucesso do aluno (BOURDIEU, 2007a; CATANI, OLIVEIRA, 2003).

De acordo com os dados coletados na pesquisa, a categoria socioeconômica renda está dividida na seguinte estratificação: o primeiro estrato corresponde à renda de até dois salários mínimos total mensal da família. O segundo estrato corresponde à renda familiar total maior que 2 a 4 salários mínimos. No terceiro estrato encontra-se o concorrente cuja renda familiar é maior que 4 até 6 salários mínimos. No quarto estrato, encontra-se o estudante cuja família possui renda maior que 6 até 8 salários mínimos. O quinto estrato corresponde à renda familiar total maior que 8 até 12 salários mínimos. O sexto estrato equivale à renda familiar total do estudante maior que 12 até 16 salários mínimos e, por fim, o sétimo estrato corresponde à renda familiar total do candidato maior que 16 salários mínimos.

Para facilitar a compreensão, os estratos de renda da pesquisa foram convertidos para uma classificação socioeconômica utilizada no Brasil. Conforme Kamakura e Mazzon (2016), existem três principais critérios disponíveis para realizar a classificação socioeconômica no país, um elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, outro pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) e um terceiro concebido por Kamakura e Mazzon (2013).

O primeiro critério está voltado para a avaliação de políticas públicas, sendo profícuo, portanto, para as políticas governamentais (KAMAKURA; MAZZON, 2016). Devido à simplicidade e à funcionalidade, a SAE priorizou um método unidimensional, empregando apenas uma variável para a classificação socioeconômica, que no caso é a renda bruta mensal da família (ROSA, 2015). O segundo critério, cuja vigência durou até 2014, teve maior aplicação em marketing e prioriza a educação do chefe da família além da quantidade de bens duráveis e trabalhadores domésticos mensalistas empregados. Já o terceiro critério foi idealizado para ser aplicado principalmente em marketing (KAMAKURA; MAZZON, 2016).

Apesar dessas propostas de classificação socioeconômica apresentarem critérios diferentes, elas possuem, em geral, definição semelhante para a classe mais baixa (grupo que é objeto de análise nessa seção), inclusive no que se refere ao tamanho do estrato (ROSA, 2015).

Em consonância com o interesse desta pesquisa de estudar políticas públicas voltadas principalmente para as classes mais vulneráveis da população brasileira, o primeiro critério, elaborado pela SAE, foi o utilizado para a conversão dos estratos de renda definidos na pesquisa em classes socioeconômicas. Dividiu-se a renda familiar média de cada grupo socioeconômico da SAE, cujos valores foram expressos em R\$ de abril de 2012, pelo valor do salário mínimo (R\$ 622,00) do mesmo ano a fim de obter a renda de cada classe em números salariais. Assim, foi possível equiparar com os estratos de renda da pesquisa, que também foram elaborados em salários mínimos.

De acordo com essa associação, o primeiro estrato da pesquisa inclui as classes extremamente pobre, pobre e vulnerável, que são aquelas de renda baixa. O segundo estrato refere-se à baixa classe média e à média classe média. O terceiro e o quarto compreendem a alta classe média. O quinto e o sexto correspondem à baixa classe média e, por fim, o sétimo inclui a alta classe alta, conforme apresentado pela Tabela 4.1.

TABELA 4.1 - Relação entre estratos de renda da pesquisa e classificação social brasileira da SAE.

Classificação de Renda da Pesquisa	Classes Sociais SAE	
1º estrato	Extremamente pobre	Baixa
	Pobre	
	Vulnerável	
2º estrato	Baixa classe média	Média
	Média classe média	
3º e 4º estrato	Alta classe média	Alta
5º e 6º estrato	Baixa classe alta	
7º Estrato	Alta classe alta	

Fonte: autora.

Para formar os estratos da região de origem do candidato, baseou-se na medida do índice de Desenvolvimento Humano (IDH), apresentado em 1990, no primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O IDH mede o grau de desenvolvimento humano de um país, região ou município em substituição ao Produto Interno Bruto (PIB) comumente utilizado como medida de desenvolvimento na época. Esse índice considera educação, saúde e renda, que são os três requisitos fundamentais para a ampliação das liberdades das pessoas.

Foram montadas três categorias aglomerando os estados de mesmos IDH que são: muito alto para o Distrito Federal (DF); alto para São Paulo (SP), Santa Catarina (SC), Rio de Janeiro (RJ),

Paraná (PR), Rio Grande do Sul (RS), Espírito Santo (ES), Goiás (GO), Minas Gerais (MG), Mato Grosso do Sul (MS), Mato Grosso (MT), Amapá (AP) e Roraima (RR) e médio para Tocantins (TO), Rondônia (RO), Rio Grande do Norte (RN), Ceará (CE), Amazonas (AM), Pernambuco (PE), Sergipe (SE), Acre (AC), Bahia (BA), Paraíba (PB), Pará (PA), Piauí (PI), Maranhão (MA) e Alagoas (AL) (PNUD, 2017).

Posteriormente, foi calculada, através da Razão de Chances de Prevalência (RCP), a chance de acesso (ingresso) à universidade pesquisada por meio das modalidades de processos seletivos (variáveis) Enem/Sisu, vestibular convencional e sistema de cotas, dentro de cada categoria socioeconômica e cultural do perfil do estudante.

O interesse em calcular a chance de ingresso dos candidatos, segundo seus perfis, no vestibular tradicional e no sistema de cotas deve-se ao fato da necessidade de comparar os resultados desses com os resultados dos processos de seleção que utilizaram o Enem/Sisu. Assim, é possível avaliar a efetividade de cada método seletivo em relação à inclusão dos jovens pertencentes aos grupos vulneráveis à exclusão do sistema educacional.

Foram solicitados dados relativos aos inscritos e ingressantes à vinte e oito universidades federais, espalhadas por todas as regiões do país, e optou-se pelo curso tradicionalmente mais concorrido, o curso de medicina, devido ao fato de que a maior concorrência (relação candidato/vaga) eleva a nota de corte. Sabe-se que quanto maior a concorrência e nota de corte de um curso, mais difícil se torna a seleção e mais bem preparados precisam estar os candidatos, o que favorece aqueles candidatos de maior poder aquisitivo, que fizeram o melhor percurso escolar.

Esses dados foram solicitados através do Sistema de Informação do Cidadão (SIC) às instituições federais de ensino superior e aos órgãos governamentais MEC e INEP, no entanto, somente uma instituição de ensino, localizada no sul do país, possuía todos os dados completos de forma que pudessem ser trabalhados. A amostra analisada contou com um total de 71.889 candidatos inscritos ao curso de medicina matutino entre os anos de 2007 a 2016, sendo esse o curso mais concorrido da universidade, com a maior nota de corte.

4.2.2 A análise dos dados

Os dados coletados foram avaliados através de uma análise estatística. O primeiro passo realizado foi a decodificação desses dados e, posteriormente, os mesmos foram descritos com a ajuda de softwares e agrupados nas categorias socioeconômicas e culturais do estudante. A exposição dos dados estatísticos faz uso de gráficos, tabelas e quadros, através da ferramenta Microsoft Excel.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p.223), “apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece, incontestavelmente, a qualidade das interpretações. Nesse sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados”. O programa Microsoft Excel foi o instrumento estatístico utilizado para relacionar as variáveis estudadas (vestibular tradicional, Sisu e cotas) com o acesso (ingresso) nos três cursos, dentro de cada categoria referente ao ingressante (etnia, renda familiar, origem regional entre outros) da instituição de ensino analisada.

Calcularam-se as chances de ingresso em um curso de alta concorrência de determinada Universidade Federal para cada modelo de seleção através do *Odds Ratio* (OR), dentro de cada categoria do perfil dos estudantes. A expressão “odds” não possui termo correspondente no português. Dessa forma, pesquisadores mencionam o *Odds Ratio* como “Razão de Chances de Prevalência (ou, simplesmente, Razão de Chances)”, “Razão de Produtos Cruzados” ou “Razão de Odds” (WAGNER; CALLEGARI-JACQUES, 1998). Como o objetivo é avaliar as chances de ingresso ao ensino superior a partir dos modelos de seleção, optou-se pelo termo Razão de Chances de Prevalência (RCP).

A Razão de Chances de Prevalência analisa a relação entre a chance de um indivíduo exposto apresentar a condição de interesse comparada à do não exposto (FRANCISCO et al., 2008). No caso em estudo, a exposição de interesse está relacionada ao modo de seleção para ingresso no ensino superior, isto é, a relação entre a chance de um candidato ingressar na graduação utilizando o Sisu e não o utilizando. Em outras palavras, a Razão de Chance de Prevalência (RCP) é a razão entre as chances de um evento acontecer, em decorrência de certo fator, e a

chance do evento ocorrer sem a intervenção deste fator, ou seja, é a medida do efeito que compara a probabilidade de determinada situação ocorrer entre grupos.

Portanto, as chances de ingresso em relação à utilização do Enem/Sisu, que foi calculada através da análise que utiliza o conceito de Razão de Chances de Prevalência (RCP), pode ser ilustrada pelo exemplo abaixo, em uma tabela dicotômica, em que se afere a relação entre o ingresso no curso e a utilização do Enem/Sisu como processo seletivo (KELSEY et al., 1986).

Para melhor entendimento, a Tabela 4.2 demonstra o cálculo da razão de chances para a categoria “renda” em relação às duas modalidades de seleção: Sisu e vestibular convencional. Neste caso, calculam-se as chances de ingresso no ensino superior através da intervenção do fator de interesse (Enem/Sisu) e da não intervenção desse fator (vestibular tradicional) pelos alunos pertencentes às famílias cuja renda é de até um salário mínimo.

TABELA 4.2 - Análise de associação entre ingresso e utilização do Enem/Sisu como processo seletivo na categoria renda.

Modalidade de Processo Seletivo	Acesso (Ingresso) ao Curso de Medicina Analisado		
	Sim	Não	Total
Enem/Sisu	a	b	a + b (N ₁)
Vestibular	c	d	c + d (N ₀)
Total	a + c (M ₁)	b + d (M ₀)	T

Fonte: KELSEY et al., 1986.

Na tabela anterior, os parâmetros relacionados indicam:

- a = estudantes aprovados pelo Enem/Sisu, cujas famílias recebem até um salário mínimo;
- b = estudantes não aprovados pelo Enem/Sisu, cujas famílias recebem até um salário mínimo;
- c = estudantes aprovados pelo vestibular convencional, cujas famílias recebem até um salário mínimo;
- d = estudantes não aprovados pelo vestibular convencional, cujas famílias recebem até um salário mínimo.

Então, a RCP é determinada pela Equação (4.1) (CHECKOWAY; PEARCE; KRIEBEL, 2009):

$$RCP = \frac{a/c}{b/d} = \frac{a \times d}{b \times c} \quad (4.1)$$

Como a Razão de Chance de Prevalência (RCP) é a razão entre as chances de um evento acontecer, influenciado por determinado fator, e a chance do evento ocorrer sem a intervenção deste fator, calcula-se a razão entre a chance de um estudante de baixa renda (renda familiar inferior a um salário mínimo) ingressar no curso de medicina da universidade estudada por meio do Enem/Sisu e sem a intervenção do Enem/Sisu. Em outras palavras, o resultado demonstra quantas vezes a chance de ingressar no curso de medicina de uma determinada Universidade Federal é maior pelo Sisu do que pelo vestibular convencional para os estudantes de baixa renda.

Valores de RCP acima de um, com intervalos de confiança maiores do que um, refletem, de modo significativo, uma condição de risco em relação ao desfecho pesquisado, que no caso em estudo é o acesso (ingresso) no curso analisado. Caso a RCP seja menor do que um, com intervalos abaixo de um, considera-se que a condição é desfavorável ao ingresso de modo significativo.

O teste de significância foi efetuado através da análise do teste *Qui-Quadrado*, com um grau de liberdade no nível de 95% de confiança, conforme a Equação (4.2) (CHECKOWAY; PEARCE; KRIEBEL, 2009):

$$X^2 = \frac{(a-E_a)^2}{Var_a} \quad (4.2)$$

Na equação anterior, tem-se:

- a = número observado de aprovados no sistema de seleção;
- E_a = número esperado de aprovados no sistema analisado, assumindo que não exista associação entre o sistema e a aprovação;
- Var_a = variância do número de aprovados no sistema analisado, assumindo que não exista associação entre o sistema e a aprovação.

A Equação (4.3) determina a esperança de “ a ” (CHECKOWAY; PEARCE; KRIEBEL, 2009):

$$E_a = \frac{N_1 M_1}{T} \quad (4.3)$$

Na sequência, a Equação (4.4) calcula a variância de “a” (CHECKOWAY; PEARCE; KRIEBEL, 2009):

$$Var_a = \frac{N_1 N_0 M_1 M_0}{T^2 (T-1)} \quad (4.4)$$

Todos os parâmetros indicados nas equações (4.3) e (4.4) são fornecidos de acordo com a Tabela 4.2. Os intervalos de confiança inferior (ICI) e superior (ICS) podem ser expressos pela Equação (4.5) (CHECKOWAY; PEARCE; KRIEBEL, 2009):

$$\underline{RCP}, \overline{RCP} = RCP \left(1 \pm \frac{z}{\sqrt{X^2}} \right) \quad (4.5)$$

Onde $z = 1,96$ para limite de 95% e X^2 é o teste de *Qui-Quadrado*. Da mesma forma, a RCP foi calculada para as outras categorias socioeconômicas (outros níveis de renda, etnia, origem regional do estudante, modalidade escolar, escolaridade do pai e da mãe e idade em que o aluno começou a exercer atividade remunerada), relacionando às variáveis modalidade de seleção (vestibular convencional, Sisu e sistema de cotas) para o curso de medicina.

Os resultados dessa análise podem refutar ou aceitar a hipótese colocada neste estudo de que: se o Enem/Sisu é uma política efetiva de democratização e inclusão, então haverá um aumento estatisticamente significativo na chance de ingresso para os alunos oriundos das classes tradicionalmente excluída do sistema de ensino por meio dessa forma de seleção.

CAPÍTULO 5

Desvelando a Inclusão e a Democratização do Acesso ao Ensino Superior

Este capítulo analisa e discute os dados coletados à luz do referencial teórico da pesquisa, a fim de compreender se o processo de democratização e inclusão foram realmente promovidos pelo Enem/Sisu em um curso tradicionalmente elitizado. A interpretação dos resultados das RCP calculadas permitiu entender a efetivação desses programas quanto a esses objetivos, uma vez que foi possível verificar a chance de ingresso dos alunos vulneráveis à exclusão do sistema educacional em diferentes métodos de seleção.

5.1 Apresentação e discussão dos resultados

Conforme verificado na literatura, os estudantes pertencentes aos estratos econômicos inferiores (CATANI; OLIVEIRA, 2003; BOURDIEU, 2007a), negros, pardos e indígenas (BRASIL, 2014b), desprovidos dos bens culturais ou capital cultural (BOURDIEU, 2007a; DIAS SOBRINHO, 2010), de regiões menos desenvolvidas (SOUSA; ALAVARSE, 2009; MEDEIROS; OLIVEIRA, 2014), que frequentam ensino médio de má qualidade, salvo exceção, público ou noturno (OLIVEIRA, 2004) e aqueles que associam estudo ao trabalho (OLIVEIRA; SOUZA, 2008; OLIVEIRA, 1994; BOURDIEU, 2007b), constituem o grupo dos sujeitos vulneráveis à exclusão no ensino, pois possuem maiores chances de malogrem na trajetória escolar ou são desfavorecidos no processo seletivo baseado na competição.

Por isso, as análises dos perfis dos estudantes da amostra se voltaram para as características citadas acima, assim como a RCP para o ingresso no curso por modalidade de seleção.

Em relação à amostra, dos 71.889 candidatos inscritos, 1601 estudantes ingressaram no curso de medicina da Universidade investigada no percurso temporal analisado, compreendido em um período de 10 anos (entre os anos de 2007 a 2016), com seleção ocorrendo anualmente.

Os resultados obtidos seguem apresentados em gráficos e tabelas, demonstrando o perfil dos concorrentes e dos aprovados e as RCP das variáveis explanatórias Sisu e Cotas.

A Tabela 5.1 apresenta a distribuição dos estudantes segundo gênero, estado civil e idade. Os dados exibidos revelam que o número de mulheres (54%) admitido é ligeiramente maior do que o de homens (46%), assim como há uma maior presença feminina no processo seletivo (65,6%). Dentre os aprovados, há uma preponderância de solteiros (98%) em relação aos declarados casados (1,4%), da mesma forma que ocorre uma maior participação daqueles no sistema de seleção (97,1%). Quanto à idade dos ingressantes, 28,4% apresentavam 19 anos no momento da admissão na Universidade, seguidos pelos estudantes de 20 anos (21,1%) e pelos estudantes de 18 anos (17,8%).

TABELA 5.1 - Distribuição dos dados amostrais referidos à gênero, estado civil e idade de ingresso e suas respectivas taxas de prevalência.

Gênero	Total de Candidatos			
	Inscritos		Ingressos	
	N	%	N	%
Feminino	47153	65,6	864	54,0
Masculino	24736	34,4	737	46,0
Total	71889		1601	

Estado Civil	Total de Candidatos			
	Inscritos		Ingressos	
	N	%	N	%
Solteiro	69822	97,1	1572	98,2
Casado	1439	2,0	23	1,4
Outros	628	0,9	6	0,4
Total	71889		1601	

Idade de Ingresso	Total de Candidatos			
	Inscritos		Ingressos	
	N	%	N	%
< 16 anos	81	0,1	0	0,0
16 anos	898	1,2	1	0,1
17 anos	6535	9,1	45	2,7
18 anos	18740	26,1	285	17,8
19 anos	16254	22,6	454	28,5
20 anos	10027	13,9	338	21,1
21 anos	6257	8,7	179	11,2
22 anos	3585	5,0	105	6,6
23 anos	2178	3,0	61	3,8
> 23 anos	7334	10,2	133	8,2
Total	71889		1601	

Convenção: N = número de casos.

Fonte: autora.

A primeira análise realizada refere-se à variável renda familiar dos candidatos e outras categorias relacionadas à mesma. A Tabela 5.2 apresenta a distribuição dos estudantes segundo a idade em que os mesmos começaram a exercer atividades laborais e turno em que frequentaram o ensino médio.

TABELA 5.2 - Distribuição dos dados amostrais referidos à idade em que o candidato iniciou atividade remunerada e turno em que cursou o ensino médio.

Idade ao Iniciar Atividade Remunerada	Total de Candidatos			
	Inscritos		Ingressos	
	N	%	N	%
Antes dos 14 anos	1590	2,2	29	1,8
Entre os 14 e 16 anos	5142	7,2	81	5,1
Entre os 16 e 18 anos	5848	8,1	111	6,9
Após os 18 anos	4836	6,7	179	11,2
Nunca trabalhei	54473	75,8	1201	75,0
Total	71889		1601	

Turno em que Cursou o Ensino Médio	Total de Candidatos			
	Inscritos		Ingressos	
	N	%	N	%
Todo diurno	59872	83,3	1398	87,3
Todo noturno	2512	3,5	25	1,6
Maior parte diurno	7327	10,2	144	9,0
Maior parte noturno	1283	1,8	26	1,6
Outro	895	1,3	8	0,5
Total	71889		1601	

Convenção: N = número de casos.

Fonte: autora.

Importante observar que 75% dos ingressantes nunca trabalharam, já aqueles que foram introduzidos precocemente no emprego, antes dos 14 anos, representam apenas 1,8% dos aprovados. Naturalmente, a taxa de admissão no curso é diretamente proporcional à idade em que o jovem começou a realizar atividade remunerada, ou seja, quanto mais tardiamente o estudante estabeleceu vínculo empregatício (principalmente se nunca o teve), maior a aprovação no processo seletivo.

Igualmente acontece com a participação dos estudantes na seleção para ingresso ao curso, conforme pode-se constatar na Figura 5.1, gerada a partir dos valores da Tabela 5.2. Estudantes que se dedicaram ao emprego em idade escolar apresentaram reduzida presença no processo seletivo ao contrário daqueles que nunca exerceram atividade remunerada, cuja participação foi significativa.

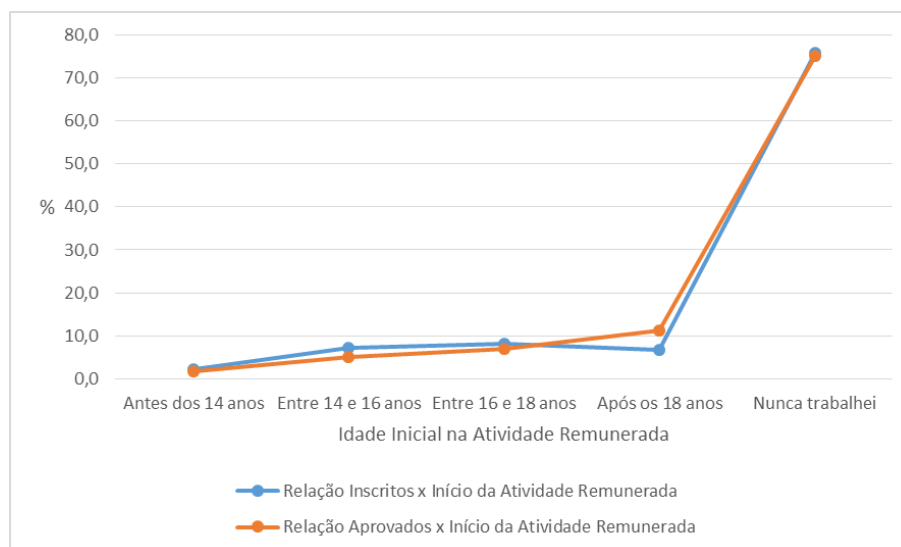


Figura 5.1 - Relação inscritos/aprovados versus início da atividade remunerada.
Fonte: autora.

Ainda considerando os valores da Tabela 5.2, observa-se que 87,3% dos aprovados cursaram ensino médio integralmente no período diurno contra apenas 1,6% que frequentaram o ensino médio noturno. Na amostra analisada, além da maioria dos estudantes terem cursado o segundo grau matutino, grande parte contou com a complementação de cursinhos pré-vestibulares para conseguirem a aprovação no processo seletivo.

Os dados expostos na Tabela 5.3 demonstram que 87,1% dos admitidos frequentaram cursinho por algum tempo e apenas 12,9% conseguiram ingressar diretamente após a conclusão do ciclo básico. Embora a maior porcentagem de jovens que participaram da seleção foram os concluintes do ensino médio (31,8%), os candidatos com maior taxa de aprovação foram aqueles que tiveram acesso aos cursos preparatórios por mais de 1 ano (44,8%).

TABELA 5.3 - Distribuição dos dados amostrais referidos ao tempo de cursinho e à porcentagem de ingressantes.

Tempo de Cursinho	Total de Candidatos			
	Inscritos		Ingressos	
	N	%	N	%
Por menos de um semestre	2700	3,8	21	1,3
Por um semestre	6813	9,5	102	6,4
Por um ano	18477	25,7	553	34,5
Por mais de um ano	21032	29,3	718	44,8
Não fez cursinho	22867	31,8	207	12,9
Total	71889		1601	

Convenção: N = número de casos.

Fonte: autora.

A Figura 5.2 demonstra o comportamento na admissão dos estudantes no curso analisado, por valor absoluto, ao longo dos anos, baseando no tempo de preparação complementar ao ensino médio, conforme dados coletados da amostra.

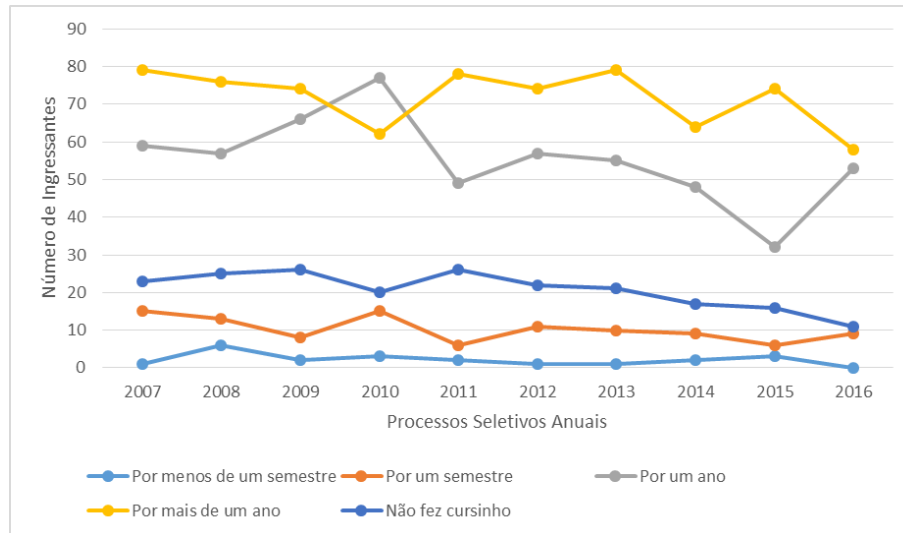


Figura 5.2 - Relação ingressantes por ano referente ao tempo de cursinho realizado.
Fonte: autora.

Apesar do número de alunos ingressantes por tempo de cursinho ter oscilado dentro do período considerado, observa-se que a posição das categorias não foi modificada, ou seja, os candidatos com maior aprovação foram aqueles que frequentaram curso preparatório por mais de um ano seguidos daqueles que tiveram um ano de preparação complementar.

A Tabela 5.4 expõe os dados referentes à renda familiar bruta, por classe econômica, da amostra de inscritos e aprovados no processo seletivo.

TABELA 5.4 - Distribuição dos dados amostrais referidos aos inscritos e ingressantes por renda familiar.

Renda Familiar	Total de Candidatos			
	Inscritos		Ingressos	
	N	%	N	%
1	3839	5,3	55	3,4
2	11960	16,6	179	11,2
3	11294	15,7	221	13,8
4	10896	15,2	246	15,4
5	11712	16,3	283	17,7
6	7507	10,4	208	13,0
7	14681	20,4	409	25,5
Total	71889		1601	

Convenção: N = número de casos.

Fonte: autora.

Percebe-se que a categoria de menor participação na seleção foi aquela composta por estudantes da classe baixa, correspondente ao 1º estrato (5,3%). Esses estudantes também apresentaram a menor taxa de classificação (3,4%). Por outro lado, tanto na amostra de inscritos quanto de aprovados, os estudantes que constituem a alta classe alta, representados pelo estrato 7 da tabela 5.4, apresentaram as maiores taxas (20,4% e 25,5%, respectivamente).

Na Tabela 5.5, são apresentados os valores brutos da Razão de Chances de Prevalência (RCP) por modelo de seção em cada estrato de renda e valor de “*p*”.

TABELA 5.5 - Demonstrativo dos valores brutos das razões de chances e os intervalos de confiança (IC 95%) das variáveis explanatórias e os valores de *p* por estrato de renda.

Estratos de Renda	Sistema de Seleção	RCP	ICI	ICS	<i>p</i>
1	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,26	0,11	0,58	0,001
	Sisu + cotas	0,35	0,22	0,58	< 0,001
2	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,75	0,52	1,09	N.S.
	Sisu + cotas	0,52	0,37	0,73	< 0,001
3	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,70	0,49	0,99	0,04
	Sisu + cotas	0,41	0,31	0,55	< 0,001
4	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,59	0,42	0,84	0,002
	Sisu + cotas	0,40	0,30	0,53	< 0,001
5	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,59	0,42	0,82	0,002
	Sisu + cotas	0,49	0,38	0,64	< 0,001
6	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,98	0,68	1,42	N.S.
	Sisu + cotas	0,76	0,56	1,04	N.S.
7	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,84	0,65	1,09	N.S.
	Sisu + cotas	0,52	0,41	0,64	< 0,001

Convenção: 1 - classe baixa; 2 - baixa e média classe média; 3 e 4 - alta classe média; 5 e 6 - baixa classe alta; 7 - alta classe alta; N.S. - não significante.

Fonte: autora.

De acordo com os dados da Tabela 5.5, norteando-se pelo valor de *p*, foi possível visualizar as variáveis estatisticamente significantes (variáveis com $p < 0,05$) para cada modelo de seleção. A interpretação dos valores revela que o Sisu não se comporta como uma variável significativa para o segundo, sexto e sétimo estratos de renda. Isso quer dizer que, nesses casos, o Sisu não demonstrou interferência nas chances de ingressos para os estudantes desses referidos estratos.

O Sisu apresentou associação significativa no 1º, 3º, 4º e 5º estratos de renda, cujas razões de chances foram respectivamente 0,26 (IC 95% 0,11 – 0,58); 0,70 (IC 95% 0,49 – 0,99); 0,59 (IC95% 0,42 – 0,84) e 0,59 (IC 95% 0,42 – 0,82). Esses valores demonstram que, nesses casos, o Sisu se comportou como um “*fator de proteção*”, uma vez que as chances de ingresso foram reduzidas em relação ao vestibular tradicional em cada estrato. Ou seja, a chance de ingresso de um estudante do 1º estrato pelo Sisu é 0,26 vezes comparada ao do vestibular tradicional. As chances de um estudante do 3º estrato ingressar no curso são 0,70 vezes em relação ao vestibular tradicional e assim sucessivamente.

Quanto às cotas, associadas ao Sisu, essas não se mostraram significantes somente para o 6º estrato de renda, indicando que essa política não modificou as chances de ingressos dos estudantes desse estrato. Para todas as demais faixas de renda, as cotas apresentaram alta significância ($p < 0,001$), cujos valores das razões de chance foram: 1º estrato 0,35 (IC 95% 0,22 – 0,58); 2º estrato 0,52 (IC 95% 0,37 – 0,73); 3º estrato 0,41 (IC 95% 0,31 – 0,55); 4º estrato 0,40 (IC 95% 0,30 – 0,53); 5º estrato 0,49 (IC 95% 0,38 – 0,64) e 7º estrato 0,52 (IC 95% 0,41 – 0,64).

Pela interpretação dos dados, compreende-se que as cotas também atuaram como um “*fator de proteção*” em todos esses estratos, já que os estudantes da 1ª categoria passaram a ter 0,35 vezes a chance de ser admitido no curso em relação ao vestibular tradicional, os estudantes inseridos na 2ª categoria apresentaram a chance 0,52 vezes de serem aprovados em medicina em relação ao vestibular tradicional. Com a mesma lógica, procedeu-se nos demais estratos significantes. Portanto, conclui-se que tanto o Sisu quanto as cotas não aumentaram as chances de ingressos no curso investigado em todas as camadas de renda.

Os valores da RCP, considerando as regiões do país segundo o IDH, estão demonstrados na Tabela 5.6. Não foi possível o cálculo da RCP para os 2º e 3º estratos, visto que os mesmos não tiveram representantes com aprovações nos variados modelos de seleção. Analisando os dados da Tabela 5.6, observa-se que tanto o Sisu quanto o método classificatório com reserva de vagas foram altamente significantes ($< 0,001$). No entanto, ambos se comportaram como “*fatores de proteção*” para a admissão de candidatos provenientes dos estados com maior IDH, ou seja, as chances dos candidatos, de estados com IDH mais elevado, de ingressar no

curso em questão foram maiores pelo vestibular convencional do que pelos processos seletivos que utilizaram o Sisu e as Cotas.

TABELA 5.6 - Demonstrativo dos valores brutos das razões de chances e os intervalos de confiança (IC 95%) das variáveis explanatórias e os valores de p por estrato de região segundo o IDH.

Estratos de Região por IDH	Sistema de Seleção	RCP	ICI	ICS	p
1	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,64	0,51	0,79	< 0,001
	Sisu + cotas	0,65	0,53	0,81	< 0,001

Convenção: 1 - IDH alto: AP, ES, GO, MG, MT, MS, PR, RJ, RR, RS, SC, SP.

Fonte: autora.

Quanto à modalidade escolar, os concluintes de escolas particulares, que cursaram todo o ensino básico na rede privada, constituíram a maior parte dos aprovados dentro da amostra estudada. A Tabela 5.7 apresenta a distribuição de estudantes por modalidade escolar considerando a amostra total.

TABELA 5.7 - Distribuição dos dados amostrais referidos à modalidade tempo de cursinho e à porcentagem de ingressantes.

Modalidade Escolar	Total de Candidatos			
	Inscritos		Ingressos	
	N	%	N	%
Integralmente em escola pública	14430	20,1	310	19,4
Integralmente em escola particular	36727	51,1	881	55,0
Maior parte em escola pública	10719	14,9	226	14,1
Maior parte em escola particular	10013	13,9	184	11,5
Total	71889		301	

Convenção: N = número de casos.

Fonte: autora.

Os dados expostos na Tabela 5.7 demonstram que mais da metade dos inscritos (51,1%) da amostra total cursaram o ciclo fundamental e básico integralmente em escolas particulares de ensino, tendo esses também a maior taxa de aprovação (55,0%). Os estudantes que frequentaram o ciclo básico somente em escolas públicas tiveram a segunda maior presença no processo seletivo, tanto na inscrição quanto na aprovação (20,1% e 19,4%, respectivamente). Os candidatos que cursaram a maior parte da educação básica em escola pública tiveram participação e aprovação equivalentes (14,9% e 14,1%, respectivamente), assim como os estudantes que frequentaram a maior parte em escola particular, que apresentaram participação de 13,9% no processo seletivo e 11,5% de aprovação.

As chances de ingresso das variáveis explanatórias Sisu e Cotas foram calculadas através da RCP, conforme discuto no Capítulo 4, por modalidade escolar, e os dados são apresentados na Tabela 5.8.

TABELA 5.8 - Demonstrativo dos valores brutos das razões de chances das variáveis explanatórias e seus respectivos intervalos de confiança (IC 95%) e valores de p por modalidade escolar.

Modalidade Escolar	Sistema de Seleção	RCP	ICI	ICS	p
1	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,61	0,44	0,83	0,002
	Sisu + cotas	0,48	0,38	0,62	< 0,001
2	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,66	0,56	0,79	< 0,001
	Sisu + cotas	0,46	0,40	0,53	< 0,001
3	Vestibular	1,00			
	Sisu	1,68	1,17	2,41	0,004
	Sisu + cotas	1,05	0,76	1,46	N.S.
4	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,62	0,42	0,92	0,018
	Sisu + cotas	0,48	0,35	0,67	< 0,001

Convenção: 1 - integralmente em escola pública; 2 - integralmente em escola particular; 3 - maior parte em escola pública; 4 - maior parte em escola particular; N.S. - não significativa.

Fonte: autora.

Segundo os dados da Tabela 5.8, pelo valor de p , foi possível identificar que todas as variáveis foram significantes, com exceção do modelo de seleção através das cotas para os candidatos que cursaram a maior parte dos estudos em escolas públicas. Isso quer dizer que a adoção das cotas não alterou as chances de ingresso para esses alunos (3º estrato).

Nesse estrato, o Sisu comportou-se como uma variável significativa ($p < 0,05$) e apresentou a razão de chance de 1,68 (IC 95% 1,17 – 2,41). A interpretação desses dados revela que o candidato que frequentou a maior parte do ensino na rede pública teve a chance de ser aprovado 1,68 vezes pelo Sisu do que pelo vestibular tradicional, ou seja, o Sisu aumentou 1,68 vezes a chance de ingresso desses alunos em relação ao antigo processo seletivo.

Observa-se que no 1º estrato, em que os alunos cursaram o ensino básico integralmente em escola pública, tanto o Sisu quanto o sistema de seleção por cotas apresentaram-se como “*fatores de proteção*”, já que as chances de ingressar no curso pelo Sisu são de 0,61 vezes a do vestibular convencional enquanto pelas cotas é de 0,48 vezes, sendo esse último resultado altamente significativo ($p < 0,001$).

No 2º estrato, constituído por alunos que cursaram o ensino básico integralmente em escola particular, as duas variáveis explanatórias apresentaram alta significância ($p < 0,001$). A variável Sisu apresentou RCP de 0,66 (IC 95% 0,56 – 0,79) e a variável modelo de seleção por cotas de 0,46 (IC 95% 0,40 – 0,53). Entende-se que no primeiro caso, os egressos das escolas particulares tiveram a chance de serem admitidos no curso pelo Sisu de 0,66 vezes a do vestibular convencional, enquanto que pelas cotas a chance foi de 0,46.

No 4º estrato, ambas variáveis explanatórias apresentaram significância, sendo que o modelo pelas cotas demonstrou alta significância ($p < 0,001$). As razões de chance dos modelos de seleção Sisu e Sisu associado à política de cotas foram 0,62 (IC 95% 0,42 – 0,92) e 0,48 (IC 95% 0,35 – 0,67) respectivamente, sendo que ambos se comportaram como “*fatores de proteção*”. Logo, os estudantes que frequentaram a maior parte da escolaridade na rede particular de ensino tiveram suas chances de ingresso diminuídas por esses novos modelos de seleção comparados ao antigo método seletivo.

Conclui-se, portanto, que o Sisu se mostrou eficiente no aumento das chances de ingresso no curso analisado apenas para os estudantes que frequentaram a maior parte do ensino básico em escola pública, inclusive o ensino médio. Para as outras modalidades de ensino – integralmente em escola pública, integralmente em escola particular e maior parte em escola particular – o Sisu não mostrou resultado satisfatório para o aumento na chance de ingresso comparado ao antigo modelo de seleção.

Quanto à raça, a Tabela 5.9 exhibe a constituição da amostra total. Percebe-se que a população branca compõe a maior parte dos estudantes ingressantes, nos últimos dez anos, do curso investigado.

TABELA 5.9 - Distribuição dos dados amostrais referidos à porcentagem de inscritos e ingressantes por grupos raciais.

Raça	Total de Candidatos			
	Inscritos		Ingressos	
	N	%	N	%
Branca	59648	83,0	1300	81,2
Preta	1173	1,6	22	1,4
Amarela	3563	5,0	109	6,8
Parda	7394	10,3	170	10,6
Indígena	111	0,2	0	0,0
Total	71889		1601	

Convenção: N = número de casos.

Fonte: autora.

Os participantes brancos representaram 83,0% dos inscritos e 81,2% dos aprovados enquanto a população não branca somou 17,0% dos inscritos e 18,8% dos aprovados. Dentro dessa última categoria, a população indígena foi a que apresentou maior exclusão, compondo apenas 0,2% dos inscritos e 0,0% dos aprovados. A população negra contou com uma participação de apenas 1,6% nas inscrições e 1,4% nas aprovações, enquanto a população parda teve uma representatividade de 5,0% dos inscritos e 6,8% dos aprovados.

Os dados apresentados evidenciam uma triste desigualdade racial no ingresso, ao longo dos anos, no curso de medicina analisado, já que a população autodeclarada preta e parda constitui mais da metade da população brasileira, segundo pesquisa realizada pelo IBGE em 2016 (IBGE, 2016).

Para maior visualização da composição dos estudantes por raça que constituem a amostra de ingressantes no curso em questão, é apresentada a Figura 5.3. Além da taxa de admissão de pretos e pardos ser muito inferior à de brancos, identifica-se que não há representatividade da população indígena entre os classificados. Em cada edição do processo seletivo ocorrido entre 2007 a 2016, nenhum indígena conseguiu ser aprovado, o que explica a impossibilidade de calcular a RCP para esse grupo racial.

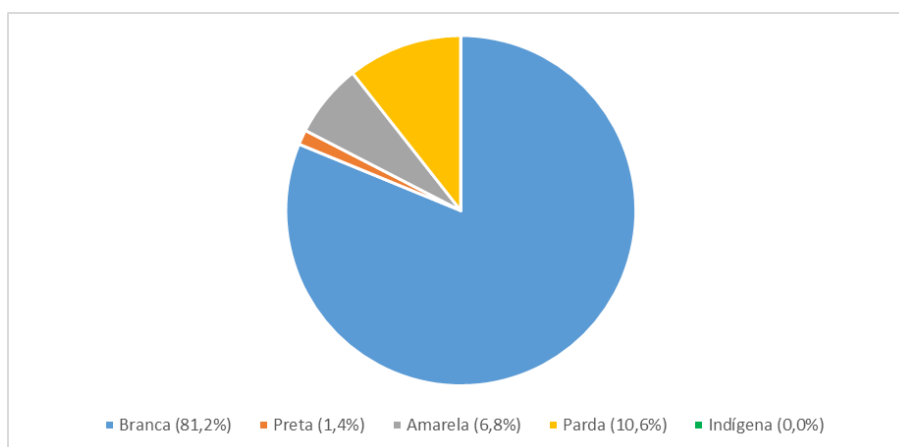


Figura 5.3 - Composição da amostra de ingressantes por raça.

O aumento das chances de ingresso por estrato racial a partir dos diferentes modelos de seleção foi calculado pela RCP, conforme explicado na metodologia, e os dados estão discriminados na Tabela 5.10.

TABELA 5.10 - Demonstrativo dos valores brutos das razões de chances das variáveis explanatórias e seus respectivos intervalos de confiança (IC 95%) e valores de p por raça/cor.

Raça/Cor	Sistema de Seleção	RCP	ICI	ICS	p
Branca	Vestibular	1			
	Sisu	0,82	0,70	0,97	0,019
	Sisu + cotas	0,56	0,49	0,65	< 0,001
Preto	Vestibular	1			
	Sisu	0,72	0,22	2,36	N.S.
	Sisu + cotas	0,50	0,20	1,21	N.S.
Amarelo	Vestibular	1			
	Sisu	0,44	1,06	0,19	N.S.
	Sisu + cotas	0,33	0,16	0,69	0,002
Pardo	Vestibular	1			
	Sisu	0,96	0,63	1,46	N.S.
	Sisu + cotas	0,50	0,35	0,71	< 0,001

Convenção: N.S. - não significante.

Fonte: autora.

Baseado nos valores de p expostos, foi possível identificar que a variável explanatória Sisu foi estatisticamente significativa ($p < 0,05$) apenas para os candidatos brancos. Para as demais raças, o Sisu, como modelo de seleção, não apresentou diferença na chance de ingresso comparado com o vestibular convencional. No entanto, para a população branca, o Sisu mostrou-se como um “*fator de proteção*” para a classificação do candidato, visto que o valor de RCP foi de 0,82 (IC 95% 0,70 – 0,97), ou seja, esse programa apresentou chance de ingresso 0,82 vezes comparado ao vestibular convencional.

Quanto à Lei de Cotas, ela não apresentou associação significativa para a população negra, ou seja, não ocorreu diferença na chance de ingresso dos estudantes pretos entre o modelo de seleção tradicional e o processo seletivo com reserva de vagas. As cotas foram significantes para a população branca, parda e amarela ($p < 0,05$), sendo que para os dois primeiros grupos, esse modelo foi altamente significativo ($p < 0,001$). Os valores brutos da RCP desses três estratos sociais foram na devida ordem de 0,56 (IC 95% 0,49 – 0,65); 0,50 (IC 95% 0,35 – 0,71) e 0,33 (IC 95% 0,16 – 0,69), revelando que a divisão de vagas por cotas se comportou como um “*fator de proteção*” para a aprovação de estudantes brancos, pardos e amarelos, que apresentaram chances de 0,56, 0,50 e 0,33 vezes ao vestibular tradicional, respectivamente.

Portanto, no que concerne à raça do estudante, tanto o Sisu quanto as cotas não se mostraram eficientes no aumento das chances de ingresso, no curso de medicina analisado, dos grupos étnicos/raciais historicamente excluídos do ensino superior: pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2014b).

Este estudo preocupou-se em investigar também a composição amostral de inscritos e ingressantes, considerando o nível de instrução dos pais. A Tabela 5.11 expõe o percentual de estudantes que constitui a amostra total analisada.

TABELA 5.11 - Distribuição dos dados amostrais de inscritos e ingressantes referentes à escolarização dos pais.

Nível de Instrução do Pai	Total de Candidatos			
	Inscritos		Ingressos	
	N	%	N	%
Estrato 1	388	0,5	4	0,2
Estrato 2	5965	8,3	81	5,1
Estrato 3	6783	9,4	94	5,9
Estrato 4	20752	28,9	403	25,2
Estrato 5	36060	50,2	985	61,5
Estrato 6	1941	2,7	34	2,1
Total	71889		1601	

Nível de Instrução da Mãe	Total de candidatos			
	Inscritos		Ingressos	
	N	%	N	%
Estrato 1	321	0,4	2	0,1
Estrato 2	4599	6,4	79	4,9
Estrato 3	5965	8,3	71	4,4
Estrato 4	21349	29,7	446	27,9
Estrato 5	39032	54,3	994	62,1
Estrato 6	623	0,9	9	0,6
Total	71889		1601	

Convenção: 1 - sem escolaridade; 2 - fundamental incompleto; 3 - fundamental completo; 4 - médio completo; 5 - superior completo; 6 - sem informação; N = número de casos.

Fonte: autora.

Segundo os dados da tabela anterior, a maior representação de inscritos são aqueles que possuem pai e mãe com ensino superior completo (50,2% e 54,3%, respectivamente), sendo que esses também são os candidatos que tiveram a maior taxa de aprovação (61,5% e 6,1%). Por outro lado, os alunos que obtiveram menor participação nas inscrições são aqueles cujo pai (0,5%) e a mãe (0,4%) não possuem escolaridade. Esses últimos também são os que conseguiram menores índices de aprovação (0,2 e 0,1%).

Esses dados evidenciam a desigualdade no acesso de estudantes ao curso segundo a educação da família, o que pode ser melhor visualizado nas Figuras 5.4 e 5.5 a seguir. Essa discrepância pode ser observada já na fase de participação do processo seletivo, que constata a autoexclusão dos alunos pertencentes às famílias com menor instrução educacional.

A Figura 5.4 mostra a relação entre o número de inscritos e o nível de escolaridade dos pais.

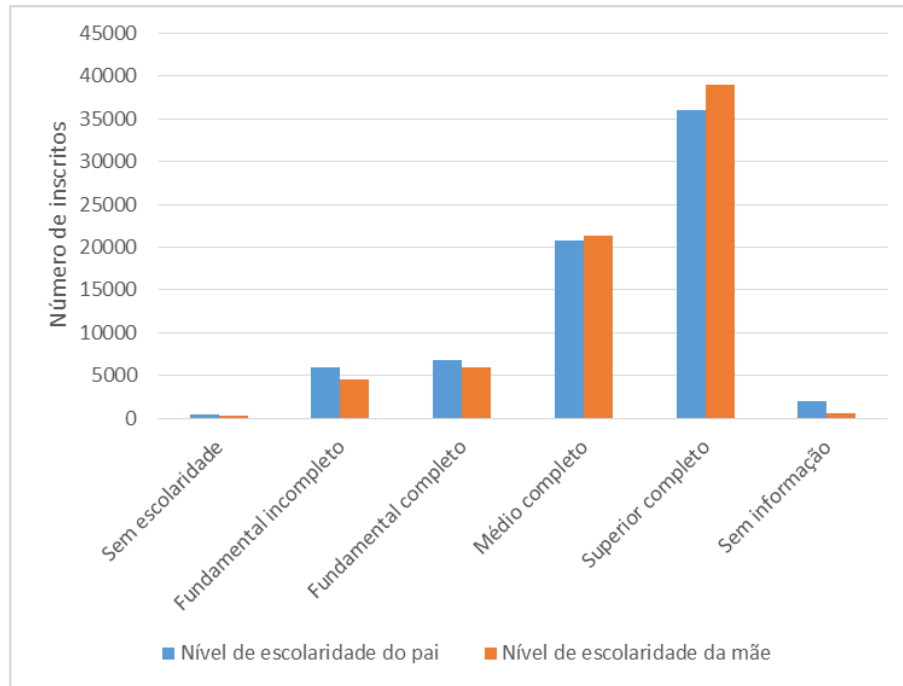


Figura 5.4 - Relação número de inscritos versus instrução dos pais.

A Figura 5.5 apresenta a relação entre o número de candidatos aprovados e o nível de escolaridade dos pais.

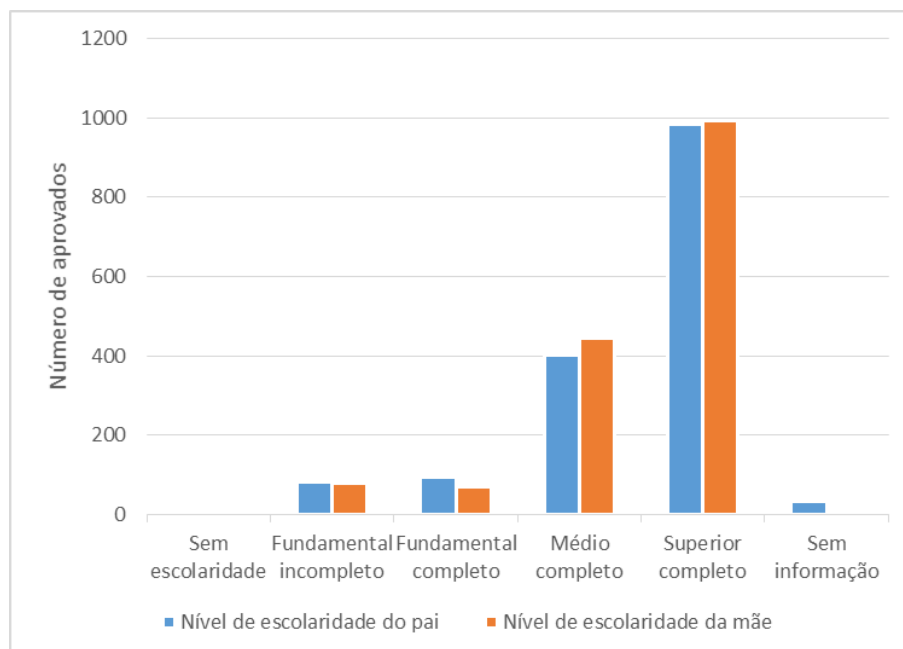


Figura 5.5 - Relação número de aprovados versus instrução dos pais.

As chances de ingresso no curso investigado, por meio dos diferentes modelos de seleção e para cada estrato de nível educacional dos pais, foram calculadas pela RCP, exceto para o

estrato 6, e os valores são exibidos nas Tabelas 5.12 e 5.13. O referido estrato não teve essa estimativa realizada uma vez que não se tem informação do nível de instrução dos pais, fator de interesse da associação. A Tabela 5.12 destaca as chances de ingresso com base no nível de instrução da mãe.

TABELA 5.12 - Demonstrativo dos valores brutos das razões de chances das variáveis explanatórias e seus respectivos intervalos de confiança (IC 95%) e valores de p por instrução da mãe.

Escolaridade da Mãe	Sistema de Seleção	RCP	ICI	ICS	p
1	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,00	0,00	-	N.S.
	Sisu + cotas	0,00	0,00	-	N.S.
2	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,73	0,40	1,31	N.S.
	Sisu + cotas	0,48	0,29	0,79	0,003
3	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,62	0,34	1,15	N.S.
	Sisu + cotas	0,35	0,21	0,59	< 0,001
4	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,57	0,44	0,74	< 0,001
	Sisu + cotas	0,47	0,38	0,58	< 0,001
5	Vestibular	1,00			
	Sisu	0,78	0,66	0,92	0,004
	Sisu + cotas	0,53	0,46	0,61	< 0,001

Convenção: 1 - sem escolaridade; 2 - fundamental incompleto; 3 - fundamental completo; 4 - médio completo; 5 - superior completo; N.S. - não significativa.

Fonte: autora.

A Tabela 5.13 exibe as chances de ingresso baseadas no grau de instrução do pai.

TABELA 5.13 - Demonstrativo dos valores brutos das razões de chances das variáveis explanatórias e seus respectivos intervalos de confiança (IC 95%) e valores de p por instrução do pai.

Escolaridade do Pai	Sistema de Seleção	RCP	ICI	ICS	p
1	Vestibular	1			
	Sisu	0,00	0,00	-	N.S.
	Sisu + cotas	0,00	0,00	0,00	< 0,001
2	Vestibular	1			
	Sisu	0,67	0,37	1,22	N.S.
	Sisu + cotas	0,48	0,30	0,78	0,003
3	Vestibular	1			
	Sisu	0,45	0,26	0,80	0,005
	Sisu + cotas	0,33	0,21	0,51	< 0,001
4	Vestibular	1			
	Sisu	0,67	0,51	0,87	0,002
	Sisu + cotas	0,45	0,36	0,56	< 0,001
5	Vestibular	1			
	Sisu	0,79	0,67	0,93	0,006
	Sisu + cotas	0,57	0,49	0,65	< 0,001

Convenção: 1 - sem escolaridade; 2 - fundamental incompleto; 3 - fundamental completo; 4 - médio completo; 5 - superior completo; N.S. - não significativa.

Fonte: autora.

Baseado nos valores de p das tabelas 5.12 e 5.13, observa-se que o Sisu não teve associação significativa para os estratos 1, 2 e 3 referentes à instrução da mãe e 1 e 2 à do pai. Em outras palavras, o modelo de seleção através do Sisu não alterou as chances de ingresso no curso de medicina em questão, comparando ao modelo de seleção convencional, para os estudantes cujas mães não possuem escolaridade ou possuem o ensino fundamental incompleto a completo; e cujos pais não possuem estudo ou possuem o fundamental incompleto.

Para os demais estratos, o Sisu estabeleceu relação de significância ($p < 0,05$). As RCP para o Sisu nos estratos 4 e 5 do nível de escolaridade da mãe foram de 0,57 (IC 95% 0,44 – 0,74) e de 0,78 (IC 95% 0,66 – 0,92) respectivamente, destacando esse programa como um “*fator de proteção*” para o ingresso ao curso nesses estratos. Entende-se, pois, que no primeiro caso, os filhos de mães que possuíam ensino médio completo passaram a ter, com o Sisu, chance 0,57 vezes a do vestibular tradicional, enquanto no segundo caso, os candidatos cujas mães possuíam o superior completo passaram a ter, utilizando o Sisu, chance 0,78 vezes em relação ao processo seletivo antigo.

Para os estratos 3, 4 e 5, referentes ao nível de instrução do pai, as respectivas RCP foram de 0,45 (IC 95% 0,26 – 0,80), 0,67 (IC 95% 0,51 – 0,87) e 0,79 (IC 95% 0,67 – 0,93). Nesses casos, o Sisu também se mostrou como “*fator de proteção*” para o ingresso no curso de medicina para os candidatos cujos pais possuíam escolarização do fundamental completo ao superior completo, ou seja, esses estudantes tinham maiores chances de ingressarem pelo processo de seleção convencional.

Quanto às cotas, no que diz respeito à escolaridade da mãe, os valores de p evidenciam que essa política foi significativa em todos os estratos, exceto para o primeiro. Assim, para os candidatos cujas mães não possuem escolaridade, as cotas não interferiram na chance de ingresso dos mesmos. Os valores da RCP nos estratos 2, 3, 4 e 5 foram de 0,48 (IC 95% 0,29 – 0,79), 0,35 (IC 95% 0,21 – 0,59), 0,47 (IC 95% 0,38 – 0,58) e 0,53 (IC 95% 0,46 – 0,61), respectivamente. Nos três últimos estratos, as variáveis apresentaram significância com $p < 0,001$.

Esses valores revelam que o processo seletivo com reserva de vagas se comportou como um “*fator de proteção*” para a admissão dos estudantes cujas mães possuem escolaridades entre o

fundamental incompleto ao superior completo. Ou seja, as chances de ingresso pelas cotas foram reduzidas para esses candidatos em comparação ao tradicional processo classificatório.

Para a escolaridade do pai a seleção com cotas mostrou-se significativa em todos os estratos. Com exceção da segunda categoria, as significâncias apresentaram $p < 0,001$. Os valores da RCP para as classes 1, 2, 3, 4 e 5 foram, nessa ordem, de 0,00 (IC 95% 0,00 – 0,00), 0,48 (0,30 – 0,78), 0,33 (IC 95% 0,21 – 0,51), 0,45 (0,36 – 0,56) e 0,57 (IC 95% 0,49 – 0,65). Esses valores revelam que a adoção de cotas no processo seletivo expressou um “*fator de proteção*” para o ingresso em todos os estratos de escolaridade do pai.

Entre os estudantes que compõem a amostra de inscritos no processo seletivo para preenchimentos das vagas de medicina há um predomínio de: solteiros, brancos, com idade entre 18 a 20 anos, oriundos da alta classe alta, que nunca trabalharam, frequentaram o ensino médio integralmente no período diurno e em escolas particulares, não fizeram cursinho e cujos pais possuem ensino superior completo. O perfil prevalecente dos estudantes aprovados é o mesmo dos inscritos, à exceção no aspecto do ensino complementar, no qual impera a admissão dos candidatos que frequentaram cursos preparatórios para a seleção.

A amostra analisada evidencia o caráter elitista desse curso, revelando a pré-seleção que ocorre no ingresso dos candidatos, uma vez que os estudantes que se inscrevem no processo seletivo já sofreram uma triagem cultural decorrente de suas origens socioeconômicas, o que pode ser comprovado por seus perfis. Os dados coletados nessa pesquisa referentes aos candidatos e ingressantes corroboram com os argumentos de Bourdieu (2007a), quando afirma existir uma seleção indireta dos estudantes, que se autoexcluem do percurso educacional, e direta através das provas seletivas.

A discrepância observada na participação do processo seletivo entre a classe baixa e a classe alta estão de acordo com a explanação de Bourdieu (2007c) sobre a interferência do *habitus* e do capital cultural, relacionados com a condição socioeconômica do sujeito, que determinam o sucesso da classe dominante e o fracasso da classe dominada durante a trajetória escolar. Através do *habitus*, os estudantes da classe baixa recebem o conformismo social de que não são capazes de avançar nos estudos e se auto excluem do percurso educacional, o que explica, entre outros fatores, a baixa taxa desses candidatos presentes na seleção apesar de a inscrição

para o processo seletivo ser gratuita para esse grupo. Para Bourdieu (2007b), a melhor condição socioeconômica dos estudantes das classes mais altas favorece o sucesso escolar desses já que aumenta suas possibilidades de acesso aos bens culturais.

A discrepância na participação e admissão de estudantes não brancos e brancos corrobora com essa discussão, visto que a maioria das pessoas não brancas fazem parte da população de baixa renda no Brasil. Segundo o IBGE (2016), os pretos e pardos representavam 75,5% das pessoas com os 10% menores rendimentos em 2015. Além disso, a escolha dos valores e interesses dos mais ricos são colocados como padrão para toda a sociedade, o que não familiariza o estudante dos estratos socioeconômico inferiores com o processo educativo, aumentando sua autoexclusão (DIAS SOBRINHO, 2010; BOURDIEU; PASSERON, 1992), caracterizando a violência simbólica colocada por Bourdieu e Passeron (1992).

A enorme diferença da participação e da classificação no processo seletivo entre os estudantes que nunca trabalharam e aqueles que entraram no mercado de trabalho precocemente também estão de acordo com Bourdieu (2007b), quando o mesmo relaciona o tempo livre disponível para o estudante e a sua incorporação ao capital cultural. Percebe-se que quanto mais precoce o jovem foi introduzido no mercado de trabalho, maior a exclusão do mesmo tanto na inscrição quanto na admissão do referido curso.

Além do mais, esse resultando é facilmente compreendido por meio das ideias desse autor (BOURDIEU, 2007c) sobre o conformismo social, proveniente do *habitus*, herdado no interior familiar. Esse conformismo exerce influência sobre as escolhas dos estudantes, fazendo com que aqueles pertencentes às classes mais baixas optem pelo abandono escolar e ingressem no mercado de trabalho, seguindo os passos dos seus antecedentes familiares.

Essa crítica sobre o *habitus* ganha apoio nos dados sobre a instrução dos pais, no qual demonstra que há um predomínio, tanto na amostra de participantes quanto de aprovados, de estudantes cujos pais são escolarizados. Por outro lado, é insignificante o número de jovens em ambas as amostras cujos pais não possuem formação educacional. Pelos dados coletados, percebe-se que a participação e a aprovação no processo seletivo estão diretamente relacionadas com o nível de escolaridade familiar. Conforme Bourdieu (2007c), através do *habitus*, ocorre uma transmissão dos recursos e formação dentro dos grupos sociais, a

exemplo do capital cultural, como uma herança familiar, que influencia na trajetória educacional do sujeito, já que filhos de pais letrados acabam tendo maior sucesso escolar.

O perfil dos inscritos e ingressantes no curso investigado também denuncia a diferença expressiva entre a representatividade de estudantes egressos do ensino noturno e diurno. Pesquisas realizadas por Oliveira e Souza (2008) e Oliveira (1994), com a finalidade de caracterizar o perfil do estudante do ensino médio noturno, evidenciam a existência do “trabalhador-estudante” nesse turno. Sujeitos que trabalham durante o dia ou escolhem estudar à noite porque estão à procura de um emprego predominam na composição do alunado desse período.

Outra característica marcante é o fato de pertencerem às camadas populares, portanto, alunos com menores condições econômicas prevalecem nesse turno. Esses sujeitos acabam recebendo uma educação de menor qualidade, já que o ensino médio noturno, conforme afirma Oliveira (2004, p.164), vem sendo ofertado como “uma cópia malfeita do ensino realizado no período diurno”.

O rigor presente no ensino da manhã não é o mesmo exigido do ensino da noite, já que muitas vezes esse último não pode exigir muito de estudantes trabalhadores que chegam exaustos de sua jornada diária (OLIVEIRA, 2004). Portanto, a condição econômica do estudante, na maioria das vezes, define o turno de estudo do aluno, o que influencia no resultado escolar do mesmo, inclusive no sucesso ou fracasso perante a seleção para o ensino superior, visto que existe uma desigualdade na educação ofertada entre o ensino básico noturno e diurno.

Segundo a amostra analisada, embora haja grande participação de estudantes egressos do ensino básico se inscrevendo no processo seletivo, nota-se que os alunos mais bem preparados para conquistar uma vaga são aqueles que frequentaram cursos preparatórios. Desse modo, ao contrário de argumentos encontrados na literatura (MELLO NETO et al., 2014), as transformações do Enem não foram suficientes para atenuar o poder de treinamento dos cursinhos pré-vestibulares, um dos motivos que caracterizaria esse exame como um processo mais democrático de classificação. O modelo de seleção atual ainda continua privilegiando os candidatos que possuem condições econômicas de investirem na educação de forma adicional.

Percebe-se, portanto, através da análise do perfil amostral, que a participação dos candidatos procedentes dos grupos mais vulneráveis no processo seletivo, tanto na inscrição quanto no ingresso, é menor em relação àqueles das camadas sociais que possuem maiores privilégios na trajetória escolar, mesmo após a implantação de um sistema unificado de seleção.

Sobre as chances de ingresso dos estudantes pelos diferentes modelos de seleção, considerando suas condições socioeconômicas e culturais, a Tabela 5.14 resume o resultado das RCP para os grupos mais vulneráveis, interesse deste estudo.

TABELA 5.14 - Resumo das RCP de ingresso pelo modelo de seleção Sisu, considerando os grupos vulneráveis.

Condições Socioeconômicas	Sistema de Seleção Sisu	RCP	P
Classe baixa	Vestibular Sisu	1 0,26	0,001
Pretos	Vestibular Sisu		N.S.
Pardos	Vestibular Sisu		N.S.
Indígenas	Não houve estudantes admitidos em nenhum modelo de seleção		
Integralmente em escola pública	Vestibular Sisu	1 0,61	0,002
Maior parte em escola pública	Vestibular Sisu	1 1,68	0,004
Estados com baixo IDH	Não houve estudantes admitidos no modelo de seleção convencional		
Pai sem escolaridade	Vestibular Sisu		N.S.
Pai com ensino fundamental incompleto	Vestibular Sisu		N.S.
Mãe sem escolaridade	Vestibular Sisu		N.S.
Mãe com ensino fundamental incompleto	Vestibular Sisu		N.S.

Convenção: N.S. - não significante.

Fonte: autora.

Pela Tabela 5.14 resumida, nota-se que o Sisu, comparado ao vestibular convencional, aumentou as chances de ingresso apenas para os estudantes que frequentaram a maior parte do ciclo básico na rede pública de ensino. Para os candidatos das outras categorias, à exceção dos

procedentes da classe baixa e daqueles que frequentaram a educação básica integralmente na escola pública, o Sisu não acarretou alteração em suas chances de serem admitidos. Ao contrário disso, esse modelo de seleção diminuiu as chances de ingresso para os candidatos desses dois estratos especificados.

Vale destacar que a RCP não demonstrou um aumento na possibilidade de ingresso dos estudantes provenientes das regiões de maior IDH (RCP de 0,64 - IC 95% 0,51 – 0,79, $p < 0,001$) nesse curso, o que apoiaria as críticas de que um sistema unificado de seleção beneficia a entrada na Universidade pública dos alunos de regiões mais desenvolvidas do país (SOUSA; ALAVARSE, 2009). Porém, os resultados desta pesquisa também demonstraram que, nos últimos dez anos, não houve ingresso de estudantes dos estados cujos IDH são baixos, fato que, inclusive, impossibilitou o cálculo da RCP para esse estrato de região. Isso demonstra que o Sisu não está sendo tão eficiente para a mobilidade estudantil nesse curso, fator considerado democratizante do programa.

A intenção desta pesquisa não se voltou para os motivos que levaram aos comportamentos observados em cada grupo, mas sim para o aumento da possibilidade de sua aprovação por modelo de seleção. Quanto a isso, pode-se concluir que esse programa não acarretou uma ampliação estatisticamente significativa nas chances de ingresso da maioria dos grupos sociais especificados nesse estudo, que foram historicamente excluídos da educação superior.

Esse resultado vai de encontro com as críticas de Oliveira (2016), quando supõe que o Enem pode não estar sendo tão eficiente enquanto democratizador das oportunidades de ingresso para o ensino superior, já que esse exame se constitui em um instrumento de seleção inserido em uma sociedade meritocrática, com um sistema educacional de nível superior altamente seletivo.

Portanto, visto que o Enem/Sisu não pretende identificar e resolver as diversas condições de origem dos problemas presentes no sistema educacional e também não altera o padrão de seleção em sua essência, continua mantendo a estratificação social resultante do processo seletivo firmado na perspectiva da liberdade neoliberal. Fundamentado nesse princípio, a livre concorrência e a igualdade de oportunidade asseguram as mesmas chances a todos os candidatos, uma vez que a educação está acessível a todos os interessados.

Porém, a seletividade social que acontece direta e indiretamente no processo seletivo, conforme visto no resultado desse estudo, evidencia que a instituição de ensino não equaliza a sociedade, embora a ideologia liberal do Estado discursse o contrário. Dessa forma, ao ignorar as desigualdades socioeconômica e educacional do candidato no processo seletivo por meio do Enem/Sisu, o sucesso ou fracasso na triagem recai sobre o próprio estudante, estabelecendo um *handicap* severo e injusto àqueles das camadas inferiores.

O resultado deste estudo leva a crer que o Enem/Sisu, como instrumento de seleção unificado, apenas democratizou a chance de participação dos estudantes das camadas sociais inferiores no processo seletivo para admissão nesse curso. É inegável que a extirpação dos entraves que existiam no vestibular convencional, como o pagamento da taxa de inscrição e o local de prova muitas vezes distante dos candidatos, contribui para o aumento da chance de participação.

No entanto, pode-se afirmar que a presença efetiva no processo seletivo por parte desses alunos no curso não foi relevante, visto a baixa taxa de inscritos dentro dos últimos dez anos (5,3% dos estudantes da classe baixa, 1,6% de negros, 10,3% de pardo, 0,2% de indígenas, por exemplo). Esses dados estão de acordo com as críticas feitas por Oliveira (2016), ao apontar que ainda continua sendo para poucos a inserção nos cursos mais requisitados das universidades mais apreciadas, em sua grande maioria, públicas.

Aumentar as oportunidades de participação desses jovens por meio desse modelo de seleção não significa oferecer igualdade de concorrência com os demais candidatos, tão pouco promover as mesmas chances de serem selecionados, vistos os inúmeros fatores estruturais intra e extraescolares que são decisivos no rendimento do estudante nas provas de seleção. Análogo a uma competição de atletismo, o Enem oferece o mesmo ponto de chegada, entretanto, o ponto de partida não é o mesmo para todos, sendo que alguns candidatos largam à frente dos outros. Aqueles que saíram em desvantagem precisam realizar um esforço muito além para conseguirem cruzar a linha de chegada.

Quanto ao sistema de cotas, modelo seletivo também avaliado neste estudo por questão de comparação quanto à efetividade na inclusão e democratização no ensino superior, a Tabela 5.15 expõe os resultados da RCP para os grupos de interesse.

TABELA 5.15 - Resumo das RCP de ingresso pelo modelo de seleção com reserva de vagas, com relação aos grupos vulneráveis.

Condições Socioeconômicas	Sistema de Seleção	RCP	P
Classe baixa	Vestibular	1	< 0,001
	Sisu + cotas	0,35	
Pretos	Vestibular		N.S.
	Sisu + cotas		
Pardos	Vestibular	1	< 0,001
	Sisu + cotas	0,50	
Indígenas	Não houve estudantes admitidos em nenhum modelo de seleção		
Integralmente em escola pública	Vestibular	1,00	< 0,001
	Sisu + cotas	0,48	
Maior parte em escola pública	Vestibular		N.S.
	Sisu + cotas		
Estados com baixo IDH	Não houve estudantes admitidos no modelo de seleção convencional e por cotas		
Pai sem escolaridade	Vestibular	1	< 0,001
	Sisu + cotas	0,00	
Pai com ensino fundamental incompleto	Vestibular	1	< 0,001
	Sisu + cotas	0,48	
Mãe sem escolaridade	Vestibular		N.S.
	Sisu + cotas		
Mãe com ensino fundamental incompleto	Vestibular		0,003
	Sisu + cotas		

Convenção: N.S. - não significante.

Fonte: autora.

Pelos resultados das razões de chance em relação aos diferentes estratos sociais dos estudantes analisados, conclui-se que o sistema de reserva de vagas também não teve o resultado esperado para a inclusão dos grupos da qual essa lei procura beneficiar. Inclusive, o efeito foi inverso quanto às chances de ingresso para muitos grupos, como a classe baixa, os pardos e aqueles que frequentaram o ciclo básico integralmente em escola pública.

Embora o objetivo do estudo não esteja voltado para os motivos que levaram a esse comportamento, estima-se que a quantidade de vagas disponíveis para esses grupos seja insuficiente, visto o quanto esses são numerosos. Ainda, o teto da quantidade de vagas estipuladas para cada estrato social só foi alcançado em 2016, já que de início foram reservadas apenas 12,5% do total de vagas para a somatória dos diferentes estratos sociais e econômicos, com aumento progressivo ao longo dos quatro anos pós implantação da lei em 2013 (BRASIL, 2012; BRASIL, 2012c). Assim, os dados coletados referem-se a um período

no qual ainda havia poucas vagas reservadas aos grupos de interesse, pois a lei estava em fase de implantação. Interessante se faz realizar um outro estudo para verificar a eficiência da reserva de vagas para a inclusão desses grupos nesse mesmo curso a partir de 2016, quando 50% das vagas foram destinadas a esses estratos sociais.

Este estudo investigou um curso tradicionalmente elitizado, pois ocorre uma maior seleção e, portanto, exclusão dos estudantes das camadas populares. Desse modo, também é interessante realizar uma outra pesquisa que analise o comportamento no ingresso através do Enem/Sisu em cursos não elitizados, já que esses possuem maior procura por parte desses estudantes.

É necessário lembrar que a democratização da educação superior não se restringe ao aumento de oportunidades de acesso e abertura de mais vagas. Acesso e permanência se complementam na questão da democratização do ensino, portanto, é indispensável que sejam promovidas condições adequadas para assegurar a realização dos estudos com qualidade (DIAS SOBRINHO, 2010). Porém, a expansão quantitativa na forma de ingresso é a primeira etapa do complexo processo de democratização da educação. Por isso, é imprescindível que ações para a inclusão dos jovens tradicionalmente desassistidos sejam prioritárias, mas mudanças profundas estruturais e duráveis em todo o sistema educacional e social devem ser promovidas simultaneamente.

A mudança estrutural intra e extraescolares é passível de promover uma ampliação de oportunidades reais e inclusivas, e não a eloquência da democratização do ensino fundamentado em um processo seletivo classificatório baseado apenas no mérito, que não considera as desigualdades socioeducacionais. Por isso, mesmo que o Enem tenha se transformado na intenção de servir como um instrumento mais democrático de acesso ao ensino superior, ainda não se configurou como processo de seleção justo e equânime, uma vez que “a inclusão de uns poucos a um pouco não prevê a inclusão de todos a tudo!” (CARVALHO; MARTINS, 2011).

Enfim, o desfecho desta pesquisa revela que o Enem não apresentou eficiência quanto à inclusão e democratização no curso investigado, mesmo associado ao Sisu e após a implantação gradual das reservas de vagas, uma vez que não modificou o perfil dos aprovados e nem aumentou as chances de ingresso dos estudantes provindos das camadas inferiores.

CONCLUSÕES

Este trabalho discorreu sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, revelando o contexto histórico, político, econômico e educacional que determinou sua concepção e influenciou suas transformações até à adesão da atual função de política pública voltada para a democratização e inclusão no ensino superior, imposta pelo governo. Buscou revelar a efetividade desse papel, considerado primordial e concreto na retórica do discurso oficial, através da análise do perfil dos candidatos e aprovados em um curso tradicionalmente elitizado, dentro de um período temporal em que o vestibular convencional foi substituído pelo Enem/Sisu e pela Lei de Cotas. Além disso, utilizou-se o cálculo da RCP para determinar as chances de ingresso de estudantes provenientes de estratos sociais e econômicos inferiores, nos diferentes modelos de seleção: vestibular convencional, Enem/Sisu e com reserva de vagas.

Considerações Finais

O perfil dos estudantes da amostra analisada denunciou que ainda existem cursos fortemente elitizados, excluindo muitos jovens do sistema de ensino superior, sobretudo aqueles oriundos das camadas populares. Segundo esse perfil, em um período de dez anos, o curso investigado constituiu-se predominantemente de estudantes: solteiros, brancos, com idade entre 18 a 20 anos, oriundos da alta classe alta, que nunca trabalharam, que frequentaram o ensino médio integralmente no período diurno e em escolas particulares, que fizeram cursinhos preparatórios para o exame e cujos pais possuem ensino superior completo.

A amostra de inscritos manteve praticamente essas mesmas características, diferenciando apenas na complementação escolar, já que a maioria desses candidatos são egressos diretos do ensino médio, ou seja, não frequentaram cursos pré-vestibulares. Isso evidencia que tanto a inclusão no curso quanto a democratização na participação do processo seletivo dos estratos sociais inferiores não foram alcançados com o Enem.

O resultado do cálculo da RCP para cada modelo de seleção, considerando os estratos socioeconômicos e culturais de interesse, demonstrou que o Sisu, integrado ao Enem, não modificou as chances de ingresso dos estudantes negros, pardos e cujos pais e mães não possuem escolaridade ou possuem formação restrita (fundamental incompleto), ou seja, as chances dos candidatos desses grupos são as mesmas tanto para o vestibular convencional quanto para o Enem associado ao Sisu.

Para os grupos de indígenas e de estudantes procedentes das regiões mais pobres (baixo IDH), a RCP foi incalculável, uma vez que não houve aprovados em qualquer modelo de seleção. O Sisu se manifestou como “*fator de proteção*” para o ingresso no curso em análise dos estudantes oriundos da classe baixa e daqueles que estudaram o ensino básico integralmente em escola pública, ou seja, esses estudantes apresentavam maiores chances de ingresso no curso pelo vestibular convencional do que pelo sistema de seleção unificado. O Sisu apresentou aumento nas chances de ingresso apenas para os candidatos que frequentaram a maior parte do ensino básico em escola pública.

Quanto ao processo seletivo com reserva de vagas, os valores da RCP não mostraram modificação nas chances de ingresso nesse curso para os negros, para os estudantes que frequentaram a maior parte do ensino básico em escola pública e para aqueles cujas mães não possuem escolaridade, comparado ao vestibular convencional. A estratificação das vagas revelou-se como “*fator de proteção*” para os estudantes da classe baixa, os pardos, os alunos que estudaram o ensino básico integralmente em escola pública, os candidatos cujos pais não possuem escolaridade e os que possuem pais e/ou mães que não concluíram o ensino fundamental. Não foi possível calcular a RCP para os indígenas e os candidatos de estados com baixo IDH, uma vez que esses não tiveram aprovados em qualquer modelo de seleção.

Esta investigação mostrou-se relevante para a compreensão do Enem/Sisu enquanto instrumento de acesso ao ensino superior, que continua classificando os candidatos segundo seus méritos, mas não resolve o cerne do problema educacional e social. Dessa forma, mantém a característica de um processo de classificação excludente, baseado nos princípios da liberdade neoliberal de livre concorrência e de igualdade de oportunidade, que defende que todos possuem as mesmas oportunidades, já que a educação está disponível a todos.

Os resultados revelaram que o Enem, associado tanto ao Sisu quanto às reservas de vagas, não se apresentou uma política pública eficiente para promover a democratização e inclusão no ensino superior. Ampliar as oportunidades de participação no processo seletivo, conforme acontece por meio do Enem/Sisu, não garante a inclusão e a democratização no ensino superior, visto a enorme desigualdade no sistema educacional e matizes sociais pelos quais muitos estudantes sofrem e que são categóricos para o rendimento educacional desses.

Não se pode falar em um país desenvolvido enquanto houver restrição de liberdades à milhares de crianças e jovens, sobretudo de oportunidades educacionais. Cada etapa de escolarização é substancial para a formação que o indivíduo levará para a vida toda. Por isso, é essencial que o Estado regulamente políticas públicas mais eficientes de democratização e inclusão no ensino superior, oferecendo oportunidades reais às pessoas de todas as camadas sociais.

Um país cujas assimetrias socioeconômicas e educacionais existem há séculos não consegue promover essas oportunidades de modo inclusivo a todos em pouco tempo. Mesmo assim, é necessário começar focando em estratégias que garantam resultados mais rápidos, como ações voltadas para os estratos sociais tradicionalmente excluídos dos bens e serviços que são fundamentais para a formação humana. Porém, essas intervenções devem ser implantadas de modo a promover resultados concretos. Não obstante, ações de caráter estrutural e permanente que combatam as desigualdades socioeducacionais em sua essência, de modo algum, devem ser postergadas, como a oferta de educação básica de qualidade para todos os jovens sem distinção de classes.

Assim, mesmo que não seja possível apagar as injustiças sofridas por muitas pessoas no passado, em decorrência da sua origem social, econômica e cultural, outros presente e futuro podem ser oferecidos aos indivíduos dos grupos tradicionalmente marginalizados, através da expansão de suas oportunidades reais.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Luciana. O Enem é um instrumento bastante efetivo de políticas públicas. **Estadão**, SP, 21 jun. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,o-enem-e-um-instrumento-bastante-efetivo-de-politica-publica-imp-,569588>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

ALVES, Cecília Pescatore et al. Educação e mediação: Apontamentos teóricos para o debate sobre políticas públicas. In: PIMENTA, Carlos Alberto Máximo; ALVES, Cecília Pescatore (Org.). **Políticas públicas & desenvolvimento regional**. Campina Grande: Eduepb, 2010. Cap. 3. p.137-158. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/j8gtx/pdf/pimenta-9788578791216.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

ANDRADE, Cibele Yahn de; DACHS, Noberto. Uma análise do acesso à educação no Brasil por jovens de 18 a 24 anos no período de 1995 a 2006. **Revista USP**, São Paulo, n.78, p.32-47, jun./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13676/15494>>. Acesso em: 20 de ago. 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio Roberto Marques. A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social. **Pensamento & Realidade**. v. 27, n. 2, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Razoes e prática**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papius Editora, 2008. 224 p. Tradução de: Mariza Corrêa.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos da educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a. Cap. 2. p.39-64

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos da educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. Cap. 4. p.71-79.

_____. **A distinção**: Crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007c. 560 p.

_____. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 160 p. Tradução de: Maria Helena Khuner.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989. 311 p. Tradução de Fernando Tomaz

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1992. 238 p. Tradução de Reynaldo Bairão.

BRASIL. Ministério da educação. **SISU – Sistema de Seleção Unificada**. Brasília: 2017a. Disponível em <http://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BRASIL. Decreto no 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, n. 77, p.1, Seção 1, Brasília, 24 abr. 2017b.

_____. Ministério da Educação. Portal Brasil. **Novo Enem**. 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/179-estudantes-108009469/vestibulares-1723538374/13318-novo-enem>. Acesso em: 20 de fev. 2016.

_____. Ministério da educação. **Prouni**- Programa Universidade para todos – o programa. Brasília: 2016b. Disponível em <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 25 de fev. 2016

_____. Ministério da Educação. **O que é o Prouni**. 2016c. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. 2016d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 out. 2016

_____. Ministério da Educação. **Ministério anuncia novo sistema para preencher vagas ociosas**. 2016e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/212-noticias/educacao-superior-1690610854/32581-ministerio-anuncia-novo-sistema-para-preencher-vagas-ociosas?Itemid=86>. Acesso em: 30 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portal Brasil. **Enem: a segunda maior prova de acesso ao Ensino Superior do mundo**. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/10/enem-a-segunda-maior-prova-de-acesso-ao-ensino-superior-do-mundo>>. Acesso em: 15 de mar. 2016

_____. Ministério da Educação. Portal Brasil. **Enem 2014 tem mais de 8,7 milhões de participantes confirmados**. 2014a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/06/enem-2014-tem-mais-de-8-7-milhoes-de-participantse-confirmados>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. 2014b. Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 fev. 2016

_____. **Conversa com a Presidenta**: Presidenta Dilma Rousseff conversa em sua coluna semanal sobre as oportunidades que o Enem oferece. 2014c. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/conversa-com-a-presidenta/conversa-com-a-presidenta_/presidenta-dilma-rousseff-conversa-em-sua-coluna-semanal-sobre-as-oportunidades-que-o-enem-oferece>. Acesso em: 30 ago. 2014.

_____. **Café com a presidenta**: Enem é o instrumento fundamental para abrir oportunidades para todos os jovens. 2014d. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2014/05/dilma-enem-e-o-instrumento-fundamental-para-abrir-oportunidades-para-todos-os-jovens>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Portal Brasil. **Reuni**: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&Itemid=1085>. Acesso em: 23 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal Brasil. **SISU – Sistema de Seleção Unificada**. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16185&Itemid=1101>. Acesso em: 23 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Portal Brasil. **Questionário traça perfil mais preciso de quem faz o exame**. 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16654>. Acesso em: 23 ago. 2014.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 ago. 2012a.

_____. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. Ministério da educação. Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas. 2012c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/index.html>>. Acesso em: 25 mar. 2016

_____. Ministério da educação. Ministro esclarece dúvidas em relação à lei que institui cotas. 2012d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18138-ministro-esclarece-duvidas-em-relacao-a-lei-que-institui-cotas>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

_____. Ministério da educação. Qualidade do ensino passa por participação das universidades. 2012e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18146>. Acesso em: 28 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portal Brasil. **FIES: Programa de financiamento estudantil**. 2011. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Nas primeiras seis horas, mais de 30 mil inscritos. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/14962-nas-primeiras-seis-horas-mais-de-30-mil-inscritos>>. Acesso em: 30 fev. 2016

_____. Ministério da educação. **Prouni- Universidade para todos**. Brasília: 2008. Disponível em <http://prouniportal.mec.gov.br/%3Foption%3Dcom_content%26task%3Dview%26id%3D124%26Itemid%3D140>. Acesso em: 10 de ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Inclusão e exclusão social. Módulo 4: Inclusão Social, 2007a. 4 v. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2182-4-inclusao-relacoes-pdf/file>>. Acesso em: 30 fev. 2016

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751>. Acesso em: ago 2016

_____. Ministério da Justiça (MJ). Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH). **Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial População Negra**. Brasília, 1996a.

_____. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Página 27833, Brasília, 23 dez. 1996b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2014.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. **Direito Administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002. 298p.

CALDAS, Ricardo Wahrendorff. (Coord.) **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2008.

CARNEIRO, Verônica Lima. As avaliações estandarizadas e o papel do exame nacional do ensino médio (enem) na etapa final da educação básica. **Revista Exitus**, RO, v. 02, n. 01, p.217-230, jun. 2012. Semestral. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/84>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, [s.l.], v. 27, n. 96, p.979-1000, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300016>. Acesso em: 31 maio 2017.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A Sociedade Capitalista e a Inclusão/Exclusão. In: **A exclusão dos incluídos**. 21. ed. Maringá, Eduem, UEM, 2011, cap. 1.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol.14, n.1, Jan./Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839200000100014. Acesso em: 21 ago. 2014

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Souza Porto. Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Revista Educar**, Curitiba, v. 28, p.125-140, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p.55-68, jan./jun 2005. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5375/4480>>. Acesso em: 31 maio 2017.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. Acesso e Permanência no Ensino Superior: Capacidades, Competição e Exclusão. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papyrus, 2003. p.113-26.

CHACON, José Marcelo Traina; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Madrid, v. 6, n. 1, ago. 2015. Disponível em: <<https://ries.universia.net/article/view/1099/1645>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

CHECKOWAY, Harvey; PEARCE, Neil; KRIEBEL, David. **Research methods in occupational epidemiology**. Oxford University Press, USA, 2009.

CRUZ, Priscilla; MONTEIRO, Luciano (org). Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014. **Movimento Todos pela Educação e Editora Moderna**, São Paulo, 2014. Disponível em

<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1545/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2016/>. Acesso em: 20 de out. 2016.

CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Schettini M. Políticas públicas sociais. In: CARVALHO, Alysson et al. (organizadores). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 jan. 2016

_____. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p.255-265, Maio/Ago. 2015. Disponível em: < <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=1653>>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

EASTON, David. **The Political System**. New York: Knopf, 1953

FONTELE, Tereza Lúcia Lima; CRISÓSTOMO, Vicente Lima. Prouni – pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p.739-765, nov. 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000300739&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 mar. 2017.

FRANCISCO, Priscila Maria S. Bergamo et al. Medidas de associação em estudo transversal com delineamento complexo: razão de chances e razão de prevalência. **Rev. Bras. Epidemiologia**, [s.l.], v. 11, n. 3, p.347-355, set. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1415-790x2008000300002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2008000300002>. Acesso em: 13 set. 2016.

FRANCO, Maria Aparecida. O acesso à universidade: Uma questão política e um problema metodológico. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.12, p.9-26, jul./dez. 1985

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 24, n. 82, p.93-103, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó, SC: Argos, 2008.

GISI, Maria Lourdes. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p.97-112, 2006.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p.171-190, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 nov. 2016.

GRACELLI, Ademir. O processo de seleção na Universidade brasileira: Colocação do problema. **Educação e Seleção**, Rio de Janeiro, n. 8, p.28-34, 1983. Semestral. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2554>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

GRIGNON, Claude; GRUEL, Louis. **La vie étudiante**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

HERINGER, Rosana. Expansão do ensino superior no Brasil: acesso, diferenciação interna e políticas de inclusão. In: XV congresso brasileiro de sociologia. **Anais...** Curitiba, 2011, p.1 - 19. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=199&Itemid=171>. Acesso em: 20 maio 2017.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2017.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior-graduação 2015**. Brasília: Inep, 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 18 de nov. de 2016.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: MEC/Inep, 2016b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 18 de nov. de 2016.

_____. **Sobre o Enem**. 2011a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 10 de ago. 2014.

_____. **Nota técnica do Enem**: Procedimento de cálculo das notas do Enem. 2011b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_procedimento_de_calculo_das_notas_enem_2.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2014.

_____. **Informativo do ENEM**. Brasília, 2005, 32 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enem/2005/revista_enem_05.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2014.

_____. Portaria INEP nº 110, de 04 de dezembro de 2002. Altera os objetivos do ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002a.

_____. Ministério da Educação. **Enem**: Documento básico. Brasília. 2002b.

_____. **Enem**: relatório pedagógico. Brasília: O Instituto, 2001. 161 p.

_____. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui O Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 102. ed. Seção 1, p.5. 1998. (ANTIGO BRASIL, 1998).

KAMAKURA, Wagner; MAZZON, José Afonso. Critérios de estratificação e comparação de classificadores socioeconômicos no Brasil. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 56, n. 1, p.55-70, fev. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902016000100055&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. **Estratificação socioeconômica e consumo no Brasil**. São Paulo: Blucher, 2013. 286 p.

KELSEY JL, THOMPSON WD, EVANS AS: **Methods in observational epidemiology**. New York: Oxford University Press; 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2010. 149 p.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **A reforma do Estado e da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma.** 2005. 249 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2184/TeseKRRL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 maio 2017.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 26, n. 1, p.89-110, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100005>. Acesso em: 05 abr. 2016.

MANCEBO, Deise. "Universidade para todos": a privatização em questão. **Pro-posições**, Campinas-sp, v. 15, n. 3, p.75-90, set./dez. 2004. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643795/11288>>. Acesso em: 31 maio 2017.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréia Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan.-mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MARANHÃO, Tatiana de Amorim. Amartya Sen e a responsabilização dos pobres na agenda internacional. **Contemporânea**, v. 6, n.1, p.13-26, jan./jun. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas: amostragem e técnicas de pesquisa: elaboração, análise e interpretação de dados.** 7a. ed. São Paulo: Atlas, 2013. 277 p.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p.15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 30 mar. 2017.

MEDEIROS, Marcelo; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência. **Soc. estado.**, Brasília , v. 29, n. 2, p.561-585, ago. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-9922014000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2016.

MELLO NETO, Ruy de Deus et al. O impacto do Enem nas políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior Brasileiro. **Comunicações**, Piracicaba, v. 21, n. 3, p.109-123, 07 dez. 2014. Semestral. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2070>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

MENDONÇA, Luiz Jorge V. Pessoa de. Políticas sócias e luta de classes: uma crítica a Amartya Sen. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v.11, n.1, p. 65-73, jan./jul. 2012.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p.179-198, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0602006000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 nov. 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Marialice; ROMANELLI,

Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. Cap. 6. p.125-154.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Pierrri bourdieu: escritos da educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 252 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas para o ensino médio na realidade brasileira: uma agenda em disputa. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, [s.l.], v. 10, n. 17, p.187-198, 12 ago. 2016. Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v10e172016187-198>. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3882/2700>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p.225-243, 2014. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24611/15301>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.197-209, mai./ago. 2009. Quadrimestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19491/11317>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M (orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMETEC, 2004.

OLIVEIRA, Maria José Cassiano de. **Trajetoárias escolares de alunos trabalhadores do ensino médio noturno: o significado da volta à escola**. 238p. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1994.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Zákia; Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educator**, Curitiba, n. 30, p.53-72, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a05>>. Acesso em: 27 maio. 2017.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso: 25 ago. 2014.

PACHECO, João Alves. **As metamorfoses do ENEM: de avaliação coadjuvante para protagonista chave das políticas públicas de acesso à Educação Superior**. 2013. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9735>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Concepções e propostas de políticas sociais em curso: tendências, perspectivas e consequências**. Brasília: NEPPOS/CEAM/UnB, 1994.

_____. **A assistência social na perspectiva dos direitos: críticas aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil**. Brasília: Thesaurus, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.285-300, 2009. Semestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19498/11322>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. Tendências do desenvolvimento: elementos para reflexão sobre as dimensões sociais na contemporaneidade. **G&dr**, Taubaté, SP, v. 10, n. 3, p.44-66, set. 2014.

PINHEIRO, Maurício Mota Saboya. **As liberdades humanas como bases do desenvolvimento**: uma análise conceitual da abordagem das capacidades humanas de Amartya Sen. Rio de Janeiro: IPEA, 2012. 51p.

PNUD. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**: Ranking Todos os Estados. 2017. Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

QUVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 5 ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 3, p.723-747, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 nov. 2016.

RODRIGUES, Rogério. **Para além de qualquer princípio educativo: a educação escolar como processo de construção do saber**. Rev. Conjectura de Filosofia da Educação, Caxias do Sul, v.18, n.3, p.89-106, set./dez.2013.

ROMAMELLI, Geraldo. “Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos. O estudante-trabalhador”. In: Nogueira, Maria Alice Romanelli, Geraldo e Zago, Nadir (orgs). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p.99 -123.

ROSA, Thiago Mendes. **Ensaio sobre consumo**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Economia, Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Cap. 01. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38048>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

RUA, Maria das Graças. **Avaliação de políticas e programas**: notas introdutórias. [S.l.: s.n.], 2000.

SACHS, Ignacy. O desenvolvimento enquanto apropriação dos direitos humanos. **Estud. av.**, São Paulo, v. 12, n. 33, ago. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141998000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 dez. 2014.

SALLUM JR., Brasílio. Classes, cultura e ação coletiva. **Lua Nova**, São Paulo, n. 65, p.11-42, ago. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452005000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 abr. 2016.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María de Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624 p.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectiva. 12. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2011. 336 p. Coleção educação contemporânea

_____. A expansão do ensino superior no brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, V.8, N.2, p.4-17, ago/dez. 2010. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p.991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. V.1. 128 p.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. Informare: **Cad Prog Pós-Gradu CioInf.**, RJ, v. 1, n. 2, p.24-36, jul./dez.1997. Semestral.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série-Estudos**, Campo Grande-MS, n. 30, p.221-235, jul./dez. 2010. Disponível em: <www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/156/197>. Acesso em: 23 out. 2016.

SILVA, Maria das Graças Martins; MACIEL, Carina Elisabeth; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso à educação superior sob o debate da inclusão. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio (Org.). **A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais**. São Paulo: Xamã, 2013.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e Competências a Formação Administrada**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2008. 166 p

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, jan.-mar. 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000100079&script=sci_abstract&lng=pt >. Acesso em: 3 mar. 2017.

SOUSA, Alfredo de. Algumas reflexões sobre a democratização do ensino superior. **Análise Social**, Cidade do Porto, v. 6, n. 20, p.248-253, 1968. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41007933?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 20 fev. 2016.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Ensino médio: Perspectivas de avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p.99-110, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, 2003.

SOUSA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p.873-895, setembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 nov. 2014.

SOUSA, Sandra Zákia; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. O novo Enem democratiza o acesso ao ensino superior e induz melhorias no ensino médio? Não: quem se beneficia dessas alterações? **Folha de São Paulo**, SP, 23 maio 2009. p.A3.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p.20-45, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 jan. 2016.

- SOUZA, Lanara Guimarães de. Política social e avaliação de políticas educacionais: construção de um referencial teórico. **Revista Formadores**, [S.l.], v. 1, n. 3, p.371, jan. 2006. ISSN 2117-7780. Disponível em: <<http://www.seer-adventista.com.br/ojs/index.php/formadores/article/view/26/27>>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Departamento de Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Sp, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/pt-br.php>>. Acesso em: 2 ago. 2014.
- TROW, Martin. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. **Berkeley**: University of California, 2005. Disponível em: <<http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>>. Acesso em: 15 de out. 2016
- UNIFEI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ. **Pós-Graduação**: Áreas de Concentração. 2015. Disponível em: <<http://www.unifei.edu.br/pg/pos-graduacao-areas-concentracao?c=117&m=ME&lang=PT>>. Acesso em: 26 jul. 2015.
- VALLE, Ione Ribeiro; KLITZKE, Melina Kerber. Há democratização do acesso ao ensino superior? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p.227-247, jun. 2015. Semestral. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 14 maio 2017.
- VARES, Sidnei Ferreira de. Reprodução social e resistência política na escola capitalista: um retorno às teorias reprodutivistas. **Educação Unisinos**, [s.l.], v. 15, n. 2, p.133-141, 19 ago. 2011. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2011.152.05/389>>. Acesso em: 2 jan. 2016.
- VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. Os mecanismos de seleção e o discurso da democratização do acesso na perspectiva das políticas educacionais. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 1, p.44-59, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/viewFile/17779/10144>>. Acesso em: 23 out. 2016.
- VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p.224-250, jan. /abr. 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178> >. Acesso em: 23 out. 2016.
- VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s.l.], n. 28, p.23-37, 30 dez. 2003. Fundação Carlos Chagas. <http://dx.doi.org/10.18222/eae02820032168>. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2168>>. Acesso em: 01 nov. 2014.
- WAGNER, Mário Bernardes; CALLEGARI-JACQUES, Sidia Maria. Medidas de associação em estudos epidemiológicos: risco relativo e odds ratio. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 74, n. 3, p.247-251, 1998. Mensal. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/54354>>. Acesso em: 13 set. 2016.
- YAZLLE, Elisabeth Gelli. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando et al. **Psicologia na escola**: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte e Ciências, 1997. Cap. 1. p.11-38.
- ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p.226-237, ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2016.