

MARIA ALDAIR GOMES

PROGRAMAS SERIADOS DE INGRESSO DA UFU:  
ENTRE O IDEAL E O REAL

UBERLÂNDIA/UFU

2009

MARIA ALDAIR GOMES

Programas Seriadados de Ingresso da UFU:

Entre o ideal e o real

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão em Educação.

Orientador: Professor Dr. Antonio Bosco de Lima

Uberlândia/UFU

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

G633p Gomes, Maria Aldair, 1964-  
Programas Seriados de Ingresso da UFU : entre o ideal e o real /  
Maria Aldair Gomes. - 2009.  
167 f. : il.  
Orientador: Antonio Bosco de Lima.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Universidades e faculdades – Ingresso – Teses. 2. Ensino superior e Estado – Teses. 3 . Exame vestibular – Teses. I. Lima, Antonio Bosco de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 378.244.3

---

BANCA EXAMINADORA



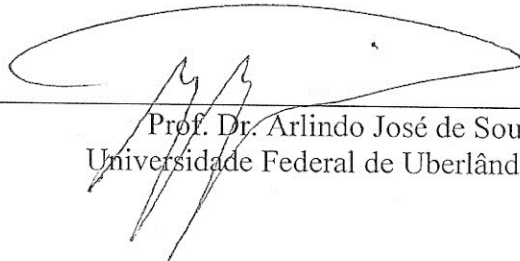
---

Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



---

Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes  
Universidade Estadual Paulista - UNESP



---

Prof. Dr. Arlindo José de Souza Júnior  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

A Deus onipresente em todos os momentos.

Àqueles que me possibilitam amar, aprender, ensinar e, sobretudo, compartilhar o sentido da vida:

Meu querido esposo José Cristovão, sempre companheiro nas horas difíceis e felizes.

Minhas filhas Ana Clara e Bárbara Carolina, razão maior de minha existência a possibilitar-me experienciar a responsabilidade do verdadeiro significado de ser mãe.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Uberlândia, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela possibilidade do desenvolvimento desta pesquisa para o campo educacional.

Ao meu orientador Professor Dr. Antonio Bosco de Lima pelo carinho e confiança com que me acolheu no meio do caminho, sem conhecer-me. Por ter acreditado e compartilhado meus períodos de angústia, mas, também, os momentos de grandes alegrias com seu saber, sua amizade, seus conhecimentos e sua mediação para que essa pesquisa fosse realizada. Dizer-lhe obrigada, seria muito pouco.

A todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, em especial a aqueles/as professores/as que contribuíram, cada um/a a sua maneira, na construção dessa pesquisa, não esquecendo o quanto foram atenciosos/as comigo neste período tão importante da minha vida. Agradeço carinhosamente ao Dr. Arlindo José de Souza Junior e Dr. Carlos Lucena pelas contribuições durante o processo de qualificação, às professoras Dra. Myrtes Dias da Cunha e Dra. Olenir Maria Mendes pelo carinho e amizade. A profa Dra. Selva Guimarães Fonseca pela garra, eficiência e brilhantismo com que esteve à frente do Programa de Pós- Graduação em Educação.

A todos/as alunos/as da Graduação e da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFU ao partilharmos dos conhecimentos, das discussões, dos afetos e das angústias inerentes a este processo de formação. Meu agradecimento e carinho especial ao amigo Neil Franco, colega de longas datas desde o Ensino Médio no qual o tempo se incumbiu de nos aproximar novamente na Pós-Graduação e que tanto me ajudou no final desta pesquisa e, como recita Milton Nascimento, “amigo é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito”.

A todo corpo docente da escola pesquisada: administradores, professores, secretarias e serviços, pelo carinho e atenção com que me receberam na escola, particularmente aos alunos que, como sujeitos da pesquisa, tiveram a coragem e disposição em responder os questionários que foram essenciais para todas as reflexões e discussões aqui realizadas.

A minha querida família: em especial, a minha mãe Rita, que com seu exemplo de luta, persistência e mesmo com pouco grau de estudo possibilitou-me acreditar que o campo da educação me permitiria conhecer um universo diferente. A meu pai Sebastião, que mesmo distante, agradeço-lhe pelo dom da vida.

Aos meus irmãos e irmãs: Antônio Freire, Divino Luiz, José Cristovão, Maria Aparecida, Maria Donizete e Rosa Maria por todos os momentos alegres e barreiras com que tivemos que vencer para chegarmos até aqui.

Às pessoas tão especiais que vieram fazer parte da família, meus genros Bruno e Juliano, os meus agradecimentos pela amizade e pela contribuição durante a construção da pesquisa.

As minhas grandes amigas Fernanda Duarte, Sangelita Mariano e Zeli Alvim que, desde a graduação em Pedagogia, compartilhamos juntas não somente as relações profissionais, mas, também, os outros diversos aspectos que compõem nossa existência como mulheres e professoras.

Aos amigos de profissão (professores, diretores, coordenadores) e a todos os meus alunos, especialmente os do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos, que investiram confiança e carinho desde o início desta trajetória que se conclui aqui.

A James e Gianny, secretário e secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo auxílio, atenção e amizade.

Enfim, as pessoas que me apoiaram, fortaleceram-me e que foram importantes para que eu me tornasse um ser humano melhor, a tudo e a todos, o meu muito obrigada!

Só entra na UFU quem realmente estuda pra isso, o ensino continua o mesmo, apesar de passar na TV diariamente propagandas que afirmam que a educação está melhorando. Não é interessante para o Estado que as pessoas pensem. (Relato de uma aluna do 3º ano do Ensino Médio, sujeito da pesquisa).



## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo uma interpretação sobre a concepção de alunos de uma escola da rede pública estadual de Uberlândia com referência aos programas alternativos de ingresso para a Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Optamos por investigar uma escola estatal por entender que o público é ainda o espaço no qual temos a possibilidade de construir concepções de liberdade, igualdade de direitos e de cidadania (emancipatórias). Metodologicamente, realizamos uma pesquisa qualitativa combinando fontes documentais e a construção do material empírico por meio da aplicação de um questionário. Este instrumento possibilitou-nos o acesso às concepções de cento e oitenta e quatro alunos sobre os programas seriados da Universidade Federal de Uberlândia: o PAIES e o PAAES. Dentre os aspectos mais evidenciados, e confirmando o que vários estudos já apontaram, universalizar o atendimento da Educação, obviamente, não garante qualidade de ensino e aprendizagem, bem como das bases política, social e cultural. Com relação à Educação Superior pública, o Estado não avançou na democratização e qualidade das vagas mantendo a minimização de suas responsabilidades, desinteressado em resolver (de forma radical) os problemas que atingem essa modalidade de ensino, sobretudo com relação às camadas de baixa renda da sociedade.

Palavras-chaves: Educação Superior, Programas seriados, Políticas educacionais, Vestibular.

## RESUMEN

Este trabajo tenía como objetivo una interpretación en el concepto de alumnos de una escuela de la red pública del estado de Uberlândia que miraba a los programas alternativos del ingreso a la educación superior de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU). Optamos a investigar una escuela pública porque entendemos que el público sigue siendo el espacio en el cual tenemos la posibilidad para construir conceptos de la libertad, la igualdad, de los derechos y de la ciudadanía (emancipatorias). Metodológicamente, realizamos una investigación cualitativa mezclando fuentes documentales y la construcción del material empírico por medio del uso de un cuestionario. Este instrumento nos proporcionó el acceso a las concepciones de cientos y ochenta y cuatro alumnos con relación a los programas seriados de la Universidad Federal de Uberlândia: el PAIES y el PAAES. Entre los aspectos evidenciados, y confirmando lo que habían señalado algunos estudios, la universalización de la educación, obviamente, no garantiza la calidad de la educación y de aprender, así como de la política de las bases, social y cultural. Con respecto a la educación superior pública, el estado no avanzó en la democratización y la calidad del vacante manteniendo el minimización de sus responsabilidades, desinteresado en decidir (de la forma radical) a los problemas que alcanzan esta modalidad de la educación, sobre todo con respecto a la población infortunada de la sociedad.

Palabra-llaves: Educación superior, programas seriados, política educativa, vestibular.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFU	- Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia
ANDES-SN	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BM	- Banco Mundial
CIAC	- Centro de Atendimento Integral à Criança
CESGRANRIO	- Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
CF/88	- Constituição Federal/1988
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNRES	- Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
CONSUN	- Conselho Superior Universitário
COPEV	- Comissão Permanente de Vestibular
CPI	- Comissão Parlamentar de Inquérito
DF	- Distrito Federal
EC	- Emenda Constitucional
ENADE	- Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes

ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FACED/UFU	- Faculdade de Educação da UFU
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério
GEA	- Grupos de Estudos em Avaliação
GEPAE	- Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional
G7	- Grupo dos Sete
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituições de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inclusp	- Programa de inclusão social da USP
ISE	- Instituto Superior de Educação
LDB	- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério de Educação
OCDE	- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	- Organização Mundial do Comércio

PAS/UnB	- Programa de Avaliação Seriada/UnB
PAAES/UFU	- Programa de Ação Afirmativa do Ensino Superior/UFU
PAIES/UFU	- Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior/UFU
PAS/USP	- Programa de Avaliação Seriada da USP
PE	- Planejamento Estratégico
PEIES	- Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
REUNI	- Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAESCO	- Seminário de Acesso ao Ensino Superior das Universidades do Centro-Oeste
SAESUNN	- Seminário de Acesso ao Ensino Superior das Universidades do Norte-Nordeste
SEE/MG	- Secretária do Estado de Educação de Minas Gerais
UFSM/RS	- Universidade Federal de Santa Maria do Rio Grande do Sul
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia

UnB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICAMP	- Universidade de Campinas
USP	- Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	
Comparação da carga horária semanal do Ensino Médio de uma escola da rede privada e outra da rede pública (Uberlândia – 2009).....	48
Tabela 02:	
Universidades que oferecem Programas Seriados para ingresso na Educação Superior no Brasil (1995-2009).....	84
Tabela 03	
Relação dos alunos das escolas públicas e privadas ingressantes na UFU pelo PAIES de 1998 a 2008.....	99
Tabela 04	
Descrição do número de turmas da escola investigada por série.....	104
Tabela 05	
Descrição dos sujeitos por gênero.....	105
Tabela 06	
Idade dos sujeitos da pesquisa.....	106
Tabela 07	
Período em que os alunos envolvidos na pesquisa ingressaram na escola.....	107
Tabela 08	
Situação que possibilitou a escolha da escola.....	107
Tabela 09	
Alunos que exerciam atividade remunerada .....	108

Tabela 10	
Se os alunos que exerciam atividade remunerada contribuíaam na renda familiar.....	108
Tabela 11	
Você sabe o que é PAIES? .....	109
Tabela 12	
Você sabe o que é PAAES.....	111
Tabela 13	
Você Está participando do PAIES?.....	113
Tabela 14	
Você Está participando do PAAES?.....	114
Tabela 15	
Se os sujeitos da pesquisa almejavam a Educação Superior .....	115
Tabela 16	
Curso pretendido pelos sujeitos da pesquisa de acordo com as áreas de conhecimento.....	116
Tabela 16A	
Curso pretendido (2º ano Ensino Médio/Matutino).....	117
Tabela 16B	
Curso pretendido (2º ano Ensino Médio/Vespertino).....	117
Tabela 16C	
Curso pretendido (2º ano Ensino Médio/Noturno ).....	118
Tabela 16D	
Curso pretendido (3º ano Ensino Médio/Matutino).....	118



Tabela 16E	
Curso pretendido (3º ano Ensino Médio/Noturno).....	118
Tabela 17	
O que motivou os alunos na escolha do curso.....	119
Tabela 18A	
Você se sente preparado (a) para participar do PAAES? (2º. Matutino/Vespertino).....	121
Tabela 18B	
Você se sente preparado para participar do PAIES? (3º. Matutino).....	121
Tabela 18C	
Você se sente preparado para participar do PAAES? (2º. Noturno).....	121
Tabela 18D	
Você se sente preparado para participar do PAIES? (3º. Noturno).....	122
Tabela 19A	
Você faz algum curso preparatório Pré - PAIES/PAAES? Onde?.....	123
Tabela 19B	
Você faz algum curso preparatório Pré - PAIES/PAAES? Onde?.....	125
Tabela 20A	
A sua escola viabiliza a participação dos alunos no PAAES/PAIES?.....	126
Tabela 20B	
A sua escola viabiliza a participação do aluno no PAAES/PAIES?.....	128
Tabela 21	
Você considera que os Programas Seriados Alternativo de ingresso a Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia contribui com a melhoria da qualidade do ensino da escola pública?.....	131

## APÊNDICE 1: TABELAS COMPLEMENTARES

### Tabela 06A

Gênero e idade dos/as alunos/as (2º Matutino).....154

### Tabela 06B

Gênero e idade dos alunos (2º Vespertino).....154

### Tabela 06C

Gênero e idade dos alunos (2º Noturno).....154

### Tabela 06D

Gênero e idade dos alunos (3º Matutino).....154

### Tabela 06E

Gênero e idade dos alunos (3º Noturno).....154

### Tabela 09A

Alunos que exerciam atividade remunerada (2º Matutino).....154

### Tabela 10A

Se os alunos que exercem atividade remunerada contribuía na renda familiar (2º Matutino).....155

### Tabela 09B

Alunos que exerciam atividade remunerada (2º Vespertino).....155

### Tabela 10B

Se os alunos que exercem atividade remunerada contribuía na renda familiar (2º Vespertino).....155

### Tabela 09C

Alunos que exerciam atividade remunerada (2º Noturno).....155

Tabela 10C	
Se os alunos que exercem atividade remunerada contribuíaam na renda familiar (2º Noturno).....	155
Tabela 09D	
Alunos que exerciam atividade remunerada (3º Matutino).....	155
Tabela 10D	
Se os alunos que exercem atividade remunerada contribuíaam na renda familiar (3º Matutino).....	156
Tabela 09E	
Alunos que exerciam atividade remunerada (3º Noturno).....	156
Tabela 10E	
Se os alunos que exercem atividade remunerada contribuíaam na renda familiar (3º Noturno).....	156
Tabela 16A1	
Curso pretendido pelos alunos por áreas de conhecimento (2º Matutino).....	156
Tabela 16B1	
Curso pretendido pelos alunos por áreas de conhecimento (2º Vespertino).....	157
Tabela 16C1	
Curso pretendido pelos alunos por áreas de conhecimento (2º Noturno).....	158
Tabela 16D1	
Curso pretendido pelos alunos por áreas de conhecimento (3º Matutino).....	158
Tabela 16E1	
Curso pretendido pelos alunos por áreas de conhecimento (3º Noturno).....	159

Tabela 20A1

A sua escola viabiliza a participação dos alunos no PAAES/PAIES? Como?.....160

Tabela 20B1

A sua escola viabiliza a participação dos alunos no PAAES/PAIES? Como?.....160

Tabela 22

Em sua opinião, qual a função da escola?.....161

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO I	
AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: O MODELO NEOLIBERAL DE REFORMAS.....	37
1 A UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL.....	37
2 O MODELO NEOLIBERAL INSTITUÍDO: AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DOS ANOS 90.....	50
2.1 ALGUNS ASPECTOS EDUCACIONAIS NO GOVERNO DE FERNANDO COLLOR DE MELO (1990 – 1992).....	62
2.2 ALGUNS ASPECTOS EDUCACIONAIS NO GOVERNO DE ITAMAR FRANCO (1992 – 1994).....	65
2.3 ALGUNS ASPECTOS EDUCACIONAIS NO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995 – 2002).....	68
2.4 ALGUNS ASPECTOS EDUCACIONAIS NO GOVERNO LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA (2003 -2007).....	74
CAPÍTULO II	
O SURGIMENTO DOS PROGRAMAS ALTERNATIVOS COMO FORMA DE INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	80
1 A CRIAÇÃO DOS NOVOS MODELOS DE VESTIBULARES.....	81

2 PAIES/UFU: OS PRESSUPOSTOS DE SEU PROCESSO.....	92
3 PAIES E/OU PAAES: CONTRAPONTO E NOVAS RESOLUÇÕES.....	98
CAPITULO III	
ENTRE A PROPOSTA E A REALIDADE: A VOZ DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....	103
1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA INVESTIGADA.....	103
2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	105
3 A RELAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA COM OS PROGRAMAS SERIADOS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DA UFU.....	109
4 EFETIVAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NOS PROGRAMAS.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE I: TABELAS COMPLEMENTARES.....	154
APÊNDICE II: QUESTIONÁRIO.....	162

## INTRODUÇÃO

Na busca de compreender os entraves que dificultam o ingresso dos alunos das escolas públicas na Educação Superior<sup>1</sup> desenvolvemos este trabalho. Partimos do micro com o intuito de encontrar subsídios que nos permitissem entendermos o macro, qual seja, o universo dos milhares de estudantes que não conseguem ingressar na universidade pública, por entender que, mesmo nos dias atuais, o percalço do ingresso permanece, e ainda não foram tomadas medidas suficientes para resolver o problema das desigualdades nos processos seletivos. Com isso, o objetivo dessa pesquisa foi de interpretar e problematizar a concepção de alunos/as de uma escola da rede pública estadual de Uberlândia sobre os programas alternativos de ingresso na Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) instituídos a partir dos anos de 1990.

Considerando o contexto sócio-político em que se desenrolam as principais mudanças educacionais no país, nos anos de efervescência da política neoliberal no Brasil (a partir dos anos de 1990) e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 que desencadeou novas possibilidades de modalidades alternativas de ingresso para a Educação Superior, propondo diretrizes diferentes do vestibular tradicional, este estudo se desdobra sob os seguintes aspectos: analisar as políticas educacionais de ingresso à Educação Superior a partir dos anos de 1990; mapear os programas alternativos/seletivos de acesso à Educação Superior no Brasil e suas propostas políticas de melhoria qualitativa dos sistemas tradicionais; e analisar o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES) da UFU de 1997 a 2009, e fazer contraposições iniciais com relação ao Programa de Ação Afirmativa do Ensino Superior (PAAES)<sup>2</sup>, programa aprovado em 2008 direcionado especificamente para escolas da rede pública.

<sup>1</sup> A problemática que envolve a discussão do termo Educação Superior ou Ensino Superior não será foco desta pesquisa, no entanto, optamos pelo termo Educação Superior por ser o referencial apresentado a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 da qual investimos parte considerável de nossas reflexões.

<sup>2</sup> A descrição do Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior da UFU (PAAES) encontra-se no segundo capítulo dessa dissertação. Contudo, ressaltamos a inexistência de subsídios suficientes para uma análise complexa de seus resultados no campo educacional, dado que sua primeira etapa somente será concluída em 2010. De acordo com a proposta, o PAAES passará por um processo experimental de seis anos,

Com isso, longe da pretensão de esgotar a discussão sobre as políticas educacionais condicionantes da inviabilização de ingresso à Educação Superior, mas, ao contrário de muitos professores que sustentam seus problemas de pesquisas por meio de suas práticas educativas, o meu anseio sempre esteve imbuído do desejo de conhecer, entender e problematizar as políticas para o campo Educacional. Aquelas assinaladas pelo discurso de melhoria na qualidade da educação na rede pública, apontadas, muitas vezes, como salvadoras, como aquelas que acabariam com as mazelas das desigualdades sociais. São esses discursos que mais desconforto me causam. Ensejos marcados anteriormente por posições e questionamentos iniciais como discente da Educação Básica, ampliados, ainda mais, quando de minha entrada na universidade. Parte, daí, meu desejo de interpretar as perspectivas de parte desses jovens com relação às formas alternativas de ingresso na universidade pública.

Freitas (2002) considera que o conjunto das escolhas com relação ao objeto de estudo realizada pelo pesquisador/a revela o trabalho de pesquisa social como um exercício de autoconhecimento e alteridade que, ao mesmo tempo, faz emergir de suas interpretações aspectos de sua subjetividade<sup>3</sup>. Neste sentido, minha trajetória escolar até a Educação Superior representa o fio condutor desta dissertação, afinal, como milhares de jovens e adultos, meus desejos e anseios levaram-me a almejar e transpor um longo percurso, repleto de obstáculos que exigiram persistência e esforço para serem vencidos.

Foram em escolas da rede pública que ocorreu meu processo de formação da Educação Básica. Ao terminar o Ensino Médio, matriculei-me num curso profissionalizante na área do magistério em uma escola da rede particular o qual me possibilitou, desde o ano de 1995, atuar na Educação Básica da Rede Municipal de Uberlândia (nas primeiras séries do Ensino Fundamental). A prática docente levou-me a conviver de perto com o universo das escolas públicas compreendendo, assim, que as realidades sociais são dispares mesmo no interior de uma mesma escola.

No dia-a-dia da rotina escolar observei uma preocupação constante dos educadores com relação à prática pedagógica em sala de aula, o objetivo de garantir um resultado satisfatório era latente, mas nem sempre atingido. Diante dos resultados negativos, muitos

---

contado a partir de sua implantação no ano de 2008 e será avaliado pelo Conselho Universitário que decidirá sobre sua continuidade, possíveis alterações e readequações diante dos resultados alcançados. Sob a forma de programa afirmativo de inclusão social, o PAAES veicula-se à esperança de uma nova possibilidade de acesso à Educação Superior baseado em cotas que contemplem os alunos da escola pública.

<sup>3</sup> Em concordância com Gonzáles Rey (2005), compreendemos a subjetividade como a organização dos processos de sentido e significação manifestada e organizada de diferentes formas e em variados níveis do sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que atua.



professores sentem-se frustrados e se consideram o principal responsável pelo fracasso de seus alunos, no entanto, a ausência de espaços e de momentos para a discussão de políticas educacionais é um fato real, contribuindo significativamente para o insucesso de nossos discentes e a incapacidade de modificarmos o quadro atual em que se encontra a educação.

Os poucos questionamentos em nosso espaço de trabalho sobre políticas educacionais voltadas para o dia-a-dia das escolas públicas me instigaram a refletir sobre este processo de submissão pedagógica. *A priori*, não por falta de uma postura crítica de meus colegas professores para debater as políticas educacionais, mas pela própria organização do espaço escolar de Educação Básica, que, pautada sob a ideológica neoliberal<sup>4</sup>, inviabilizam as discussões coletivas. As reuniões instituídas no calendário escolar são, na maioria das vezes, para os repasses burocráticos administrativos ou para organização de festas comemorativas de datas específicas, moldados por um discurso da necessidade em garantir os 200 dias letivos de aula. O que menos se discute nos espaços para reflexão da prática docente é a prática docente.

Geralmente, há poucas discussões no interior das escolas sobre a implementação de programas educacionais, sem procurar, efetivamente, entender o que fundamenta essas políticas, quais são suas metas e a quem tudo isso interessa. Com isso, surge uma primeira questão: que sentido tem tudo isso e qual o nosso papel como educadores e cidadãos como agente do processo educativo? Outra questão diz respeito a como contribuir para que haja mudanças significativas na educação para que possamos oferecer a todos os cidadãos, desde a educação infantil até o grau mais elevado de ensino, condições e oportunidades para que os alunos venham a prosseguir em seus estudos, com uma educação a lhes possibilitar a efetivação de sua cidadania.

O ano de 1999 marcou o início de uma nova etapa em minha vida. Aos 35 anos de idade<sup>5</sup> ingressei no Curso de Pedagogia. No curso, algumas colegas traziam suas

<sup>4</sup> Frigoto (2001, p. 9) define a ideologia neoliberal como: “uma idéia força de efeito letal para fazer crer que não há outra saída para a humanidade senão curvar-se à férrea lógica do mercado (lei do mais forte).” Bianchetti (2001, p. 87) complementa que quando o sistema se estrutura pela lógica do mercado se caracteriza por não requerer nenhum tipo de acordo em relação aos objetivos que devem ser alcançados pelos indivíduos ou pela sociedade. E que essa lógica das relações sociais permite que as pessoas cooperem entre si tendo como única motivação, seu interesse pessoal.

<sup>5</sup> No ano de 2007, Souza realizou uma pesquisa de Mestrado, sobre as Políticas de Acesso à Educação Superior: Flexibilização e Democratização do Ingresso na Universidade, em que foi analisado o perfil dos alunos ingressantes na Universidade Federal de Uberlândia. Em sua pesquisa, os dados apresentados pela autora afirmam que a maioria dos ingressantes no Ensino Superior são bastante jovens. Os resultados mostraram que no ano de 2006, para os ingressantes do PAIES na UFU, correspondiam a uma faixa etária de 70,2% com idade de 17 anos, contra 29,1% entre a faixa etária entre 18 e 19 anos e apenas 0,7% acima de 19 anos. Já em relação ao vestibular via tradicional ocorrido no mesmo ano, o demonstrativo dos resultados

experiências de sala de aula enriquecendo nossas discussões, confrontando a teoria com a prática, aguçando a expectativas por parte de nossos colegas que ainda não haviam vivenciado a instituição escolar como professores. Muito de nossos colegas da graduação desconheciam a realidade das escolas públicas, principalmente daquelas localizadas na periferia da cidade. Ao relatarmos as dificuldades enfrentadas por nossos alunos, ocorria certo estarecimento, como se não fosse possível, nos dias atuais, encontrar alunos que freqüentam a escola com dor de cabeça por falta de alimentação, sem materiais escolares, enfrentando a falta de carteiras nas salas, a alta rotatividade de professores, dentre outros.

No decorrer da graduação, cursei algumas disciplinas que traziam à tona a discussão da avaliação, em especial, a disciplina Didática oferecida no primeiro ano. No desenvolvimento dessas disciplinas percebi que os questionamentos sobre a avaliação que tanto me interessavam eram também partilhados por outras colegas que, movidas por um desejo em comum, fundamos o Grupo de Estudos em Avaliação (GEA) da Faculdade de Educação (FACED) da UFU, no ano de 2000. Nosso objetivo inicial era estudar, discutir e pesquisar as práticas avaliativas em todos os níveis de ensino, bem como construir coletivamente possibilidades de reflexões práticas e teóricas acerca da avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

A partir do conhecimento adquirido no grupo, tive o interesse em cursar a disciplina optativa: Monografia I, no ano de 2001. Esta disciplina exigiu investimentos teóricos mais complexos sobre a temática da avaliação, a qual me proporcionou a construção de um trabalho monográfico. Optei por fazer um estudo bibliográfico sobre os instrumentos avaliativos e pude perceber que alguns autores denunciavam a prática nos processos avaliativos apontando-os como condicionantes a servirem à sociedade para selecionar os que detêm maiores conhecimentos escolares e a excluir os que menores conhecimentos têm, reforçando e mantendo a seletividade social.

No ano de 2003, o grupo sofreu uma modificação na nomenclatura e veio a instituir-se como: Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (GEPAE). Em sua nova constituição, os estudos sobre a avaliação passaram a fomentar uma discussão em torno das ações das políticas governamentais para o campo educacional sob a perspectiva da avaliação. A partir desse novo direcionamento, nossos estudos forneciam questionamentos em torno dos processos das políticas avaliativas e de suas ações para os

---

indicam que até os 17 anos o número de ingressantes detém 20,5%, sendo que os maiores índices estão entre os alunos de 18 a 24 anos correspondendo a 68,1%. Os ingressantes acima de 25 anos detêm uma parcela inferior, cerca de 11,4% (2007, p. 184-185).

diversos segmentos de ensino. Tais questionamentos aguçaram ainda mais meu interesse em estudar as políticas educacionais, em especial, aquelas que propiciam novas modalidades de ingresso para a Educação Superior.

Também em 2003, ingressei no Programa de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação da UFU, no curso de Especialização em Docência na Educação Superior. Ao cursar as disciplinas Políticas Públicas e Organização da Educação Brasileira e Pesquisa em Educação, ampliei meu olhar sobre o objeto de pesquisa para o trabalho de conclusão do curso, refletindo sobre o surgimento das Universidades e o contexto das políticas de seu ingresso, dando-me ensejo de criar um recorte sobre o estudo de autores que discorriam sobre o contexto das políticas educacionais para a Educação Superior.

A partir da realização desse trabalho, percebi que as políticas educacionais para a Educação Superior atravessavam uma crise quanto à democratização de ingresso, marcadas pelo discurso da necessidade de aumentar o atendimento e diminuir as desigualdades sociais. Democratizar a educação, numa simples percepção, é oferecer a todos os cidadãos sem distinção de classe, de raça, idade, credo, as mesmas condições, os mesmos direitos, ou seja, a igualdade de acesso à educação. Essa igualdade apresenta-se como um anseio distante, afinal, quando rememoro minha trajetória e a de tantos outros alunos na Educação Básica, ficam evidentes os diversos obstáculos que dificultam a possibilidade do aluno da escola pública vir a ingressar em uma universidade também pública, confirmando que poucas alterações se efetivaram. Na graduação, procurei entender o que é democratizar a educação diante de tantas realidades subjetivas a serem encaradas no dia-a-dia das escolas subsidiada pelas análises e discussões de conceituados estudiosos, mas, que ainda, não conseguiram resolver o despropósito das políticas governamentais que envolvem essa problemática.

A participação no GEPAE, as reflexões nascidas da disciplina Monografia I correlacionadas às experiências vividas na prática pedagógica, fizeram-me questionar sobre as possibilidades de democratização da educação no Brasil, em especial, com relação à democratização do ingresso na Educação Superior, sem que, para isso, ocorressem melhorias significativas na qualidade da Educação Básica. O interesse em estudar os Programas Alternativos de Ingresso no Ensino Superior da UFU (primeiramente o PAIES e, em seguida, o PAAES), nasceu da hipótese de que a questão do processo de ingresso na Educação Superior prevalece como um conflito da política educacional brasileira na busca

de conhecer como, por meio dessas novas modalidades de ingresso, seja possível a melhoria na qualidade da educação pública.

Durante o processo de seleção para ingressar na Educação Superior, deparei-me com o grande entrave: o vestibular. Ao vivenciar o constrangimento das reprovações nos vestibulares prestados, passei a indagar o significado daquelas reprovações, não só por minha experiência, mas para a vida de outros alunos. Em que sentido as escolas contribuía ou não com os resultados negativos da reprovação? Haveria a expectativa para a mudança do quadro ou as políticas públicas determinavam o quadro como um fim em si mesmo? Como modificar a realidade vigente?

Os estudos no campo educacional são unânimes na afirmativa de que a desigualdade social presente na sociedade capitalista é marca predominante na escola. Esta desigualdade acaba por refletir no mérito de uns sobre o fracasso de outros. Nessa lógica de fracasso e sucesso, os modelos de seleção repercutem na lógica da inclusão e exclusão, promovendo uma avaliação do conhecimento cultural do indivíduo, desconsiderando, na maioria das vezes, as relações afetivas, psicológicas, comportamentais, entre outras, que, marcadas por subjetividades, revelam uma diferença não só cultural, mas uma realidade social complexa, plural e perversa, destituindo de muitos cidadãos os próprios princípios de sobrevivência.

Apesar dos diversos investimentos teóricos sobre a avaliação, poucas mudanças têm ocorrido na prática desse processo no sentido de uma melhora significativa para diminuir as diferenças entre os que sabem e os que não sabem. Corroboramos que, mais do que diagnosticar, é necessário assumir o compromisso que a avaliação deverá reconstruir saberes e práticas educativas para que todo educando, em qualquer escola, tenha garantido o direito de aprender, alcançando sucesso no processo ensino-aprendizagem.

O tema da avaliação tem sido focado por diversos autores. Dentre eles, destacamos Hoffmann (1993), Saul (2000), Romão (1998), Afonso (2000), Dias Sobrinho (2003), Luckesi (2006) e Vasconcelos (1995). Seus estudos propiciaram-nos identificar as características predominantes da avaliação nas instituições escolares, das quais nos deteremos nas que nos parecem mais representativas.

Luckesi (2006) define a avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão a ser assumida como instrumento de compreensão do estágio da aprendizagem em que se encontra o educando para que este

possa avançar no seu processo de aprendizagem. Sob essa perspectiva, concebemos a avaliação como juízo de qualidade, que não basta apenas definir ou simplesmente detectar os problemas da avaliação, mas torna-se necessário tomar o redirecionamento de nossa prática educativa, com uma avaliação do nosso planejamento, dos objetivos a serem atingidos no trabalho que está sendo desenvolvido, para que venha a possibilitar a garantia da aprendizagem.

O autor aponta, ainda, que a avaliação manifesta uma prática antidemocrática. Convalidamos sua afirmativa por nossos estudos, nos quais identificamos que os processos avaliativos de ensino-aprendizagem ainda se sustentam sob uma perspectiva classificatória, seletiva e ideológica, atribuindo ao aluno a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Romão (1998) chama-nos a atenção sobre a possível mudança dessa realidade ideológica<sup>6</sup> apontada por Luckesi (2006) e indica-nos que o papel da escola tanto pode ser alienante, atendendo ao sistema capitalista, como pode servir para enfrentarmos as dificuldades de nossa realidade para uma possível transformação do interesse dos dominados:

A escola não é somente uma instituição social capitalista e, por isso, aferidora e classificadora. Ela é dialeticamente, numa sociedade burguesa, um instrumento de alienação e de libertação, pois tanto ela pode meramente reproduzir os esquemas de discriminação e seletividade extra-escolares, como pode permitir a organização da reflexão dos dominados sobre as determinações sociais e sobre sua superação. Ela tanto pode ser o instrumento por excelência de reforço e manutenção do *status quo*, como pode ser o meio pelo qual os alunos constroem seus instrumentos de intervenção na realidade – qualitativamente superiores –, de modo a mudar o sentido dos processos sociais para os interesses dos dominados. Tudo vai depender do projeto político-pedagógico da escola. (p. 21).

Identificamos, também, que a avaliação revela muitos problemas em torno da prática pedagógica dos educadores. Apesar de vários estudos apresentarem a possibilidade

<sup>6</sup> Ideologia é a ciência de formação das idéias; tratando das idéias em abstratos; sistema de idéias, convicções religiosas ou políticas. Romão (1998) vai além dessa definição, afirmando que não se trata de um anacronismo epistemológico, mas de razões científicas e políticas e destaca: 1º Toda e qualquer atividade humana é perpassada pela ideologia; 2º Quanto mais se nega a presença ideológica em qualquer proposição, mais se é ideológico; 3º A negação da ideologia no próprio discurso e nas próprias práticas – ou o pretenso universalismo das próprias verdades – tem impedido o desenvolvimento científico e a universalização da democracia e, por último, o discurso e os procedimentos didático-pedagógicos hegemônicos no Brasil proclamam-se como “desideologizados” e “apolíticos”, mas, evidentemente, carregam consigo uma determinada visão de mundo que se pretende “verdade indiscutível”, impedindo a manifestação de visões e posturas alternativas.

da transformação da prática avaliativa numa concepção crítica e emancipatória, que valoriza a história e o processo de aprendizagem dos educandos, diversos professores ainda se utilizam de processos avaliativos autoritários e positivistas realizando verificações de aprendizagem. Considerando a associação desses métodos de avaliação à abordagem tradicional da educação, remetemo-nos, aqui, ao estudo sobre as abordagens de ensino de Mizukami (1986) que constatou que ao mesmo tempo em que os professores optam teoricamente por abordagens progressistas, revelam em suas práticas posturas e métodos mais próximos da abordagem tradicional.

Para Gandin (1998) a avaliação ultrapassa a verificação do processo de ensino-aprendizagem. Seus estudos sobre a prática avaliativa ocorrida nos vestibulares identificou tais modelos avaliativos como um processo de testar os candidatos em conjuntos de questões que nada dizem como elemento de crescimento e que um trabalho significativo em sala de aula aumentaria a aprovação, mesmo que o vestibular continuasse na forma tradicional. Neste sentido, o autor sugere ações como: na disciplina de Português, em vez de “passar” gramática, o professor desenvolveria projetos estudando e comparando os programas de televisão, de rádio, os artigos de jornais; o mesmo se realizaria com a Matemática, estudando o sistema econômico do país, os bancos, as questões salariais, etc. Outra sugestão se refere à disciplina de História, na qual os alunos pautariam os estudos sobre a escravidão, a posse de terra, o desenvolvimento das cidades, e outros.

Essas orientações, segundo Gandin (1998), se realizariam com as demais disciplinas proporcionando aos alunos melhores condições de aprendizagem, resultando, possivelmente, em maiores índices de aprovação nos vestibulares. No entanto, indagamos: será que apenas a modificação da prática do professor resolveria os problemas da avaliação nos sistema de seleção para o vestibular? Ou haveria também a necessidade de modificar a forma como os conteúdos são cobrados nos processos seletivos?

Romão (1998, p. 101) nos adverte quanto à necessidade de conscientização dos educadores durante os processos de avaliação da aprendizagem dos alunos. Para ele,

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é também um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação.

Neste caso, entendemos que o educador deveria compreender o caráter político e cultural da avaliação como processo de uma prática pedagógica inserida na realidade dos educandos, reconhecendo-os como portadores de limitações e ritmos diferenciados. Nessa perspectiva, se efetivaria a construção de um processo de aprendizagem mais significativo, identificando medidas necessárias à superação das carências existentes, situando educador e educando como sujeitos no processo escolar, tornando-o menos classificatório.

Nessa direção, Casassus (2002, p. 29) apresenta seu ponto de vista sobre a conscientização de como ocorre à educação:

A educação não é algo que acontece num vazio social abstrato. Pelo contrário, o contexto cultural e social, no qual ocorre, é importante. As variáveis que afetam os resultados dos alunos são determinadas por condicionantes sociais e culturais, as quais afetam a maneira como se comportam.

No modelo de sociedade neoliberal viabiliza-se a idéia de que todo cidadão têm os mesmos direitos, méritos, ou seja, comungam de liberdade e igualdade de oportunidades. Ao se tratar da educação, a oportunidade não se veicula como um direito social garantido pelo Estado, mas orientada como regras do mercado. Lucena (2004, p. 197) destaca a contrapartida desse modelo neoliberal em manter o discurso da educação como redentora da viabilização do alívio da pobreza, de sua importância para o crescimento econômico e redução das desigualdades sociais, mas, ao mesmo tempo, esse modelo determina ao cidadão a principal responsabilidade na ampliação de seus conhecimentos:

E também a educação deve ser orientada pelas regras do mercado, entendido como possuidor de todas as virtudes e nenhum defeito. Educação passa a ser definido como um serviço, e não como um bem social. Todavia, continua difundindo-se a crença quanto à sua importância para o crescimento econômico e o alívio da pobreza, ou seja, permanecem válidos os princípios da teoria do capital humano. A diferença substancial é que a ampliação do nível educacional é responsabilidade do próprio indivíduo, e não mais do Estado.

França (2008) corrobora análise sobre a prática desse individualismo representada como um método do modelo neoliberal, definindo-o como um ingrediente deste ideário, intensamente disseminado e presente em nossas práticas cotidianas alimentadas pelo senso comum.

Se nós educadores internalizarmos que os problemas da educação devam ser resolvidos meramente pelas propostas das regras do mercado, ou pelo individualismo subjetivo, nos ausentaremos de nossa responsabilidade de lutar por uma sociedade mais justa, e igualitária. Pactuaremos assim com o ideário neoliberal camuflando a realidade das desigualdades, das diferenças culturais, sociais e econômicas, aceitando que a educação constitua-se de méritos inatos como os propostos pela doutrina liberal para as escolas no período do liberalismo<sup>7</sup>. Considerando a reprodução e ampliação das exclusões e desigualdades desencadeadas pelo o mercado (GENTILI, 1996), aceitaremos que uma enorme parcela da sociedade continue sendo excluída das oportunidades de adquirir um grau maior de educação, reafirmando uma educação elitista.

Neste contexto de desigualdades sociais mantenedoras da política neoliberal, Barbosa (1999) destaca a meritocracia<sup>8</sup> como uma de suas mais importantes ideologias e como o principal critério de hierarquização social das sociedades modernas, permeando todas as dimensões de nossa vida social no âmbito do espaço público. Correlacionando meritocracia e educação, Dubet (2008, p. 12-14) elege três elementos como pontos a serem ponderados:

<sup>7</sup> Cunha (1980b, p. 228) define que o liberalismo foi um sistema de idéias construído por pensadores ingleses e franceses nos séculos XVII e XVIII, utilizado como arma ideológica da burguesia nas lutas contra a aristocracia, baseados em cinco princípios: 1º o individualismo que afirma que os indivíduos tem aptidões e talentos próprios, atuais ou potenciais; 2º a liberdade segundo essa ideologia é aquele que defende a quebra dos empecilhos à plena realização das potencialidades dos indivíduos na competição pelos recursos da sociedade; 3º o da propriedade como direito de todo cidadão, como resultado da realização das potencialidades dos indivíduos, uma retribuição ao talento e ao esforço; 4º o da igualdade estabelece que todos os indivíduos devem ter iguais oportunidades de competir pela posse dos recursos da sociedade e pelas diversas posições sociais e o 5º principio da democracia que estabelece o direito de todos os indivíduos participarem do governo da coisa pública, por representantes eleitos, e competirem entre si pela aceitação da sua versão da ordem por todo o corpo político. Segundo Cunha (1980, p. 229) A escola na doutrina liberal postula a independência diante dos interesses particulares de classe, de credo religioso ou político, tendo a função de despertar e desenvolver os talentos e as vocações dos indivíduos na medida de suas características inatas, de modo que eles possam se posicionar na sociedade conforme suas aquisições e não conforme a herança de dinheiro ou de títulos.

<sup>8</sup> Barbosa (1999) destaca que a palavra meritocracia é pouco utilizada no cotidiano, estando ausente inclusive do dicionário Aurélio. No entanto, sua dimensão conceitual encontra-se diluída nas discussões sobre desempenho e sua avaliação, justiça social, reforma administrativa e de Estado, neoliberalismo, competência, produtividade etc. No nível ideológico, a autora define a meritocracia como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um, ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais. Barbosa postula ainda que há duas dimensões para a meritocracia, a negativa, que aparece nas discussões políticas e organizacionais como um conjunto de valores que rejeita toda e qualquer forma de privilégio hereditário e corporativo valorizando e avaliando as pessoas independente de suas trajetórias e biografias sociais. Nesta dimensão, a meritocracia não atribui importância a variáveis sociais como origem, posição social, econômica e poder político no momento em que estamos pleiteando ou competindo por uma posição de direito. Sobre a dimensão afirmativa, a autora comenta que o critério básico de organização social deve ser o desempenho das pessoas, ou seja, o conjunto de talentos, habilidades e esforços de cada um.



1º - Se a igualdade de oportunidade das oportunidades não se realiza não é somente porque a sociedade é desigual, mas é também porque o jogo escolar é mais propício aos mais favorecidos;

2º - A equidade de um sistema escolar pode também ser julgada pela maneira como os mais fracos são tratados;

3º - Já que a busca da igualdade das oportunidades visa anular os efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares, é preciso também interrogar sobre as conseqüências das desigualdades escolares, ainda que elas sejam justas, sobre as desigualdades sociais.

Argumentos como esses apontados por Dubet demonstram que há uma política intencional no interior da escola no sentido de garantir o favorecimento de uma determinada classe que, na maioria das vezes, são executadas sem haver um momento de discussão coletiva dentro do espaço escolar. Essa falta de diálogo reflete-se na indignação de poucos que passam a executá-las em seu universo solitário ou, no máximo, da denúncia passageira, mas sem que haja uma ação para mudá-las.

No ensejo de continuar seus estudos, milhares são os jovens que, ao concluir o Ensino Médio, experimentam o fracasso. São momentos de relação com o conhecimento adquirido (ou não) e a imperícia ante a avaliação da aprendizagem pelos processos seletivos. Essas avaliações incidem, geralmente, como determinantes do grau de conhecimento e da própria seletividade social e, ao selecionar, determina a vida, o sucesso daqueles que podem prosseguir na busca do conhecimento, dos sonhos, dos desejos, da possibilidade em construir um mundo melhor para si mesmo e para os outros. À mercê da lógica (ou ilógica) neoliberal, milhares de alunos são marcados ao se sentirem os principais responsáveis pelo seu fracasso.

Entre os entraves da reprovação oriundos das dificuldades que relacionam a organização escolar com elementos da vinculação política, econômica e cultural da sociedade da qual fazemos parte, passamos a desenvolver nosso raciocínio na busca de compreender quando e como surgem os programas alternativos de ingresso à Educação Superior, assim como entender sua organização e de que forma esse processo contribuiu para a melhoria da qualidade do Ensino Médio a ser oferecido pelas escolas públicas.

No desenvolvimento do percurso educativo, encontramos vários obstáculos que fazem parte do universo dos alunos nas suas experiências do dia-a-dia escolar. Essas dificuldades são denunciadas pelos educadores como relacionadas com a qualidade do ensino oferecido pelas escolas, suas condições materiais, o número de estudantes por sala,

resultando, dentre outras mazelas, na baixa produtividade dos discentes nos processos educacionais.

A consequência dessa aplicabilidade da “Política de negligenciamento” na Educação Básica incide na restrição de escolas (muitos deixam de estudar por não contarem com escolas em seu bairro ou proximidades); em salas superlotadas, na falta de laboratórios para aplicabilidade das teorias e uma melhor fixação dos conteúdos, na ausência de bibliotecas e/ou o acervo atualizado, a alta rotatividade de professores e até a deficiência destes na educação pública, fatores estes constatados diariamente na rotina escolar sobre o quadro geral da educação e que perduram até o presente momento e apontados pelos educadores como pontos negativos ou que repercutem na qualidade do ensino e, conseqüentemente, no despreparo dos alunos, sobretudo da escola pública. Essas diferenças se acentuam principalmente quando chega o momento desses sujeitos disputarem uma vaga para a Educação Superior pública que, em decorrência da grande quantidade de candidatos, oferece números insuficientes de vagas.

Embora o desejo de ingressar na Educação Superior seja um fator evidenciado por grande parte dos alunos da escola pública, ao término do Ensino Médio parte representativa desses sujeitos sente-se incapaz de participar de um processo seletivo, desacreditados com relação à possibilidade de sucesso no processo. A universidade torna-se algo distante de sua realidade, como se estivessem condenados ao fracasso, sem enxergar que há uma ausência de organização política que direcione suas ações no sentido de impedir a permanência desse quadro.

Gomes (2009, p. 8) aponta que a Educação Superior de qualidade está em sua maioria na mão do Estado que institui um mecanismo de seleção que vai propiciar a exclusividade de acesso, principalmente dos cursos com maior prestígio social àqueles com maior poder aquisitivo. Dessa forma o Estado contribui com a exclusão dos menos favorecidos economicamente:

O vestibular, este mecanismo de intrinsecamente inútil sob a ótica do aprendizado, não tem outro objetivo que não o de “excluir”. Mais precisamente, o de excluir os socialmente fragilizados, de sorte a permitir que os recursos públicos destinados à educação (canalizados tanto para as instituições públicas quanto para as de caráter comercial, como já vimos) sejam gastos não em prol de todos, mas para benefício de poucos.

Nessa compreensão das desigualdades como fator de contribuição na exclusão dos menos favorecidos economicamente, Jesus (2009, p. 13) define que o vestibular consiste num processo de discriminação por impacto desproporcional, amplia esse conceito relacionando-o à dimensão cultural esclarecendo que “[...] no mesmo dia e na mesma hora são colocados lado a lado sujeitos que, por conta de processos sócio-históricos, carregam quantidades absolutamente desiguais de ‘capital cultural’. Esses sujeitos são apresentados à mesma prova”.

As afirmativas desses autores identificam, de certa forma, com os dados publicados no Editorial da ADUFU (2006)<sup>9</sup> ao ressaltar que, em julho de 2005, o número de alunos que estudaram o tempo todo em escolas particulares e que ingressaram na UFU por meio do vestibular correspondia a cerca de 48,04%, já pela via Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES), correspondente ao programa de 2003-2005, esse número subiu para 69,95%. Essa alta porcentagem de ingressantes das escolas particulares pela via PAIES evidencia que os alunos da rede particular têm sido os maiores beneficiados com as vagas remanescentes dos cursos graduação da UFU.

Essas informações permitem-nos afirmar que, com relação ao acesso à Educação Superior por camadas sociais inferiores da sociedade, poucos avanços têm se efetivado, indicando a possibilidade de sua perpetuação no século XXI, pois, na era do avanço digital da informatização, no universo do mundo globalizado da economia, a realidade da escola pública revela um contexto de poucos compromissos com uma educação de qualidade, representando o histórico descaso social, político e econômico. Os processos seletivos para ingresso na Educação Superior permanecem como obstáculo para parte representativa da sociedade, mesclando entre esperanças e desesperanças de milhões de jovens brasileiros das escolas públicas que anseiam por um futuro melhor por meio do status acadêmico.

Evidenciamos, ainda, que os estudos desenvolvidos em Uberlândia, embora permeados pela temática da democratização da Educação Superior, não se dedicaram ao *locus* da escola pública no sentido de conhecer os principais atores envolvidos: os alunos. O estudo realizado por Souza (2007) analisou a possibilidade de democratização do acesso de discentes após a flexibilização das formas de seleção nas instituições de Ensino Superior, mas, seu enfoque partiu da interpretação de dados da Educação Superior

<sup>9</sup> O Jornal Informativo Semanal (nº 240, de 18/08/06) é um jornal da Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (ADUFU).

brasileira no que se refere aos resultados apresentados pelos responsáveis pelos processos seletivos das Universidades Federais de Minas Gerais e do perfil (documental) do aluno ingressante na UFU. Oliveira (2006) primou por investigar as concepções e saberes que norteavam a prática pedagógica e avaliativa dos professores de História no nível médio; neste mesmo período, Reis (2006) comparou o desempenho acadêmico dos alunos ingressantes da Faculdade de Odontologia da UFU pela via vestibular tradicional. Campos (2001) investigou o ingresso dos alunos via PAIES, mas o principal foco de seu estudo foi à evasão dos alunos nos cursos de graduação. Por fim, no artigo “Flexibilização do Vestibular: Fator de Inclusão ou Exclusão?”, Resende (2000) contextualizou os fatores sociais e políticos que envolvem o PAIES. O ponto de interrogação utilizado pelo autor no título do trabalho permite-nos interpretá-lo como uma prerrogativa de que algo não vai bem.

Já o foco desta pesquisa centrou-se em uma investigação de abordagem qualitativa que nos permitiu construir uma visão específica e articulada do objeto investigado e sua relação com a totalidade sócio-cultural, política e econômica em que se insere. Para tanto, consideramos os aspectos descritos por Gonzáles Rey (2005) os quais, por meio da pesquisa qualitativa, nos possibilita avaliar o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, não pela apropriação linear da realidade, mas a partir do saber adquirido que possa legitimar-se na produção de novos conhecimentos.

Considerando, como apontam Ludke e André (1986), que a pesquisa qualitativa proporciona um ambiente natural caracterizado como uma fonte direta de dados, no qual o pesquisador representa seu principal instrumento, no processo da construção de dados da pesquisa, além do estudo bibliográfico e documental, decidimos pela construção do material empírico através da aplicação de um questionário aos alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Uberlândia que oferece prioritariamente essa modalidade de ensino.

Optamos por uma escola pública por entender que, embora sejam evidenciados os problemas enfrentados pelo ensino público, a política neoliberal não pode ser considerada um “remédio”, mesmo que temporário, para as desigualdades históricas, e aceitar as convicções propostas por esse modelo político seria acreditar que a história já teria um fim em si mesma, ou seja, o de aceitar uma realidade que aí está como se não fosse possível a mudança e que suas diretrizes seriam realmente fundamentadas sob as concepções da liberdade e igualdade de direitos de cidadania.

O **questionário** utilizado na pesquisa foi sistematizado após a definição do arcabouço teórico em torno do tema. Como justificativa para efetivação dos questionários, entendemos que através do mesmo o sujeito se expressa e fornece informações que servirão ao pesquisador como material interpretativo. Fundamentados nos estudos de Gonzáles Rey (2005, p. 191), interpretamos o questionário como uma metodologia adequada para a nossa pesquisa, uma vez que “[...] o questionário atua como um indutor para a expressão plena dos jovens, que, mais do que responder, se expressam de forma aberta e reflexiva diante dele”.

O questionário constituiu-se predominantemente de questões abertas em decorrência de nosso intuito de interpretar quais os significados atribuídos pelos alunos do segundo e do terceiro ano do Ensino Médio<sup>10</sup> de uma escola pública da cidade de Uberlândia com relação aos programas seriados de acesso à Educação Superior da UFU, o PAIES e o PAAES. Buscamos compreender as perspectivas desses sujeitos com relação a essas formas de ingresso na universidade e identificar como avaliavam as práticas pedagógicas efetivadas na escola pública em que estavam inseridos no sentido de conhecer como eles vivenciavam as possíveis modificações na atuação dos professores; saber se o programa trazia ou não contribuições positivas para o desenvolvimento de seu trabalho diário; investigar os quesitos norteadores da escolha do curso da Educação Superior; e, se os conteúdos oferecidos pela escola supriam as necessidades exigidas pelos programas. É, pois, em busca de elementos que possibilitem essa descoberta que a realização deste estudo se consolidou em três capítulos.

No primeiro capítulo, “**As políticas educacionais para a Educação Superior: o modelo Neoliberal de reformas**”, focamos os fundamentos teóricos relativos à política educacional a partir dos anos de 1990 com o intuito de compreender como se situa a possível democratização de ingresso na Educação Superior, sua relação com o contexto histórico, político, econômico e social.

“**O surgimento dos Programas Alternativos como forma de ingresso a Educação Superior**” foi o título atribuído ao segundo capítulo, nele, elencamos o entendimento sobre as políticas educacionais após a criação da LDB 9.394/96, para a

<sup>10</sup> Ao aplicar o questionário aos alunos de 3º ano do Ensino Médio teremos explicitada sua participação no PAIES durante dois anos, a primeira fase em 2007 e a 2ª fase em 2008 e no 2º ano desse grau de ensino a participação no primeiro ano do PAAES.

criação dos programas alternativos seletivos para o ingresso na Educação Superior além do tradicional vestibular.

Em nosso terceiro capítulo, “**Entre a proposta e a realidade: a voz dos alunos do Ensino Médio**” apresentamos a análise do material empírico construído a partir dos cento e oitenta e quatro questionários respondidos pelos alunos da escola pública investigada, os quais permitiram-nos interpretar qual a concepção desses sujeitos com relação aos programas alternativos de ingresso na Ensino superior da UFU, o PAIES e o PAAES.

Trazer à tona a fala dos alunos do Ensino Médio, sobretudo da rede pública de ensino, sujeitos que na verdade mobilizam, impulsionam e atribuem sentido à existência da Educação Superior, representa novas possibilidades e oportunidades de verificar como realmente a democratização do ensino brasileiro vêm se construindo ao longo dos tempos. Assim, longe de esgotar os fatores condicionantes deste processo, refletimos sobre as políticas educacionais, tecemos conclusões, nos emocionamos com as esperanças e desesperanças dos sujeitos; afinal, evidenciamos quantos caminhos para novos objetos investigativos persistem em aberto.

## **CAPÍTULO I**

### **AS POLITICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: O MODELO NEOLIBERAL DE REFORMAS**

De acordo com nossa proposta de interpretar e problematizar a concepção de alunos de uma escola da rede pública estadual de Uberlândia sobre os programas alternativos de ingresso na Educação Superior da UFU torna-se incontestável a necessidade de compreendermos como foram instituídas as políticas educacionais para a Educação Superior no período de 1990 a 2009. Propomos uma reflexão sobre o papel do Estado e seus direcionamentos com relação às políticas educacionais para a Educação Superior, em especial, aquelas voltadas para a efetiva democratização de ingresso dos discentes nesse grau de ensino. Consideramos, a priori, a necessidade de uma breve explanação sobre a constituição social da universidade, não com a intenção de esgotar o tema, pois entendemos que este estudo requer um cauteloso aprofundamento teórico de nossa parte para dar conta de todo o arcabouço teórico desde a sua criação, para orientar-nos histórica e politicamente sobre o universo que pretendemos investigar.

#### **1 A UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL**

A Educação no Brasil emergiu como um tema socialmente problematizado no bojo da própria estruturação do Estado-Nação que, herdado do modelo europeu, guardava as especificidades da realidade brasileira. Nesse contexto, sua criação demandava dois aspectos essenciais: ora atendia às elites para fortalecer as estruturas educativas coloniais internas, ora era destinado ao povo com intuito de formar mão-de-obra especializada para o trabalho. Com relação à educação das elites, agregavam-se novas instituições criadas durante a permanência da família real no país, predominantemente privadas, que ofereciam ensino secundário, cursos preparatórios e Educação Superior para a formação dos bacharéis e letrados com a finalidade de exercerem cargos públicos na burocracia e outras atividades de maior reconhecimento social. Para a educação do povo, Azevedo (2001, p. 20) esclarece que:

O outro sistema deveria encarregar-se da educação do povo. No contexto social em que foi criado, destinava-se, portanto, a população livre e pobre. De responsabilidade das províncias e, mais tarde, dos estados, esse sistema, origem da futura rede de ensino pública e gratuita, compreendia o que se concebia na época como ensino primário e o ensino secundário eminentemente vocacional. Aos homens reserva-se o aprendizado de ofícios manuais e às mulheres, o treinamento nas prendas do lar, ensino que seria paulatinamente transformado em preparação para o exercício do magistério primário.

Segundo esta autora, no contexto geral, a educação foi inicialmente responsabilidade das províncias e, posteriormente, passou a ser de responsabilidade do Estado, o que mais tarde resultou no ensino público gratuito. Em conformidade com Azevedo (2001), Romanelli (1980, p. 66-67) compartilha-nos que, até os anos de 1930, a educação brasileira era organizada intencionalmente para a manutenção de uma estratificação social fechada, herdada pela rigidez do sistema social predominantemente dualista para a educação:

Retratando a sociedade, o sistema educacional brasileiro fora, até então, um sistema acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso.

Por essas autoras, observamos a confirmação dessa educação dualista, elitista, organizada intencionalmente para oferecer um grau maior de conhecimento a uma classe e, conseqüentemente, sua manutenção no poder, enquanto que, para a classe menos abastada, a intenção era a de produzir mão-de-obra especializada para atender ao mercado de trabalho. Cunha (1980a, p. 113) ao discorrer sobre o ensino oferecido pela sociedade capitalista, demonstra haver uma organização para excluir a classe de trabalhadores dos sistemas escolares:

No início das sociedades capitalistas até o seu amadurecimento no século XIX, os sistemas escolares excluíram praticamente todos os trabalhadores. As escolas eram freqüentadas pelas classes dominantes e



pelas camadas médias e somente as poucas escolas mantidas por entidades confessionais, a título de caridade, aceitavam filhos de trabalhadores, preferencialmente os órfãos e os abandonados.

Este autor ressalta ainda que na França, até a década de 1980, essa estrutura diferenciada de educação para as classes sociais ainda conservava seus princípios originários:

As escolas elementares destinadas aos filhos dos trabalhadores eram de qualidade muito baixa, de modo que a educação por eles recebida era incomparavelmente inferior à dos filhos das classes dominantes e das camadas médias. Montou-se um tipo especial de escola secundária para os jovens oriundos da classe trabalhadora. Seu objetivo era a qualificação para o trabalho industrial de modo que seus concluintes pudessem ingressar na força de trabalho como quadros médios. Enquanto isso, as escolas secundárias destinadas aos jovens das classes dominantes e das camadas médias continuavam com seu currículo centrado nos estudos literários, base para o ingresso na universidade e/ou para a convivência com as pessoas que exerciam o mando nas burocracias públicas e privadas (p. 114).

Essas informações se correlacionam ao contexto brasileiro de Educação Superior na qual Oliveira et al (2008) identificaram que em 2005 apenas cerca de 10,5% da população havia freqüentado a universidade, evidenciando o alto déficit educacional que nos acomete. A universidade constitui-se de uma instituição social científica e educativa, cuja identidade está fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes. Seu reconhecimento e sua legitimidade social vinculam-se historicamente à sua capacidade autônoma de lidar com as idéias, buscar o saber, descobrir e construir o conhecimento. Neste sentido, podemos defini-la como uma instituição social que representa o modo e funcionamento da sociedade, margeado por conflitos e contradições de idéias (CHAUÍ, 1998, apud CATANI; OLIVEIRA, 2002).

Catani e Oliveira (2002, p. 31) também reconhecem as universidades como constituição social e ressaltam sua função de atender à demanda de uma elite com o objetivo de reprodução social, de difusão de alta cultura e de formação de valores:

A universidade é uma instituição científica, educativa e social singular, que tem servido historicamente a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes, bem como à sua transformação. Historicamente, resistiu ou foi conivente com a ordem estabelecida, foi funcional ou idealista, interessada ou desinteressada, conservadora ou transformadora, passiva ou crítica, acomodada ou inovadora.

Mediante essas considerações, Santos (2006) argumenta que as universidades se confrontam com uma situação complexa em decorrência das exigências feitas a ela pela sociedade que, no geral, permanecem sem respostas por se esbarrar na falta de financiamento concedido por parte do Estado. Com isso, estruturada sob uma rigidez funcional e organizacional a pressões externas, a universidade resiste aos desafios e às transformações que lhes são impostas pelas duas dimensões que a mantém, a sociedade e/ou o Estado; principalmente, em função da concepção idealista alemã<sup>11</sup> que lhe atribuiu ao longo da história a denominação exclusiva de “campo do saber”, conceituada por Jasper (1965 apud SANTOS, 2006, p. 188) como o lugar no qual, “[...] por concessão do Estado e da sociedade, uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Os seus membros congregam-se nela com o único objetivo de procurar incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade.”

Nesse caráter de formadora do homem como um todo, as universidades assumem o papel de oferecer o conhecimento sistemático como objeto de construção cultural que, independente de ser constitutiva de conhecimento científico, também seja capaz de proporcionar uma educação integral, mesmo quando se mostre direcionada para a formação profissional. Embora o idealismo alemão tenha se mantido por um longo período, as políticas para esse setor foram se constituindo por novas emergências. Na década de 1960, houve um direcionamento das ações políticas para as universidades no sentido de transformar sua organização estrutural, permanecendo a finalidade da investigação, mas sofrendo modificações no ensino e na prestação de serviço. Estes aspectos organizacionais propiciaram um atrofiamiento cultural, com conteúdo utilitário

<sup>11</sup>O Idealismo alemão foi um movimento filosófico ocorrido na Alemanha no final do século XVIII e início do XIX que se desenvolveu a partir dos trabalhos de Immanuel Kant, nas décadas de 1780 e 1790, e estava intimamente ligado ao romantismo revolucionário e à política do Século das Luzes. Para Kant, o mundo das coisas em si não pode ser conhecido como sendo real, só que possível, ou como fenômenos, que não são simples aparências, mas a maneira como as coisas se mostram para nós. A partir dos estudos de Kant, outros pensadores idealistas, como Fichte, Schelling, Hegel, contribuíram nesse campo de estudo (SILVA, 1986).

produtivista, destinado às novas áreas de saber, porém favoreceram uma expansão do ensino, aumentando seu corpo discente e docente (SANTOS, 2006).

Dias Sobrinho (2003) corrobora tais informações ao apresentar que, em 1960, acelerou-se em todo globo, o fenômeno da massificação da Educação Superior condicionado pelo aumento de matrículas que, naquele período, já eram insuficientes para atender a todos os jovens que procuravam essas instituições públicas. Outro ponto destacado pelo autor foi a prevalência do elitismo na Educação Superior, persistente até os dias atuais<sup>12</sup>. Era consistente a idéia de que a educação promoveria uma aceleração no desenvolvimento social, com isso, a consequência da pressão social pela escolarização ocasionou um incremento considerável para os encargos públicos governamentais, mas implementado sob o regime privado de educação.

No contexto da universidade pública, no período populista (1945-1964), surge a figura do excedente, candidatos habilitados a ingressar no Ensino Superior, mas sem a existência de vagas para absorvê-los, impulsionando, no novo regime militar (1964 -1985), a criação de novas medidas para conter essa demanda:

As pressões por vagas levaram o regime militar a temer e, como consequência, imprimir medidas centralizadoras e controladoras no campo educacional. Num primeiro momento, o Estado garante as normas de acesso e expansão ao Ensino Superior e, num segundo momento, passa a implementar medidas de maior controle e contenção (OLIVEIRA, 1994, p. 108).

Com isso, em decorrência da pressão da ascendente classe média, na metade do regime militar houve uma expansão da Educação Superior privada levando o Estado a desobrigar-se do ensino público, amparado no discurso de que eram os alunos ricos que freqüentavam as instituições públicas. Esse discurso era condizente com aquele contexto histórico, pois eram os alunos pobres que estudavam nas instituições privadas vivenciando o estigma social de não terem sido selecionados pelos vestibulares das universidades públicas, restando-lhes o ensino considerado de qualidade inferior (OLIVEIRA, 1994).

<sup>12</sup> Pinto (2004, p. 727) ressalta que, desde a década de 1960, a política do governo federal para a Educação superior no Brasil tem sido o da ampliação de vagas por meio do setor privado. O resultado dessa privatização proporcionou uma evidente elitização do perfil dos alunos, em especial, nos cursos mais concorridos e nas instituições privadas, onde é muito pequena a presença de afro-descendentes e de pobres.

Essa política do regime militar, na visão de Oliveira (1994), esteve atrelada aos interesses de “vulgarização”, “deterioração”, “controle” e “privatização” do ensino público, com o interesse na expansão dos setores privados<sup>13</sup>. Com isso, o problema da demanda por vagas especificamente nas instituições públicas permaneceu (e permanece) um problema a ser enfrentado.

Os anos de 1980 trouxeram poucos benefícios para a educação em decorrência da crise econômica pela qual passava o mundo. No Brasil, embora assistíssemos ao esgotamento do modelo militar (modelo marcado pela austeridade de seu regime político do controle de expressão de pensamento crítico do cidadão), outras medidas edificaram a impossibilidade de garantia da democratização do ensino público, como o surgimento da avaliação da Educação Superior objetivando orientar a repartição dos recursos públicos marcados pela imposição e da racionalidade da eficiência; a falta equitativa de recursos e de políticas públicas efetivas que procurassem diminuir o grau de desigualdades educacionais, mesmo vivendo o país na chamada redemocratização. Nesse contexto é que, em 1987, foram traçadas as diretrizes Internacionais para a Educação Superior (DIAS SOBRINHO, 2003).

Santos (2006), ao citar o relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) de 1987, demonstra dez pontos principais para a função das universidades: elas devem oferecer educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismos de seleção para empregos de alto nível por meio da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais e, por último, preparação para os papéis de liderança social.

De acordo com este autor, a partir de 1987, foram determinadas às universidades novas exigências desencadeando duas particularidades: o termo mobilidade social para os filhos da classe operária, o que, indireta ou diretamente, refletia os mecanismos de seleção existentes desde a criação dessa modalidade ensino; assim como, identificando a segunda

<sup>13</sup> De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2006, existiam no Brasil 248 instituições de Educação Superior públicas e 2.022 privadas. Essas informações permitem-nos concluir que as problemáticas referentes ao acesso à Educação Superior da segunda metade do século XX permanecem latentes nos primeiros anos do século XXI.

particularidade, a preparação para os que assumiriam papéis de liderança. Explicitamente, entendemos que as diretrizes políticas para a Educação Superior proporcionavam um conhecimento diferenciado e não respondiam à igualdade de direito a todos, como assim se sustentava o discurso político social para a educação desde o século XVIII, alimentado pelo slogan burguês de “equalização social” que, com a subida ao poder da burguesia, perdeu sua força, pois esta percebera que a escola se consolidando como instituição revolucionária, comprometeria o status conquistado (LUCKESI, 1994). Sob essa perspectiva, Cunha (1980a, p. 34) assinala que:

O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno.

A Constituição Federal, promulgada em 1988 e reformulada sobre a Emenda Constitucional n. 32, de 11 de setembro de 2001, traz, no Capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I da Educação, a partir do Art. 205, que: “A educação, direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família, será promovida 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, 2001, p. 126).

Ao analisarmos esse artigo, inferimos que a educação está sendo apresentada como direito de todo e qualquer cidadão, independente de seu credo religioso, classe social, raça, etc. Mas, quando se refere ao dever de propiciá-la na totalidade, o Estado omite sua exclusividade, partilhando-a com a família e com a sociedade. Embora o artigo não especifique quando inicia a responsabilidade do Estado e da família, o processo educativo formativo se efetiva do nascimento à fase adulta.

Neste sentido, em parte, o Estado se ausenta do compromisso com a Educação Superior, garantindo aos cidadãos somente a gratuidade integral do Ensino Fundamental, fato expresso no Artigo 208, ao declarar que o Estado deve garantir: “I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 2001, p. 127). Em consequência disso, restringe-se a uma representativa parcela da sociedade a possibilidade de

prosseguimento nos estudos em decorrência das baixas condições financeiras que as acomete. Nesta vertente, torna-se claro que, apesar de implícito, de acordo com a LDB, o compromisso de oferecer ensino público gratuito a todos os cidadãos, e em todos os níveis, não se estabelece efetivamente, contrapondo, ainda, ao especificarmos os objetivos da Educação Superior, no parágrafo V, do mesmo Art. 208, que institui o “V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 2001, p. 127). Considerando que a Educação seja compromisso exclusivamente do Estado, em regiões em que não existam universidades públicas, os estudantes que se interessem por este nível de ensino, juntamente com seus familiares, tornam-se, diretamente responsáveis por seu acesso.

A Constituição Federal de 1988 não define uma clara política para o papel do Estado, direcionada a assegurar uma educação pública ou privada de qualidade igual para todos com o objetivo de proporcionar o ingresso nos níveis de ensino mais elevado, nem mesmo sua formação para o trabalho, meios que servirão de base para o exercício de sua cidadania. Quando o Estado determina o termo “capacidade”, entendemos que está se referindo à capacidade intelectual, embora compreendamos que, para essa capacidade intelectual se estabeleça, outras dimensões que se correlacionam neste processo, quais sejam, financeira, física, mental, emocional, psíquica, etc. No que diz respeito à Educação Superior, Oliveira (2008, p. 2) compreende que os ideários dos processos seletivos atuais existem apenas para selecionar os melhores:

Os critérios bio-psicológicos justificam as diferenças individuais, mesmo considerando alguma determinação de natureza sócio-econômica-cultural. Há, em geral, um processo de naturalização da seleção por meio da idealização de processos seletivos considerados mais isentos e mais justos em relação ao princípio de igualdade de condições para acesso. Prevaecem os critérios naturais de aptidão e de inteligência, em detrimento das variáveis ou condicionantes sócio-econômicos de seleção. Assim mesmo numa sociedade marcada pela heterogeneidade e pela desigualdade, prevalece a competição livre e aberta dos talentos e capacidade.

Em concordância com este autor, Damasceno (1986 apud BORGES; CARNIELLI, 2005, p. 2-3), afirma que a seletividade demonstra que as capacidades não são inatas, mas

consiste de um produto da socialização dos indivíduos submetidos às condições materiais e culturais dos grupos, uma vez que:

Estudos realizados evidenciam o cunho ideológico da seletividade escolar a partir das aptidões naturais, tendo em vista que as aptidões não são características inatas e sim produto da socialização a que o indivíduo é submetido, associadas, portanto, às condições materiais e culturais específicas de cada grupo social. Isto significa que, em última instância, o determinante principal das diferenças intelectivas é a situação de classe do indivíduo.

Essas reformas produziram, na visão de Santos (2006), uma crise estrutural manifestada sob três contradições. Primeira, a contradição entre a produção da alta cultura e de conhecimento para a estruturação de uma elite e a produção de padrões médios de cultura para que houvesse uma transformação social, resultando, assim, na reprodução de mão-de-obra qualificada que acompanhasse o desenvolvimento industrial. Essa contradição resultou numa crise de hegemonia, associada à condição social de exclusividade. Tal crise operou-se pelo fato de as universidades não conseguirem oferecer aos grupos sociais atingidos, ou do Estado em nome deles, a busca de alternativas para atingir seus objetivos.

A segunda contradição seria que, ao oferecer uma hierarquização dos saberes especializados, o sistema promoveu uma restrição de acesso e de credencialização das competências; as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades geraram uma crise de legitimidade, à medida que uma dada condição social deixava de ser aceita. A universidade sofre e permanece sofrendo essa crise por não ser capaz de atingir coletivamente seus objetivos definidos, como o de oferecer uma educação e uma cultura constitutivas de cidadania como direito de todos os cidadãos, permanecendo o princípio ideológico liberal da educação como mobilidade social.

Por último, as contradições da reivindicação de autonomia das universidades na definição dos valores e dos objetivos institucionais, submeteram essas instituições a critérios de produção de origem empresarial do mercado neoliberal, recaindo sobre elas a exigência de padrões de eficiência e produtividade, impondo-lhes modelos organizativos de outras instituições consideradas mais eficientes, gerando, assim, uma crise institucional pela minimização da sua autonomia.

Para Santos (2006), a crise da hegemonia é a mais expressiva, porque, nela, predomina a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite, enquanto que, na crise de legitimidade, estão os espectros sociais dos destinatários dos conhecimentos produzidos, ou seja, a democratização da transmissão deste conhecimento. Com relação à crise institucional, na visão de Santos (2004), esta ocorre em decorrência de o Estado reduzir seus compromissos políticos com as universidades e com a educação no geral, descaracterizando sua marca definidora como instituição exclusivamente estatal: a publicidade.

Partindo dessas argumentações, entendemos que, ao estabelecer conhecimentos diferenciados, a universidade estabelece uma crise entre o saber de uma elite detentora de um capital cultural adequado a seus interesses, e, de outra, uma modalidade de conhecimento técnico, aplicada para constituir a grande massa, possuidora de uma instrução própria voltada para a prática no mundo do trabalho, promovendo, com isso, uma crise entre alta cultura e a cultura de massa. Falamos aqui de uma desestabilização do modelo neoliberal.

Ferreira (2009) apresenta que o neoliberalismo enfrenta uma crise que atinge as universidades como produtoras de conhecimento, pois, de certa forma, essas instituições estão comprometidas com o projeto neoliberal. A autora destaca que a produção científica *a priori* deixa a pesquisa social como segundo plano, com a intenção de manter as hierarquias sociais. Nessa direção, Ferreira (2009, p. 3) argumenta:

Como afirma Milton Santos, nesta conjuntura, deveria crescer o papel da universidade na busca de conhecimento, no sentido de resolver aqueles pontos críticos da sociedade. No entanto as diretrizes da universidade brasileira parecem orientar-se no sentido de acompanhar esta tendência do modelo neoliberal, privilegiando os cursos e disciplinas mais próximos da técnica e do espírito mercantil. A universidade brasileira passa por um processo de racionalidade perversa, o qual tem garantido, através do prestígio, o melhor passaporte para os postos de comando. Neste quadro de sedução pelo poder, onde poderia radicar-se a sedução pelo saber? Os rumos da pesquisa científica direcionam-se a outros objetivos, aos quais não interessam a miséria e a doença de milhões de seres humanos.

Pensamos que a contradição se dá quando a elite incorpora conhecimentos científicos e a massa exige conhecimentos técnicos que a universidade tem dificuldades de



oferecer, ocorrendo, diante desses pressupostos, uma crise hegemônica. Vimos que, no contexto dos anos sessenta do século XX, houve a intenção de apaziguar os ânimos com a tentativa de massificação da educação universitária; assim, além da dicotomia entre universidades de elite e universidades das massas populares, a implementação em grande escala e em tempo reduzido da massificação universitária ocasionou uma significativa queda na qualidade da educação oferecida. O discurso da falta de qualidade, da ineficiência dos serviços oferecidos serve para que os neoliberais apresentem e venham a executar suas reformas pelo Estado, instituindo “fomentos de crise” para os quais é preciso encontrar soluções (GENTILI, 1996).

Enguita (2007) ressalta que o discurso da qualidade apresentado pelos especialistas, administradores da educação e organismos internacionais demonstram sucessivos apontamentos, sendo que a primeira sustentação para adquirir qualidade nos serviços públicos era oferecer recursos materiais, econômicos e humanos. Num segundo momento, para a obtenção desta qualidade transferiu-se dos recursos para a eficácia do processo, ou seja, era preciso conseguir o máximo de resultado com o mínimo de custo. Hoje, margeado pela lógica de competição no mercado, a retórica de medir a qualidade está atrelada aos resultados escolares.

Focalizando no contexto atual da Educação Básica como subsidio para o ingresso na Educação Superior, temos assistidos medidas que pouco contribuem para a melhoria da educação e que para a superação dessas diferenças entre alunos de classes sociais diferenciadas. Ao compararmos a carga horária do Ensino Médio de uma escola da rede privada e outra da rede pública de Uberlândia no ano de 2009 constatamos que os alunos do diurno da escola privada contam com um maior número de aulas, de 32 a 42 horas semanais de segunda a sábado, enquanto que, na escola pública, o total de aulas é de 25 horas semanais de segunda a sexta-feira. A tabela 01 detalha essas informações:

**Tabela 01**  
**Comparação da carga horária semanal do Ensino Médio de uma escola da rede privada e outra da rede pública (Uberlândia – 2009)<sup>14</sup>**

Escola	Carga horária- Escola privada			Carga horária – Escola pública		
	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Disciplinas/Séries						
Língua Portuguesa	03	03	02	04	04	04
Literatura	01	01	02	00	00	00
Redação	01	01	01	00	00	00
Biologia	04	04	06	02	03	03
Física	04	04	06	02	02	03
Matemática	06	04	06	03	03	03
Química	04	04	06	02	02	03
História	03	03	04	02	03	03
Geografia	04	04	04	02	02	03
Língua Estrangeira	01	01	01	02	03	00
Filosofia	01	01	02	01	02	00
Sociologia	01	01	02	01	00	02
Educação Física	01	Opcional	00	02	01	01
Artes	00	00	00	02	00	00
<b>Total carga horária semanal</b>	<b>34</b>	<b>32</b>	<b>42</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

Como consequência dessa discrepância de carga horária, constatamos que os alunos da escola privada têm a chance de presenciar um número maior de conteúdos possivelmente cobrados nos processos seletivos, sobretudo no que se refere às áreas de Biomédicas e Exatas, oferecendo, praticamente, o dobro da carga horária destinada às disciplinas Biologia, Física, Química e Matemática em relação à escola pública que, com exceção de Língua Portuguesa, destina também maior carga horária para esses conteúdos. Considerando que na escola privada Língua Portuguesa, Literatura e Redação sejam oferecidas por disciplinas específicas, a escola pública sinaliza para uma unificação desses conteúdos somente na Língua Portuguesa que, mesmo assim, contempla essa área do conhecimento com um número menor. Seguindo essa mesma estrutura, História e Geografia constam, também, de maior carga horária na escola privada. Em contrapartida, Educação Física é oferecida em todas as séries da escola pública citada, sendo contemplada somente em uma das séries da rede privada. A disciplina Artes é disponibilizada somente na escola pública e no primeiro ano; falamos aqui do que é denominado pela legislação como Conteúdos Básicos Comuns (CBC). (MINAS GERAIS, 2008).

A resolução SEE nº 1.255, de 19 de dezembro de 2008, prescreve pelo parágrafo único que, em 2009, os alunos do 3º ano deverão cursar duas aulas de Filosofia ou de Sociologia, cumprindo a exigência descrita no parágrafo IV do artigo 3º desta lei, que

<sup>14</sup> O acordo estabelecido entre as escolas que nos forneceram essas informações era de que seus nomes não fossem divulgados na pesquisa.

estabelece a obrigatoriedade de três horas-aulas semanais de Filosofia e Sociologia durante todo o Ensino Médio. Em decorrência disso, a escola pública analisada oferece no terceiro ano somente a Sociologia, uma vez que, a carga horária de Filosofia foi cumprida nas duas séries anteriores. A disciplina Sociologia é oferecida nas escolas privada e pública sob a mesma carga horária, sendo que, a Filosofia, na escola privada, ultrapassa o estabelecido. Dessas disciplinas que compõem, de acordo com a resolução citada, as “Áreas Específicas de Conhecimento”, a Língua Estrangeira é contemplada em maior número pela escola pública.

A tabela 01 permite-nos apontar duas outras questões: primeiro, que a escola pública concentra suas ações pedagógicas sobre a carga horária mínima exigida pela LDB (1996), vinte e cinco horas-aula semanais correspondendo ao total de oitocentas horas- anuais cumpridas em, no mínimo, duzentos dias letivos; segundo, referindo-nos ainda à Resolução SEE nº 1.025, de 26 de dezembro de 2007, artigo IV, parágrafo único, evidenciamos que:

A proposta curricular prevista no caput do artigo deverá considerar na sua organização o máximo de 10(dez) componentes curriculares (disciplinas) para o 2º ano e nove para o 3º ano, dentre os quais contará necessariamente o estudo de Língua Portuguesa e de Matemática em todos os anos (MINAS GERAIS, 2007).

Não queremos, com isso, afirmar que a qualidade do ensino esteja aliada exclusivamente a quantidade, mas, com relação aos processos de seleção para ingressar na Educação Superior, esse fator indica possibilidades de significativa relevância. Na verdade, a questão das desigualdades educacionais é um problema que se arrasta por longas datas, principalmente quando se trata de oferecer condições de paridade para que os alunos da educação básica da escola pública venham a concorrer nos processos seletivos para ingresso na Educação Superior, conforme detectamos anteriormente e pontualmente durante o regime militar. Apesar das diversas medidas políticas instituídas, os anos 1990 indicam poucas alterações neste sentido.

## 2 O MODELO NEOLIBERAL INSTITUÍDO: AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DOS ANOS 90

Segundo Gohn (2008), o mundo passou por transformações que, nos anos de 1990, no Brasil, resultaram na alteração da realidade do quadro nacional, desencadeando um avanço da economia globalizada<sup>15</sup> dentro de uma nova política instituída como neoliberal<sup>16</sup>. Junto a essa política centralizadora, altos índices de desemprego passaram a compor o contexto nacional e internacional em decorrência das modificações nos processos de trabalho com o advento da informatização tecnológica e das reengenharias. A economia informal cresceu e os empregos nas indústrias diminuíram, ocasionando um processo de exclusão social, atingindo principalmente as camadas médias da população por intermédio da desmobilização de sua força de trabalho e da destituição de seus direitos (GOHN, 2008). Com isso, o Estado passou a instaurar políticas de inserção social em áreas estratégicas como a saúde e a educação, denominadas como políticas de ajustes estruturais.

Se, por um lado, o Estado requereu mudança na diminuição de seu papel de prestador de serviços e de equalizador de políticas sociais comunitárias, por outro, tornou-

<sup>15</sup> Anthony McGrew (1992) apud Hall (2005) Globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. “A globalização implica um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço” (GIDDENS, 1990 apud HALL, 2005, p. 64).

<sup>16</sup> Durozoi (1996) define o neoliberalismo como uma doutrina que, em nossos dias, diante do fracasso do liberalismo clássico, admite certa intervenção do Estado na economia sem, com isso, recolocar em questão o princípio da concorrência e da livre empresa. O autor classifica o liberalismo sob o princípio político fundamentado na tolerância e no respeito à liberdade individual de pensamento, limitando o poder do Estado. Na concepção econômica, recusa a intervenção do Estado na economia com a intenção de defender a iniciativa privada, mas aponta a existência de leis naturais com o intuito de garantir o equilíbrio da oferta e da procura, respeitando a concorrência e a propriedade privada dos meios de produção. Segundo Gentili (1996), o modelo neoliberal passou a intensificar-se a partir da segunda metade do século XX, quando deixou de ser uma simples perspectiva teórica produzida por intelectuais, para ser o grande orientador das decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista, que vai desde os países de Primeiro Mundo até os de Terceiro, como também alguns da Europa Oriental.

Para Frigotto (2001) a definição do neoliberalismo como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo. Surgiu em 1940 no combate implacável às teses Keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-estar, especialmente no que se refere aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora. Seu postulado fundamental é de que o mercado é a lei social soberana. Segundo o autor, os principais teóricos do neoliberalismo Friederich Hayek, M. Friedman e K. Popper. A adoção das teses neoliberais e sua implementação econômica e político-social têm início, no contexto da crise do capitalismo avançado, na década de 1970 e da crise do colapso do socialismo real. Complementa, ainda, que os líderes dessa investida são Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos Estados Unidos. Estes modelos são assinalados pelo fracasso econômico da aplicação das teses do Estado mínimo, desregulamentação, privatização e instauração da liberdade pura de mercado.

se evidente sua ação centralizadora para a efetivação de reformas políticas que não destituíam sua força buscando interações com outros grupos (ou organismos) sociais, que ofereçam subsídios para a instauração dessas reformas. Dentre esses grupos, destacamos o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e as Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), direcionando orientações para um conjunto de reformas econômicas e políticas voltadas para os países considerados como a periferia do capitalismo, dentre os quais, situa-se o Brasil. Nesse segmento, Lima (2007, p. 51-52) demonstra três campos de atuação desses organismos internacionais, sendo, o primeiro deles, com relação às políticas fundamentadas sob o binômio pobreza-segurança:

Elas têm como função criar uma imagem de que existe a possibilidade de integração dos países periféricos na nova (des)ordem mundial, condicionada a sua adequação às políticas de ajuste estrutural elaboradas pelos países que compõem o Grupo dos Sete (G7)<sup>17</sup>, principalmente pelo imperialismo estadunidense. Desta forma, a política destes organismos internacionais cria uma aparência de enfrentamento da pobreza.

Esta autora nos adverte, ainda, sobre a ilusão de acreditarmos que tais organismos tenham o interesse em acabar com o círculo da pobreza, mas, sim, o de criar uma política de aparência de caráter meramente instrumental na objetividade maior de legitimar a segurança que garanta a reprodução global do capital. Sob essa perspectiva, Freitas (2002, p. 33) descreve que a educação torna-se uma preocupação constante, pois, a todo o momento, o cidadão devera requerer novos conhecimentos necessários para atender ao mundo do trabalho:

A educação constante torna-se fator imprescindível não apenas para vivermos o mundo do trabalho, mas para vivermos o mundo de hoje. Numa sociedade baseada em informação, estar sempre aprendendo torna-se um imperativo, sob pena de vermos o indivíduo se transformar num morto-vivo, caso não saiba apertar botões, ler instruções das máquinas ou usar cartões magnéticos para tudo. O conhecimento passa a ser exigido em todas as esferas, e não apenas para o exercício de uma profissão.

<sup>17</sup> Chossudovsky (1999 apud LIMA, 2007, p. 52) define o grupo dos sete como um grupo formado pelos ministros da Fazenda das sete potências industriais (Alemanha, Japão, Itália, França, Grã-Bretanha, Canadá e Estados Unidos). Esse grupo encontra anualmente para coordenar a política econômica e monetária mundial.

Em relação ao segundo campo de atuação, Lima (2007, p. 52) destaca a orientação sobre o acesso tecnológico como passaporte para a garantia da empregabilidade e, nesse sentido, os organismos articulam a retomada teórica do capital humano associado à teoria do capital social<sup>18</sup>, com a intenção de auto-responsabilizar o indivíduo pela aquisição das competências necessárias para sua inserção no mercado de trabalho. Assim, esse segundo campo enfoca a promessa inclusiva da educação reafirmada nas políticas destes organismos: “Diante do aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, o projeto econômico reivindica a inevitabilidade da realização da reforma educacional sob a aparência de uma política inclusiva dos segmentos pauperizados da população.”

O terceiro campo apresentado por Lima (2007, p. 52) refere-se à transformação da educação de bem público para bem de serviço, na via da exploração do mercado, especialmente com o interesse do capital internacional na Educação Superior:

O projeto hegemônico, concebendo a educação como um descaracterizado “bem público”, defende a seguinte argumentação: na medida em que as instituições públicas e privadas prestam um serviço público, está justificada a alocação de verba pública para instituições privadas e a utilização de verbas privadas para financiamento das atividades acadêmicas realizadas nas instituições públicas, diluindo os conceitos de público e privado e apresentando a noção de público não-estatal; paralelamente, considera as escolas e instituições de ensino superior como prestadoras de serviços e formadoras da força de trabalho e do exercício de reserva para atender às novas demandas criadas diante dos reordenamentos no mundo do capital.

Embora percebamos um aumento expressivo da quantidade de alunos sendo atendidos no campo educacional, não podemos deixar de mencionar a discrepância em relação ao fato de que na Educação Básica o atendimento concentra-se, em sua maioria, na rede pública<sup>19</sup>, enquanto que, na Educação Superior, o quadro inverte-se<sup>20</sup>. O mercado

<sup>18</sup> Lima (2007, p. 52) define o capital social como a ação de grupos voluntários, de organizações não-governamentais e da responsabilidade social do empresariado para viabilizar a execução e os financiamentos compartilhados da política educacional.

<sup>19</sup> No Brasil, segundo dados do Ministério de Educação e Cultura (MEC), contidos no Diário Oficial de 10 de janeiro de 2008, existiam cerca de 52.969.456 alunos na Educação Básica, deste total, 46.610.710 estavam matriculados em escolas públicas e 6.358.746 em escolas privadas (Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/mec/index.php>> Acesso em 10.02.2008).

privado de Educação Superior é predominante no contexto educacional brasileiro, sobretudo a partir da década de 1990 com a criação de medidas voltadas para a democratização dessa modalidade de ensino, destacando os programas seriados para ingresso na Educação Superior que assumem características específicas de acordo com a instituição na qual se insere; a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>21</sup>, que passou a ser usado para o ingresso na Educação Superior, principalmente nas instituições privadas; e, dentre outros, o Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>22</sup>.

Durante muito tempo, a limitação da educação formal foi descrita e ainda é conceituada como a responsável pelas mazelas (desemprego, violência, etc.) da sociedade. Em outros momentos, ela tem sido apontada como a inibidora dessas máculas. Na verdade, a educação ainda é um campo instituído por constantes mudanças e transformações, um fenômeno social e histórico, constituindo um projeto tanto de ordem política como de ordem econômica. Entendemos que o Estado não deva se omitir de suas responsabilidades, de administrar os recursos públicos, deixar de promover justiça social, oferecer uma

---

<sup>20</sup> Com relação à Educação Superior, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), divulgou que no ano de 2006, que dos 4.676.646S alunos matriculados em cursos presenciais de Educação Superior, 1.209.304 estavam matriculados na rede pública e 3.467.342 na rede privada. Deste total de alunos matriculados na Educação Superior 12,1% corresponde a jovens entre de 18 a 24 anos. A proposta do governo federal (gestão de 2001) é de atingir até 2011 uma média de 30% (Disponível em <<http://www.inep.gov.br>> Acessado em 19.12.2007).

<sup>21</sup> Segundo dados do Inep de 14 de agosto de 2001, cerca de 20% das instituições superiores já haviam aderido ao ENEM como critério seletivo para os cursos de graduação totalizando em 248 instituições, sendo 36 públicas. Os resultados eram utilizados de diferentes maneiras nas universidades federais do Espírito Santo e de Pernambuco. Nas Estaduais Paulistas, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Estadual Paulista (Unesp), o ENEM representa 20% do total de Pontos da Primeira fase e na Federal de Lavras 40%. Já a universidade Federal do Mato Grosso do Sul substituiu a primeira etapa do processo de seleção. A universidade do Rio de Janeiro substituiu e reservava 25% de suas vagas para os candidatos que obtivessem nota 70 no resultado do ENEM. Entre as públicas que adotaram o ENEM como resultado, a Universidade de Ouro Preto (MG) foi a primeira a oferecer ao candidato a opção de substituir a prova de conhecimento gerais do seu vestibular pela nota do ENEM. Ressaltamos ainda que, segundo dados do portal Vestibular, no primeiro vestibular no ano de 2004 o número de instituições que aceitavam o ENEM como resultado era de 2694 instituições, embora não tenha sido possível detectar o número de públicas e privadas. Reis (2006) apresenta que a Universidade do Grande ABC (UniABC) de São Paulo substituiu integralmente o vestibular pelo resultado do ENEM.

<sup>22</sup> Segundo Mancebo (2004), O Projeto Lei nº 3.582/2004 – denominado Programa Universidade para Todos (ProUni), prevê o aproveitamento de parte das vagas ociosas das instituições privadas para o Programa. Por meio de bolsas de estudos integrais a alunos pobres que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, e a professores da rede pública do Ensino Fundamental, sem diploma de nível superior, elevando, assim, a taxa de matrícula das particulares. O Programa ainda concede bolsas de estudos por uma política de cotas aos alunos declarados negros, pardos e indígenas de acordo com a proporção dessa população nos respectivos estados. Mancebo (2004, p. 847) aponta que as instituições são envolvidas no Programa, mediante dois mecanismos 1) as instituições filantrópicas de ensino superior – que já têm isenção de impostos federais – terão que transformar 20% de suas matrículas em vagas para o ProUni e 2) as universidades privadas com fins lucrativos, que, atualmente, pagam todos os impostos, se aderirem ao ProUni, terão isenção fiscal de alguns tributos e como contrapartida, deverão oferecer uma bolsa para cada nove alunos regularmente matriculados em cursos efetivamente instalados na instituição.

educação pública de boa qualidade e democratizar o acesso a educação a todos. Entretanto, um modelo de organização que atenda ao público de forma universalizada sob responsabilidade estatal ainda é um desafio.

Catani e Oliveira (2002) citam que, na segunda metade década de 1990, o MEC lançou uma política fundamentada sob uma lógica econômica e produtivista, que implicou uma remodelação do sistema educacional, em especial, nas universidades federais. Essa diversificação e diferenciação surgiram como alternativa de solução para a crescente demanda de vagas nas universidades e a massificação da Educação Superior, assinalada por critérios de avaliação, de credenciamento e reconhecimentos, com a intenção de produzir um sistema que permeasse seus processos aprimorados pela flexibilização, competitividade, diferenciação e avaliação.

Essa política do MEC possibilitou várias diretrizes, tais como: 1) a criação de centros universitários autônomos para oferecer atividades na área de ensino e formação profissional; 2) regulamentação dos cursos seqüenciais que proporcionassem formação específica profissional ou para complementação de estudos; 3) flexibilização curricular, cuja finalidade seria a de atender às diferenças regionais, procurando adequar-se às demandas ao mercado de trabalho; 4) instituição do ENEM, com o objetivo de diversificar o processo de acesso, vindo a possibilitar alternativas de associação ou substituição do vestibular; 5) elaborar políticas de incentivo aos programas de ensino à distância; e, 6) definição de novas matrizes de distribuição de recursos orçamentários para as instituições de Educação Superior que tivessem o maior número de alunos matriculados na graduação.

Todas essas diretrizes têm-se refletido dentro das universidades por sua especificidade na organização e na ação de seu trabalho, servindo para que cada instituição orientasse suas ações políticas comprometidas com o interesse coletivo da sociedade na expansão da oferta de educação pública. Essas políticas, na verdade, além de impulsionadas por uma lógica mercantilista, poucas alterações vêm desencadeando sobre o principal problema que afeta a Educação Superior, qual seja, que parte significativa dos jovens brasileiros que concluem o Ensino Médio ainda permanece fora das universidades<sup>23</sup> e, quando chegam a frequentá-la, não a concluem por diversos fatores, dos quais o

<sup>23</sup> Essa afirmativa se sustenta sob os dados divulgados pelo Inep informando que em 2006, no Brasil, 8.906.820 alunos encontravam-se matriculados no Ensino Médio e 4.676.646 na Educação Superior em instituições públicas e privadas.



econômico seria o mais representativo<sup>24</sup>. Este fato evidencia a falta de uma política comprometida com a real democratização social da Educação que, se resume em duas medidas fundamentais: o acesso à Educação e a criação de medidas que efetivem a permanência e a sua conclusão.

De acordo com Gentili (1996), o neoliberalismo apresenta-se como uma política que possui um complexo processo de construção hegemônica, amparada por uma estratégia de poder, com dois sentidos proferidos: de um lado, constitui-se de um conjunto de reformas concretas nos planos jurídico, político, econômico e educacional, com uma série de estratégias culturais que procuram internalizar uma idéia de crise. De outro, parte do pressuposto de que as reformas, imbuídas de uma política neoliberal, com suas ideologias hegemônicas, serão a salvadora do atual momento de crise: como detentoras e guardiãs do bem da sociedade que passam a construir novos significados sociais a serem aplicados no presente contexto histórico de nossa sociedade.

É nessa dimensão que os conservadores da ideologia neoliberal procuram consolidar suas bases teóricas apresentando-as, ora como uma consistente alternativa de poder fundamentada sob uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas e, em outros momentos, sob um projeto de reforma ideológica difundindo um imaginário social com nova coerência de sentido e de legitimidade. Assim, o modelo neoliberal tem traçado suas políticas públicas para o campo educacional, mais especificamente, na perspectiva da Educação Superior.

Ahlert (2005) define que as políticas públicas são ações criadas pelo Estado para concretizar os preceitos constitucionais diante das necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais, tanto no âmbito

<sup>24</sup> Campos (2001, p 90-118), ao desenvolver sua pesquisa sobre a evasão dos cursos de graduação da UFU de 1990 a 1999, descreveu que, entre os mecanismos que levam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação, o fator econômico é um condicionante significante aliado às dificuldades em conciliar estudo e trabalho. Fatos identificados na coleta de dados de alunos por ela pesquisados. Apresentamos alguns relatos de alguns alunos: “O principal motivo da minha desistência do curso foram as dificuldades financeiras. Quando entrei na UFU parei de trabalhar e meus pais passaram a me sustentar, mas os meus gastos pesaram muito para eles e, como eu não consegui trabalho que desse para conciliar com o curso, tive que desistir” (Neusa, 35 anos, História/92: Evasão/95); Outra aluna assim descreve “Eu fazia Psicologia e resolvi mudar de curso porque era período integral e precisava trabalhar para suprir minhas necessidades. Na verdade, não se tratou de mudança de curso, pois prestei novo vestibular para Direito noturno em janeiro de 1998. Escolhi este curso por ter uma área de atuação promissora, por minhas afinidades com advocacia, pelo horário que me favorece trabalhar. O curso atende as minhas expectativas, mas ainda não supre as lacunas deixadas pela falta da Psicologia. Pretendo terminar Direito em 2002” (Deise, 26 anos, Psicologia/97; Evasão/98); “Acho que deveria ter uma equipe pedagógica que acompanhasse os alunos que enfrentam problema de desajuste na Universidade. Se já existe, que tivesse maior divulgação e que se aproximasse mais dos alunos na sala de aula. Não é a função do professor e de uma equipe pedagógica?” (Cláudia, 36 anos, Letras/90; Evasão/91).

federal, estadual ou municipal. Nesta vertente, Cunha e Cunha (2002 apud AHLERT, 2005, p. 125), esclarecem que: “As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo.”

Em relação às políticas voltadas para o campo educacional, Gentili (1996) frisa que os governos neoliberais utilizam como estratégia de manipulação social o constante discurso que atravessamos uma crise, na qual, classificar a existência dos possíveis culpados seria o caminho para a reestruturação de novas diretrizes políticas para que a paz social se restabeleça. Embora orientados por princípios, objetivos e normas, essas medidas tentam suprir a demanda da sociedade por meio das reformas, com o intuito de articular um novo projeto social e de modernização. Estes princípios, segundo o autor, se estabelecem na seguinte ordem:

Em primeiro lugar, é necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Para eles, o processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se, fundamentalmente, de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativas da grande maioria dos estabelecimentos escolares (p. 17).

Na maioria das vezes, essas reformas são postuladas por Medidas Provisórias, Pareceres e Decretos, procurando, assim, legitimar sua atuação perante o público a que se destina. Toda reforma está associada a um momento histórico, destinado a um determinado público, sendo o Estado o seu principal gestor. Quanto maior a consistência da estrutura estatal, mais dispõe de legitimação para regular suas ações. Dessa forma, o neoliberalismo não surge apenas para atender às crises econômicas que ocorrem no sistema capitalista, mas, serve, também, para desencadear uma mudança cultural e comportamental dos indivíduos que compõem essa sociedade. Em consonância com essa reflexão, Bianchetti (2001, p. 22) descreve o pensamento neoliberal sobre a crise do capitalismo:

No diagnóstico sobre a crise do capitalismo, os neoliberais consideram que as sociedades do mundo capitalista foram desviadas do processo natural evolutivo de suas instituições e devem retomar seu desenvolvimento, realizando um ajuste estrutural sobre a base do modelo econômico neoclássico considerando como manifestação objetiva das relações naturais entre os homens.

Essa ideologia, de forma intencional, sustenta-se por uma “idéia-força de efeito letal” instituindo-nos, como denota Peroni (2003 p. 33), uma concepção ingênua de que as relações econômicas de mercado são as únicas saídas para a humanidade manter o equilíbrio entre a demanda crescente e a oferta limitada dos bens da natureza:

O estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais conquistadas no período de bem-estar social que caracterizamos com Harvey, pois, na realidade, o Estado é máximo para o capital, porque, além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem ainda de criar um “bom clima de negócios”, para atrair o capital financeiro transnacional.

Esta autora ressalta ainda que, no período pós-Segunda Guerra Mundial, o Estado capitalista teria assumido novas obrigações, uma vez que a produção em massa precisava de investimentos em capital fixo e em condições de demanda relativamente estáveis com a necessidade de lucratividade. O Estado encarregava-se do papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias direcionadas para o investimento público, em setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em larga escala e com a finalidade de garantir o “pleno emprego”. Surgia, também, uma complementação de salários por intermédio de assistência médica, seguridade social, educação e habitação, na qual o Estado exercia o papel de regulador tanto dos acordos salariais como dos direitos dos trabalhadores na produção, denominado de Estado de bem-estar social<sup>25</sup>.

Esse Estado de bem-estar social não se constituiu de forma igualitária entre todos os países, apresentando variações conforme as relações de trabalho administradas e as políticas fiscais e monetárias de acordo, em sua maioria, com os investimentos públicos;

<sup>25</sup> Moggridge (1976 apud OLIVEIRA et al, 2005 p. 324) define Keynes como o pai do Estado de bem estar social, O Estado deve intervir e regular a economia por meio de planejamento macroeconômico que vise o bem-estar de todos os cidadãos. Esse modelo de Estado origina-se, portanto, do processo de ampliação das funções do Estado, vindo a incorporar, além dos direitos políticos e civil, os direitos sociais, com o objetivo de amenizar os efeitos negativos do capitalismo da sociedade de livre mercado.

fatores esses determinados pelas relações de classe, pela posição hierárquica ocupada por determinados países na economia internacional e, também, pela taxa fixada com base no dólar. Todo esse movimento desencadeou uma evidente e diferenciada partilha de benefícios, expressada não somente no contexto geral dessas relações, mas, também, nos contextos específicos, uma vez que, a própria força de trabalho se organizava em duas vertentes: uma predominante branca, masculina e sindicalizada e, outra, considerada como subgrupo, excluída desses benefícios e do acesso ao consumo em massa, que seriam as subclasses compostas por mulheres trabalhadoras, pessoas da raça negra, dentre outros. Foram nos países do Terceiro mundo que essa questão mais se evidenciou, pois, sob a égide de uma promessa de desenvolvimento anunciada pelo fordismo,<sup>26</sup> presenciamos, na verdade, a redução da qualidade de vida e a perda do bem-estar social, que deveriam ser garantidos pelo Estado para toda a população trabalhista (PERONI, 2003).

Embora o neoliberalismo tenha surgido na década de 1940, suas ações políticas foram intensificadas no Brasil no final dos anos 1980 e em toda a década de 1990, estendendo-se até os dias atuais. Política marcada por uma insuficiente geração de bem-estar social no que se refere à democratização da educação, da saúde, da moradia e do trabalho, mas, intensificadora de ações regulatórias, assim como afirma Torres (1996 apud SOARES, 2009, p. 2):

O Estado neoliberal é uma nova leitura do Estado liberal, onde se enfatiza ainda mais a importância do mercado com o agente regulador das relações econômicas. A prestação dos serviços básicos, que no Estado de bem-estar social era efetuada pelo governo, é transferida cada vez mais para a iniciativa privada. O Estado diminui de tamanho, assume o papel de gestor e avaliador dos serviços prestados, mantendo o controle somente de alguns poucos setores burocráticos e militares da sociedade.

Nesse processo de regulação, não há um interesse em oferecer bens de serviço na mesma quantidade a todos, mas vigora o de obter, de acordo com as capacidades pessoais,

<sup>26</sup> Bottomore (1996, p. 323-324) descreve que a palavra fordismo foi cunhada nos 30 pelo marxista italiano Antônio Gramsci e pelo socialista belga Henri de Man para se referir a uma interpretação dos textos de Henry Ford, o fabricante de automóveis, como formuladores das premissas para uma transformação do sistema capitalista. O fordismo é uma espécie de “holismo hierárquico”. A sociedade garante a todos a participação no trabalho coletivo e divide os benefícios entre todos. Mas essa “sociedade” é organizada por “gerentes” particulares ou públicos, construindo o mundo de acordo com sua “ciência”. Nesse aspecto, o fordismo liga-se à “modernidade” como um estilo burocrático em termos de governo e como um estilo racionalista em termos de urbanismo. No entanto, ao contrário do stalinismo ou do facismo, a glória do fordismo não reside em suas realizações coletivas, mas no acesso geral do consumo particular de massas. Onde ele abriu o caminho para a sociedade afluyente, uma forma de individualismo generalizado controlado pela propaganda e pela regulamentação.

uma ética produtivista associando o bom desempenho a realizações individuais objetivas: “[...] um modelo de relações sociais baseado na competição, na busca da realização individual e na privilegiação do elo contratual em detrimento do social.” (BARBOSA, 1999, p. 27).

Retomando as considerações de Gentili (1996) sobre a Educação e a política neoliberal, a crise pela qual os nossos sistemas educacionais têm passado em relação à eficiência, a eficácia e a produtividade, representa mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Os neoliberais acreditavam na existência de uma expansão acelerada da quantidade de escolas durante a segunda metade do século XX, no entanto, esses serviços educacionais oferecidos não conseguiram atender suficientemente à população tanto no aspecto qualitativo como no quantitativo. Essa crise, na visão dos neoliberais, é fruto de uma expansão desordenada do sistema educacional nos últimos anos que não levou em consideração a necessidade de melhoria na qualidade do ensino, mas a caracteriza como uma improdutividade das práticas pedagógicas e da má gestão administrativa sofrida pela maioria dos estabelecimentos de ensino. Os sistemas educacionais públicos, na ótica neoliberal, estariam, atualmente, enfrentando uma crise gerencial<sup>27</sup> e não uma crise de democratização do ensino, na qual a culpa pelo fracasso escolar foi direcionada à evasão, ao analfabetismo funcional, à repetência e, principalmente, à formação e a atuação dos profissionais que ali atuam.

O discurso neoliberal sustenta-se sob a afirmativa de que faltam escolas melhores e profissionais mais qualificados, uma vez que, há recursos para financiar as políticas educacionais, carentes, na verdade, de “um melhor gerenciamento”. Sob este referencial,

<sup>27</sup> Com base nos estudos de Rezende (2008), as reformas gerenciais administrativas do serviço público foram viabilizadas no Brasil a partir de 1930 com o Estado Novo. Essas reformas administrativas começaram a desencadear uma série de mudanças, seguidas da desencadeada pelo Decreto – Lei nº 200/67 e da Reforma Gerencial de 1995, que, substancialmente, demarcou uma reforma na gestão administrativa dos serviços públicos, marcados pelo discurso da necessidade de orientar a ação da burocracia pelos resultados, focalizando a questão da eficiência, da efetividade e da qualidade na provisão dos serviços públicos. Esses novos modelos da descentralização da gestão aproximaram os serviços públicos aos cidadãos-consumidores. O segundo modelo passou a ser orientado pela necessidade de mudar a cultura burocrática do controle pela cultura gerencial voltada para os resultados, com maior autonomia aos gestores que, por intermédio de menos controle burocrático deveriam voltar sua atenção para os resultados. Por último, o terceiro modelo veio a ser orientado para alterar o papel do Estado, como reduzir seu tamanho, seus custos introduzindo, fundamentalmente segundo Rezende (2008, p. 3), os mecanismos de mercado por meio das privatizações como por meio da criação de mecanismos de quase-mercado no setor público. As reformas gerenciais do Estado trouxeram mudanças institucionais, como no ajuste fiscal, ou seja, os governos passaram a preocupar-se em reduzir custos, melhorar a qualidade da gestão e oferecimento dos serviços públicos. Entretanto essas novas mudanças não produziram os resultados esperados resultando na “crise gerencial”, pois o governo continua com elevado desequilíbrio fiscal, expansão dos gastos públicos, conservação de seus papéis tradicionais, redução das mudanças no tamanho do setor público e da sua força de trabalho.

deve-se restabelecer uma reestruturação do sistema, a fim de flexibilizar a oferta educacional, ou seja, tomando posse dos conceitos de qualidade, busca-se, pelas diretivas dessas reformas, uma nova conceituação de gestão e de requalificação dos professores com a implementação de uma ampla reforma curricular.

Esse discurso tem como objetivo apresentar à sociedade quem seriam os culpados pela crise, isentando o Estado de suas responsabilidades com relação à falta de escolas, de formação profissional de qualidade e recursos eficientes para materialização das políticas educacionais. Os difusores da ideologia neoliberal ressaltam que a crise é apresentada operacionalmente pela ineficiência do Estado em gerenciar as políticas públicas, estando omissos na democratização da educação, tornando-se, também, responsáveis pela falta da eficiência produtiva da escola, ou seja, se a educação vai mal é porque é mal administrada pelo Estado. Há, sob esta ideologia, falta de um mercado educacional competitivo.

O mercado educacional, essencialmente flexível, propicia aos empresários neoliberais a oportunidade de gerenciá-lo com o objetivo de oferecer a eficácia e eficiência nos serviços oferecidos. Tal ação de efetividade ocorre pela competição interna, pela premiação segundo o mérito e o esforço dos envolvidos na atividade educacional. A concorrência seria um dos fatores primordiais definidores do mercado, o que se torna fator primordial para garantir a equidade<sup>28</sup> e a igualdade dos direitos sociais. Ao contrário, Bianchetti (2001, p 83) enfatiza que os neoliberais temem o exercício da democracia por tornar-se uma ameaça à continuidade histórica de uma sociedade fundamentada, na desigualdade, na qual a educação aparece como uma mercadoria sujeita à compra e ao consumo.

A culpa pela crise educacional recai sobre o Estado, primeiramente, sobre uma vertente assistencialista, que tem, na esfera dos sindicatos, um entrave, sobretudo quando este luta por direitos sociais, pois, na perspectiva neoliberal, tais direitos são barreiras que

<sup>28</sup> Segundo Sposati (2008), o conceito de equidade é concebido como o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc. Entretanto penso, que não basta apenas reconhecer o direito das diferenças a serem respeitadas, manifestadas, mas é necessário criar as condições para que elas se estabeleçam em todos os espaços, dentre eles, a escola com mudanças significativas em seus currículos para que todos possam ver-se presentes, não para igualar os diferentes, mas respeitar e conhecer as diversas culturas presentes que compõem, no caso do Brasil, a formação e a constituição do povo brasileiro.

impedem, no campo individual, o homem de buscar a competição propulsora e mantenedora do progresso social. O grande responsável pela crise educacional passa a ser a defesa do direito igualitário por uma escola pública de qualidade, além da própria sociedade, que aceita como natural a ineficiência do Estado. Nesse contexto, os indivíduos seriam os responsáveis pelo seu destino, sob a égide da competição, destacando-se os melhores, aqueles que, pelo mérito individual, constituíram-se como consumidores empreendedores (GENTILI, 1996).

As contextualizações de Gentili (1996) permitem-nos visualizar o modelo político neoliberal como reconhecedor de uma série de regularidades que vão além das especificidades locais, caracterizando e unificando as estratégias da reforma educacional, ou seja, de que existe um consenso estratégico que se estabelece entre os políticos, entre os tecnocratas e os intelectuais conservadores, na busca de uma nova receita para enfrentar a crise educacional. Esse consenso ocorre por meio de um diagnóstico da existência de uma crise e seus supostos responsáveis. Como construtores desse consenso, estão as agências internacionais, como o Banco Mundial, e os intelectuais transnacionalizados, vistos como os grandes detentores do conhecimento através de receitas para vencer a crise, vendendo seus serviços para aqueles que possam pagar.

Neste processo instituído como democratizador, Catani e Oliveira (2002) esclarecem que, na década de 1990, o Banco Mundial passou a referenciar a reestruturação da Educação Superior, principalmente na América Latina, que tem, no Brasil, um exemplo de sua atuação diagnosticando a crise educacional com o objetivo de definir políticas e estratégias para a implementação de reformas para esse nível de ensino. Segundo esses autores, na perspectiva do Banco Mundial, alguns aspectos importantes a serem considerados pelos governos ao definir suas políticas de gestão seriam: a) a realidade fiscal da diminuição dos recursos públicos, dado que, segundo o Banco Mundial, gera uma crise de financiamento e vem impedir a melhoria da qualidade da Educação Superior, por conseguinte, inibe sua expansão; b) o elevado percentual de gasto por aluno; c) as baixas taxas de matrícula que gerariam uso ineficiente dos recursos públicos; d) a baixa relação estudante por docente; e) as elevadas taxas de evasão e repetência; f) a duplicação de programas; g) a pouca representação das mulheres; h) os gastos indevidos com a subvenção de serviços estudantis; i) o crescimento da educação básica e uma pressão para aumentar as matrículas na Educação Superior; j) o desequilíbrio nos gastos com a

educação básica e superior; e, por último, k) a baixa do sistema educacional, o que resultaria em baixas taxas de rentabilidade social<sup>29</sup>.

Durante os anos de 1990, algumas medidas foram tomadas com a intenção de atender às políticas de orientação internacional, tendo por base o acirramento da crise econômica e a proposta de ajuste fiscal imposta pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), que direcionou aos países devedores, como o Brasil, uma preocupação maior no sentido de acumulação do capital, no qual a função de legitimação foi deixada de lado. O Estado emergente não expressava um bem comum, mas uma política de interesses social da classe dominante que, referente à Educação, apresentava enfoques específicos em cada estrutura governamental instituída, das quais nos deteremos a seguir.

## **2.1 ALGUNS ASPECTOS EDUCACIONAIS NO GOVERNO DE FERNANDO COLLOR DE MELO (1990 – 1992)**

De acordo com Palma Filho (2005), o presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992) assumiu em seu governo características bem próximas daquelas efetivadas nos anos de 1970 subsidiando ações para o campo educacional sob a perspectiva de eficiência, excelência, eficácia, competitividade e produtividade. Segundo este autor, essas orientações propunham o retorno da racionalidade econômica para o setor educacional como diagnóstico da baixa qualificação dos trabalhadores em função dos poucos anos de escolaridade que possuíam, resultando, assim, pela baixa qualificação da mão-de-obra, na falta de competitividade no mercado internacional. Atribuía-se à educação o papel de promover a saída desse estado de crise, uma vez que era a possível responsável pelo insucesso profissional dos cidadãos.

A necessidade de qualificar a mão-de-obra ocasionou o abandono dos investimentos na educação pública nos diversos níveis de ensino, mas, por outro lado, teve a finalidade de propiciar uma formação técnico-científica com a intenção de favorecer uma mobilidade social a todos os segmentos sociais, o que significava priorizar a Educação Básica, seguindo as orientações do Banco Mundial (PALMA FILHO, 2005).

<sup>29</sup> Catani e Oliveira (2002) se utilizam do documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995) para referenciar esses aspectos.



Apesar da clareza com relação à situação educacional do país, o governo Collor revelou pouco compromisso com a educação, destacando, como medida voltada para este setor, a instituição do programa “Minha Gente”, cuja meta ambiciosa era de construir Centros de Atendimento Integral à Criança (CIAC) para responder ao déficit do Ensino Fundamental. Esses CIACs são apontados por Palma Filho (2005) como pontos de fracasso da política Collor; primeiro, por onerar os cofres do governo com redes de ensino que não eram de responsabilidade do MEC, gerando inúmeras dificuldades administrativas. Além desse fato, o programa não levava em consideração que parte representativa das crianças que estudavam na segunda fase do Ensino Fundamental exercia atividades de trabalho com o intuito de colaborar na renda familiar, inviabilizando, assim, sua permanência em período integral na escola. A ausência de formação apropriada para os professores que atuavam nessa nova modalidade de ensino e a inexistência de um plano de carreira para esses profissionais, foram fatores que também contribuíram para o seu fracasso.

Palma Filho (2005) conclui que o desdobramento do projeto do CIAC não criou novas oportunidades de acesso ao conhecimento, tampouco existiram os recursos financeiros necessários para tal. A melhoria da qualidade da educação pública não foi vigorada conforme apregoava o Projeto “Minha Gente”, permitindo-nos afirmar que esse foi um governo do descaso com a Educação em todos os níveis. Embora o governo tivesse firmado um compromisso em Jomtien e na Cúpula de Presidentes pela Infância, Garcia (1997 apud PALMA FILHO 2005, p. 51-52) destaca que:

Em realidade, o governo Collor pouco mostrou em matéria de disposição para mudar a realidade educacional, apesar do apoio político que revelou ao firmar os compromissos de Jomtien e da Cúpula de Presidentes pela Infância, em Nova York, o caráter promocional de Collor funcionou bem ao colocar-se ao lado de “boas causas” e foi mais eficiente do que sua capacidade de implementar as propostas que adotou.

Com relação à Educação Superior pública, o descompromisso no governo Collor foi ainda mais acentuado, sobretudo, como afirma Ribeiro (2008), no que se refere ao corpo docente. Neste período, quase presenciamos a extinção de órgãos como a Capes e o Inep:

Uma proposta de autonomia universitária vinculada à avaliação de desempenho contida no plano setorial de Educação do Mec para o período de 1991-1995 possivelmente seria aprovada não fosse a forte rejeição do movimento docente. O plano, a autonomia implicaria um processo de desregulamentação, abrindo a responsabilidade de as universidades gerarem sua política de pessoal. Também da parte do executivo no conturbado período do governo Collor, causa impacto a divulgação de um projeto de emenda constitucional de autoria do ministro da educação J. Goldemberg, que pretendia transformar as universidades públicas numa categoria específica de entidade, perdendo o seu pessoal a condição de funcionário público.

Os desatinos do governo Collor levaram de roldão não só o projeto de emenda constitucional, mas o próprio Collor e seu ministro de modo que, na primeira metade dos anos 90, as medidas mais efetivas no sentido de alterar a situação da educação superior foi já no governo Itamar, a extinção do Conselho Federal de Educação (CFE) e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) nos moldes das recomendações feitas pela CNRES<sup>30</sup> e, ainda, a extinção da exigência do princípio da universalidade de campo para as instituições universitárias.

De acordo com essa afirmativa, se a política do governo Collor não houvesse sido interrompida, ocasionaria uma perda da autonomia universitária vinculada à avaliação de desempenho. Compreendemos, ainda, que ao categorizar a perda da estabilidade do funcionalismo público, o governo estaria diminuindo sua responsabilidade com a Educação Superior pública e, possivelmente, abrindo espaço para o mercado privado de terceirização de serviços, como ocorre atualmente em vários setores de serviços (limpeza, segurança etc.).

Martuscelli (2008, p.19) descreve a política do governo Collor como marcada pela recessão econômica, aumento do desemprego, a desvalorização salarial, a abertura ao capital internacional (o governo Collor promoveu a queda das alíquotas de importação, favorecendo a exploração do mercado estrangeiro possuidor de um alto padrão de tecnologia desencadeando uma concorrência desleal com o mercado nacional), assim como interferiu sensivelmente nos setores sociais:

<sup>30</sup> Segundo Barreyro e Rothen (2008) A Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES) foi instituída pelo Decreto 91.177, de 29 de março de 1985, visando à reformulação da Educação Superior, no marco de re-democratização do país, com a instauração da nova República. O governo do presidente José Sarney atendeu as demandas de entidades docentes e instituiu uma comissão composta por 24 membros, heterogênea quanto à formação, atuação e posições públicas assumidas.

No âmbito das políticas sociais, o governo federal também imprime fortemente a lógica neoliberal eliminando gastos em setores estratégicos. As áreas mais atingidas pelo corte de gastos sociais foram as de educação, cultura e de saúde, que sofreram a redução de 49% e 30% de suas receitas ao longo de dois anos (1990-1991) respectivamente. Ademais, o governo Collor realizou uma relevante centralização dos recursos e dos programas sociais que teriam sido utilizadas como moeda de troca política do governo. Com isso, o par sucateamento dos serviços públicos e centralizados recursos sociais foi a tônica dada por Collor no âmbito das políticas sociais.

Assinalado por uma gestão carregada de grandes denúncias de corrupção, o surgimento de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), incitou para que a população fosse às ruas e exigisse o fim de seu mandato. Por uma pressão conjunta por parte da população (meios de comunicação, estudantes e parlamentares), seus crimes de corrupção fizeram com que o então presidente fosse deposto de seu cargo por crime de responsabilidade e, assim, Collor entrou para a história como o primeiro presidente a ser deposto por impeachment. Assume a presidência, a partir daí, o vice-presidente Itamar Franco.

## **2.2. ALGUNS ASPECTOS EDUCACIONAIS NO GOVERNO DE ITAMAR FRANCO (1992 – 1994)**

Com o impeachment de Fernando Collor de Melo, assumiu a presidência o mineiro, vice-presidente, Itamar Franco (1992-1994), que, de imediato, nomeou para dirigir a pasta da Educação o professor Murílio de Avellar Hingel, professor universitário e consultor do MEC. Ao tomar posse, o ministro anunciou oito pontos de compromisso com a educação, destacados por Garcia (1998 apud FILHO 2005, p. 57-58):

1 – A educação é a verdadeira prioridade nacional. 2 – Todos os brasileiros, independentemente de qualquer situação, têm o direito a uma educação de qualidade. 3 – A política educacional deve resultar de uma elaboração participativa capaz de dar unidade às ações educativas dos diversos organismos do governo no âmbito nacional. 4 – É indispensável o desenvolvimento da capacidade crítica pelo educativo diante da comunicação social, entendido como uma responsabilidade da família, da escola e da comunidade. 5 – Há de ser assegurada, progressivamente, a gratuidade total para o aluno do Ensino Fundamental (1.º grau), desde que

resolvidos, em um primeiro momento, os problemas do ensino de responsabilidade do Poder Público. Essa gratuidade está assegurada também em nível de 2.º grau e no ensino superior nas unidades de responsabilidade do Poder Público Federal. 6 – O educador será devidamente valorizado como pessoa, como cidadão e como profissional. 7 – A educação terá que vivenciar com serenidade adulta, tranquilidade e segurança os conflitos e tensões sociais que nos envolvem. 8 – As universidades e instituições de ensino em geral serão convocadas a se colocar a serviço do desenvolvimento do ser humano e da sociedade, da transformação das estruturas econômicas, jurídicas e sociopolíticas injustas, da procura de uma sociedade mais participativa e solidária e de uma cultura encarnada na vida do povo.

No plano de educação do ministro Hingel o argumento em torno da qualidade permaneceu e, se no governo Collor houve certa participação da União nas esferas municipais e estaduais para a construção dos CIACs, no governo de Itamar houve uma diretriz para que cada unidade federativa se responsabilizasse pela sua área de atuação. O discurso da gratuidade permanecia como preceito constitucional e surgia um novo encaminhamento na intenção de valorização do profissional da educação - princípio que não havia sido ressaltado no governo anterior.

Em relação à Educação Superior, era retratada como aquela que, além do desenvolvimento humano, deveria acompanhar o desenvolvimento econômico e jurídico, ou seja, uma questão social, política e de direitos, que atenderia às necessidades sociais; o discurso da cooperação participativa dos sistemas educacionais também reaparecia, mas como responsabilidade dos municípios, dos estados e do governo.

Embora houvesse uma ênfase na Educação Superior, não identificamos mudanças políticas com relação à participação efetiva dos jovens nessa modalidade de ensino, o que nos faz crer que pouco seria feito no sentido de aumentar o número de vagas, fossem no ensino público ou privado. A política educacional, na verdade, fundamentada no discurso neoliberal, preocupou-se mais com a elevação do Ensino Fundamental com uma atenção centrada na universalização, na equidade e, em tese, na melhoria da qualidade do ensino.

Vieira (2000, p. 124) enfatiza que, embora a universalização do Ensino Fundamental tenha sido mencionada nos documentos de planejamento educacional, o mesmo não aconteceu no sentido de atacar de frente para que fosse resolvido o problema da falta de vagas nas instituições de Educação Superior, mas o discurso recaía sobre a necessidade da melhoria da qualidade da educação. O enfoque desta afirmativa era que:

[...] o maior problema da educação brasileira, no que toca a este nível de ensino, reside em algo bem mais complexo que a oferta de vagas. Está na baixa eficiência e na crítica eficácia do sistema escolar (...). A produtividade escolar é baixa; taxas de repetência elevadas, evasão persistente, desprestígio da função docente.

Vieira (2000) e Palma Filho (2005) apresentam como grande destaque da política do ministro Murílio Hingel a criação do Plano Decenal da Educação para Todos (1993 – 2003), que, pelos apontamentos de Vieira, tinha como finalidade dar seqüência aos compromissos firmados pelo Brasil na Conferência de Educação para Todos, realizada em março de 1990 em Jomtien. Embora o plano tenha servido para que estados e municípios criassem seus planos decenais e se configurasse na primeira etapa da Conferência Educacional de Educação para todos, Vieira (2000, p. 133) acentua que foi muito mais um projeto de gaveta, fato constatado quando, na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), deixou-se de levar em consideração as propostas já discutidas no Plano Decenal:

Do rico processo vivido no governo Itamar ficaram apenas os registros – os textos que impedem a memória de se perder. Mais do que simples memória do vivido, apresenta-se como matéria para análise da “continuidade descontínua” da política educacional brasileira. Uma administração se encerra e com ela são engavetados projetos, idéias e planos para o futuro. Tudo está sempre começando outra vez [...].

O enfoque desta autora é de que a política educacional brasileira sofre historicamente um problema de descontinuidade, pois cada governo que assume a liderança do país cria novos projetos educacionais, abandonando as propostas anteriores, descartando a possibilidade de prosseguimento daquelas medidas que incidem de forma representativa para a melhoria da qualidade do ensino, seja na dimensão pública ou privada.

Lima (2008, p. 56), ao transcrever a definição de Lalonde (1999) sobre a criação das leis, argumenta que essas devem se orientar sobre as reais condições objetivas, a fim de que sejam estabelecidas regras gerais de conduta, com o propósito de que as políticas sociais tenham uniformidade, estabelecendo, legitimamente, como políticas de Estado.

Assim, na contramão, com a ausência de um debate amplo sobre a realidade social da nação, as leis já nascem mortas, condenadas ao fracasso, tornando, dentre tantas, mais uma política de governo. Nesta perspectiva, Lima compreende que:

Nesse aspecto, é uma lei de governo, não de Estado, afinal, possibilita a descontinuidade de políticas de governo, de políticas de “zigue-zague”, de políticas de marca de governo, ou seja, a manutenção da ordem e do desenvolvimento restrito ao partido que governa o Estado.

Entendemos que a Educação deve também estar a serviço do desenvolvimento econômico, mas, principalmente, para que os cidadãos tenham direito a uma boa educação. As leis e os projetos a serem instituídos devem levar em consideração as reais possibilidades de objetividade, atendendo às reais necessidades, às diversidades culturais e sociais rumo à construção de um projeto sólido de Educação. Nosso enfoque permanece nesta discussão ao analisarmos os aspectos educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso.

### **2.3 ALGUNS ASPECTOS EDUCACIONAIS NO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995 – 2002)**

O governo de Fernando Henrique pode ser lembrado como um dos grandes representantes da política neoliberal no Brasil, destacando-se pela continuidade das metas econômicas adotada na política de exportação e importação (inaugurada no governo Collor) e, sobretudo, pela política de privatização das empresas estatais, direcionada para inserir o país no contexto de uma economia globalizada.

Neste sentido, suas metas governamentais constituíam-se de cinco eixos centrais, que, de imediato, exigiam maiores investimentos: a agricultura, a saúde, a segurança, o emprego e a educação. Seu programa de campanha intitulava-se “Mãos à obra, Brasil”. Segundo Palma Filho (2005, p. 64), na visão do governo Fernando Henrique, a educação se constituía de um

[...] elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada, é, hoje, requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para desempenho de atividades cotidianas, para inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico.

Retomou-se, naquele período, a desqualificação já evidenciada no governo Collor, emergindo como pano de fundo para responsabilizar a Educação pelo desemprego e pela falta de desenvolvimento econômico. Na tentativa de promover a sustentação do desenvolvimento econômico e educacional, o então presidente convidou para assumir o Ministério da Educação aquele que havia sido o grande contribuinte de sua campanha: Paulo Renato de Sousa, ex-secretário de São Paulo, ex-Reitor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e que, como assinala Palma Filho (2005), havia ocupado, nos últimos quatro anos, uma diretoria na sede do Banco Mundial em Washington.

Embora pareça paradoxal, e contrariando as considerações de Vieira (2000), as políticas anteriores e posteriores ao governo Fernando Henrique indicam, de certa forma, uma continuidade no que se refere às políticas educacionais dos governos concluídos; fato evidenciado nos estudos de Lima (2008) ao classificar as leis como marca de governo e não de Estado. Essa questão é também visível nas considerações de Palma Filho (2005) quando descreve a política de Collor, possibilitando-nos identificar que, em certos momentos, há uma retomada de assuntos no campo educacional que não foram solucionados. Acreditamos que essas são diretrizes da pressão dos organismos internacionais (FMI, BM, UNESCO) para o cumprimento das reformas das propostas educacionais.

Palma Filho (2005, p. 65), ao discorrer sobre a política de Fernando Henrique, aponta que, de imediato, houve um Planejamento Estratégico (PE) para a educação, dos quais, pela contribuição do Plano Decenal, considerava aspectos centrais como:

- 1) prioridade para o ensino fundamental; 2) valorização da escola e de sua autonomia, bem como de sua responsabilidade para com o aluno, a comunidade e a sociedade; 3) modernização gerencial em todos níveis e modalidade de ensino, assim como nos órgãos de gestão; 4) adoção de modernas tecnologias de ensino; 5) transformação do MEC numa instância de formulação, coordenação e acompanhamentos de políticas públicas na área educacional, diminuição do seu papel na execução; 6) articulação de políticas e de esforços entre os três níveis da federação, para obtenção dos melhores resultados.

Notamos que a grande preocupação continuava sendo o Ensino Fundamental, que direcionando a responsabilidade do sucesso ou do fracasso para as escolas, prosseguia a divisão das responsabilidades para as demais esferas Estadual, Municipal e à União. Ao MEC, destinava-se a ação de acompanhar e coordenar, mas, salientava-se a redução de sua atuação.

Vieira (2000, p. 176) complementa que a proposta do governo Fernando Henrique parecia orientar-se por dois princípios: o da descentralização e de democratização com novas articulações entre o Estado e a sociedade civil. Nesse caminhar é que sua política foi marcada pela divisão de responsabilidade das decisões, tendo como meta “[...] ‘criar novos canais de participação e de controle público’; ‘dinamizar, apoiar e promover a multiplicação de espaços de negociação de conflitos’; e ‘apoiar formas novas de parceria entre os diferentes níveis de governo’.” Palma Filho (2005) constatou que, neste período, o MEC assume como missão a elevação da Educação Superior à liderança do processo de desenvolvimento nacional, procurando garantir a autonomia das universidades públicas, bem como a excelência do ensino, da pesquisa e da extensão. Apesar dessas medidas, a responsabilidade governamental com a Educação Superior ressalta a precariedade no sentido de expansão dessa modalidade de ensino.

A Educação Superior apresenta, desde a década de 1990, um acréscimo na demanda, principalmente nas instituições públicas, e que ainda permanece atualmente. Essa crescente demanda levou o presidente Fernando Henrique a direcionar medidas a fim de resolver o problema da falta de vagas, o que não significava, essencialmente, expandir o ensino público. Para solucionar esse problema, o governo determinou uma consistente legitimação, por meio de leis, de medidas provisórias, de pareceres, decretos, portarias e resoluções, em sua maioria, para designar o caminho que a Educação Superior deveria seguir. Em parte, essa regulação estatal fez surgir uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9.394/96, redirecionando todos os níveis de ensino, mas, destinando à Educação Superior um especial interesse, o que acabaria influenciando a sua forma de gestão<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> No capítulo II nos deteremos com maior atenção à questão.



Observamos essa mudança de gestão, ao promover, garantida pela Lei da Educação, a mudança no seu processo seletivo<sup>32</sup>. Segundo ao artigo 44, para a abrangência da Educação Superior, o Inciso II dispõe que a graduação está aberta a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Embora não fique clara a forma de seleção, o termo “seletivo” propiciou uma alteração da forma de ingresso, e o vestibular tradicional deixou de ser a única via para a entrada na Educação Superior (BRASIL, 2003).

Souza (2007) aponta que a promulgação da LDB gerou mudanças nas Instituições de Ensino Superior (IES), delegando às universidades a autonomia para o estabelecimento de seus critérios de avaliação nos processos seletivos, dentre os quais, podemos citar a utilização de: Teste ou provas de conhecimentos; Avaliação de dados pessoais; Entrevistas; Exame curricular do Histórico Escolar; Cotas; ProUni; Avaliação Seriada (Alternativo) no Ensino Médio; e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ainda que tais indicações não tenham sido seguidas por todas as instituições federais, muitas discussões vêm sendo retomadas atualmente para mudanças nos processos seletivos que tiveram início no governo de Fernando Henrique, mas que continuam sendo administradas no atual governo de Luís Inácio Lula da Silva. Há, no país, um discurso da democratização dessa modalidade de ensino por meio desses novos processos seletivos, contudo, ainda não somos capazes de inferir se, de fato, essa democratização se estabeleceu, pois as políticas vivenciadas até o presente apresentam restritas medidas de ação no sentido de garantir uma real Educação Superior para todos os cidadãos.

A política de Fernando Henrique teve como foco três pontos chave: autonomia, avaliação e melhoria da qualidade de ensino, associados à eficácia e à produtividade. O discurso da melhoria da qualidade do ensino permaneceu assegurado por meio de uma reforma administrativa fundamentada na necessidade de capacitação profissional, ranço persistente nas políticas atuais, como se as universidades não fossem capazes de uma formação profissional de qualidade para atender às necessidades do mercado, principalmente, no que se refere ao magistério da Educação Básica. Com relação à

<sup>32</sup> Anterior a lei 9.394/96, os processos seletivos para ingresso na Educação Superior eram estabelecidos de acordo com a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, prescritos pelo Art. 69, alínea “a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em curso de habilitação” (BRASIL, 1961). Com a criação da Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, o Art. 17 estabelece a alínea “a) de graduação, aberto à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular” (BRASIL, 1968).

avaliação, as medidas adotadas neste sentido incidem mais para uma função controladora do Estado do que realmente propiciar uma avaliação para a melhoria da qualidade do ensino.

Sobre a autonomia, Shiroma (2000, p. 94) a define como um processo de “liberdade com responsabilidade”, que, na prática educacional, deveria estabelecer eficiência gerencial e ter uma extensa responsabilidade social sobre o sistema, seria uma autonomia articulada pela avaliação da instituição e de seu corpo docente na intenção de instituir novos mecanismos de financiamento. Neste sentido, Casper (1997 apud CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 35) compreende a autonomia das universidades sob a perspectiva de:

Pesquisar, ensinar e formar, contribuir na esfera pública, colocar sua competência à disposição da economia, acelerar o ritmo das inovações, liderar o processo econômico, favorecer o aperfeiçoamento das condições sociais, estimular melhor qualidade de vida, obter fundos externos para o financiamento da pesquisa.

As políticas fomentadas desde o governo de Fernando Henrique, sobretudo para as universidades federais, são de que elas busquem uma autonomia de flexibilização orçamentária de seus recursos, sem desvincular-se das orientações determinadas pelo Estado. Neste governo, tentou-se solucionar o problema da massificação da universidade no sentido de resolver a desigualdade entre a crescente demanda pela Educação Superior e o número efetivo de vagas existentes nas universidades.

Shiroma (2000) ao destacar o artigo 53 da LDB, aponta a autonomia como um mecanismo de garantir uma elasticidade da organização interna das universidades na criação de seus cursos, fixar seus currículos, promover assinaturas de contratos e convênios, executar seus planos de investimento e administrar seus rendimentos (como, por exemplo, os recebimentos de subvenções). Este artigo faculta, ainda, às universidades públicas oferecer cursos pagos, vender seus serviços como também firmar convênios com setores privados. No entanto, toda essa autonomia é controlada pelo Estado no credenciamento de seus cursos, de suas diretrizes curriculares e da avaliação permanente da graduação e da pós-graduação.

Como exemplo dessa autonomia instituída pelo Estado, Lima (2008, p. 63-65) ressalta as alterações previstas na LDB para a formação de professores que delega, sob

uma flexibilização na formação docente, a redução do tempo para a conclusão dos cursos de graduação, ofertando uma formação rápida, uma mão-de-obra barata, mas com diploma universitário. O autor se refere ao artigo 64, da LDB (9.394/96), complementado na Resolução nº 1 de 30/09/1999, regulamentada pelo Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Essa Resolução possibilitou que os cursos de licenciatura para a formação na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental fossem oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação (ISEs), assim como os cursos de bacharelado tornaram-se responsabilidade das universidades e centros universitários. Outro aspecto evidenciado nesta Resolução e criticada por Lima (2008), foi a instituição da carga horária mínima de 540 horas aos portadores de diplomas de nível superior (das quais 300h se destinavam aos estágios), possibilitando, ainda, a realização de 240 horas dessa carga horária total em regime semipresencial, estando esses profissionais habilitados (com licenciatura plena) para a atuação do magistério nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Assumimos aqui, a relevância da crítica realizada pelo autor, uma vez que tal medida evidencia uma carga horária de conhecimento teórico inferior à carga horária de estágio, atribuindo à formação para a docência, como um processo mais instrumentalizado do que reflexivo. Lima (2008, p. 65) explicita os agravantes em função dessa Resolução:

- a. Aprofundamento do processo de “ajuste” estrutural, enxugamento dos recursos do Estado para a educação e conseqüente privatização;
- b. Distribuição, centralização e focalização de recursos para experiências que sejam adequadas aos princípios da reforma educativa em curso (isso inclui a criação dos ISEs e a educação à distância);
- c. O retorno ao tecnicismo e ao pragmatismo na formação de professores, feita em instituições específicas, exclusivas, sem história e orientadas pelos parâmetros da reforma educativa em curso;
- d. Dicotomia na formação de professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série e Educação Infantil – Curso de Pedagogia para formação de especialista e Curso Normal Superior para 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série;
- e. Mudança no lócus de formação de professores: Institutos Superiores de Educação versus Universidades.

A política de Fernando Henrique para a Educação Superior foi marcada por uma intensificação do setor privado, demonstrando poucas mudanças no sentido de ampliar o

ensino público e garantir sua democratização de ingresso, principalmente aos grupos menos favorecidos socialmente. Neste sentido, Palma Filho (2005) enfatiza que a política do MEC para a Educação Superior expõe uma atribuição nas formas legislativas, por intermédio dos critérios de avaliação, rumo à abertura de cursos nas instituições privadas. Como veremos a seguir, apesar de diversas críticas a uma política também de continuidade, o governo de Luís Inácio Lula da Silva apresenta medidas mais específicas para Educação Superior pública.

#### **2.4 ALGUNS ASPECTOS EDUCACIONAIS NO GOVERNO LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA (2003 -2007)**

É no sentido de compreender como vêm se processando as atuais políticas para a Educação Superior que ressaltamos a política do presidente Luis Inácio Lula da Silva (Lula) que assumiu seu primeiro mandato em janeiro de 2003, devendo concluir seu segundo mandato em 2010. Mancebo (2004) define seu governo como herdeiro de um complexo jurídico-institucional dos anos de 1990, especialmente do governo Fernando Henrique, que, com a ascensão da política neoliberal, pautou-se pelo ajuste fiscal e pela implantação de um Estado mínimo e, conseqüentemente, de uma diminuição de investimentos na educação nos diversos níveis, inclusive na Educação Superior.

Com relação à Educação, a proposta de campanha à presidência do Brasil divulgada por Lula no ano de 2002 tinha por título: “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, com traços de uma crítica incisiva às políticas do MEC e dos governos anteriores pela ausência de medidas com relação às políticas sociais, assinaladas por poucas prioridades nas gestões governamentais dos anos de 1990. No entanto, Mancebo (2004) esclarece que os primeiros dezessete meses da política de Lula foram marcados por uma descrença em relação às políticas sociais, pois a prioridade de Lula foi o ajuste fiscal, remetendo os planos sociais para segundo plano.

Para o campo da educação, as reformas se caracterizam como uma reconfiguração das esferas pública e privada, sinalizando para o processo de privatização. Mancebo (2004, p. 78) ressalta que, nos anos de 2003 e início de 2004, foi encomendada uma pesquisa para analisar a Educação Superior que destacou, enfaticamente, os altos gastos com essa modalidade de ensino, considerado, a partir desta investigação, como um entrave para as

políticas sociais, expressado na fala do Ministro da Fazenda Antônio Palocci: “[...] o esforço fiscal e social médio por aluno associado à oferta gratuita de ensino superior no Brasil é superior ao esforço realizado em países mais ricos e bem superior ao de países em desenvolvimento.”

De acordo com os dados de uma Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somente 34.4% dos alunos considerados mais ricos estão no ensino público e, quando a relação se refere ao ensino privado, os índices sobem para 50%. Esses dados contradizem o discurso divulgado pelo Ministério da Fazenda em 2003 que a Educação Superior pública beneficiaria cerca de 46% dos 10% dos estudantes considerados mais ricos da população brasileira. A PNAD também informa que a renda familiar dos alunos do ensino público é inferior comparada aos alunos do ensino privado: de cada cem universitários que estão no ensino público, doze estão entre os mais pobres, já no ensino privado, esse número cai para cinco (MANCEBO, 2004). Com isso, a autora conclui que, contrário ao discurso de que a Educação Superior pública beneficia, em grande parte, os mais ricos da população, essa modalidade de ensino representa para milhões de brasileiros a única possibilidade para ingressar na universidade e obter uma formação qualificada.

Subsidiada nos dados do Inep de 2002, Mancebo (2004) ressalta que, nas últimas duas décadas, houve um aumento de 250% do número de alunos concluintes do Ensino Médio<sup>33</sup>. Com relação à Educação Superior, o Inep informa que em 2004, cerca de 9% da faixa etária entre 18 e 24 anos estavam na Educação Superior, chegando, em 2006, a 12%<sup>34</sup>.

Entre as medidas para a expansão da Educação Superior, o então ministro Tarso Genro lançou o Programa de Democratização do Acesso à Educação Superior, o Programa Universidade para todos (ProUni), lançado em 13 de maio de 2004. A justificativa, segundo Mancebo (2004) para a criação do programa, baseou-se nos seguintes pressupostos: o sistema de Educação Superior atendia apenas a 9% da população em idade

<sup>33</sup> Os dados do Inep também informam que em 1980, o número de alunos que concluíam a última etapa da Educação Básica era em torno de 540 mil, já em 2002, atingindo cerca de 1,9 milhão (MANCEBO, 2004).

<sup>34</sup> Mesmo que tenha aumentado o número de ingressantes na Educação Superior, ainda ficamos atrás de muitos países latino-americanos, como Argentina e Chile.

escolar na faixa etária entre 18 e 24 anos<sup>35</sup>; pelo crescimento do Ensino Médio; e a existência de vagas ociosas nas instituições privadas. O aproveitamento para o programa seria na forma de bolsas integrais, com o intuito de viabilizar o ingresso de 300 mil novos alunos na Educação Superior privada. As vagas destinar-se-iam a alunos carentes com renda per capita de até um salário mínimo que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas e para professores da rede pública de Ensino Fundamental sem diploma de Educação Superior. Destacamos, ainda, que o programa passava a adotar uma política de cotas para aqueles que se auto declarassem negros, pardos e indígenas de acordo com a proporção nos respectivos estados.

O acesso à universidade privada pelo ProUni, depende, preferencialmente, da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que isenta o aluno de prestar qualquer outro processo seletivo da instituição. Em troca do oferecimento das vagas, as instituições privadas ficam isentas de impostos federais. Para o contexto da Educação Superior pública, mediante a criação dessas medidas de acesso à universidade, Mancebo (2004) assevera que o quadro atual é de crise, configurando o afastamento do Estado das esferas sociais, estando a universidade a sofrer pelos salários arrochados e poucos investimentos na Educação Superior pública. O mesmo não pode ser dito em relação ao ensino privado, Constantino (2004 apud MANCEBO, 2004, p. 84) revela que:

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

Para essa autora, mesmo vivenciando momentos de crise no setor público, a luta pelas universidades públicas continua que, apesar de tudo, mantêm-se na liderança ao oferecer uma formação de boa qualidade e também na produção de conhecimento nas

<sup>35</sup> Mancebo (2004) acentua que a faixa etária dos 18 aos 24 anos é utilizada para comparações internacionais como medidor do número de alunos que frequentam o Ensino Superior.

diversas áreas do saber. Mesmo com tantas dificuldades, as universidades federais têm propiciado um aumento em relação ao acesso a seu quadro de alunos, passando de 400 mil, em 1994, para 600 mil matrículas em 2003.

O governo alega a falta de recursos aplicados no setor público, porém, de acordo com os dados acima, evidencia-se a ausência da arrecadação, bastante representativa, proveniente das isenções fiscais em decorrência das vagas do ProUni que, representa, concomitantemente, a redução de verbas a serem aplicadas em obras sociais. Neste sentido, esses investimentos na Educação Superior privada, mesmo que beneficiando alunos carentes, indica um caminho à intensificação da privatização do ensino, o que, na opinião de Mancebo (2004, p. 86), constitui-se de um caminho desigual para resolver os impasses educacionais:

Longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos setores populares. A alocação de estudantes pobres nas instituições particulares 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.

Para a autora, mesmo o vestibular sendo considerado o grande vilão para o ingresso na Educação Superior, ainda é uma garantia para que os alunos pobres possam almejar o direito de acesso ao ensino de boa qualidade.

O governo Lula, com o discurso da democratização do acesso ao ensino universitário, sob o Decreto N° 6.096, de 24 de Abril de 2007 (BRASIL, 2008), instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo objetivo é de criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior, no nível de graduação. Para isso, o governo destina um aproveitamento melhor do espaço físico e dos recursos humanos atualmente existentes.

Embora o programa seja novo, já vem sendo alvo de críticas pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Recentemente, o sindicato lançou uma cartilha (2007) apontando que as propostas do governo Lula não

abordam a questão central: a falta de financiamento público adequado. Por outro lado, o programa propiciará um rebaixamento na qualidade da formação profissional e do trabalho acadêmico. Outro ponto negativo abordado pelos sindicalistas seria que, mais uma vez, a autonomia das universidades federais encontra-se em jogo, pois os decretos pressionam os dirigentes universitários a aderir ao programa com a promessa de aumento de verbas.

Por ser uma proposta nova, ainda temos poucos elementos que nos propiciem uma análise substancial desse programa, mas indicam questionamentos para estudos posteriores, quais sejam, se, de fato, seria um programa que visa democratizar uma educação de boa qualidade para os cidadãos ou se caminha em direção a atender aos mecanismos impostos pela política neoliberal.

Apresentamos, até o presente momento, o modo como o neoliberalismo vem operando no campo educacional, especialmente para entendermos como ocorreram as reformas educacionais, especialmente para a Educação Superior, que efetivadas nos anos da década de 1990 do século XX até o ano de 2008.

É possível concluir que as agendas de reformas para a Educação Superior estão ligadas à reestruturação da produção e à reforma do Estado que tem se ausentado na prestação de seus serviços, sobretudo na educação pública, caminhando na direção de privatizar os serviços básicos. Num discurso neoliberal, a lógica que permanece é a econômica e reprodutivista, que, por intermédio dos organismos internacionais, lança constante remodelação nos sistemas nos sistemas públicos. Não há uma política de continuidade dos bons serviços prestados.

O discurso é o da ineficiência do Estado em gerenciar suas políticas públicas. A fala exposta pelos neoliberais é de que o sistema não enfrenta uma crise de democratização de acesso. O neoliberalismo demanda uma crise para instituir suas políticas de reforma sempre na direção de ausentar o Estado de suas responsabilidades, procurando os culpados pelo fracasso da educação, mas, ao se diagnosticar o momento de crise, os profissionais da educação não são consultados para estabelecer os caminhos para atender às ineficiências a serem supridas. São sempre contratados os serviços dos especialistas, dos intelectuais, dos grandes empresários; possuidores de pacotes, serviços a serem oferecidos para aqueles que possam pagar, orientados, na grande maioria, pela lógica neoliberal.

A demanda pelas universidades públicas permanece, mas pouco se tem feito no sentido de propiciar uma universalidade do ensino público de boa qualidade, pois as



universidades públicas continuam sendo as responsáveis por uma formação qualificada, como podemos perceber nos estudos de Mancebo (2004), pois, além de produtoras de conhecimento, as universidades federais são as grandes responsáveis pelo número significativo de pesquisas, além de manterem o quadro docente com maior nível de formação acadêmica; fato evidenciado no censo da Educação Superior realizado pelo Inep em 2006, o qual registra a evolução dos doutores em exercício por categoria administrativa. Em 1998, o número de doutores em exercício na Educação Superior pública era de 23.544, em 2006, esse índice atingiu o patamar de 42.636, enquanto que, no setor privado, o percentual, em 1998, era apenas de 7.529 e, em 2006, chegou a 24.946<sup>36</sup>.

Esse quadro reforça que as universidades públicas são instituições com melhores possibilidades de oferecer uma melhor qualidade de ensino. No entanto, observamos que as políticas públicas pouco ou quase nada direcionam no sentido da melhoria das formas de ingresso. As Leis apontam apenas a flexibilidade no processo seletivo para a entrada na Educação Superior, deixando-a sob a responsabilidade de cada instituição, sem levar em conta as dificuldades inerentes aos alunos, pelas diferenças de ensino de cada localidade ou pela falta de investimentos dos órgãos públicos que ofereçam um ensino de boa qualidade, independentemente se é para negro, indígena, pobre ou rico. A criação, a partir da década de 1990, dos programas seriados para o ingresso na Educação Superior sustentava-se sob o discurso de redução dessas exclusões existente no vestibular tradicional; no capítulo que se segue deteremo-nos em como se deu este processo, especificando o PAIES e o PAAES da UFU, objetos de nossa investigação.

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://WWW.inep.gov.br/download/superiorcenso2006>>. Acesso em: 14 jan. 2008.

## CAPÍTULO II

### O SURGIMENTO DOS PROGRAMAS ALTERNATIVOS COMO FORMA DE INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, demarcaremos como vêm se constituindo os processos seletivos para o ingresso na Educação Superior que, a partir de inúmeras críticas ao vestibular tradicional, deu origem aos programas seriados de acesso à Educação Superior. Neste sentido, faremos uma breve descrição desses programas com o intuito de situá-los no contexto geral histórico, social e político, detendo-nos, com maior especificidade em nosso objeto de estudo: o PAIES e o PAAES da Universidade Federal de Uberlândia.

Catani e Oliveira<sup>37</sup> (2003, p. 120) informam que o Vestibular surgiu no Brasil em 1911, para selecionar os candidatos aptos para ingressarem na Educação Superior e também como limitador do número excessivo de discentes, que, como apontado no capítulo anterior, já naquela época, se deparavam com um número insuficiente de vagas.

A recorrência do termo “apto” leva-nos a entender que, desde a sua instituição, o vestibular foi mais um mecanismo de exclusão do que de acesso à Educação Superior, evidenciando a desigualdade e reconhecendo que a Educação não era garantida da mesma forma para todos. Sofrendo poucas alterações nos dias atuais, a ausência de políticas públicas realmente comprometidas com o ensino confirma a permanência dessa problemática, apesar das políticas educacionais, sobretudo, a partir da Constituição Federal de 1988, deliberarem medidas objetivando a democratização do ensino em todas as esferas da sociedade.

<sup>37</sup> Em sua dissertação de mestrado: Liberalismo, Educação e vestibular: movimentos e tendências de seleção para ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990, Oliveira (1994) descreve a trajetória das reformas dos vestibulares no Brasil até os anos de 1990. Os dados desse autor são contextualizados nos estudos de Souza (2007) e Reis (2006).

## 1 A CRIAÇÃO DOS NOVOS MODELOS DE VESTIBULARES

Os anos de 1990 trouxeram para a educação brasileira a criação de normativas jurídicas e diretrizes a revelar os caminhos que todos os estabelecimentos legais da educação deveriam seguir, enfatizados pelo discurso da produtividade, eficiência e qualidade na educação, aplicativos imperativos dessa nova política já preconizados na CF/88. Nessa vertente de direitos para a educação, foi instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre os diversos níveis de ensino e sua normatização. Dourado (2001, p. 50) aponta por meio de seus estudos, os aplicativos da LDB:

A nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em sucessão de decretos que antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Essas ações, nesse sentido, redirecionam as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades – educação infantil, educação básica e educação superior – que possibilitam, dentre outros, o estabelecimento de mecanismos de descentralização ressignificados, entendidos como desconcentração e/ou desobrigação por parte do poder público e, paradoxalmente, como novas formas de centralização e controle por parte do poder central.

No capítulo IV da Educação Superior, a LDB dispõe, no artigo 43, como finalidade dessa modalidade de ensino, especificamente nos incisos I e II, os seguintes termos:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; (BRASIL, 2003, 24).

Registramos que este artigo não garante que essa modalidade de ensino será destinada a todos que terminarem a Educação Básica, pois não faz nenhuma referência sobre a interligação de um e a continuidade de outro, embora saibamos que, para ingressar

na Educação Superior, todo cidadão necessita de conhecimentos antecedentes, como requisitos básicos. Neste mesmo capítulo, a LDB dispõe sobre as normativas sobre as formas de ingresso na graduação e, no artigo 44, inciso II, institui que essa modalidade de ensino abrangerá cursos e programas “de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente deve ser através de classificação em processos seletivos” (BRASIL, 2003, p. 25).

Legitimando sobre a criação dos processos seletivos, a LDB prescreve o artigo 50: “As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrículas nas disciplinas de seus cursos a alunos que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.” (BRASIL, 2003, p. 27). O artigo 51 complementa essa diretriz enfatizando a possibilidade desse processo ser integrado ao Ensino Médio:

As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino (BRASIL, 2003, p. 27).

Observamos que, em ambos os artigos, a nova LDB não determina como serão os processos de ingresso, mas estabelece a exigência seletiva. Compreendemos que as universidades passaram a ter certa autonomia política para organizar a entrada dos discentes na Educação Superior, que pode ser via vestibular tradicional ou outros processos alternativos interligados com os conteúdos do Ensino Médio. Catani e Oliveira (2003) descrevem que com a criação da LDB, não houve a intenção de acabar com o vestibular como forma seletiva, mas para possibilitar que novos processos fossem estabelecidos<sup>38</sup>:

<sup>38</sup> Reis (2006, p. 61), A primeira experiência de alteração nos processos seletivos foi elaborada pelo Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior da Grande Rio (Fundação CESGRANRIO). O nome do programa era Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior (SAPIENS) entre 1992 e 1995.

Frigotto (2007, p. 62) aponta que a Fundação Cesgranrio surgiu, no período ditatorial, para realizar e gerenciar o vestibular unificado do Rio de Janeiro. Com o processo de redemocratização da sociedade, as universidades públicas passaram a chamar a si a função que lhes compete: definir, o mais democraticamente possível, o acesso ao ensino superior. Partindo de uma velha idéia debatida nos meios pedagógicos de se fazer uma avaliação continuada, a Cesgranrio montou um projeto eivado de generalidades e “chavões” que denominou de SAPIENS.

Na LDB (lei nº 9.394/96), não encontramos a palavra vestibular. No entanto, o vestibular não desapareceu e nem vai desaparecer de imediato como mecanismo avaliativo válido, já que essa lei exige processo seletivo para ingresso no ensino superior. Assim, ao que parece, o vestibular tradicional, marcado pelas provas objetivas e discursivas, deixará de ser, paulatinamente, o único meio de acesso às universidades, uma vez que cada uma delas poderá definir outras formas de seleção.

Conforme anunciamos anteriormente por Catani e Oliveira (2003), desde a criação do vestibular no Brasil, tinha-se por objetivo selecionar candidatos competentes para a Educação Superior. O número de vagas oferecidas pelas Instituições de Educação Superior (IES) não atendia à demanda, assim, o papel do vestibular já era no ano de sua criação (1911) o de restringir o acesso.

Atualmente, em relação aos processos seletivos, Catani e Oliveira (2003, p. 113) destacam a continuação dessa exclusão no ingresso à universidade, principalmente dos alunos da Educação Básica pública:

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 e Oliveira (2003) também enfatizam a existência de defensores dos processos seletivos ocorridos nos vestibulares - convictos de que esses processos apenas selecionam para as vagas existentes na Educação Superior, desconsiderando, assim, a responsabilidade pela seletividade social; e outros que desejam o fim do vestibular ou outros processos equivalentes, por entenderem que tais processos continuam intensificando a discriminação social e trazem efeitos danosos sobre as escolas e sobre os sistemas de ensino.

De qualquer forma, após a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), o modelo instaurado de Educação se articulou com as orientações do modelo neoliberal, propiciando a flexibilização dos processos nos quais várias instituições superiores procuraram implantar novos processos seletivos, além do

vestibular tradicional. Esses processos sustentavam-se no discurso de que o vestibular tradicional apresentava problemas traduzidos pelo enfoque exclusivo no ensino livresco e memorístico, na ausência de garantia de uma aprendizagem significativa para o aluno, assim como na necessidade de que as universidades estimulassem uma ligação mais estreita entre Educação Superior e o Ensino Médio.

Além do PAIES/UFU, tínhamos conhecimento da existência dos programas de Brasília e de Santa Maria, no entanto, o acesso ao artigo “Pré Vestibular – ENEM – Avaliação Seriada como chegar à universidade sem passar no vestibular”, Branco (2008), nos oportunizou conhecer outras instituições de Educação Superior que anunciavam o oferecimento de programas seriados. Não tivemos a pretensão, neste momento, de verificar se todas as instituições de Educação Superior no Brasil ofereciam tal processo seletivo, sobretudo, em decorrência do alto número de instituições existentes, 2270, sendo 248 públicas e 2022 privadas (INEP, 2006). Nossas buscas permitiram-nos verificar que, atualmente, no Brasil, cerca de trinta e seis instituições utilizam da avaliação seriada como processo seletivo para ingresso na Educação Superior e, embora algumas não nos tenham oferecido o ano de implementação, indicam que os processos seriados permanecem. A tabela abaixo detalha essas informações:

**Tabela 02**  
**Universidades que oferecem Programas Seriados para ingresso na Educação Superior no Brasil (1995-2009)**

<b>Instituição</b>	<b>Avaliação Seriada</b>	<b>Início/término</b>	<b>Local</b>
Universidade Federal de Santa Maria -UFSM	Programa de Ingresso ao Ensino Superior – PEIES	1995	Santa Maria – RS
Universidade de Brasília - UNB	Programa de Avaliação Seriada - PAS	1996	Brasília – DF
Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior - PAIES	1997/2008	Uberlândia - MG
Universidade Estadual do Pará - UEPA	Programa de Ingresso Seriado - PRISE	1997	Belém – PA
Fundação Armando Alvares Penteado - FAAP	Avaliação Contínua	1997	São Paulo – SP
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior - PAES	1998	Montes Claros – MG
Universidade Federal Do Amazonas - UFAM	Processo Seletivo Contínuo PSC	1998	Manaus – AM
Universidade de Uberaba - UNIUBE	Programa de Ingresso por Avaliação Seriada - PIAS	1998	Uberaba – MG
Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Processo Seletivo Seriado - PSS	1999	João Pessoa – PB
Universidade Federal de Juiz de Juiz de Fora - UFJF	Programa de Ingresso Seletivo Misto - PISM	1999	Juiz de Fora – MG
Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Processo Seletivo Seriado - PSS	1999	João Pessoa – PB

**Tabela 02**  
**Universidades que oferecem Programas Seriados para ingresso na Educação Superior no Brasil**  
**(1995-2009) - Continuação**

Universidade Federal de Alagoas - UFAL	Processo Seletivo Seriado - PSS	1999	Maceió – AL
Centro Universitário de Franca – uni- FACEF	Programa de Avaliação Seriada - PAS	1999/2007	Franca – SP
Universidade Federal de Viçosa - UFV	Programa de Avaliação Seriada para ingresso no Ensino Superior - PASES	2000	Viçosa – MG
Universidade Federal de Lavras - UFLA	Processo de Avaliação Seriada - PAS	2000	Lavras – MG
Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM	Processo Seletivo por Avaliação Seriada - SASI	2000	Diamantina – MG
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Processo Seletivo Seriado - PSS	2001	Ponta Grossa – PR
Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Programa Seletivo Gradual - PSG	2001	São Luiz – MA
Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Processo Seletivo Gradual - PSG	2001/2007	São Luis – MA
Universidade Federal do Piauí -UFPI	Programa de ingresso na universidade - PSIU	2001	Teresina – PI
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Processo Seletivo Seriado - PSS	2001	Ponta Grossa – PR
Universidade Federal do Sergipe - UFS	Processo Seletivo Seriado - PSS	2002	São Cristovão – SE
Universidade Estadual do Maranhão -	Programa de Acesso Seriado à Educação Superior - PASES	2002	São Luis – MA
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG	Processo Seletivo Seriado	2003	Campina Grande – PB
Universidade Federal do Pará - UFPA	Processo Seletivo Seriado - PSS	2003	Belém - PA
Universidade Estadual de Goiás - UEG	Sistema de Avaliação Seriada - SAS	2005	Anápolis – GO
Faculdades Integradas de Vitória - FDV	Gradual – Programa de Avaliação Seriada	2003	Espírito Santo
Universidade Federal de Roraima – UFRR	Processo Seletivo Seriado - PSS	2007	Boa Vista – RR
Universidade de São Paulo - USP	Programa de Avaliação Seriada da Universidade de São Paulo - PASUSP	2008	São Paulo –SP
Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior - PAAES	2008	Uberlândia - MG
Universidade Estadual de Maringá - UEM	Processo de Avaliação Seriada – PAS-UEM	2009	Maringá – PR
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	*	*	
Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC	Programa de Avaliação Seriada da UNIPAC - PASUN	*	Barbacena – MG
Universidade Católica de Brasília - UCB	Processo Seletivo de Avaliação seriada da Católica – ASC-UCB	*	Taguatinga – DF
Universidade para o desenvolvimento do pantanal - UNIDERP	Programa de Avaliação Continuada - PAC	*	Campo Grande – MS
Centro Universitário de Caratinga - UNEC	Processo Seletivo Seriado – PROSES	*	Caratinga – MG

\*As páginas eletrônicas dessas instituições encontram-se desativadas, assim as tentativas de contato por correio eletrônico para obtenção das datas de criação dos programas não foram respondidas.

Como observamos na tabela 02, antes de sancionar a nova LDB, em 1995, a Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul (UFMS), já havia instituído o

Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES). De acordo com Almeida (2009), professor do Departamento de Estatística da UFMS, havia uma preocupação em oferecer uma proposta alternativa ao tradicional concurso do vestibular desde o ano de 1994; neste aspecto, o professor aponta a UFMS como a pioneira a instalar no interior do Brasil um programa de ingresso seriado, com provas realizadas ao final de cada série do Ensino Médio. Em 1998, ingressou a primeira turma de classificados, encerrando o caráter experimental, passando a significar Programa de Ingresso ao Ensino Superior, cujas metas consistiam em tornar o Programa não somente classificatório e seletivo, mas desencadeador de ações que objetivavam qualificar o ensino e promover a cidadania.

Sob essa perspectiva, foi instituído o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB), segundo a resolução nº 032/95 27/3/95, o qual se processou pela formação de uma comissão mista integrada por professores para discutir formas alternativas de ingresso na UnB, objetivando a efetivação de medidas educacionais para a melhoria do Ensino Médio, nas redes públicas e privadas. Segundo seus pressupostos, os sistemas de Educação Superior tinham uma influência inegável no Ensino Médio tanto no conteúdo como no seu enfoque epistemológico. A justificativa do PAS para a criação do programa seriado era o de que os vestibulares estariam levando os alunos a um “adestramento”, ao ensino livresco, fragmentado, alienado, anacrônico e estruturado sob princípios da memorização mecânica (CESP/UNB, 2003).

Dentre os vários programas, citados na tabela 02, alicerçados por esse discurso de contraposição aos métodos seletivos tradicionais de acesso à Educação Superior, surge, no ano de 1997, o Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (PAIES) da UFU, propondo um novo processo seletivo com o objetivo de oferecer aos alunos do Ensino Médio uma avaliação gradual e sistemática nas 1ª, 2ª e 3ª séries (UFU, 1996, p. 16). Tal programa, objeto deste estudo, será detalhado logo a seguir.

Resende (2000, p. 7-8) depreende que houve uma autonomia concedida às universidades permeada por uma flexibilização dos processos seletivos; no entanto chama nossa atenção de que essa autonomia, por si só, não resolveria os problemas de democratização do ingresso a Educação Superior e adverte-nos, ainda, sobre a ingenuidade em acreditarmos que somente o vestibular tradicional reproduz as desigualdades sociais.

O Parecer 98/99, aprovado em 06/07/99, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação também traz um marco no estabelecimento de novos processos



seletivos para graduação nas universidades, nos centros universitários e nas instituições isoladas de Ensino Superior, mas sem a intenção de eliminar o vestibular tradicional, conforme apresentado em seu artigo de número 90:

Vale ressaltar desde logo, que os concursos vestibulares continuam a ser processo válido para ingresso no ensino superior; a inovação é que deixaram de ser o único e exclusivo mecanismo de acesso, podendo as instituições desenvolver e aperfeiçoar novos métodos de seleção e admissão alternativos que, a seu juízo, melhor atendam aos interessados e às suas especificidades (BRASIL, 1999, p. 2).

Este Parecer ressalta ainda que os processos seletivos devem garantir a igualdade de oportunidades, de equidade, bem como a conclusão do Ensino Médio ou equivalente e processo seletivo de capacidade:

[...] é indispensável encontrar formas que garantam a todos os candidatos interessados, à luz dos princípios já enunciados, igualdade de oportunidades de acesso, o que obriga que o processo seletivo, qualquer que seja, assegure equidade de tratamento na avaliação realizada sobre a capacidade de cada um para cursar, com proveito, o curso superior pretendido.

Igualmente indispensável é o atendimento à exigência da conclusão do ensino médio ou equivalente como condição necessária para o ingresso na instituição de ensino superior, como, aliás, já estabelecia a legislação anterior.

O mesmo entendimento deve ser dado à outra determinação legal, qual seja, a de que a escolha de alunos por uma instituição para admissão a seus cursos seja feita por meio de processo seletivo que envolva algum tipo de classificação. Quanto à essência, este processo seletivo, além de permitir a demonstração da capacidade de cada um e a livre concorrência, deverá assegurar aos que concorrem às vagas oferecidas que a classificação dos alunos estabeleça igualdade de julgamento e das coisas que se comparam. Quanto ao conteúdo, faz-se mister que o mecanismo adotado avalie não apenas a capacidade dos alunos para entrar, mas também a de cursar e prosseguir em sua formação continuada ao longo da vida, de modo compatível com as exigências do mundo moderno em contínua transformação (BRASIL, 1999, p. 2).

O documento também destaca a determinação das diretrizes do Ensino Médio e da valorização do trabalho dos profissionais de educação, numa interação entre o Ensino Fundamental, Médio e Universitário:

- O estabelecimento de diretrizes para os programas inerentes ao processo seletivo seja fruto do trabalho de grupos compostos por professores de Ensino Fundamental, Médio e Universitário.
- Os resultados do processo venham a servir como mais uma orientação às escolas de Ensino Médio sobre o aproveitamento dos alunos e indicativos das deficiências nos cursos que devem ser sanadas.
- Relatórios, reuniões e cursos para docentes dos vários graus de ensino atendam à necessidade de fazer a articulação preconizada pela lei, conjugando esforços para melhorar o aprendizado dos alunos.
- Os resultados dos processos seletivos sejam amplamente divulgados e incluídos nos processos de credenciamento de instituições.
- Qualquer que seja o processo escolhido para selecionar os estudantes, estes deverão demonstrar proficiência no uso da Língua Portuguesa como instrumento de comunicação e de organização e expressão do pensamento (BRASIL, 1999, p. 3).

De acordo com essas informações e os dados fornecidos pela tabela 02, observamos que as instituições superiores de educação permanecem na busca de soluções para o problema do ingresso na Educação Superior, optando, muitas delas, pelos processos seriados. Apesar de algumas instituições estarem encerrando o processo seletivo/alternativo seriado em suas instituições, outras iniciaram o processo recentemente, como é o caso da Universidade de São Paulo com o PASUSP, o PAAES na UFU, e o PAS-UEM da Universidade Estadual de Maringá.

A proposta de interação entre Universidade e Ensino Médio tem sido o discurso mais efetivo pelas diversas instituições ao oferecerem o vestibular seriado, a Universidade Federal de Juiz de Fora sustenta-se sob uma proposta fundamentada na educação interativa nos seguintes termos:

O Programa de Ingresso Seletivo Misto - PISM, instituído através da Resolução nº 18/99 do Conselho Setorial de Graduação - CONGRAD, da Universidade Federal de Juiz de Fora, em sua reunião ordinária do dia 16 de junho de 1999, é uma das formas de ingresso aos cursos de graduação dessa universidade.

O PISM é um programa de avaliação seriada, realizado anualmente, em módulos consecutivos de avaliação, gradual e cumulativa, sendo que a participação dos candidatos se dá em 3 (três) módulos, um ao final de cada série do Ensino Médio, caracterizando-se um triênio, a saber:

1º ano (ao final da 1ª série) = módulo I

2º ano (ao final da 2ª série) = módulo II

3º ano (ao final da 3ª série) = módulo III.

O PISM, sendo uma nova forma de ingresso ao ensino superior, tem o propósito de buscar a:

- interação entre os ensinos médio e superior;
- avaliação gradual, sistemática e seriada dos alunos de Ensino Médio, candidatos ao ensino superior;
- valorização do trabalho dos professores do Ensino Médio e do processo de aprendizagem dos alunos;
- indicação de uma proposta que se pauta na busca de um ensino reflexivo, crítico e dinâmico (PISM, 2008).

Outras instituições criaram novas políticas de ingresso como o Programa de Inclusão Social (INCLUSP) da Universidade de São Paulo (USP) que oferecia créditos no vestibular aos alunos oriundos da escola pública, reconhecendo a negligência por parte do Estado de políticas diretas para a melhoria da qualidade do ensino neste setor. De certa forma, considerada uma ampliação do INCLUSP, a partir de 2009 a USP oferecerá um programa seriado para ingresso na Educação Superior pautado nas seguintes concepções:

O Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP) foi concebido a partir da preocupação da Universidade com as barreiras sócio culturais que dificultam o acesso e a permanência de jovens de segmentos menos favorecidos da sociedade aos cursos de graduação. Sabemos que o jovem que tem acesso a uma educação de melhor qualidade tende a chegar ao vestibular melhor preparado do que aquele que não teve a mesma oportunidade, vencendo, assim, a disputa por uma vaga na universidade (USP. 2008, p. 2).

Com base nessa identificação das barreiras socioculturais que dificultam os jovens das classes menos favorecidas a ingressar na Educação Superior, o programa da USP visa atender aos menos favorecidos pela condição econômica:

Já as famílias das menores faixas de renda têm na escola pública uma das poucas alternativas para a escolarização de seus filhos e é notória a deterioração da qualidade da educação pública no Brasil. A grande maioria de estudantes do Ensino Médio cursa escolas públicas (cerca de 85%) mas, no momento do ingresso nas universidades públicas, essa proporção inverte-se (USP, 2008, p. 2).

Outro ponto identificado pela USP foi o de que o número de ingressantes da escola pública era muito inferior em relação os oriundos das escolas particulares:

Em 2006, por exemplo, estudantes oriundos do Ensino Médio público representavam 24.7% dos ingressantes na USP.

O egresso da escola pública tende a se sentir desestimulado a prestar o vestibular em razão de suas poucas chances de aprovação. Denota-se, portanto, que fatores socioeconômicos têm influência preponderante nas possibilidades de acesso à universidade (USP, 2008, p. 2).

Assim, a USP, ao diagnosticar o baixo número de ingressantes, revela uma preocupação com o problema de ingresso dos alunos oriundos de escolas públicas:

Por essas razões, o INCLUSP tem por foco o estudante do Ensino Médio público. Seu objetivo principal é ampliar progressivamente o percentual de ingressantes que cursaram o Ensino Médio na rede pública de ensino, sem comprometer o critério de mérito acadêmico como legitimador desse processo (USP, 2008, p. 3).

Nessa perspectiva, para diminuir as barreiras de ingresso dos alunos da escola pública, o programa tem o seguinte objetivo:

Com o Programa de Inclusão da USP – INCLUSP –, a Universidade de São Paulo busca contribuir para alterar esse quadro de exclusão social, atuando positivamente na superação das barreiras que dificultam o ingresso na Universidade, ampliando as possibilidades de acesso ao ensino superior e incentivando a continuidade dos estudos dos egressos da escola pública (USP, 2008, p. 3).

Embora a instituição não deixe claro quanto a sua participação para a possibilidade de melhora na qualidade da educação pública, reconhece que as políticas para ingresso na Educação Superior passam, anteriormente, pela Educação Básica e requerem medidas que antecedem o ingresso. Percebemos, também, a preocupação não só com o ingresso, mas a de oferecer condições para que o aluno conclua o curso:

O INCLUSP é um projeto de longo prazo e abrange o planejamento e a implementação de medidas que alcancem o candidato ainda antes do vestibular, durante o Ensino Médio, além de alterações no processo seletivo e de medidas de incentivo aos ingressantes para que permaneçam e concluam o curso (USP, 2008, p. 3).

Por último, o programa informa sobre algumas ações implementadas:

Dentre as principais ações implementadas, em 2007, foi praticado o bônus de 3% em ambas as fases do vestibular para candidatos que cursaram integralmente o Ensino Médio público. Esse bônus foi mantido em 2008 de forma a possibilitar análises comparativas que possam ensejar modificações ou novas ações (USP, 2008, p. 3).

Intentamos que as medidas são justificáveis, mas não resolvem o problema da qualidade da educação pública; são medidas paliativas para atender a um número maior de alunos da escola pública no ingresso na Educação Superior que não estabelecem meios para suprir as necessidades básicas (sócio-culturais) da educação do ensino público, anunciadas com a criação do INCLUSP.

Observamos, pelos dados descritos na página do programa do INCLUSP, que, desde o ano de 2005, o ingresso desses alunos vinha diminuindo, o que significa inferir que essa pode vir a ser uma medida para relacionar o número de alunos pelo decréscimo, em virtude das políticas de ações afirmativas, pois, em troca de programas para diminuir as diferenças sociais e aumentar o número de ingressantes na Educação Superior, as instituições públicas recebem uma parcela maior dos recursos econômicos do governo, para aplicar em suas instituições. A USP, a partir de 2008, criou o Programa de Avaliação Seriada da USP (PASUSP) destinado a avaliar os alunos do terceiro ano da rede pública de São Paulo do Ensino Médio para ingressar na Educação Superior e, gradativamente, o

estenderão às demais séries. Essa criação parte do princípio que apenas o bônus Universal não conseguiu sanar o problema do número de ingressantes.

A análise desses resultados indicou ainda a necessidade de ampliar o Sistema de Pontuação Acrescida [sic] a partir de 2009. Assim, além do bônus universal de 3%, passa a contar com um bônus qualificado pelo desempenho do estudante no Programa de Avaliação Seriada da USP (PAS-USP) e no ENEM. A Avaliação Seriada, tal como definida no INCLUSP, tem como objetivo principal aproximar a Universidade das escolas públicas da rede estadual de ensino e estimular a participação dos estudantes dessas escolas no Vestibular da USP (USP, 2008, p. 8-9).

Observamos que essa continua sendo uma medida a não resolver o problema da educação, é como oferecêssemos um pontinho a mais, pelo ingressante não ser capaz, não ter conhecimento para ingressar na instituição, omitindo a nossa responsabilidade de lutar e exigir uma educação de qualidade seja em que esfera for, sobretudo, a da Educação Básica, que faz parte da formação inicial do cidadão. Não é trocar vestibular por processo seriado, instituição de bônus, de cotas, que resolveremos os problemas da educação no Brasil, no entanto, são esses programas que nos oferecem possibilidade de pensar sobre qual forma de acesso à Educação Superior seria mais justa, democrática e igualitária. Com relação à Uberlândia, sede da UFU, instituição a qual propomos investigar seus processos alternativos de acesso à Educação Superior, dois momentos são ressaltados: o início do PAIES em 1997 e sua extinção em 2007 (com a última etapa prevista para 2009) e a criação do PAAES voltando suas cotas exclusivas para a rede pública de ensino.

## **2 PAIES/UFU: OS PRESSUPOSTOS DE SEU PROCESSO**

Na justificativa de que o vestibular tradicional apresentava problemas e limitações, a Universidade Federal de Uberlândia começou a se organizar no sentido de mudar o seu processo avaliativo para o ingresso de seus alunos, que tinha como parâmetro os modelos de seleção adotados nos anos 1970, que haviam sido criados com o desdobramento da Reforma Universitária de 1968, organizados em sistemas nacionais, regionalizados e classificatórios. Neles a unicidade dos conteúdos expressava-se na determinação de

seleção, tendo como objeto de exame as disciplinas do núcleo comum do Ensino Médio, definidas nos termos da Lei nº 5.692/71 (UFU, 1997, p. 4).

Após sua federalização em 1978, a UFU juntamente com outras universidades buscou novas formas para substituir o modelo unificado (comum para todas as universidades do país). A UFU fez opção por um sistema mais tradicional à época: provas objetivas com pesos estabelecidos de acordo com as áreas de conhecimentos dos cursos, além de uma prova de redação. Esse sistema foi aperfeiçoado nos anos de 1980, estruturando-se o vestibular em duas fases: a primeira de núcleo comum e a segunda com as disciplinas diferenciadas, por áreas de conhecimento.

Havia, também, uma pressão sobre as universidades no sentido de massificação do ensino, com o intuito de intensificar a pressão por vagas, e, após os anos de 1970, os cursos superiores passaram a assumir um caráter de ascensão social. O termo possibilita-nos concluir que o aluno, ao cursar a Educação Superior, propiciaria a garantia em ter um futuro melhor econômica, cultural e socialmente. Cabia às universidades preparar os vestibulares de modo a torná-los cada vez mais seletivos

No ano de 1994, a Comissão Permanente de Vestibular (COPEV), promoveu o Primeiro Fórum Avaliativo do Vestibular da UFU, numa participação junto da comunidade interna e externa, no sentido de avaliar o modelo de Vestibular que vinha ocorrendo e propondo um novo, com uma filosofia que fosse capaz de promover uma avaliação diferenciada da vigente e que ficasse circunscrita aos conteúdos programáticos do Ensino Médio e da então proposta da LDB, que já tramitava em discussão.

As avaliações realizadas pelas comissões da UFU, anteriores ao Primeiro Fórum Avaliativo do Vestibular, em 1994, detectaram que o processo do vestibular demonstrava um conceito de provas ligado a um momento do Ensino Superior em que se separava claramente a função de seleção feita pela universidade dos demais níveis de ensino (Fundamental e Médio). Além dessa constatação, os membros dos colegiados de curso da UFU entenderam que o vestibular estaria simplesmente selecionando aqueles que melhor se capacitassem para o Ensino Superior, embora acreditassem estar avaliando e qualificando os candidatos mais bem preparados. (UFU, 1997, p. 4).

Todas essas discussões, segundo o Documento de julho de 1997 do PAIES, realizadas no primeiro Fórum Avaliativo do Vestibular da UFU, promovido pela COPEV; contribuíram para uma reflexão coletiva, com a participação dos diferentes segmentos,

criando um documento-base, que resultou na modificação e criação de um novo vestibular e seu conseqüente regulamento. Assim, no ano de 1995, mais precisamente, esse novo modelo foi aprovado pelo Conselho Superior Universitário (CONSUN).

Com a proposta implantada desse novo vestibular, acreditava-se promover uma seleção circunscrita ao conteúdo do Ensino Médio, nos termos propostos pela LDB e de uma disposição de reforço dessa instância de ensino, considerando os conhecimentos essenciais que compõem a sua formação emergente, sem privilegiar qualquer disciplina, entendendo-se que todas elas seriam partes indissociáveis de uma formação global, que estaria em concordância com a LDB em seu artigo 35, Seção IV, do Ensino Médio ao apresentar que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, teria como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática de cada disciplina.

Tais dispositivos seria uma concepção chave para novas linhas de desenvolvimento, para a organização e o formato das provas do vestibular, bem como a priorização do raciocínio em detrimento da simples memorização e aferir não só a base do conhecimento adquirido pelo candidato, mas, sobretudo, a capacidade e potencial para cursar as várias disciplinas da Educação Superior. Esse novo formato de vestibular manteve as provas de múltipla escolha na primeira fase e a segunda com questões discursivas idênticas para todos os candidatos e com repetição de todas as disciplinas da primeira fase, acrescida da prova de redação, sem peso diferenciado para qualquer uma delas. Na contagem de pontos e desempate, em coerência, seria priorizado o resultado médio superior, reforçando-se a idéia de formação abrangente. Em 1997, as disciplinas de Filosofia e Sociologia passaram a fazer parte do processo seletivo, pois já constavam da grade curricular do Programa de



Ensino da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Todas essas medidas foram aprovadas pela comunidade acadêmica (UFU) e rede de Ensino Médio.

Outro ponto de destaque é que havia subcomissões que se reuniam regularmente no primeiro semestre de 1996, desencadeando a criação do Conselho do Vestibular (portaria 2.164/96), constituído por representantes da Comissão Permanente do Vestibular (COPEV), coordenadores das equipes dos programas de cada disciplina, um da rede pública estadual e um da rede particular. Este conselho era presidido pelo Pró-Reitor Acadêmico no sentido de apresentar sugestões, críticas e o assessoramento necessário para que o processo se realizasse do modo mais eficaz possível, contribuindo efetivamente para a melhoria e o aprofundamento dos exames do Vestibular da UFU. Paralelamente a todas essas atividades e pertinentes ao novo modelo de avaliação, a Pró-Reitoria de Ensino e a COPEV, por intermédio de seus representantes, continuaram a participar das discussões no âmbito nacional, nas quais buscavam soluções alternativas para aprimorar o vestibular ou modalidades diferentes de acesso a Educação Superior.

Em abril de 1996, o Presidente da COPEV e sua Assessora participaram do 19º Seminário de Acesso ao Ensino Superior das Universidades do Norte-Nordeste (SAESUNN), realizado em Feira de Santana/BA, no qual a Universidade Nacional de Brasília (UnB) apresentou uma proposta alternativa para o concurso Vestibular. Em agosto do mesmo ano, estiveram em Cuiabá participando do 20º SAESUNN e do primeiro Seminário de Acesso ao Ensino Superior das Universidades do Centro-Oeste (SAESCO). Nesses três seminários, foram discutidas, além das novas implementações nos concursos vestibulares, as diferentes modalidades de acesso à Educação Superior que, em vias de implantação em Brasília/DF e Santa Maria/RS, poderiam representar uma forma mais eficiente e menos traumatizante para os candidatos que se submeteriam a esse novo concurso (UFU, 1997).

Em outubro do mesmo ano, a UFU promoveu um seminário com a presença de professores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), professores da UFU e membros da comunidade<sup>39</sup> para a apreciação e o conhecimento do Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) da UFSM. As comissões e subcomissões passaram a promover reuniões para análise do PEIES e do Programa de Avaliação Seriada

<sup>39</sup> Segundo dados do Documento PAIES (UFU, 1997) foi realizado um seminário com a comunidade universitária e local com o propósito de discutir a respeito das formas seriadas de avaliação.

(PAS) da Universidade de Brasília, localizada no Distrito Federal (DF) no intuito de viabilizar na UFU um programa similar (UFU, 1997).

Em novembro de 1996, a nova administração da Reitoria da UFU tomava conhecimento detalhado da proposta de Vestibular seriado, incentivando, em seguida, a aprovação da proposta pela continuidade com adequações necessárias à realidade local. Solidificaram os conhecimentos sobre os programas alternativos de ingresso a Educação Superior, e, em abril de 1997, a Pró-Reitoria do Ensino Superior da UFU fez uma visita a UnB para discutir as questões organizacionais do PAS/UnB, com a Coordenadoria Acadêmica do Programa implantado naquela Instituição de Educação Superior (IES). Sua implantação na UFU se justificava sob os seguintes pontos que norteariam suas ações:

- o programa irá possibilitar o acesso ao Ensino Superior de forma gradual e sistematizada;
- a atual forma de acesso ao Ensino Superior é desgastante, no sentido de que pode dificultar o acesso do candidato, a partir de um único processo avaliativo;
- o programa deverá interagir com a PROEX e com os Departamentos da UFU, no sentido de manter a efetiva articulação entre o Ensino Médio e Superior, levando em conta os cursos, os treinamentos em serviço e as assessorias que já são propostos aos professores das redes pública e particular de ensino de Uberlândia e da região, pelos professores dos departamentos que se envolvem nas licenciaturas (UFU, 1997, p. 7).

O PAIES/UFU foi criado em 1997 tendo como uns de seus objetivos contribuir para que fosse estabelecida uma relação efetiva e uma interação crescente entre escola de Ensino Médio e Superior, procurando assegurar, gradativamente, o ingresso do futuro aluno em qualquer um dos cursos oferecidos pela UFU. Desde sua criação, o programa baseava-se em um processo seletivo seriado e gradual, que propunha ir além da divisão de conteúdo das três séries do Ensino Médio e ponderação dos pesos das provas nas diferentes etapas. Almejava a mudança de mentalidade do aluno, da família e da escola, combatendo a idéia do treinamento pré-vestibular para a realização de provas e passava a cultivar o aprendizado, realmente efetivo, que deveria ocorrer ao longo de todo o Ensino Médio e não apenas no final da terceira série. Priorizava o entendimento em detrimento do ato de decorar e incentivava o hábito de estudo. Por todos estes motivos, inferia-se ao aluno que se preparava para o PAIES possibilidades maiores, inclusive, de ingresso em outras

instituições de Educação Superior que não necessariamente a própria UFU (UFU, 2000/2003).

O documento do PAIES define a avaliação educacional como um julgamento de valor, sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista a tomada de decisão. A função da avaliação do programa objetivava ser diagnóstica, propondo identificar progressos e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, determinando possíveis mudanças na prática pedagógica e classificatória, apurando os resultados decorrentes desse ensino, com o objetivo de classificar os candidatos de acordo com os padrões determinados, fidedignos e representativos, pretendendo, em sua avaliação, uma formação geral do educando, capacitando-o a prosseguir seus estudos em participação social efetiva. A UFU reconhecia o problema do número insuficiente de vagas que havia (há) nas universidades, especificamente nas públicas, responsável pelo alto nível de competitividade entre os alunos envolvidos nos processos, admitia, com isso, os vestibulares como processos extremamente desgastantes (UFU, 1997).

Outro fator destacado pela UFU foi as diferenças de oportunidades educacionais entre os educandos brasileiros que, efetivando essa discussão, referendava-se que esse não era um problema a ser resolvido de imediato e propunha que através de um programa seriado seria possível definir bem as etapas para diminuir tais diferenças. Para tanto, propunha ser necessário avaliar os diversos contextos escolares a fim de propiciar as condições necessárias (adequarem de acordo com as novas metas estabelecidas) para romper com o processo vigente do vestibular tradicional, o que entendemos diminuir as diferenças das desigualdades educacionais que sofrem os alunos durante o processo seletivo. A insuficiência do PAIES na resolução de diversas problemáticas com relação ao acesso à Educação Superior, sobretudo com relação às alarmantes diferenças sócio-econômicas expressas pelo baixo índice de alunos da escola pública que vêm sendo beneficiados por este programa, desencadeou, em 2007, a extinção do PAIES e, o processo de transição para o PAAES<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> Disponível em <[www.ingresso.ufu.br](http://www.ingresso.ufu.br)>. Acessado em Nov. de 2008.

### **3 PAIES E/OU PAAES: CONTRAPONTO E NOVAS RESOLUÇÕES**

O PAIES parece não ter resolvido os problemas das diferenças educacionais oriundas da seletividade pelos processos da avaliação para ingresso na Educação Superior da UFU, especialmente, no que se refere aos alunos/as oriundos de escola pública. Em decorrência disso, no dia 29 de agosto de 2008, de acordo com a resolução nº 19/2008a, o conselho universitário da Universidade Federal de Uberlândia, extinguiu o PAIES e criou um novo programa afirmativo de inclusão social, baseado em cotas exclusivas para os alunos das escolas públicas.

De acordo com a resolução de nº 20/2008b do conselho universitário da UFU, o novo programa passou a denominar-se como Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES). Baseado no Art. 1º desta resolução, o PAAES visa ampliar os níveis de inclusão social e de democratização do ingresso na Educação Superior da UFU, justificado sob onze aspectos, dos quais destacamos os quatro mais relevantes para nossas contextualizações:

Considerando os alarmantes índices de exclusão social e as dificuldades enfrentadas pela maioria dos estudantes da escola pública para acesso na UFU;

Considerando que muitos alunos da escola pública se auto-excluem do processo seletivo para ingresso na UFU por se considerarem despreparados para enfrentar o desafio;

Considerando a necessidade de estabelecer políticas que viabilizem o aumento dos níveis de inclusão social, democratização do acesso e permanência no ensino superior da UFU;

Considerando a urgência de implementação de ações efetivas voltadas para o resgate e a melhoria da qualidade da escola pública, permitindo que esta seja capaz de promover ensino de qualidade, formar novas gerações dotadas de capacidade de análise e de crítica, senso de responsabilidade e iniciativa para execução da emancipação social e econômica da sociedade brasileira.

Inferimos que o modelo do programa do PAIES, desde a sua implantação, não possibilitou um grau satisfatório na inclusão dos discentes da escola pública, mas ao contrário disso, ao longo desses dez anos, vêm beneficiando, em sua maioria, alunos da

rede privada de ensino. Os dados da tabela abaixo fornecidos pela COPEV/UFU em 2008 sustentam nossa afirmativa.

**Tabela 03**  
**Relação dos alunos das escolas públicas e privadas ingressantes na UFU pelo PAIES de 1998 a 2008**

Candidatos PAIES - Aprovados	Onde cursou, integralmente ou em sua maior parte, o Ensino Médio?				TOTAL
	% Escola Pública	% Escola Particular	Escola Pública	Escola Particular	
Programa					
1998-2001	34,51	65,49	186	353	539
1999-2002	41,15	58,85	221	316	537
2000-2003	30,98	69,02	167	372	539
2001-2004	30,16	69,84	168	389	557
2002-2005	20,71	79,29	116	444	560
2003-2006	22,46	77,54	106	366	472
2004-2007	20,61	79,39	95	366	461
2005-2008	25,72	74,28	170	491	661

Como indica a tabela 03, dos 661 alunos ingressantes na UFU em 2008 pelo PAIES, 491 cursaram todo ou a maior parte do Ensino Médio em escolas da rede privada e 170 desses ingressantes eram oriundos das escolas públicas. Apenas no PAIES 1999-2002 o número de ingressantes das escolas públicas na UFU alcançou o índice entre 40%, caindo bruscamente nos anos subsequentes, revelando no período de 2004-2007 o menor percentual, 20,61%. Esses dados também indicam que no período de 2002 a 2008, as escolas da rede privada apresentavam índices ainda maiores de aprovação no PAIES, entre 74,28% e 79,39%.

A partir dessas informações e, de acordo com as diretrizes que justificaram a criação do PAIES, de que o programa simbolizava a expectativa de total interação entre a universidade e as escolas de Ensino Médio, sendo considerado o começo de uma nova era na Educação; temos clareza de que essa nova era se restringia, preferencialmente, à rede privada de ensino e que, de forma também evidente, ressaltava a baixa qualidade da educação pública, no que se referia às condições de acesso à Educação Superior pública. Não consiste no foco principal desta pesquisa investigar como ocorre a interação da universidade com as escolas, se seria de fato a de direcionar os conteúdos a serem cobrados nos processos seletivos para ingressar na universidade pública, mas intentamos que apenas

direcionar os conteúdos a serem cobrados não resolve os problemas das desigualdades educacionais da despreparação dos alunos, em especial, da rede pública.

No entanto, para reverter esse quadro de despreparo dos educandos da rede pública de ensino, o Conselho Universitário da UFU iniciou, no ano de 2007, uma série de discussões com relação às medidas políticas e educacionais a serem tomadas para que houvesse uma ruptura desse estigma de má qualidade do ensino público, como a de oferecer as condições sociais que, por sua vez, refletiam como frutos das condições materiais pelas quais passavam esses alunos durante todo processo da Educação Básica. Com isso, a UFU deu início em 2008 ao processo de transição do PAIES para o PAAES, Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior, com o intuito de beneficiar, exclusivamente, os alunos que cursaram a maior parte da Educação Básica em escolas da rede pública.

Com base nos pressupostos apresentados pela resolução nº19/2008, esse novo programa continua sendo inspirado no *modus operandi* do PAIES, ou seja, o aluno continua a ser avaliado durante as três séries do Ensino Médio. As provas de cada uma das fases tem peso 1 para primeira etapa, peso 1,5 para a segunda e peso 2 para a terceira, bem como a escolha do curso ocorrerá na terceira etapa. Persiste a reserva de 25% em qualquer um dos cursos de graduação, com o intuito de preencher 50% (cinquenta por cento) dos cursos anuais e 25% dos cursos semestrais, direcionados, neste novo formato, exclusivamente para os candidatos que tenham cursado os últimos quatro anos do Ensino Fundamental e todo Ensino Médio regular na rede pública. O aluno terá que comprovar essa situação para a efetivação de sua matrícula na UFU (UFU, 2008).

Nesta perspectiva, acredita-se que o PAAES possibilitará a melhoria na qualidade do ensino público das escolas de Uberlândia conforme os descritivos propostos nos pontos do Art. 2º:

- I – criar condições próprias de acesso, permanência e conclusão para estudantes egressos da escola pública;
- II – combater a auto-exclusão destes estudantes; e
- III – influenciar positivamente na melhoria da educação básica, por meio de um processo seletivo seqüencial. (UFU, 2008, p. 2).

Observamos, anteriormente, que o discurso de um ensino de qualidade comprometido com a formação de um pensamento crítico, reflexivo, com desenvolvimento das capacidades de autonomia intelectuais e morais, a preparação básica para o trabalho e cidadania, foi parte integrante na elaboração do PAIES, prevalecendo, também, nas diretrizes traçadas para o PAAES, no entanto, Ciloni (2008, p. 5) adverte-nos que:

*O PAAES busca propiciar aos egressos da escola pública, a participação em um processo seletivo específico de ingresso na Universidade Federal de Uberlândia, inspirado no modus operandi do PAIES. Isso se justifica, porque o PAIES já pretendia desde a sua criação, estimular o aluno do Ensino Médio a estudar durante as três séries desse nível, ao invés de incentivar o “treinamento pré-vestibular”. Esperava-se que tal estímulo aprimorasse de forma indireta o ensino nas escolas públicas. Entretanto, diante das inúmeras dificuldades enfrentadas por essas últimas, observou-se de fato, uma grande exclusão dos seus egressos dentre os aprovados no PAIES. Além disso, considerou-se também que o aluno da escola pública sofre um processo de auto-exclusão do processo seletivo por se considerar despreparado.*

Embora o PAAES contemple exclusivamente os alunos da escola pública a ingressar na Educação Superior, o Jornal Correio de Uberlândia de 8 de dezembro de 2008 apontou os primeiros conflitos desencadeados com a implementação do novo programa<sup>41</sup>. Cerca de seiscentos e noventa e sete alunos da rede privada fizeram a prova da primeira etapa do Subprograma 2008/2011 do PAAES por mandado judicial (MOTA, 2008, p. A7).

Conforme a citação acima, o processo de extinção do PAIES não foi recebido de forma harmoniosa pelos alunos oriundos da rede privada, que se sentiram prejudicados em não poder participar do programa do PAAES. Mota (2008, p. A7) apresenta a justificativa de uma mãe que havia procurado a justiça: “Se o governo desse um ensino de qualidade, eu a deixaria numa escola pública, mas é utopia acreditar que é a mesma coisa”.

A falta de qualidade na Educação Básica pública permanece como um problema de confiabilidade da sociedade que, ao invés de se organizar e exigir do Estado uma reversão do quadro, continua a reforçar o modelo da política neoliberal instituída pelo mercado capitalista: o de comprar as condições para que apenas alguns (nossos filhos) possam ter as

<sup>41</sup> Além deste fato, foram realizados protestos públicos em forma de passeatas nas ruas de Uberlândia por alunos/as, professores/as e dirigentes do Sindicato das Escolas Particulares de Uberlândia (SINEP). (BARBOSA, 2008, p. B3).

condições (méritos) para ingressar na Educação Superior pública de qualidade. Se reconhecemos e reforçamos a Educação Superior pública como a de melhor qualidade, porque não lutar para que a Educação Básica pública também o seja, afinal, ambas compõem um universo da Educação que, de acordo com a Constituição Federal (1988), é direito de todo cidadão brasileiro.

Com isso, depreendemos que não bastam Decretos, Leis, para instituir uma educação democrática com igualdade de condições a todos e pleno exercício de cidadania, mas, para além desta questão, é preciso quebrar os entraves e as barreiras políticas que inviabilizam o oferecimento de uma boa educação. Da mesma forma, não podemos afirmar, antecipadamente, que o PAAES irá resolver esses impasses, fato que somente o tempo nos responderá, restando-nos, por enquanto, uma questão: conseguirá o PAAES, resolver o problema da exclusão de alunos/as da rede pública de ensino ou estaremos a fomentar um novo quadro de excluídos entre os próprios alunos dessa rede de ensino? Mediante essas questões ainda sem respostas, no capítulo que se segue, interpretaremos qual a concepção de alunos de uma escola da rede pública com relação aos programas alternativos de ingresso na Educação Superior da UFU.



## **CAPITULO III**

### **ENTRE A PROPOSTA E A REALIDADE: A VOZ DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Neste capítulo apresentamos a análise do material empírico da pesquisa de campo referente a cento e oitenta e quatro questionários respondidos por alunos da escola pública investigada. Fundamentado e correlacionado aos elementos teóricos dos capítulos precedentes, este material foi o caminho pelo qual buscamos traçar as bases para interpretarmos qual a concepção desses sujeitos com relação aos programas seriados alternativos de ingresso na Educação superior da UFU, o PAIES e o PAAES.

#### **1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA INVESTIGADA**

A escola na qual desenvolvemos a pesquisa localiza-se na região central da cidade de Uberlândia. Iniciou suas atividades em 1975 como um anexo de outra escola da rede pública estadual tornando-se autônoma em 1976. De 1976 a 1986 a escola atuava prioritariamente com o Ensino Médio passando na década seguinte (1987-1997) a oferecer também o Ensino Fundamental. Com a política da municipalização do ensino ocorrida em 1997, adequando-se ao processo vigente, retoma a predominância no Ensino Médio.

Em 2009, dois mil e duzentos alunos encontravam-se matriculados nesta instituição, distribuídos em três turnos. No turno da manhã funcionavam dezenove salas de Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano); no vespertino, dezesseis salas de Ensino Médio (1º e 2º ano) e três turmas da última etapa do Ensino Fundamental<sup>42</sup>, uma sala de sétima e duas de oitava série; o atendimento do ensino noturno restringia-se a nove salas do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano). A tabela 04 detalha essas informações:

<sup>42</sup> A primeira etapa do Ensino Fundamental corresponde do primeiro ao quinto ano (antigo pré a quarta série) e a última etapa ( quinta a oitava série) do sexto ao nono ano.

**Tabela 04**  
**Descrição do número de turmas da escola investigada por série**

-----	Ensino Fundamental		Ensino Médio			-----
	7ª série	8ª série	1º ano	2º ano	3º ano	
Período/turmas						
Matutino	00	00	05	05	09	19
Vespertino	01	02	10	06	00	19
Noturno	00	00	03	03	03	09
Total	01	02	18	14	12	47

A escola investigada era conceituada pelo Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (SEE/MG) como “escola referência”<sup>43</sup> e reconhecida socialmente como uma das instituições públicas que oferece ensino de melhor qualidade da cidade de Uberlândia, sobretudo no que se refere ao índice de aprovação nos programas de acesso à Educação Superior pública (vestibular e processos seriados).

No trabalho de campo, identificamos o bom estado de conservação da estrutura física da escola, no entanto, mediante outras circunstâncias observadas, este fator torna-se insuficiente para atender de forma satisfatória os alunos. Durante a aplicação do questionário da pesquisa, deparamo-nos com salas superlotadas principalmente no turno matutino e vespertino, chegando a comportar quarenta e três alunos, com espaço mínimo para locomoção de professores e alunos; em decorrência disso, a disposição das carteiras em fileiras (muito próximas) era a única possibilidade de organização do espaço. As salas

<sup>43</sup> De acordo com o administrador da instituição, a escola é conceituada como uma “escola referência”. Designação concedida pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - SEE/MG às escolas que apresentam melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem, bom espaço físico e por desenvolver significativos projetos pedagógicos. Segundo ele, essas escolas recebem maior subsídio financeiro para elaboração e execução de seus projetos (Informação obtida por conversa informal com o administrador da escola, em Uberlândia, MG, abril de 2009).

A escola foi notificada no ano de 2009 como campeã entre as escolas públicas da cidade de Uberlândia a obter o melhor resultado no exame do ENEM de 2008. O ENEM é um tipo de avaliação do Ministério de Educação (MEC) que vem sendo realizado no Brasil desde 1998 para avaliar o desempenho, as habilidades e as competências dos alunos na conclusão do Ensino Médio. A participação é voluntária tanto para a rede particular como a rede pública. Conforme descrito no capítulo II, várias instituições de Educação Superior tem usado o ENEM para o ingresso no programa do ProUni (FERNANDES, 7/5/2009, p. B4). Destacamos que de acordo com a Portaria N° 109, de 17 de maio de 2009 o novo ENEM passa a estruturar pelos pressupostos do Art. 2º Inciso III como uma nova avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós- médio e a Educação Superior. (BRASIL, 2009). Vale ressaltar que com base nos termos de referência do MEC as Instituições Federais de Educação que optarem pelo ENEM como processo seletivo de suas instituições não implicarão em abdicar de outros processos seletivos de suas instituições. A Universidade Federal de Uberlândia adotará o ENEM a partir do primeiro semestre de 2010, em substituição à primeira fase do vestibular e manterá o procedimento convencional para segunda fase (CASTRO, 2009, p. B5) Segundo o MEC, a maioria das Universidades Federais em 2009, já aderiram ao ENEM como modalidade de processo seletivo.

eram pouco arejadas, cada uma possuía duas pequenas janelas, uma porta e um ventilador para remediar o intenso calor.

Ao vislumbrarmos como sujeitos de nossa pesquisa os alunos de uma escola pública de Uberlândia, move-nos o desejo de saber como esses sujeitos percebem a especificidade dos programas seriados da UFU, releve-se que estes programas não são os únicos em nosso país, possuindo, cada um, a sua singularidade, seja pelos aspectos regionais, políticos, sociais e culturais de cada região.

## 2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Como indica a tabela 05, cento e oitenta e quatro discentes responderam ao questionário da pesquisa, correspondendo a cinco turmas do Ensino Médio, sendo três do segundo ano (matutino, vespertino e noturno) e duas do terceiro ano (matutino e noturno)<sup>44</sup>.

**Tabela 05**  
**Descrição dos sujeitos por gênero**

Turmas	2º ano do Ensino Médio				3º ano do Ensino Médio			Total/gênero	
	Matutino	Vespertino	Noturno	Subtotal	Matutino	Noturno	Subtotal	Total	%
Feminino	30	22	14	66	24	19	43	109	59,2%
Masculino	13	16	15	44	19	12	31	75	40,8%
<b>Total</b>	43	38	29	110	43	31	74	184	100%
<b>%</b>	23,4%	20,6%	15,8%	<b>59,8%</b>	23,4%	6,8%	<b>40,2%</b>	100%	-----

Desses alunos, descritos na tabela acima, cento e dez (59,8%) cursavam o segundo ano e setenta e quatro (40,2%) o terceiro ano, predominando na amostra o gênero feminino, cento e nove alunas (59,2%) e setenta e cinco alunos (40,8%). Esta predominância do gênero feminino correlaciona-se ao estudo de Braga, Peixoto e Bogutchi (2009) que constataram que as mulheres têm se tornado maioria na disputa por uma vaga nos vestibulares a partir dos anos de 1990. Segundo estes autores, na última década do século XX, o percentual de jovens do gênero feminino que participaram do vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) alcançou o percentual de 59,0%. Na

<sup>44</sup> A escola não oferecia turmas de terceiro ano no período vespertino.

tabela 06, abaixo, apresentamos os dados sobre a idade dos sujeitos participantes da pesquisa por cada turma.

**Tabela 06**  
**Idade dos sujeitos da pesquisa**

Turmas Idade	14anos	15anos	16anos	17anos	18anos	Acima 18anos	Total
2º Matutino	01	24	18	00	00	00	43
2º Vespertino	00	22	09	06	01	00	38
2º Noturno	00	05	09	09	02	04	29
3º Matutino	00	02	24	16	01	00	43
3º Noturno	00	00	06	15	05	05	31
Total	01	53	66	46	09	09	184
%	0,5%	28,8%	35,9%	25,0%	04,9%	04,9%	100%

Com relação à idade dos sujeitos, sessenta e seis (35,9%) encontravam-se com dezesseis anos; cinquenta e três (28,8%) com quinze; quarenta e seis (25,0%) com dezessete ; nove (04,9%) com dezoito; nove (04,9%) com idade acima de dezoito; e uma aluna (0,5%) com quatorze anos<sup>45</sup>.

Esses dados nos permitiram evidenciar que os alunos que estudavam no período diurno situavam na faixa etária correspondente ao ano de escolaridade e apenas uma aluna com idade inferior, considerando, como indica os documentos oficiais de educação, que o Ensino Fundamental corresponde à faixa etária de 07 a 14 anos de idade. Inferimos que o Ensino Médio corresponde aos três últimos anos da educação básica, ou seja, se o aluno conclui o Ensino Fundamental com 14 anos, ao término do Ensino Médio, sem nenhuma reprovação ou se não ficar nenhum ano sem estudar, deverá concluí-lo com 17 ou 18 anos, dependendo do mês de seu aniversário (BRASIL, 2004). Os dados da tabela 07 demonstram o período em que os alunos envolvidos na pesquisa ingressaram na escola.

<sup>45</sup> Apresentamos nos apêndices, página 156, as tabelas 06A, 06B, 06C, 06D e 06E indicando detalhadamente por turmas das relações de gênero e idade de cada turma em separado.

**Tabela 07**  
**Período em que os alunos envolvidos na pesquisa ingressaram na escola**

Série	2º ano Ensino Médio			3º ano Ensino Médio		Total	%
	Matutino	Vespertino	Noturno	Matutino	Noturno		
Resposta						----	----
Final Ensino Fundamental	14	05	02	12	02	35	19,0%
Início Ensino Médio	29	30	20	28	18	125	68,0%
Final Ensino Médio	00	03	07	03	11	24	13,0%
Total	43	38	29	43	31	184	100%
%	23,4%	20,6%	15,8%	23,4%	16,8%	100%	----

A maioria dos sujeitos, cento e vinte e cinco (68,0%) ingressou na escola no início do Ensino Médio; trinta e cinco (19,0%) no final do Ensino Fundamental; e vinte e quatro alunos/as (13,0%) no final do Ensino Médio. Os motivos que os levaram a ingressar na escola investigada encontram-se detalhados na tabela a seguir.

**Tabela 08**  
**Situação que possibilitou a escolha da escola**

Ingresso na escola	2º ano Ensino Médio			3º ano Ensino Médio		Total	%
	Matutino	Vespertino	Noturno	Matutino	Noturno		
Resposta						----	---
Oferece ensino de qualidade	42	33	20	43	27	165	72,4%
Próxima a sua residência	02	03	03	09	08	25	10,9%
Garantia de vaga antecipada	01	00	03	02	01	07	03,1%
Escolha dos pais	05	03	00	07	04	19	08,3%
Outros motivos	00	01	05	03	03	12	05,3%
Total	50	40	31	64	43	228	100%

O oferecimento de um ensino de qualidade foi o principal motivo que mobilizou a escolha da escola pelos sujeitos, cento e sessenta e cinco (72,4%) deles; esse percentual correlaciona-se às informações apresentadas ao categorizarmos a escola investigada (página 109) e, foi também enfatizado por dois sujeitos da pesquisa: “Estou na escola que é considerada uma das melhores de Uberlândia.” (Aluna-21/2ºM<sup>46</sup>). Outra aluna confirma essa afirmativa, além de apontar sua dedicação aos estudos: “Porque o nível da escola onde estudo é um dos melhores de Uberlândia. Além do mais, eu particularmente não estudo apenas no colégio, reforço os estudos também em casa.” (Aluna-4/2º M).

Vinte e cinco alunos (10,9%) justificaram ser a escola próxima de suas residências; dezoito (08,3%) indicaram seus pais como os definidores da escolha; doze (05,3%) não

<sup>46</sup> Respeitando a determinação da Resolução CNS/196 que normatiza a pesquisa com seres humanos, os sujeitos envolvidos na pesquisa não foram identificados ao longo do texto, assim como foram instruídos, na coleta de dados em campo, a não se identificarem ao responderem o questionário. Os questionários foram todos numerados e em cada relato dos alunos apenas identificamos seu gênero (Aluno ou Aluna), o número correspondente ao seu questionário (de 1 a 184) e a turma a qual pertenciam, designada da seguinte forma: 2º M (Matutino), 2º V (Vespertino), 2º N (Noturno), 3º M (Matutino) e 3º N (Noturno). Essa forma de representação das turmas será também encontrada nas tabelas que detalham os dados empíricos da pesquisa.

identificaram o motivo; e sete (03,1%) pela garantia de vaga antecipada por terem concluído o Ensino Fundamental em determinadas instituições da rede pública<sup>47</sup>. Em nossa próxima tabela, identificamos quais dos alunos envolvidos na pesquisa exerciam atividade remunerada.

**Tabela 09**  
**Alunos que exerciam atividade remunerada**

Período	Descrição por período			Carga horária de trabalho				
	Total	N/trabalham	Trabalham	10-20h	21-30h	31-40h	acima 41h	n/resp
Noturno	60	24	36	04	04	08	15	05
Diurno	124	112	12	03	07	01	01	00
Total	184	136	48	07	11	09	16	05
%	100%	73,9%	26,1%	14,6%	22,9%	18,8%	33,3%	10,4%

Como indica a tabela 09, dos cento e oitenta e quatro sujeitos da pesquisa, quarenta e oito deles (26,1%) exerciam atividade profissional remunerada. Trinta e seis alunos do período noturno e doze do diurno. A carga horária predominante de trabalho foi acima de quarenta e uma horas, correspondendo a dezesseis alunos (33,3%); onze (22,9%) trabalhavam de vinte e uma a trinta horas semanais; nove (18,8%) de trinta e uma a quarenta horas; sete (14,6%) de dez a vinte horas; e cinco (10,4%) não indicaram o total de horas trabalhadas. Saber se os alunos que exerciam atividades remuneradas contribuía na renda familiar, era outro aspecto que nos chamava a atenção, destacado na tabela abaixo:

**Tabela 10**  
**Se os alunos que exerciam atividade remunerada contribuía na renda familiar**

Resposta	Total	Não	Sim	n/resp
Noturno	36	03	26	07
Diurno	12	06	02	04
Total	48	09	28	11
%	100%	18,8	58,3%	22,9%

Segundo a tabela 10, vinte e oito dos sujeitos (58,3%) contribuía na renda familiar; onze (22,9%) não responderam a questão; e nove (18,8%) não contribuía<sup>48</sup>.

<sup>47</sup> As matrículas dos alunos do Ensino Fundamental são priorizadas para os alunos que residem nas proximidades da escola. Já as matrículas do Ensino Médio seguem os critérios da faixa etária; o aluno mais jovem beneficia-se primeiramente da vaga. (Informação obtida por conversa informal com o administrador da escola, em Uberlândia, MG, abril de 2009).

<sup>48</sup> Apresentamos nos apêndices, páginas 156-158, as tabelas 09A/10A, 09B/10B, 09C/10C, 09D/10D e 09E/10E, indicando detalhadamente por turmas das relações alunos que exercem atividade profissional remunerada, carga horária de trabalho e a participação na renda familiar.

Após a caracterização dos sujeitos da pesquisa passamos a compor nossa interpretação sobre a concepção dos alunos sobre os programas alternativos de ingresso na Educação Superior da UFU, o PAIES e o PAAES.

### **3 A RELAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA COM OS PROGRAMAS SERIADOS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DA UFU**

De acordo com nosso objetivo de saber como alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Uberlândia compreendiam os processos seletivos de acesso à Educação Superior da UFU, as duas tabelas seguintes representam o nível de compreensão dos alunos envolvidos na pesquisa com relação ao PAIES e o PAAES. Iniciamos com a interpretação sobre o que é o PAIES por ter sido o primeiro programa seriado instituído por essa universidade e, em seguida, detemo-nos na conceituação dos alunos com relação ao PAAES.

**Tabela 11**  
**Você sabe o que é PAIES?**

Resposta	3° M	3° N	Total	%
Não sabe	00	02	02	02,7%
Não respondeu	01	02	03	04,1%
Descrição detalhada	21	13	34	45,9%
Descrição parcial	03	14	17	23,0%
Descreveu a sigla	18	00	18	24,3%
Total	43	31	74	100%

Os dados da tabela 11 referem-se exclusivamente aos alunos que cursavam o terceiro ano do Ensino Médio, uma vez que a maioria deles concluiria a última etapa do Programa, prevista para terminar no ano de 2009. Dos setenta e quatro alunos dos turnos matutino e noturno, trinta e quatro (45,9%) apresentaram uma compreensão satisfatória do programa, boa parte das justificativas apresentou a seguinte descrição: “São provas que acontecem ao término de cada uma das séries do Ensino Médio. Conseguindo a pontuação desejada, você entra na UFU sem precisar passar pelo vestibular tradicional.” (Aluna-12/3° N). Outros sujeitos enfatizaram a questão da fragmentação da avaliação definindo-a como por etapas ou seriada, como é o caso da aluna-01/3°D: “O PAIES é um programa de ingresso na universidade dividido em três etapas”. E do aluno- 42/3°D: “É um programa

alternativo em que o candidato pode realizar os exames de seleção de forma seriada baseada nas séries do Ensino Médio.”

Dezoito alunos (24,3%) descreveram somente a sigla do programa, portanto, não temos clareza do nível de sua compreensão. Dezesete dos discentes (23.0%) demonstraram uma visão parcial e, às vezes, confusa sobre o PAIES: “O PAIES é um programa criado pelo governo federal para beneficiar alunos a entrar com mais facilidade na faculdade.” (Aluno-27/3º N). Cabe ressaltar que essa visão parcial foi predominante no período noturno (catorze alunos), indicando que as problemáticas que envolvem o acesso à Educação Superior correlacionam-se, também, com o turno em que os alunos estão matriculados. Três alunos (04,1%) não responderam a questão e dois (02,7%) disseram que não sabiam o que era o programa.

Como foi discutido no terceiro capítulo, o PAIES foi o primeiro programa seriado e gradual da UFU. O programa iniciou sua primeira etapa<sup>49</sup> no ano de 1998 com término de sua última etapa prevista para o ano de 2009. As vagas dos cursos de graduação disponibilizadas pelo programa são destinadas a alunos da rede de ensino pública e privada, sendo facultativa a participação.

Matriculado em uma escola credenciada pela UFU, o aluno passa por um processo avaliativo ininterrupto durante as três séries do Ensino Médio com uma ponderação de pontos acumulativos. Em caso de reprovação, ele se insere no próximo programa, no entanto, a reprovação na segunda ou terceira série acarreta o desligamento e a perda dos pontos obtidos na/s etapa anterior/es do programa no qual participava (UFU, 1997).

Dentre os objetivos do PAIES, destacamos: aproximar a relação entre Ensino Médio e Educação Superior; a formação de um aluno crítico e reflexivo; a mudança de mentalidade do aluno e da família com relação aos processos seletivos para a Educação Superior; e cultivar o aprendizado efetivo durante o processo do Ensino Médio. No entanto, como esclarecemos no segundo capítulo dessa dissertação, o PAIES não apresenta avanços representativos no combate à exclusão social como previsto no seu regimento<sup>50</sup> e,

<sup>49</sup> Cada etapa do PAIES tinha uma duração de três anos.

<sup>50</sup> No regimento do PAIES julho de 1997, são apontados o reconhecimento dos vestibulares como desgastante em razão do número insuficiente de vagas e pelo seu alto nível de competitividade e justifica a criação dos programas seriados como indica o pressuposto 4.3: “Há de se considerar, ainda, as disparidades existentes entre os níveis de oportunidades oferecidas ao educando brasileiro. Levando esses fatores em consideração e a impossibilidade de soluções a curto e médio prazos, é necessário que a avaliação seriada, ora proposta, seja tratada como um processo em que todas as etapas sejam bem definidas, a fim de não



continua efetivando, mas de forma seriada, a seleção dos melhores alunos e dotados de melhores recursos econômicos, sociais e culturais.

De certa forma, o relato de uma aluna do terceiro matutino evidenciou essa questão sinalizando para o novo programa que substituirá o PAIES: “O programa alternativo de Ingresso ao Ensino Superior é uma oportunidade a mais de ingressar na UFU. No caso do PAIES teria que ser um programa assistencial, mas isso não acontece. Por isso, que ele foi reformulado dando origem ao PAAES.” (Aluna-22/3º M). No entanto, sua fala instiga-nos um questionamento do qual não temos ainda subsídios concretos para respondê-lo: a implementação do PAAES poderia levar os alunos da rede pública a construírem uma interpretação distorcida ou equivocada do PAAES, concebendo-o como uma política de assistencialismo? Essa possibilidade representaria o desconhecimento, desses sujeitos de seus direitos educacionais descritos pelo Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e reafirmados na LDB 9.394/96, sobre os quais nos dedicamos amplamente no primeiro capítulo dessa dissertação.

Conforme apresentamos, o PAAES é um programa com o mesmo *modus operandi* do PAIES, cujas vagas são destinadas exclusivamente para a escola pública. Objetiva-se criar condições próprias de acesso, permanência e conclusão da Educação Superior com o propósito de combater a auto-exclusão dos alunos dessa rede de ensino e também oferecer subsídios para a melhoria da Educação Básica por meio de um processo seletivo seqüencial. A próxima tabela descreve a concepção dos alunos do segundo ano do Ensino Médio envolvidos na pesquisa com relação ao atual programa seriado da UFU, o PAAES.

**Tabela 12**  
**Você sabe o que é PAAES?**

Resposta	2º M	2º V	2º N	Total	%
Não sabe	00	05	14	19	17,3%
Não respondeu	01	01	01	03	02,7%
Descrição detalhada	33	24	09	66	60,0%
Descrição parcial	03	06	05	14	12,7%
Descreveu a sigla	06	02	00	08	07,3%
Total	43	38	29	110	100%

---

caracterizar como um rompimento com o processo vigente. Para esse processo se instalar gradativamente, os diversos contextos escolares deverão ser analisados e subsidiados de forma a terem condições de se adequarem de acordo com as novas metas estabelecidas”.

Como indica a tabela 15, dos cento e dez alunos do segundo ano do Ensino Médio, possíveis participantes do programa, sessenta e seis (60,0%) apresentaram uma descrição satisfatória do PAAES:

É um Programa de Ação Afirmativa de Ingresso ao Ensino Superior. O aluno realiza uma prova no final de cada ano letivo e poderá entrar na Faculdade gratuitamente depende de sua nota (Aluno-33/2º M).

Um segundo aluno descreve ainda a divisão por etapas:

É um processo seletivo seriado, dividido em três etapas, basicamente que visa o ingresso do jovem que estuda na rede pública de ensino a ingressar na faculdade isento de qualquer taxa (Aluna-31/2º V).

Outro refere o caráter de vestibular:

O PAAES é um “vestibular” dividido em três etapas, cada uma corresponde a uma série do Ensino Médio, a diferença é que na teoria seria apenas para alunos da rede pública (Aluno-21/2º N).

Como podemos perceber a vinculação do programa seriado como vestibular tradicional foi bastante freqüente na fala dos sujeitos: “É um vestibular seriado que auxilia o aluno do Ensino Médio a entrar na faculdade (Aluna-07/ 2º M)”.

Observamos que, embora eles compreendam a funcionalidade do programa, o termo “gratuidade” e “isenção de taxas” apareceu como aspecto definidor da possibilidade de ingresso na Educação Superior em parte representativa dos relatos, ou seja, o fator econômico parece constituir-se em determinante que dificulta o ingresso do jovem nessa modalidade de ensino. Quando o Aluno-21 e a Aluna-07 definem o PAAES como um “tipo de vestibular”, remete-nos às discussões realizadas no capítulo II no qual explicitamos anteriormente que os programas seriados não deixaram de ser uma forma de vestibular.

Dezenove alunos (17,3%) disseram não saber o que era o PAAES e não apresentaram justificativas que pudéssemos interpretar. Desses sujeitos, cabe ressaltar que catorze deles, sua maioria, estudava no período da noite, indicando, mais uma vez, a fragilidade das condições educacionais que envolvem esse grupo.

Quatorze educandos (12,7%) responderam parcialmente à questão, sendo que três dessas respostas (dos alunos do noturno) aproximavam-se mais do que seria o ProUni descrito no primeiro capítulo dessa dissertação. Este programa apresenta como uma de suas medidas o oferecimento de bolsa de auxílio para alunos de baixa renda para o ingresso na Educação Superior privada. Essa possível confusão realizada representa, na verdade, um nível significativo de desconhecimento por parte desses sujeitos: “É um programa do governo que oferece bolsas escolares para universidade para quem atingir a meta nas provas (Aluna-01/2º N)”. Conceituação também definida por outro sujeito: “É um programa do governo que oferece bolsa para os alunos que passarem nas provas (Aluna-03/2º N)”. Como afirmamos, o período noturno parece mais vulnerável a essa questão: “É um processo que se houver o alcance da nota pedida haverá desconto ou ganho de uma bolsa na faculdade (Aluna-04/2º N)”.

Oito discentes (07,3%) descreveram apenas a sigla do programa e três (02,7%) não responderam a questão.

#### 4 EFETIVAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NOS PROGRAMAS

Dos cento e oitenta e quatro sujeitos da pesquisa cento e vinte e três (66,8%) participavam dos programas seriados da UFU, cinquenta e nove (32,1%) não estavam vinculados a nenhum dos processos e dois (01,1%) não indicaram se participavam ou não. O ensino noturno novamente assume lugar representativo, pois dos cinquenta e nove alunos que não estavam vinculados aos programas, quarenta e três (72,9%) estavam matriculados neste turno. A seguir, as tabelas 13 e 14 detalham essas informações.

**Tabela 13**  
**Você Está participando do PAIES?**

Resposta	3º M	3º N	Total	%
Sim	42	06	48	64,9%
Nunca se interessou em participar	01	14	15	20,3%
Não respondeu	00	01	01	1,3%
Interessou, mas não havia como fazer/Não pôde fazer por estudar em escola privada	00	00	00	0%
Morava em outra cidade e não possuía o programa	00	00	00	0%
Desistiu por fatores pessoais	00	06	06	08,1%
Desistiu por fatores econômicos	00	02	02	02,7%
Desistiu por fatores pessoais e econômicos	00	02	02	02,7%
Não participou por falta de informação	00	00	00	0%
Total	43	31	74	100%

Dos setenta e quatro alunos que cursavam o terceiro ano, quarenta e oito (64,9%) participavam e vinte e seis (35,1%) não estavam vinculados ao PAIES. A participação do terceiro ano matutino era quase unânime, desses quarenta e três alunos apenas um indicou nunca ter se interessado em participar do processo. No noturno, dos trinta e um alunos, seis participavam do PAIES; quatorze nunca se interessaram em participar; seis desistiram por fatores pessoais; dois desistiram por fatores econômicos e dois por fatores econômicos e pessoais.

Pelo fato do PAAES consistir de um programa voltado exclusivamente para a escola pública, acreditávamos numa maior adesão dos alunos que cursavam o segundo ano do Ensino Médio; no entanto, na escola investigada, comparado ao PAIES, não evidenciamos essa maior adesão. A tabela abaixo detalha esses dados.

**Tabela 14**  
**Você Está participando do PAAES?**

Resposta	2° M e 2° V	2° N	Total	%
Sim	66	09	75	68,2%
Nunca se interessou em participar	08	12	20	18,2%
Não respondeu	02	01	03	2,7%
Interessou, mas havia como fazer/Não pôde fazer por estudar em escola privada	02	00	02	1,8%
Morava em outra cidade e não possuía o programa	01	01	02	1,8%
Desistiu por fatores pessoais	02	03	05	4,6%
Desistiu por fatores econômicos	00	02	02	1,8%
Não participou por falta de informação	00	01	01	0,9%
Total	81	29	110	100%

Com relação ao PAAES, os índices se assemelham ao PAIES, dos cento e dez anos alunos que cursavam o segundo ano, setenta e cinco (68,2%) participavam do programa e trinta e cinco (32,8%) não. Dos oitenta e um alunos dos turnos matutino e vespertino, sessenta e seis estavam vinculados ao programa; oito nunca se interessaram em participar; dois não responderam, dois manifestaram interesse, mas não puderam fazer; um não fez porque morava em outra cidade e dois desistiram por fatores pessoais. Do noturno, nove alunos participavam; doze nunca se interessaram; um não respondeu; um morava em outra cidade e por isso não estava participando; três desistiram por fatores pessoais; dois desistiram por fatores econômicos e um aluno não participou por falta de informação.

Souza e Oliveira (2009, p.3) depreendem que os alunos do Ensino Médio noturno reconhecem na escola uma possibilidade de ascensão social, apesar da especificidade de desconsideração de sua realidade de vida e de trabalho representando uma trajetória escolar diferenciada:

Ainda, como elemento de diferenciação dos alunos, tem-se suas expectativas após a conclusão do curso. Muitos manifestam o desejo de dar continuidade aos estudos, principalmente em nível superior. Outros declaram pretender continuar trabalhando ou iniciar trabalho. Certamente tais intenções são colocadas em função da possibilidade de vida e de trabalho em que se encontram os alunos. No entanto, pode-se supor que a permanência ou o retorno aos estudos traduz uma valorização da escolarização, na busca do que a maioria define como “um futuro melhor”.

Apesar do baixo número de alunos do noturno vinculados ao PAIES e ao PAAES, a afirmativa desses autores reflete os anseios dos sujeitos de nossa pesquisa quando se manifestaram sobre o desejo de cursar a Educação Superior; somente um dos sessenta alunos do noturno indicou preferência por curso técnico, o que indica, também sua pretensão em prosseguir os estudos, dados estes quantificados a seguir na tabela 15.

**Tabela 15**  
**Se os sujeitos da pesquisa almejavam a Educação Superior**

Resposta	2° M	2° V	2° N	3° M	3° N	Total	%
Indicaram a pretensão de curso/s	37	33	23	28	27	148	80,4%
Pretendiam mas estavam indecisos	06	03	06	14	03	32	17,4%
Alunos que almejavam a Educação Superior	43	36	29	42	30	180	97,8%
Pretendiam fazer curso técnico	00	02	00	00	01	03	01,7%
Não respondeu	00	00	00	01	00	01	0,5%
Total	43	38	29	43	31	184	100%

Independente do número de alunos vinculados ao PAIES e o PAAES, a maioria desses sujeitos almejava ingressar na Educação Superior. Cento e oitenta (97,8%) deles manifestaram esse interesse, sendo que, deste grupo, cento e quarenta e oito (80,4%) indicaram sua pretensão de curso (alguns apresentaram mais de uma opção) e trinta e dois (17,4%) se anunciaram indecisos. Considerando a juventude como característica do grupo pesquisado, esse índice de indecisos poderia ser associado a uma possível imaturidade na tomada de decisão da escolha profissional. Apenas três (01,7%) não se interessavam pela Educação Superior almejando cursos técnicos e um (0,5%) aluno não respondeu.

Ao perguntamos aos sujeitos que curso/s superior/es almejavam, tínhamos a pretensão de solucionar questões que nos instigavam *a priori*, das quais, a mais relevante seria saber se a condição sócio-econômica era um fator definidor da escolha do curso superior dos alunos da escola pública. Apesar das evidentes diferenças sociais, culturais e

econômicas que envolvem os meios de acesso à Educação Superior por alunos das escolas públicas e privadas, outro aspecto relevante se evidencia, a hierarquia existente dentro da própria escola pública com relação ao período de estudo diurno e noturno. Essa diferenciação é demarcada por diversos aspectos, sendo os mais relevantes, a disparidade de tempo para preparação para os exames que beneficiam os discentes do diurno, uma vez que, em sua maioria, não exercem atividades profissionais, não contribuem na renda familiar e, sobretudo, têm possibilidades de acesso a outros cursos preparatórios, seja na própria escola ou fora dela.

Partindo desses princípios, investigamos se havia diferenças entre os cursos pretendidos pelos alunos do noturno e do diurno e se com a implementação do PAAES haveria, comparado ao PAIES, uma predominância das áreas consideradas de maior reconhecimento social (Biomédicas e Exatas) e, conseqüentemente, aumento na expectativa de acesso a esses cursos por alunos da rede pública. De acordo com as duzentas e catorze indicações de cursos pretendidos pelos sujeitos, nossas hipóteses não se efetivaram; como indica a tabela 16, os cursos nas áreas das Ciências Biomédicas e das Ciências Exatas foram os mais pretendidos pelos alunos da escola investigada.

**Tabela 16**  
**Curso pretendido pelos sujeitos da pesquisa de acordo com as áreas de conhecimento**

Áreas	2° M	2° V	2° N	3° M	3° N	Total	%
Cursos Ciências Biomédicas	21	19	20	15	15	90	42,1%
Cursos Ciências Exatas	14	08	12	20	12	66	30,8%
Cursos Ciências Humanas	18	16	09	09	06	58	27,1%
Total	59	48	47	59	37	214	100%

Das duzentas e catorze indicações realizadas pelos sujeitos, a área das Ciências Biomédicas foi a de maior pretensão, noventa (42,1%) indicações, sendo as maiores pretensões para os cursos de Medicina, Psicologia, Educação Física e Biomedicina; seguida de sessenta e seis (30,8%) para as Ciências Exatas, nos cursos de Administração, Engenharia Civil e Mecatrônica e Ciências da Computação; e cinquenta e oito (27,1%) na área das Ciências Humanas, para os cursos de Direto, Jornalismo, História e Relações Internacionais.

Salientamos as poucas pretensões dadas aos cursos de licenciaturas, na área de Ciências Biomédicas; o curso de Educação Física foi apontado por dez alunos; na área de Exatas, dois se interessavam em cursar Química e outros dois Matemática e, por último, na área de Ciências Humanas, cinco sujeitos pretendiam cursar História, seguida da mesma

proporção para o curso de Letras, três o curso de Filosofia e dois alunos almejavam cursar Pedagogia<sup>51</sup>.

Constatamos que, a princípio, os anseios profissionais dos alunos da escola investigada não evidenciaram as relações sócio-econômicas que realmente estão expressas nos índices de acesso à Educação Superior na UFU, quantificados pela COPEV desde a criação do PAIES em 1998 até 2008<sup>52</sup>, no qual a maioria dos ingressantes na UFU durante uma década de implementação desse programa, eram oriundos da rede privada de ensino.

De acordo com o grupo analisado, as questões que se relacionam diretamente com a escola pública brasileira, quais sejam, fator sócio-econômico, menor acesso a bens culturais, qualidade de ensino, etc., parecem não interferir na escolha do curso superior. Isto ficou evidente tanto nas escolhas dos alunos dos terceiro ano participantes do PAIES com vagas também disponíveis para a rede privada, como pelos alunos do segundo ano do Ensino Médio participantes do PAAES em que as vagas se destinam especificamente para as escolas da rede pública. As tabelas 16A a 16E, confirmam nossa constatação. A tabela 16A apresenta o detalhamento dos cursos pretendidos pelos alunos do 2º ano Ensino Médio/Matutino divididos por gênero:

**Tabela 16A**  
**2º ano Ensino Médio/Matutino – Curso pretendido**

Áreas	Total	%	Feminino	%	Masculino	%
Cursos Ciências Biomédicas	21	100%	20	95,2%	01	04,8%
Cursos Ciências Exatas	14	100%	07	50%	07	50%
Cursos Ciências Humanas	18	100%	16	88,8%	02	11,2%
Indecisos/as	06	100%	01	16,7%	05	83,3%

A tabela 16B apresenta o detalhamento dos cursos pretendidos pelos alunos do 2º ano Ensino Médio/Vespertino divididos por gênero:

**Tabela 16B**  
**2º ano Ensino Médio/Vespertino – Curso pretendido**

Áreas	Total	%	Feminino	%	Masculino	%
Cursos Ciências Biomédicas	19	100%	14	73,7%	05	26,3%
Cursos Ciências Exatas	08	100%	02	25,0%	06	75,0%
Cursos Ciências Humanas	16	100%	11	68,7%	05	31,3%
Indecisos/as	03	100%	01	33,3%	02	66,7%
Cursos Técnicos	02	100%	00	0%	02	100%

<sup>51</sup> A descrição detalhada dos cursos pretendidos pelos sujeitos da pesquisa e suas respectivas áreas de conhecimento encontram-se nos apêndices, páginas 158-161, tabelas 16A1, 16B1, 16C1, 16D1 e 16E1.

<sup>52</sup> Dados descritos no capítulo II, página 100.

A tabela 16C apresenta o detalhamento dos cursos pretendidos pelos alunos do 2º ano Ensino Médio/Noturno divididos por gênero:

**Tabela 16C**  
**2º ano Ensino Médio/Noturno – Curso pretendido**

Áreas	Total	%	Feminino	%	Masculino	%
Cursos Ciências Biomédicas	20	100%	14	70,0%	06	30,0%
Cursos Ciências Exatas	12	100%	06	50,0%	06	50,0%
Cursos Ciências Humanas	09	100%	07	77,8%	02	22,2%
Indecisos/as	06	100%	01	16,6%	05	83,4%

A tabela 16D apresenta o detalhamento dos cursos pretendidos pelos alunos do 3º ano Ensino Médio/Matutino divididos por gênero:

**Tabela 16D**  
**3º ano Ensino Médio/Matutino – Curso pretendido**

Áreas	Total	%	Feminino	%	Masculino	%
Cursos Ciências Biomédicas	15	100%	13	86,7%	02	13,3%
Cursos Ciências Exatas	20	100%	07	35,0%	13	65,0%
Cursos Ciências Humanas	09	100%	06	66,7%	03	33,3%
Indecisos/as	14	100%	08	57,1%	06	42,9%
Não respondeu	01	100%	00	0%	01	100%

A tabela 16E apresenta o detalhamento dos cursos pretendidos pelos alunos do 3º ano Ensino Médio/Noturno divididos por gênero:

**Tabela 16E**  
**3º ano Ensino Médio/Noturno – Curso pretendido**

Áreas	Total	%	Feminino	%	Masculino	%
Cursos Ciências Biomédicas	15	100%	09	60,0%	06	40,0%
Cursos Ciências Exatas	12	100%	08	66,7%	04	33,3%
Cursos Ciências Humanas	06	100%	03	50,0%	03	50,0%
Segurança do Trabalho/técnico	01	100%	00	0%	01	100%
Indecisos/as	03	100%	01	33,3%	02	66,7%

A questão de gênero novamente se destaca, as tabelas 19A, a 19E permitiram-nos traçar a relação estabelecida entre o gênero e a áreas de conhecimento pretendida, evidenciando que, do grupo pesquisado, o gênero feminino manifestou maior interesse pelos cursos das áreas de Ciências Biomédicas e Ciências Humanas, enquanto que, para o



gênero masculino destacou-se primeiramente o interesse pelos cursos da área das Ciências Exatas, embora esse também seja um campo representativo nas escolhas das jovens<sup>53</sup>.

Saber o que motivava os alunos na escolha dos cursos superiores era outra de nossas intenções, as informações passadas pelos alunos sobre esta questão encontram-se detalhadas na tabela abaixo:

**Tabela 17**  
**O que motivou os alunos na escolha do curso**

Motivo	2° M	2° V	2° N	3° M	3° N	Total	%
Afinidade com a área conhecimento	25	28	20	22	13	108	57,8%
Idealização pela profissão	04	01	02	03	05	15	08,0%
Influência dos pais	01	05	03	02	02	13	07,0%
Contato com familiares ou amigos que atuam na profissão	08	02	00	02	00	12	06,4%
Financeiro	03	03	01	01	04	12	06,4%
Acesso a profissão	00	00	00	03	05	08	04,3%
Mercado de trabalho	00	00	02	03	03	08	04,3%
Buscou informações sobre o curso	01	03	00	02	01	07	03,7%
Orientação dos professores/vocacional	01	00	01	00	00	02	01,1%
Relacionado à saúde	01	00	00	00	00	01	0,5%
Influência da mídia	00	00	01	00	00	01	0,5%
Total	44	42	30	38	33	187	100%

A afinidade pela área de conhecimento foi o motivo predominante na escolha do curso superior pelos sujeitos investigados, cento e oito (57,8%), representada aqui pela justificativa de alguns dos sujeitos. Um aluno que pretendia cursar Engenharia Mecânica apresentou a seguinte justificativa: “A afinidade com as áreas de exatas, com a Matemática e a vontade de construir, elaborar projetos para a construção de aparelhos eletrodomésticos e aparelhos hospitalares.” (Aluno-38/2°M). A afinidade pela disciplina Matemática motivando a escolha do curso Engenharia Mecânica apareceu em outro relato: “Foi porque descobri que tem um pouco haver com a robótica e isso inclui matemática. Eu gosto muito desta matéria (Aluno-07/2° V)”. Já os conteúdos da disciplina Química motivaram outra aluna a escolher esta formação superior no campo pedagógico: “É uma matéria que eu gosto e interessante de se aprender e que tenho vontade de ensiná-la (Aluna-18/3° N)”.

<sup>53</sup> A descrição detalhada dos cursos pretendidos pelos sujeitos da pesquisa e suas respectivas áreas de conhecimento encontram-se nos apêndices, páginas 158-161, tabelas 16A1, 16B1, 16C1, 16D1 e 16E1.

Quinze alunos (08,0%) apontaram a escolha por idealização pela profissão, como assim apontou uma aluna que pretendia cursar Psicologia: “Tenho o interesse em conhecer melhor a mente e o comportamento humano e o prazer em ajudar as pessoas na cura de suas insanidades psíquicas.” (Aluna-15/3° M). A afinidade pelos esportes foi o indicativo de outra aluna que almejava o curso de Educação Física: “A minha paixão pelos exercícios físicos e o Voleibol. (Aluna-01/2° M).

Treze sujeitos (07,0%) relacionaram sua escolha à influência dos pais, sendo os cursos de Direito apontado por uma aluna: “A opinião da minha mãe e a minha vontade, conforme minha personalidade.” (Aluna-18/3° M). A motivação por escolher o curso de Direito seu, para uma aluna, pela profissão dos pais: “Meus pais sempre trabalharam nessa área, foi quando percebi que era o que eu gostaria de fazer também.” (Aluna-27/2°V).

Doze alunos (06,4%) indicaram suas opções por contato com familiares ou amigos que atuam na área dos cursos pretendidos, como mencionou uma aluna que almejava cursar Agronomia: “Meu interesse pela terra e meu tio que é agrônomo me indicou o curso.” (Aluno-22/3° N). A possibilidade do status financeiro em decorrência da profissão apareceu nesta mesma proporção. O acesso à profissão pela atividade profissional que exerciam somou oito (04,3%) das escolhas pretendidas, essa mesma porcentagem esteve relacionada à crença do curso escolhido oferecer maiores oportunidades para o mercado de trabalho. Sete (03,7%) alunos buscaram informações sobre o curso antes de se definirem; dois (01,1%) fizeram testes de orientação vocacional; um (0,5%) se mostrou influenciado pela fragilidade de sua saúde e o desejo em ajudar o próximo; e, por último, um (0,5%) dos sujeitos indicou a influência da mídia sobre sua escolha.

Entendemos que mais do que desejar, as escolhas se fazem arraigadas nas condições materiais, humanas, sociais, culturais, políticas e econômicas que envolvem a realidade da população investigada. Para tanto, além do desejo motivador das escolhas dos alunos com relação aos cursos, pretendíamos saber se eles se sentiam preparados para participar do programa e que concepções elaboravam do processo seletivo em que estavam inseridos, considerando pertencerem à escola pública que, como já demonstramos anteriormente, ocupa índices iguais ou inferior a um terço das vagas oferecidas na UFU pelo PAIES nos anos de 1998 a 2008. Ou seja, verificamos se esses alunos possuíam noções claras e conscientes da totalidade desse processo, uma vez que o seu ingresso na Educação Superior está relacionado com uma escolha profissional para atuar futuramente no mercado de trabalho.

Assim, as informações que se seguem foram divididas por turnos, uma vez que, por nossa experiência pedagógica e os estudos da área, a diferenciação de oportunidades de acesso à Educação Superior entre alunos do diurno e do noturno se torna evidente. Com isso, as turmas do segundo ano do matutino e vespertino pelo fato de serem durante o dia, foram categorizadas juntas. Lembrando ainda, que os alunos do segundo ano participavam do PAAES e os alunos do terceiro ano da última etapa do PAIES.

**Tabela 18A**  
**Você se sente preparado para participar do PAAES? (2º. Matutino/Vespertino)**

Resposta	Com justificativa	Sem justificativa	Total	%
Sim	49	01	50	61,7%
Não	26	03	29	35,8%
Não respondeu	00	02	02	2,5%
Total	75	06	81	100%

Num total de oitenta e um alunos do segundo ano (matutino e vespertino) que possivelmente participariam do PAAES, cinquenta (61,7%) se diziam preparados; vinte e nove (35,8%) despreparados; e dois (02,5%) dos alunos não responderam a questão. Com relação ao nível de preparação para o PAIES dos alunos do 3º Matutino, as repostas encontram-se categorizadas na tabela abaixo.

**Tabela 18B**  
**Você se sente preparado para participar do PAIES? (3º. Matutino)**

Resposta	Com justificativa	Sem justificativa	Total	%
Sim	27	03	30	69,8%
Não	11	02	13	30,2%
Não respondeu	00	00	00	0%
Total	38	05	43	100%

Como aponta a tabela 18B, dos quarenta e três alunos do terceiro ano matutino participantes do PAIES, trinta (69,8%) se disseram preparados e treze (30,2%) despreparados. Partimos, em seguida, para as turmas do noturno. Com relação ao nível de preparação dos alunos do 2º Noturno, as informações fornecidas pelos sujeitos permitiram-nos construir a tabela a baixo.

**Tabela 18C**  
**Você se sente preparado para participar do PAAES? (2º. Noturno)**

Resposta	Com justificativa	Sem justificativa	Total	%
Sim	09	02	11	38,0%
Não	11	06	17	58,6%
Não respondeu	00	01	01	03,4%
Total	18	09	29	100%

A tabela 18C permitiu-nos aferir que, para os vinte e nove alunos do segundo ano noturno, onze deles (38,0%) se sentiam preparados para participar do PAAES; e dezessete (58,6%) despreparados. Apenas um (03,4%) aluno não respondeu a essa pergunta. Finalizando essas categorizações, a tabela 18D descreve como os alunos do 3º Noturno avaliavam sua preparação para o PAIES.

**Tabela 18D**  
**Você se sente preparado para participar do PAIES? (3º. Noturno)**

Resposta	Com justificativa	Sem justificativa	Total	%
Sim	15	00	15	48,4%
Não	15	01	16	51,6%
Não respondeu	00	00	00	0%
Total	30	01	31	100%

Dos trinta e um alunos do terceiro ano noturno, quinze (48,4%) se diziam preparados para o PAIES e dezesseis (51,6%) despreparados.

Em relação aos alunos do noturno, tanto os participantes do PAIES como do PAAES, a despreparação, segundo seus relatos, alcança níveis superiores, 51,6% e 58,6%. Com isso, embora os alunos do diurno apresentem médias também representativas de despreparo, 30,2% a 35,8%, são os que apresentam condições de melhores resultados nos exames dos programas seriados, como indicam os dados apresentados acima. Não era nossa pretensão aprofundar sobre a diferenciação entre o ensino oferecido ao aluno do diurno e do noturno, mas torna-se inviável desconsiderá-la quando a mesma se apresenta de forma tão marcante, exigindo maiores reflexões sobre as questões que a envolve.

No ano de 2003, Souza e Oliveira (2009) realizaram uma pesquisa sobre o Ensino Médio noturno em nove estados dentre eles, Minas Gerais. Seu objetivo foi de identificar condicionantes administrativos, legais, pedagógicos e culturais que contribuíssem para o sucesso ou limitação das experiências desenvolvidas pelas escolas pesquisadas que ofereciam Ensino Médio noturno a partir da perspectiva de democratização do ensino em suas dimensões de acesso, permanência na escola e como um ensino de qualidade. Buscamos nos presente autores os subsídios que nos permitissem sinalizar uma possível resposta para o quadro da despreparação dos alunos do noturno evidenciada em nossa investigação.

A primeira característica que Souza e Oliveira (2009) destacam em relação aos alunos do noturno foi que antes de serem estudantes, são trabalhadores ou pretendem se

inserir no mercado de trabalho. Fato a ser considerado por nossa pesquisa que identificou que do total de quarenta e oito alunos que exerciam atividades remuneradas, trinta e seis estudavam no noturno e doze no diurno. Podemos afirmar que os alunos do noturno são os que exercem o maior tempo de trabalho; conforme descrito na tabela 09, oito alunos exerciam atividades de 31-40 horas semanais e quinze acima de 41 horas. Para o diurno, somente um aluno trabalhava de 31-40 horas e outro acima de 41 horas.

Segundo esses autores, há uma compreensão por parte dos docentes com relação à fragilidade dos vínculos estabelecidos por esses alunos com a escola, desencadeando práticas de ensino “menos exigentes” para com esses sujeitos; com isso, lhes eram permitido à entrada nas aulas com atrasos em decorrência da jornada de trabalho que, muitas vezes, atravessava o horário da primeira aula do dia. Assim, esses alunos deixavam de ter contato com os conteúdos desenvolvidos naquela aula, levando, em alguns momentos, os professores a oferecerem, neste período, atividades realizadas fora do espaço da sala de aula com o intuito de não prejudicá-los. Para Sousa e Oliveira (2009), essas iniciativas com a intenção de minorar ou evitar a evasão desses alunos, possivelmente resultaria num menor compromisso com a qualidade do ensino ofertado aos estudantes-trabalhadores. Tais conclusões correlacionam-se aos dados quantificados nas tabelas 18 A, B, C e D, uma vez que os índices de despreparo para os exames de seleção dos programas seriados da UFU foram mais representativos nas turmas do noturno, 58,6% no segundo ano e 51,6% no terceiro ano, enquanto que, nas turmas do diurno, os índices apontados de despreparo foram de 35,8% das turmas de segundo ano e 30,2% no terceiro.

Com relação às turmas do diurno, estes últimos índices não podem ser desconsiderados, pois, apesar da maioria dos sujeitos da pesquisa apontarem a escolha da escola por oferecer um ensino de qualidade e acreditarem que ela viabiliza sua participação nos programas seriados, parte representativa deles, 51,6%, fazia cursos preparatórios para os exames na rede privada ou pública, como indicam as tabelas a seguir.

**Tabela 19A**  
**Você faz algum curso preparatório Pré - PAIES/PAAES? Onde?**

A Você faz algum curso preparatório Pré - PAIES/PAAES?					Local	
Resposta	Não	Não resp	Sim	Total	Pública	Particular
2º Matutino	18	00	25	43	14	11
2º Vespertino	19	00	19	38	07	12
3º Matutino	23	00	20	43	05	15
Total	60	00	64	124	26	38
%	48,4%	0%	51,6%	100%	40,6%	59,4%

Constatamos que dos cento e vinte e quatro alunos do turno diurno sessenta e quatro (51,6%) faziam cursos preparatórios para participar dos processos seletivos da UFU, vinte e seis (40,6%) em instituição pública e trinta oito (59,4%) em instituições particulares: “A escola pública onde estudo oferece o curso, porém faço o curso preparatório em uma escola da rede particular.” (Aluna-11/3ºM). Essa mesma justificativa foi apresentada por outra aluna: “Na escola existe curso preparatório; mas eu faço em instituição particular.” (Aluna-20/3ºM).

Dois desses sujeitos participavam de cursos preparatórios nas duas instituições, apresentando, praticamente a seguinte justificativa: “Eu faço na pública em que estudo e também faço na particular (Aluno-7/2ºV)”.

Os relatos destes alunos evidenciam que se por um lado eles se sentem preparados para participar dos programas seriados da UFU, por outro, nos mostra que esta preparação não é restrita a confiabilidade no ensino público oferecido, chegando, por esforço ou insegurança, a estudar até três turnos com a intenção de ingressar na Educação Superior. Ao pesquisar sobre os contextos que envolvem o ingresso de alunos na Educação Superior, Zago (2009, p. 231) relata sobre uma freqüente procura desses sujeitos pelos cursinhos pré-vestibulares para preencher as lacunas de formação da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e tornarem-se melhor preparados para concorrerem às vagas dos processos seletivos.

Para tornar-se mais competitivos, os jovens dispostos a investir em sua formação fazem esforços consideráveis para pagar a mensalidade do cursinho, geralmente freqüentado em período noturno e em instituições com taxas mais condizentes às suas possibilidades financeiras, ou em pré-vestibulares gratuitos. Essa formação suplementar é portanto, bastante desigual entre candidatos do vestibular.

Em pesquisa sobre os alunos negros que ingressaram no curso de Pedagogia em 2004 na Universidade de São Paulo, Araujo e Silva (2007, p. 75) constataram o reconhecimento por esses alunos da necessidade e importância desses cursos preparatórios para o acesso à Educação Superior pública. No entanto, suas maiores dificuldades diziam respeito à falta de recursos da família para pagar um curso preparatório e a necessidade de trabalharem para contribuir com a renda familiar. Segundo as autoras:

Essa questão se apresenta de modo particular nesse estudo quando os estudantes declaram ser o cursinho um dos principais pontos que contribuem para o ingresso na universidade. Do contrário, segundo eles, não teriam conseguido. A idéia de que o cursinho de qualidade é o particular e com altas mensalidades e, portanto acessível apenas uma parcela da sociedade, apresenta-nos a idéia de que para ingressar no ensino superior é necessário primeiro, ingressar em um sistema de preparação que não é para todos, apenas para aqueles que o podem “banciar” financeiramente. Esta questão nos remete a uma visão imediatista, na qual os meios justificam os fins. Nesse sentido o papel do cursinho seria o de “nivelar” culturalmente o que está em pé de desigualdade econômica.

Segue daí, a importância em questionar os alunos sobre a sua participação em cursos preparatórios para ingressar na Educação Superior. Fizemos a mesma pergunta para os sujeitos que estudavam no noturno, informações detalhadas na tabela abaixo.

**Tabela 19B**  
**Você faz algum curso preparatório Pré - PAIES/PAAES?Onde?**

Você faz algum curso preparatório Pré - PAIES/PAAES?					Local	
Resposta	Não	Não resp	Sim	Total	Pública	Particular
2º N	29	00	00	29	00	00
3º N	28	01	02	31	01	01
Total	57	01	02	60	01	01
%	95,0%	01,7%	03,3%	100%	50,0%	50,0%

Identificamos que os alunos do noturno, em sua maioria, se sentiam despreparados e poucos deles participavam dos processos seletivos. Apenas dois discentes (03,3%) do terceiro ano do Ensino Médio noturno freqüentavam cursos preparatórios pré- PAIES, um na rede pública e outro na rede particular.

Essas informações condizem com a constatação de Sousa e Oliveira (2009) de que os alunos do noturno apresentam maior representatividade no campo de trabalho. O perfil do aluno trabalhador é marcado pela rotina, pela falta de perspectiva, pelo exercício da submissão, sendo a condição de estudante determinada pela condição de trabalhador. Ressaltamos também as considerações de Zago (2009) ao demarcar em seus estudos que são os alunos do período diurno que fazem cursinhos preparatórios à noite, ou seja, a perspectiva para os alunos do período noturno suprir suas possíveis lacunas da Educação

Básica, mesmo na própria instituição, torna-se se um esforço sobre humano, algo quase impossível pelas suas condições sociais de trabalho<sup>54</sup>.

Perguntamos aos sujeitos da pesquisa se sua escola viabilizava a participação dos alunos no PAIES e no PAAES, as respostas por turno, diurno e noturno, apresentaram justificavas distintas. As tabelas 20A e 20B detalham esses dados.

**Tabela 20A**  
**A sua escola viabiliza a participação dos alunos no PAAES/PAIES?**

Resposta	Sim	Não	Não respondeu	Total
2° M	41	01	01	43
2° V	27	08	03	38
3° M	41	02	00	43
Total	109	11	04	124
%	87,9%	08,9%	03,2%	100*

De acordo com nossos objetivos, pretendíamos saber como a escola investigada viabilizava a participação dos alunos nos programas seriados: se oferecia informações sobre o processo, se promovia mecanismos para solucionar dúvidas mantendo relações diretas com a universidade, se mediava à realização das inscrições e, ainda, se a escola no seu planejamento pedagógico trabalhava os conteúdos estabelecidos pelos programas seriados da UFU.

Como indica a tabela 20A, dos cento e vinte e quatro alunos do diurno, cento e nove (87,9%) responderam que a escola viabilizava sua participação nos programas PAIES/PAAES; onze (08,9%) afirmaram que a escola não viabilizava; e quatro (03,2%) não responderam a questão.

O oferecimento de aulas extras em forma de Pré-PAIES/PAAES<sup>55</sup> predominou nas justificativas dos alunos de como a escola viabilizava a participação nos programas

<sup>54</sup> A vice-administradora nos informou que em sua escola foram criados cursos de aperfeiçoamento preparatório para o ingresso na Educação Superior para os alunos do noturno, oferecidos aos sábados no período da tarde; no entanto, esses cursos foram interrompidos pela falta de participação dos estudantes que se apresentavam desmotivados pelo cansaço em função da jornada de trabalho. (Informação obtida por conversa informal com a vice-administradora da escola, em Uberlândia, MG, abril de 2009).

<sup>55</sup> O administrador nos relatou que desde 2007 a escola oferecia curso de aperfeiçoamento para os alunos que desejam ingressar na Educação Superior, e a partir de 2008 outras escolas da rede estadual de Minas Gerais, reivindicaram e passaram a oferecer cursinhos preparatórios de aperfeiçoamento em forma de modulo, cuja finalidade seria o de preparar para o vestibular ou processos seriados em turnos extras. Na escola em que atua o aluno que estuda no período da manhã pode cursar o modulo à tarde ou à noite, o aluno da tarde cursa a noite. No entanto para a grande maioria dos alunos do noturno não são oferecidas tais oportunidades, pois geralmente eles trabalham durante o dia e no caso de sua escola não há como oferecer aos sábados. Na escola no ano de 2009 funcionavam três salas de cursinho à tarde e sete no turno da noite. As aulas são distribuídas por modulo e oferecidas pelos próprios professores da escola contratados para o segundo cargo. Não há



(cinquenta indicações), trinta e sete alunos apontaram que os professores adotavam na prática pedagógica os conteúdos dos programas seriados da UFU e trinta e seis indicaram que a escola incentivava os alunos a participar. Com índices de indicação variando de um a sete, foram relatadas questões referentes à comunicação das datas de inscrições, plantão para tirar dúvidas<sup>56</sup>, os professores qualificam a escola como de boa qualidade oferecendo condições para os alunos participarem do programa, gratuidade da universidade pública e o fornecimento de material específico. Dois alunos apontaram o conteúdo dos programas trabalhados na escola como forma de viabilização da escola aos programas:

Os professores falam a respeito das provas, aplicam questões que já caíram no vestibular e programas seriados de Ingresso a universidade (Aluno-33/2ºM).

Os professores procuram seguir o conteúdo programático do PAIES e vestibular. Alguns oferecem exercícios extras voltados para essas provas e a escola também oferece curso preparatório (Aluna-20/3ºM).

Três informam sobre os cursos preparatórios que existem na escola para prepará-los para os programas: “A escola oferece um tipo de Pré – PAAES para os alunos que desejam participar do programa para que o aluno obtenha melhor resultado na avaliação.” (Aluna-18/2ºV). Outra aluna enfatiza a gratuidade desses cursos:

“A escola oferece curso preparatório e gratuito para o PAAES.” (Aluna-20/2ºV). Foi também enfatizado a relação curso preparatório da escola e conteúdos trabalhados: “Oferece curso Pré-PAAES, durante o ano, nos incentivam a levar as provas a sério, ensinam o conteúdo básico exigido pela UFU (Aluna-24/2ºV)”. Os índices de aprovação da escola são também lembrados aos alunos: “Eles nos lembram dia e noite que a nossa escola tem uma das maiores médias de aprovação da cidade (Aluna-4/3ºM)”.

---

critério para escolha dos alunos que desejam fazer o curso de aperfeiçoamento, basta apenas haver a vaga. Com base nos relatos de um de seus administradores há uma oferta maior do que a procura. (Informação obtida por conversa informal com o administrador da escola, em Uberlândia, MG, abril de 2009).

<sup>56</sup> Os alunos podiam sanar suas possíveis dúvidas durante o módulo II que constavam como carga horária do professor. (Informação obtida por conversa informal com o administrador da escola, em Uberlândia, MG, abril de 2009).

Foram apontadas também características negativas na viabilização da participação dos alunos como o tempo restrito para o cumprimento do programa e a dificuldade por parte de alguns professores de seguirem o programa<sup>57</sup>. Novamente podemos evidenciar o conteúdo como ponto de destaque por parte de alguns alunos, mas, no sentido de não terem sido trabalhados nas aulas: “Muito raro falarem sobre o programa com a gente. Ano passado, na matéria de História, foram cobrados conteúdos na prova do programa que nós nem sabíamos que existia.” (Aluna-13/2ºM). Outro aluno realizou comentário semelhante: “Ela dá mais importância ao conteúdo que irá cair no PAIES, mesmo que nós não tenhamos estudado a matéria no ano anterior.” (Aluno-28/3ºM). Em decorrência dessas últimas percepções, Evidenciamos o questionamento de uma aluna com relação aos cursos preparatórios fornecidos pela escola: “Há o curso preparatório na escola, mas não com boa qualidade (Aluna-15/3º M)”.

Com relação aos alunos do noturno, com a intenção de compreender se haveria igualdade ou disparidade por parte da escola quanto ao incentivo à participação desses alunos nos programas seriados, obtivemos os seguintes resultados descritos na tabela abaixo.

**Tabela 20B**  
**A sua escola viabiliza a participação do aluno no PAAES/PAIES?**

Resposta	Sim	Não	Não resp	Total
2º N	15	11	03	29
3º N	26	03	02	31
Total	41	14	05	60
%	68,3%	23,3%	08,4%	100%

Os apontamentos dos alunos do noturno com relação à viabilidade aos programas apresentaram índices similares ao diurno, embora com menor número de justificativas. O grupo representa sessenta alunos, desses, quarenta e um (68,3%) relataram que a escola viabiliza sua participação nos programas seriados, quatorze (23,3%) disseram não viabilizar e cinco (08,4%) não responderam a questão. Dezesesseis desses sujeitos apontaram que essa viabilização se processa pelo oferecimento de aulas extras em forma de Pré - PAAES/PAIES, treze indicaram que os professores adotavam na prática pedagógica os conteúdos dos programas seriados da UFU e, nove, que a escola incentivava os alunos a

<sup>57</sup> A quantificação dessas informações encontra-se nos apêndices, tabela 20A1, página 162.

participarem, dois assinalaram que a escola comunicava a data das inscrições e um aluno informou que a escola fornecia material específicos (livros de Literatura)<sup>58</sup>:

Evidenciou-se também, assim como no diurno, que os alunos apontaram que os conteúdos são apresentados como parte desse processo de viabilização da escola na participação dos programas seriados: “Mostrando-nos como são feitas as provas e sempre nos alertando sobre as matérias mais cobradas.” (Aluna-16/3ºN). Outro relato confirma essa afirmativa: “O conteúdo didático oferecido é semelhante ao conteúdo do PAIES e do PAAES.” (Aluno-28/2ºN). Outro aluno relatou que os professores se preocupavam em explicar como ocorriam os processo seletivos: “Conversando com os alunos, explicando o processo de ingresso na UFU.” (Aluno-19/2ºN).

No entanto, pelo relato de dois sujeitos, evidenciamos que a condição do aluno trabalhador, em especial do noturno, torna-se um referencial negativo neste processo de viabilização por parte da escola nos processos seletivos em função da falta de oportunidade para participar dos cursos preparatórios, mesmo que sejam oferecidos na própria instituição:

Os professores e funcionários da escola incentivam os alunos, mas só é possível para quem estuda no período do dia, ou seja, para quem não trabalha (Aluno-20/3ºN).

A minha escola oferece Pré-PAIES para quem quer fazer, é de graça as aulas oferecidas e o material. Mas não tenho condição de fazer, pois trabalho durante o dia e estudo a noite (Aluna-15/3ºN).

O argumento que a escola oferece o cursinho gratuito, mas o aluno do noturno não tem acesso a ele por estudar a noite e trabalhar durante o dia foi uma característica marcante na fala dos alunos trabalhadores<sup>59</sup>. Entendemos, assim, que estes são diferenciais a contribuir para o despreparo desses alunos à medida que passamos a enxergá-los como “pobres coitados” trabalhadores e oferecemos a esses discentes um conhecimento mínimo

<sup>58</sup> A quantificação dessas informações encontra-se nos apêndices, tabela 20B1, página 162.

<sup>59</sup> O processo de apropriação das falas dos alunos trabalhadores sobre a viabilização de sua escola nos programas seriados foi um momento difícil de nossa escolha, não pela inexistência dos apontamentos, mas pelo grande número de “desabafos” apresentados por esses sujeitos.

diferenciado. Estaremos contribuindo para o seu despreparo, em relação aos conteúdos que são cobrados nos processos seletivos, pois tais processos não fazem distinção entre os alunos que estudam durante a noite e durante o dia. Fatos como estes são apresentados por Oliveira e Sousa (2009, p.3) em suas investigações sobre o ensino noturno:

No entanto, a postura que se evidenciou, de modo dominante, no tratamento do aluno que frequenta o noturno foi à desconsideração de especificidade de sua realidade de vida e trabalho. Embora, nos registros obtidos nas escolas, menções tenham sido feitas aos diferentes perfis de alunos que frequentam o noturno, estes parecem não estar sendo considerados nos planos, programas e ações escolares.

Outro ponto que justifica esse despreparo pode relacionar-se à desmotivação por estudarem a noite; nesse sentido Oliveira e Sousa (2009, p. 5) complementam que:

Há, também, nos alunos um sentimento de inferioridade (é constante a comparação com o turno diurno) e a noção de que tudo conspira contra seus objetivos: escola pior; professor menos motivado; política pública equivocada ou ausente. Criticam severamente a não reprovação, alegando entre outras razões, que faz parte dos objetivos implícitos do governo que eles concluam o curso sem o devido preparo e condições de passar pelo vestibular.

Esses autores ressaltam o que já mencionamos anteriormente ao longo desse estudo: há toda uma organização para a manutenção do quadro educacional em que aqueles que têm condições sócio-econômicas e culturais possam permanecer nos lugares hegemonicamente determinados, com melhores escolas, melhor preparação para ingressar na Educação Superior e assumir os melhores postos de trabalho. Fato ressaltado por um dos sujeitos de nosso estudo:

Porque o PAAES ou o PAIES, para mim, são apenas programas que auxiliam no ingresso à faculdade, não melhora em nada o ensino da escola pública. Alunos da rede privada também participam desses programas, o que faz com que esses entrem na faculdade e a maioria dos alunos da rede pública não consiga pelo fato de não terem um ensino adequado (Aluna-07/2º M).

Para a classe social desfavorecida, permanece o ínfimo, ou seja, uma política de despreparação dos alunos sem lhes ofertar as condições para prosseguirem os estudos. Se o aluno não reprova durante a Educação Básica, se não conseguiu adquirir conhecimento intelectual necessário durante o processo de ensino e aprendizagem, ao se defrontar com a oportunidade de ingressar na Educação Superior ele possivelmente terá dificuldades em competir com aqueles que tiveram acesso a melhores condições de ensino, restringindo suas possibilidades de melhorar suas condições de vida por meio da Educação.

Conforme descrito na legislação da educação e nas resoluções para criação dos programas seriados, intentamos, ainda, sobre o significado desses processos para a melhoria do Ensino Médio. Na categorização dos dados da tabela 21, identificamos se os alunos da escola investigada percebiam avanços neste processo. Na elaboração desses dados, as cinco turmas participantes da pesquisa foram quantificadas numa única tabela:

**Tabela 21**  
**Você considera que os Programas Seriados Alternativo de ingresso a Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia contribui com a melhoria da qualidade do ensino da escola pública?**

Resposta/turno	2° M/2° V/3° M	2° N/3° N	Total	%
Sim	83	48	131	71,2%
Não	37	11	48	26,1%
Sim e não	01	00	01	0,5%
Não respondeu	03	01	04	02,2%
Total	124	60	184	100%

Como indica a tabela acima, cento e trinta e um (71,2%) dos sujeitos da pesquisa afirmaram que os programas seriados de ingresso à Educação Superior da UFU contribuem com a melhoria da qualidade do ensino da escola pública, sendo unânime em suas justificativas que essa melhoria relaciona-se diretamente à preocupação por parte das escolas em oferecer os conteúdos que são cobrados nos processos seletivos. O PAIES e o PAAES passaram a determinar as diretrizes dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas:

Um pouco, pois devido à criação dos programas as escolas começaram aprofundar em matérias que nos ajudam na realização das provas, alimentando nossas chances de ingressar na UFU (Aluna-27/2°V).

Sim, porque muitas das vezes os professores se esforçam mais para ensinar e a escola direciona aprofundamentos nas matérias, para que seus alunos passem na UFU. É uma honra e dá a sensação de trabalho cumprido (Aluna-19/3ºM).

Porque os alunos que fazem suas inscrições nos programas seriados passam a se interessar nas aulas da escola (Aluna-4/2ºN).

Sim, pois muitas escolas públicas querem seguir o conteúdo dos programas seriados da UFU que a cada ano aumenta o grau de dificuldades, o que faz com que as escolas ensinem coisas novas e aumente o aprendizado (Aluno-24/3ºN).

Com relação a essa percepção da interferência dos vestibulares, tradicional ou seriado, na prática pedagógica, evidenciada na introdução dessa dissertação, retomamos Vasconcelos (2002) que define o vestibular como um processo que interfere negativamente no cotidiano da escola. De acordo com os relatos da maioria dos sujeitos da pesquisa, a melhora na qualidade do ensino está atrelada a uma preparação mecânica para possivelmente cumprir os conteúdos cobrados pelos programas seriados. A escola passou por um ajustamento do processo de ensino-aprendizagem para atender à demanda daqueles que desejam ingressar na Educação Superior; no entanto, como esclarece Vasconcelos (2002, p.187), os conteúdos cobrados nos vestibulares inviabilizam um desenvolvimento significativo do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas de educação básica:

Logo de partida, queremos adiantar que não estaremos entrando no esquema de “dar um trato pedagógico” no vestibular, “dourar a pílula”, tornar sua existência mais palatável. Muito pelo contrário: nossa reflexão vai na linha da denúncia da sua existência como elemento de profunda distorção do cotidiano escolar; tal interferência é que justifica sua presença quando estamos abordando a transformação do trabalho pedagógico. Concretamente representa um grande estorvo! Se desejamos alterar o cotidiano das instituições de ensino – e só através desta alteração é que podemos dizer que se extrapolou o nível do discurso e, de fato, houve mudança –, temos de enfrentar esta espinhosa questão.

Essa “profunda distorção do cotidiano escolar” parece evidenciada em algumas das falas dos quarenta e oito alunos (26,1%) que não acreditam que os programas seriados de ingresso à Educação Superior da UFU contribuam para a melhoria da qualidade do ensino da escola pública. No entanto, essas justificativas, permaneceram atreladas à relação qualitativo-quantitativo ao apontarem que não é possível trabalhar com extensos conteúdos se a carga horária não é suficiente para cumpri-los ou se para o cumprimento do programa esses conteúdos são passados de forma acelerada:

Muitos conteúdos importantes das matérias são vistos mais rápido para dar tempo de passar o que vai cair no PAAES, e outros ainda nem são estudados (Aluna-12/2º M).

Alguns aspectos da “Política de negligenciamento” anunciada na introdução desta dissertação (p. 29) reaparecem aqui, evidenciando que os problemas inerentes à escola não passam, de todo, despercebidos pelos alunos:

A carga horária na escola é muito reduzida, mesmo que ela tente seguir o conteúdo do programa, ela não consegue, não apenas pela carga horária, mas por uma série de outros fatores: indisciplinas dos alunos, salas superlotadas entre outros (Aluna-15/2ºM).

Casassus (2002, p. 117) define que “[...] a sala de aula é o lugar privilegiado onde ocorrem as aprendizagens e, portanto seu tamanho é motivo de preocupação”. Relembra, ainda, que o tamanho do grupo se define pelo número de alunos por docentes, sugerindo que vinte e cinco alunos seja satisfatório e possibilite, na maioria dos casos, uma melhor qualidade do ensino. Correlacionado à fala do autor, nossa prática pedagógica também sustenta essa afirmativa e, do mesmo modo, leva-nos a corroborar com o aspecto da indisciplina apontado pela Aluna-15/2ºM como um dos fatores desencadeados por salas super lotadas, em decorrência da esperas prolongadas para o atendimento individual, dificuldade para a realização de trabalhos em grupo, a dispersão de concentração, e outros.

A carga horária das disciplinas, fator já discutido anteriormente, reaparece novamente na fala desses sujeitos, questão apontada linhas atrás pela Aluna-15/2ºM e por outros sujeitos: “Porque os alunos das escolas particulares têm mais aulas de determinadas matérias e, também, o sexto horário, o que permite que estejam melhor preparados. Já nas escolas públicas, não temos tantos recursos, ou seja, ficamos em desvantagem.” (Aluna-03/2º M).

A relação educação e mídia também foi ressaltada por alguns dos sujeitos. Para Silva (2001, p. 18), o papel da mídia intercedido pelo discurso neoliberal serve para promover na sociedade e nos governantes o encantamento e o desejo de participar das benesses da liberdade, assim como das conquistas tecnológicas da modernidade. Tal fato justifica os interesses inconfessos da globalização: “Os meios de comunicação contribuem para ampliar a máscara e envolver o público no grande jogo que envolve o mundo.”

Para uma aluna, há todo um discurso ideológico anunciando a melhora na qualidade do ensino enfatizado principalmente pela mídia, mas que por sua vez não se efetiva pela ausência de uma intencionalidade por parte do Estado para modificar o quadro atual: “Só entra na UFU quem realmente estuda pra isso. O ensino continua o mesmo, apesar de passar na TV diariamente propagandas que afirmam que a educação está melhorando. Não é interessante para o Estado que as pessoas pensem.” (Aluna-22/3ºM). Finalizando a descrição deste bloco de análises, um aluno (0,5%) marcou as duas alternativas e quatro (02,2%) deixaram a questão em branco.

Nosso foco não é o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, mas, torna-se impossível não retratá-lo. Quando os conteúdos dos processos seletivos adquirem maior significado comparados ao papel da escola de formar o cidadão com espírito crítico, reflexivo, com liberdade, promovendo a justiça social, sujeitamos o processo de ensino à alienação e oferecemos uma visão restrita de educação, pautada por um conteúdo circunscrito e diretivo cobrado nos processos seletivos dos programas de ingresso a Educação Superior. Gandin (1998, p. 73) retrata essa percepção:

Julgo que o pior de tudo é a consequência deste vestibular nas escolas de 1º e 2º graus. Tudo fica condicionado a transmitir (por parte do professor) e assimilar (por parte do aluno) um conteúdo separado da vida e até muitas vezes, de qualquer ciência. Assim a 3ª série serve para chegar a 4ª, esta para a 5ª e assim por diante, até o 2º grau que serve para passar no vestibular.



Ao termino deste capítulo, compartilhamos de outra fala de Gandin (1998) tomando-a como se fosse nossa. Para o autor, não é possível aprender de verdade se as condições sociais e econômicas não favorecem aos pobres as mesmas condições de aprendizagem dos que têm recurso. De nada resolverá modificar os processos seletivos se as bases educacionais não mudarem a forma de cobrança dos conteúdos nos processos de ingresso para a Educação Superior, mas, sobretudo que sejam oferecidos a todos as mesmas condições de oportunidades para adquirir o conhecimento intelectual necessário.

Entendemos que mesmo havendo a modificação na LDB para favorecer a possibilidade de criação de novos processos seletivos, um representativo número de alunos, com idades abaixo ou dentro da média que o governo deseja atingir (30% entre 18 a 24 anos de idade na Educação Superior) requer, além de uma ampliação desse número previsto, estabelecer as reais garantias de ingresso, mas que haja também a “probabilidade” do direito para que os alunos antes de ingressarem em uma universidade tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade. Ou seja, não adianta mudar as formas de ingresso nos processos seletivos, oferecer vagas exclusivas para escolas públicas se os alunos não possuírem as mesmas condições de aprendizagem para nelas ingressarem.

Não queremos, com isso, desconsiderar as ações políticas como a da UFU e de outras universidades que destinam vagas para alunos oriundos da escola da rede pública. Distante de promover medidas para diminuir as desigualdades sociais e culturais, são necessárias ações que ultrapassem o discurso comum da melhoria da qualidade do ensino básico<sup>60</sup> para alcançar sua real efetivação. Neste processo, torna-se incontestável que em todas as dimensões do campo educacional os alunos tivessem a oportunidade de serem bem preparados, e não estamos falando exatamente do ingresso à Educação Superior (robotizar para dar respostas satisfatórias aos diversos processos seletivos), mas, como apontado ao longo dessa dissertação, compartilhar de infra-estrutura material satisfatória, profissionais capacitados, formação crítica e reflexiva, menor número de alunos por salas, projeto político pedagógico que avalie as reais deficiências e necessidades a fim de retomar suas atividades para garantir ensino e aprendizagem de qualidade.

<sup>60</sup> Zago (2009, p. 230) destaca “já se tornou senso comum a afirmação de que as políticas públicas voltadas para a educação básica não têm contribuído para garantir um ensino de qualidade”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desejo de compreender os entraves que dificultam o ingresso dos alunos das escolas públicas na Educação Superior, partimos do micro com o intuito de encontrar subsídios que nos permitissem entender o macro, qual seja, o universo dos milhares de estudantes que não conseguem ingressar na universidade pública, por acreditar que, mesmo nos dias atuais, o percalço do ingresso permanece, e ainda não foram tomadas medidas suficientes para resolver o problema das desigualdades nos processos seletivos. Com isso, o objetivo dessa pesquisa foi de interpretar e problematizar a concepção de alunos de uma escola da rede pública estadual de Uberlândia sobre os programas alternativos de ingresso na Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), instituídos a partir dos anos de 1990, que são eles, o PAIES e o PAAES.

Deparamo-nos com inúmeras dificuldades enfrentadas pelos alunos da escola pública, mas ponderamos que, por si só, elas não se constituem na única responsável pelas dificuldades sociais, culturais e econômicas da parcela da população que atende. Seu grau de autonomia, de poder econômico é limitado por um aparato legal e normativo concebido pelo Estado que organiza suas políticas sob o discurso de democratização da educação por meio de acordos e contratos instituídos por um interesse maior que, nem sempre, vincula-se às reais necessidades daqueles que atende, mas, ao da garantia de uma estabilidade econômica ao país que, ao priorizar a Educação Básica, objetiva, na verdade, preparar o cidadão para operar o mínimo necessário no campo da tecnologia, consolidando as estruturas do mundo globalizado.

Nesse viés, torna-se evidente que os anos de 1990 representam o período da efervescência da política neoliberal no Brasil, com todo um aparato de acordos internacionais a instituir políticas diretivas de atendimento para os diversos setores educacionais. Como parte desse engajamento político, direcionou-se ao Estado a criação de leis para favorecer um atendimento da Educação Básica, especialmente a oferta do Ensino Fundamental, mas sem uma intenção maior em estendê-la à Educação Superior pública, deixando-a a mercê da exploração do mercado privado, fato constatado ao longo deste estudo.

Neste sentido, confirmando o que vários estudos já apontam, universalizar o atendimento da Educação, obviamente, não garante qualidade de ensino e aprendizagem, assim como das bases materiais, humanas e educacionais. Com relação à Educação

Superior pública, o Estado mais recuou do que ampliou suas responsabilidades, se mostrando, ao longo do tempo, desinteressado em resolver os problemas que atingem essa modalidade de ensino, sobretudo às camadas de baixa renda da sociedade.

Ao longo desta dissertação, confirmou-se a fragilidade do papel do Estado na organização de suas políticas educacionais no que se refere aos programas seriados para o ingresso na Educação Superior, marcadas pelo discurso de interação entre a Universidade e a Educação Básica. Nossas análises permitem-nos afirmar que essas políticas de interação já se encontram fragmentadas em sua elaboração, uma vez que, seguem, praticamente, o mesmo caminho na sua estruturação, como apontamos no capítulo II ao discorrermos sobre o vestibular tradicional; o PAIES e o PAAES, apesar de, este último, não fornecer ainda subsídios que efetivem nossas indagações, mas, ao instituir-se sobre o *modus operandi* do PAIES (UFU, 2008), coloca-nos em estado de alerta.

Entendemos que não apenas a criação de leis, de programas seriados, reelaboração de outros processos seletivos que resolverão o problema da disparidade social e cultural de ingresso na Educação Superior; na verdade, se faz necessário construir novas bases para o ensino público em todas as modalidades, para que tais políticas de fato se concretizem e possam efetivamente possibilitar a democratização da educação como direito de todos. As análises do material empírico de nosso estudo consolidaram nossas conclusões, o qual nos proporcionou a identificação de quatro categorias básicas: o conteúdo curricular, o incentivo moral, a modalidade preparatória em detrimento dos conteúdos e a qualidade da educação.

Sobre o “conteúdo curricular” trabalhado nas escolas públicas, reafirmou-se, pelos relatos dos sujeitos da pesquisa, que os programas seriados direcionam ações condizentes com o estudo de Vasconcelos (2002) sobre o vestibular, definido como um processo que interfere negativamente na prática pedagógica da escola rumo ao ajustamento e à preparação mecânica com vista a cumprir os conteúdos cobrados efetivamente nos processos seletivos. Fato também ressaltado por Gandin (1998) ao expor que a consequência de uma prática pedagógica para atender aos vestibulares sujeita os alunos a uma formação restrita, com conteúdos que nada dizem de suas vidas e até mesmo de qualquer ciência. Neste sentido, nossas preocupações se voltam para o PAAES que, ao direcionar suas vagas exclusivas para a escola pública, dificilmente resolverá o problema da disparidade cultural entre os alunos das diferentes classes sociais, uma vez que o programa prosseguirá determinando os conteúdos a serem prescritos no currículo do

Ensino Fundamental, permanecendo, como constatou Gandin (1998), as séries iniciais como mecanismos “robotizados” que, ao transpor o aluno de uma série para outra, focam exclusivamente no ingresso na Educação Superior. Em momento algum somos contrários aos sistemas de cotas sociais, apenas temos clareza de que as problemáticas referentes ao acesso à Educação em todos os níveis do ensino envolvem questões ainda mais complexas, tais como, a permanência e as possibilidades para sua conclusão.

Quanto ao “incentivo moral” anunciado pelos alunos, verificamos que a escola pública pesquisada se nutre substancialmente de manter uma das maiores médias de aprovação da cidade nos processos seletivos comparada a outras instituições da rede estadual, delegando aos alunos a responsabilidade de manutenção deste *status quo*, assim como a busca de elevação dessas taxas, sem, no entanto, considerar as diferenças sociais, econômicas e culturais ali existentes.

A “modalidade preparatória em detrimento dos conteúdos” permitiu-nos identificar que os programas seriados possibilitaram a criação de algumas ações positivas dentro da escola pública como a de oferecer cursos preparatórios aos alunos, principalmente aos que não tem condições de pagar. Salientamos, mais uma vez, que não somos favoráveis à mecanização da prática pedagógica para atender aos programas seriados ou de outros processos seletivos, mas entendemos que, de certa forma, os cursos preparatórios dentro da escola pública contribuem para amenizar as diferenças com que passam os alunos da escola pública quando concorrem às vagas da universidade pública com outros alunos advindos das redes privadas. No entanto, ficou evidente que nem todos se beneficiam deles, a maioria dos alunos do noturno são excluídos deste processo; sabem da existência do curso preparatório, mas seu acesso é dificultado porque trabalham durante o dia. Outro fato evidenciado que se correlaciona a essa questão foi que apenas um terço (1/3) dos alunos do período noturno estavam vinculados ao PAIES e ao PAAES.

O termo “qualidade” associava-se, notoriamente, ao número de aprovações de alunos da escola pública investigada nos processos seletivos da UFU, como se evidenciou nos questionários sobre os motivos que levaram os alunos a escolherem a escola; informações também divulgadas nas manchetes do jornal da cidade anunciando a escola como a primeira do *ranking* entre as escolas públicas com melhor resultado no ENEM de 2008. Em contrapartida, de acordo com os relatos dos sujeitos, não identificamos que os programas seriados propiciavam a melhoria na qualidade do ensino, apenas aumentavam a ênfase na prática pedagógica dos conteúdos cobrados no PAIES ou PAAES. Contudo,

apesar dessa ênfase nos conteúdos, constatamos que dos alunos que estudavam durante dia, 30% a 35% deles não se sentiam preparados para as provas dos programas seriados e, com relação aos alunos que estudavam à noite, esses índices ultrapassaram os 50%.

Finalizando, instigados em saber o que a escola representava para esses sujeitos, perguntamos-lhes: “Em sua opinião, qual a função da escola?”. Dentre duzentos e oitenta indicações, destacou-se que esta instituição social tem como objetivo oferecer a base intelectual, ou seja, o conhecimento cultural (32,5%); seguido da função de preparação para o ingresso na Educação Superior (16,1%); a promoção do exercício da cidadania (13,9%); e a capacitação para o mercado de trabalho (10,35%). Além desses fatores, a escola, para os sujeitos, também deve propiciar um ensino de qualidade com bons profissionais a fim de incentivá-los em seus estudos e, possivelmente, sanar suas dificuldades de aprendizagem numa relação de respeito e amizade entre docentes e discentes. Desejavam ainda, melhores condições materiais e uma inovação na educação ampliando suas informações sobre diversos temas, bem como o oferecimento de espaços para o lazer<sup>61</sup>.

Ao final de nossa investigação, podemos afirmar que o percurso da pesquisa ampliou o nosso olhar sobre os vários elementos que compõem as políticas para a Educação, especialmente as políticas de ingresso para a Educação Superior. Fica, o desejo de construir novos conhecimentos que venham contribuir com nossas reflexões, pois acreditamos que o universo da pesquisa é amplo e possibilita-nos investigar outras questões que possivelmente ficaram em aberto.

<sup>61</sup> Esses dados encontram-se detalhados no Apêndice I, Tabela 22, página 163.

## REFERÊNCIAS

ADUFU. A lei do boi e as cotas para adolescentes. **Informativo Semanal da Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, 18 de agos. 2006. Editorial, p. 1.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

AHLERT, A. **O neoliberalismo políticas no Brasil nas décadas de 1980 e 1990**. Horizonte, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 125 – 140, dez. 2005.

ALMEIDA, D. T. O Programa de Ingresso ao Ensino Superior – PEIES. Disponível em: <[www.prograd.ufrs.br/XVIforgradsul/palestras/peies.doc](http://www.prograd.ufrs.br/XVIforgradsul/palestras/peies.doc)>. Acessado em 09 jul.2009.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES – SN. PDE – **O Plano de Desestruturação da Educação Superior**. Brasília, Out. de 2007.

ARAÚJO, E. S.; SILVA, A. M. **Jovem Negro e Universidade Pública: contextos e desafios**. Brasília, DF: ANPed- MEC/SECAD, 2007.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, A Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: uma abordagem. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. Â. da S. (Orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BARBOSA, L. Estudantes protestam contra PAAES. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, 10 de out.2008. Cidade. p. B.3.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da Educação Superior brasileira: análises dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Revista de Avaliação da Educação Superior** (Campinas), Sorocaba, v.13, n.1, mar.2008. Disponível em: < [www.scielo.br/scielo.php?pid=s1414...script...</a>. Acesso em: jul.2009.](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1414...script...)

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez. 2001.

BORGES, J. L. das G. e CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cad. Pesqui**. Vol. 35 nº. 124 São Paulo Jan./Apr. 2005.

BOTTOMORE, W. O. T. **Dicionário do pensamento social do século XX**/editado por William Outhwaite Tom Bottomore; com a consultoria da Ernest Gellner, Robert Nibest, Alain Touraine; editoria da versão brasileira, Renato Lessa, Wanderley Guilherme dos Santos: Tradução de Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed; 1996.

BRAGA, M. M.; BOGUTCHI, T. F. e PEIXOTO M. do C. L. **Tendências da demanda pelo ensino superior**: estudo de caso da UFMG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos1110.T.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2009.

BRANCO, E. L. C. **Pré-vestibular – ENEM – Avaliação Seriada**: Como chegar a universidade sem passar no vestibular. Disponível em: < <http://www.eduquenet.net/enem.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2008.

BRASIL. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Diário oficial da União**, DF. 28 de mai. 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007.** Disponível em: < <http://200.156.25.73/reuni/D6096.html>>. Acesso em: 21 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato-2004-2006/2005/Lei/L11096](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato-2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação.** Câmara dos Deputados. Brasília, DF. 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei. nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 23 de dez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Documento Básico 2001.** Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/catalogo\\_dinamico/Enem/2001/documento-basico\\_enem\\_2001.pdf](http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/Enem/2001/documento-basico_enem_2001.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Enem é aceito em 20% das instituições de ensino superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2001. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/Enem/news01\\_15.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/Enem/news01_15.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto. **Desafios para o século XXI:** coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto. - Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.



\_\_\_\_\_. Parecer 98/99, de 06 de julho de 1999. Regulamentação de Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior. **Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação**, DF. 06 de jul., 1999.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional 14/96**, de 12/09/96 – Diário Oficial da União – 13/09/96. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básica de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para todos. Jomtien Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://app.crea.rj.org.br/portalcraev2midia/documentos/declaracaojomtien-tailandia.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**.. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei da Reforma Universitária**. Lei. nº 5.540 de 28 de Novembro de 1968. Concretização da estratégia governamental de privatização da Educação Superior. Diário oficial da União, DF. 28 de nov., 1968.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei. nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. Instituição da equivalência dos cursos médios para ingresso no ensino superior e continuidade da forma de seleção por concurso de habilitação. Diário oficial da União, DF. 20 de dez., 1961.

CAMPOS, V. T.B. **Vozes silenciosas e silenciadas no Ensino Superior**: a evasão de alunos nos cursos de graduação na Universidade Federal de Uberlândia (1990-1999). 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação- FAGED, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Tradução de ZATZ, L. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

CASTRO, M. UFU adotará novo Enem no 1º semestre de 2010. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, 25 de abril de 2009. Cidade. p. B5.

CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F. Acesso e permanência no Ensino Superior: capacidade, competição e exclusão social. In FAZENDA, I. C. A. & SEVERINO, A. J. (Orgs). **Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas, SP: Papirus. 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CESPE/UNB. **Programa de Avaliação Seriada – PAS**. Disponível em <http://www.cespe.unb.br/pas/principios/principiospas.htm>. Acesso em: 21 set. 2003.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação – ANPED**. Rio de Janeiro: Autores Associados, v. 24, p.5-15, set./dez.2003.

CILONI, A. D. Caro(a) Leitor(a). In: UFU. **PAAES: manual do candidato**. etapa 2008-2011. Uberlândia, MG, 2008.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves; 1980a.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A.,1980b.

DIAS SOBRINHO, J. D. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In DOURADO, L. F. PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo, SP: Xamã. 2001.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** : A escola de oportunidades. Tradução de IONE, R. V. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

DUROZOI, G. **Dicionário de Filosofia**. Trad. APPENZELLER, M. 2ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 12. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2007.

FERNANDES, A. Colégio São Paschoal e Escola Messias Pedreiro lideram Enem. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, 07 de mai.2009. Cidade. p. 4.

FERREIRA, M. N. **Os desafios da produção científica no neoliberalismo**: as culturas e a comunicação subalternas. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2007/marianazarethferreira.pdf>>. Acesso em: 14 de mar. 2009.

FRANÇA, R. L. de. O trabalho como princípio da dignidade da pessoa humana. In: LUCENA, C.(Org). **Capitalismo, estado e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

FREITAS, M. E. de. **Cultura organizacional**: identidade, sedução e carisma? 3ed. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas: 2002.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 12.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez. 2001. p. 09-15.

GANDIN, D. O Vestibular este crime tem saída? **Revista de Educação** - AEC. Niterói, RJ, n. 107, p. 71-80, ago. 1998.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S. A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação, 1996.

GOHN, M. da G. Educação, trabalho e lutas sociais. In. GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2008.

GOMES, J. B. B. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. Disponível em: <<http://Ipp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0049.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2009.

GONZÁLES REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de SILVA, M. A. F. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. SILVA, T. T. da.; LOURO, G. L. 10 ed. Rio de Janeiro,RJ: DP&A, 2005.

HOFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: mediação, 1993.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Escolar de 2007**. Disponível em: <[http: / /www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo escolar/news08\\_01htm-57k](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo_escolar/news08_01htm-57k)>. Acesso em: 24 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior de 2006**. Disponível em: <[http: / /www.inep.gov.br/ download/superiorcensode2006](http://www.inep.gov.br/download/superiorcensode2006)>. Acesso em: 14 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **Sistema de ensino precisa de 250 mil professores**. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03\\_17.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_17.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2008.

JESUS, M. L. T. de B. **Representações de estudantes oriundos de escolas públicas durante a preparação para o vestibular**: reflexões sobre a continuidade dos estudos em trajetórias familiares de baixa renda. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalho/GT14-4579-int.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

KRAWCZYK, N. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América - Latina In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; Haddad, S. (Org). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

LIMA, A. B. Dez anos de LDB anos de contínua reforma educacional. In: SILVA, M. V. e MARQUES, M. R. A. (Orgs). **LDB**: balanço e perspectivas para a educação. Campinas, SP: Alínea, 2008.

LIMA, K. **Contra reforma na educação Superior**: de F H C a Lula. São Paulo, SP: Xamã, 2007.

LUCENA, C. **Tempos de destruição**: educação, trabalho e indústria de petróleo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados: Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANCEBO, D. Universidade para Todos: a privatização em questão. In.: **Pró-Posições/** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação. Campinas, SP: v 15, n. 3(45), set/dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. In **Educ & Soc**. Vol, 25, n., 88, out. 2004, especial.

MARTUSCELLI, D. E. **A crise do governo Collor e a tática do PT**. Disponível em: <<http://www.Unicamp.br/cemarx/Dissertamartuscelli.pdf>>. Acesso em: 01 Nov.2008.

MINAS GERAIS. **Resolução Nº 1.255/2008, da Secretaria de Estado da Educação**. Altera dispositivos da Resolução Numero 1.025 DE 26 de dezembro de 2007, que institui e regulamenta a organização curricular nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação. Belo Horizonte, dez. 2008.

MIZUKAMI, M. da G.N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOTA, N. 697 alunos da rede privada fazem prova. **Correio de Uberlândia**.Uberlândia,08 de dez.2008.Cidade.p. A.7.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional nos Anos 1990: Educação Básica e Empregabilidade. In: DOURADO, L. P.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, J. F. et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, M. et al. (org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Inep, 2008. p. 73-88.

OLIVERIA, J. F. et al. A reforma da Educação Superior e os mecanismos de parceria público-privada. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. o2, p. 323-348, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, J. F. **Liberalismo, educação e vestibular**: movimentos e tendências de seleção para ingresso no ensino superior no Brasil, a partir de 1990. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. 1994.

\_\_\_\_\_. **O acesso a educação superior no Brasil**: Desafios e perspectivas. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=19&texto=1192>> Acesso em: 01 out.2008.

OLIVEIRA, J. F. et al. A reforma da Educação Superior e os mecanismos de parceria público-privada. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 3323-348, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Z. A. **Saberes e Práticas Avaliativas no ensino de História**: o impacto dos processos seletivos (PAIES e vestibular/UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no ensino médio. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. 2006.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira**: educação brasileira numa década de incerteza (1990 – 2000): avanços e retrocessos. São Paulo: Cte Editora, 2005.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, J. M. de R. O acesso à educação superior no Brasil. In. **Educ & Soc.** Vol, 25, n. 88, Especial – Out. 2004.

REIS, S. M. de A. S. **Avaliação comparativa do desempenho de alunos admitidos na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal De UBERLÂNDIA (FOUFU) via Vestibular e via PAIES, no período de 2000 a 2003.** Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

RESENDE, S. H. de. Flexibilização do Vestibular: fator de inclusão ou exclusão? In: **23ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu: cd-rom da 23ª Reunião da ANPED, 2000.v1.

REZENDE, F. da C. **Razões da crise de implementação do Estado gerencial: desempenho versus ajuste fiscal.** In: Revista de Sociologia e Política: Caxambu, 2002 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0104-44782002000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0104-44782002000200008)>. Acesso em: 28 jun.2008.

RIBEIRO, M. das G. M. **Crise do Capital Neoconservadorismo e Educação Superior.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1112.T.PDF>>. Acesso em: 01 Nov.2008.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973),** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

SANTOS, B de. S. Da idéia de Universidade a Universidade de idéias. In **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.



SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortez, 2000.

SEMEGHINI, U. C. **Fundef:** corrigindo distorções – 2001. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1127/1026>>. Acesso em: 20 set. 2008.

SILVA, Â. M. et al. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos:** projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. 5. ed. rev. e aum. Uberlândia: UFU, 2006. 144 p.

SILVA, B. **Dicionário de Ciências sociais.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SILVA JUNIOR, J dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo, SP: Xamã, 2002.

SHIROMA, E. O. ; MORAES, M. C. M de. : EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

SOARES, A de. A. R. **As mudanças na educação brasileira no contexto neoliberal e suas implicações no Ensino Superior.** Disponível em: [http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03-textos/Andrea\\_artigo2.pdf](http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03-textos/Andrea_artigo2.pdf) Acesso em: 04 jan.2009.

SOUSA, P. R. Enfrentar e Vencer Desafios. In: **Revista do Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior.** Brasília, DF, Abril, 2002.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA R. P. de. **Ensino Médio noturno:** democratização e diversidade. Disponível em:< <http://www.iseure.com.br/anpae/405.pdf>>. Acesso em: 21 abr.2009.

SOUZA, J. A. **Políticas de acesso à Educação Superior:** Flexibilização e Democratização do Ingresso na Universidade. 2007.215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

SPOSATI, A. **Políticas públicas:** proteção e emancipação mapa da exclusão/inclusão social. Disponível em: < [http:// www.comciencia.br](http://www.comciencia.br)>. Acesso em: 07 jan.2008.

UFU. **Regimento do Programa de Ação Afirmativa de Ingresso ao Ensino Superior (PAAES).** Manual do Candidato. Etapa 2008-2011. Uberlândia, MG, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 19/2008 do Conselho Universitário.** Extingue o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providencias. Uberlândia, ago. 2008a.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 20/2008, do Conselho Universitário.** Institui o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior – PAAES da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Uberlândia, ago. 2008b.

\_\_\_\_\_.Universidade federal de Uberlândia. **Regimento do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES).** Manual do Candidato. Etapa 2000-2003. Uberlândia, MG, 2003.

\_\_\_\_\_. **Regimento do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES).** Pró-Reitoria de Ensino. Uberlândia, MG: julho. 1997.

UFJF. **Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM.** Disponível em: <<http://www.vestibular.ufjf.br/>>. Acesso em: 24 set.2008.

USP. **O impacto do Inclusp no ingresso de estudante da escola pública na USP.** Período 2007-2008. Inclusp – Programa de inclusão social da USP. Disponível em: <[http://naeg.prg.usp.br/siteprg/files/artigo\\_inclusp\\_15\\_05\\_08.pdf](http://naeg.prg.usp.br/siteprg/files/artigo_inclusp_15_05_08.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2008.

\_\_\_\_\_. **Programa de inclusão social da USP - INCLUSP**. Disponível em <[http://www.usp.br/inclusp/\\_20k](http://www.usp.br/inclusp/_20k)>. acesso em: 20 de set.2008.

VASCONCELOS, C dos S. Sobre as relações um tanto obscuras e tenebrosas entre o vestibular e os cavaleiros do Apocalipse Pedagógico In: **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto – pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 2. ed São Paulo: Libertad. 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VIEIRA, S. L. **Política Educacional em tempos de Transição (1985 – 1995)** Brasília, DF: Plano. 2000.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista brasileira de educação*, Campinas, SP, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.

**APÊNDICE I: TABELAS COMPLEMENTARES**

**Tabela 06A**  
**Gênero e idade dos/as alunos/as do 2º Matutino**

Gênero \ Idade	14a	15a	16a	17a	18a	Acima 18a	Total
Feminino	01	18	11	00	00	00	30
Masculino	00	06	07	00	00	00	13
Total	01	24	18	00	00	00	43

**Tabela 06B**  
**Gênero e idade dos alunos do 2º Vespertino**

Gênero \ Idade	14a	15a	16a	17a	18a	Acima 18a	Total
Feminino	00	14	05	02	01	00	22
Masculino	00	08	04	04	00	00	16
Total	00	22	09	06	01	00	38

**Tabela 06C**  
**Gênero e idade dos alunos do 2º Noturno**

Gênero \ Idade	14a	15a	16a	17a	18a	Acima 18a	Total
Feminino	00	03	04	05	01	01	14
Masculino	00	02	05	04	01	03	15
Total	00	05	09	09	02	04	29

**Tabela 06D**  
**Gênero e idade dos alunos do 3º Matutino**

Gênero \ Idade	14a	15a	16a	17a	18a	Acima 18a	Total
Feminino	00	01	15	08	00	00	24
Masculino	00	01	09	08	01	00	19
Total	00	02	24	16	01	00	43

**Tabela 06E**  
**Gênero e idade dos alunos do 3º Noturno**

Gênero \ Idade	14a	15a	16a	17a	18a	Acima 18a	Total
Feminino	00	00	04	10	02	03	19
Masculino	00	00	02	05	03	02	12
Total	00	00	06	15	05	05	31

Tabela 09A  
**Alunos que exerciam atividade remunerada do 2º Matutino**

Exerce alguma atividade remunerada?					Carga horária de Trabalho				
Gênero	Total	Não	Sim	n/resp	10-20h	21-30h	31-40h	acima 41h	n/resp
Feminino	30	28	02	00	01	01	00	00	00
Masculino	13	12	01	00	00	01	00	00	00
Total	43	40	03	00	01	02	00	00	00

**Tabela 10A****Se os alunos do 2º Matutino que exercem atividade remunerada contribuíam na renda familiar**

Gênero	Total	Não	Sim	Não respondeu
Feminino	02	01	00	01
Masculino	01	00	00	01
Total	03	01	00	02

**Tabela 09B****Alunos que exerciam atividade remunerada do 2º Vespertino**

Exerce alguma atividade remunerada?					Carga horária de Trabalho				
Gênero	Total	Não	Sim	n/resp	10-20h	21-30h	31-40 h	Acima 41h	n/resp
Feminino	22	20	02	00	01	01	00	00	00
Masculino	16	14	02	00	00	02	00	00	00
Total	38	34	04	00	01	03	00	00	00

**Tabela 10B****Se os alunos do 2º Vespertino que exercem atividade remunerada contribuíam na renda familiar**

Gênero	Total	Não	Sim	Não respondeu
Feminino	02	01	01	00
Masculino	02	02	00	00
Total	04	03	01	00

**Tabela 09C****Alunos que exerciam atividade remunerada do 2º Noturno**

Exerce alguma atividade remunerada?					Carga horária de Trabalho				
Gênero	Total	Não	Sim	n/resp	10-20h	21-30h	31-40h	Acima 41h	n/resp
Feminino	14	09	04	01	00	02	02	00	00
Masculino	15	02	12	01	00	01	01	06	04
Total	29	11	16	02	01	02	00	00	04

**Tabela 10C****Se os alunos do 2º Noturno que exercem atividade remunerada contribuíam na renda familiar**

Gênero	Total	Não	Sim	Não respondeu
Feminino	04	00	03	01
Masculino	12	02	06	04
Total	16	02	09	05

**Tabela 09D****Alunos que exerciam atividade remunerada do 3º Matutino**

Exerce alguma atividade remunerada?					Carga horária de Trabalho				
Gênero	Total	Não	Sim	n/resp	10-20h	21-30h	31-40h	acima 41h	n/resp
Feminino	24	22	02	00	00	02	00	00	00
Masculino	19	16	03	00	01	00	01	01	00
Total	43	38	05	00	01	02	01	01	00

**Tabela 10D****Se os alunos do 3º Matutino que exercem atividade remunerada contribuíam na renda familiar**

Gênero	Total	Não	Sim	Não respondeu
Feminino	02	02	00	00
Masculino	03	00	01	02
Total	05	02	01	02

Tabela 09E

**Alunos que exerciam atividade remunerada do 3º Noturno**

Exerce alguma atividade remunerada?					Carga horária de Trabalho				
Gênero	Total	Não	Sim	n/resp	10-20h	21-30h	31-40h	acima 41h	n/resp
Feminino	19	07	12	00	04	00	02	05	01
Masculino	12	04	08	00	00	01	03	04	00
Total	29	11	16	02	01	02	00	00	04

**Tabela 10E****Se os alunos do 3º Noturno que exercem atividade remunerada contribuíam na renda familiar**

Gênero	Total	Não	Sim	Não respondeu
Feminino	12	00	11	01
Masculino	08	01	06	01
Total	20	01	17	02

**Tabela 16A1****Curso pretendido pelos alunos do 2º Matutino por áreas de conhecimento**

Cursos Ciências Biomédicas	Feminino	Masculino	Total
Biomedicina	04	01	05
Medicina	03	00	03
Nutrição	03	00	03
Psicologia	04	00	04
Fisioterapia	03	00	03
Educação Física	02	00	02
Farmácia (não oferecido na UFU)	01	00	01
Total	20	01	21

**Tabela 16A1 (continuação)****Curso pretendido pelos alunos do 2º Matutino por áreas de conhecimento**

Cursos Ciências Exatas	Feminino	Masculino	Total
Engenharia Civil	02	02	04
Engenharia Mecatrônica	02	01	03
Engenharia Mecânica	00	02	02
Engenharia Química	01	00	01
Engenharia Elétrica	01	00	01
Ciências da Computação	00	01	01
Matemática	01	00	01
Engenharia Aeronáutica (não oferecido na UFU)	00	01	01
Total	07	07	14

**Tabela 16A1 (continuação)**  
**Curso pretendido pelos alunos do 2º Matutino por áreas de conhecimento**

<b>Cursos Ciências Humanas</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Direito	06	01	07
Comunicação Social/Jornalismo	04	01	05
História	02	00	02
Arquitetura e Urbanismo	01	00	01
Artes Cênicas	01	00	01
Letras	01	00	01
Pedagogia	01	00	01
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>02</b>	<b>18</b>

**Tabela 16B1**  
**Curso pretendido pelos alunos do 2º Vespertino por áreas de conhecimento**

<b>Cursos Ciências Biomédicas</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Psicologia	04	02	06
Educação Física	00	02	02
Biomedicina	02	00	02
Agronomia	02	00	02
Nutrição	01	00	01
Fisioterapia	01	00	01
Medicina Veterinária	01	00	01
Enfermagem	01	00	01
Farmácia (não oferecido na UFU)	01	00	01
Gastronomia (não oferecido na UFU)	01	00	01
Bioquímica (não oferecido na UFU)	00	01	01
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>05</b>	<b>19</b>

**Tabela 16B1 (Continuação)**  
**Curso pretendido pelos alunos do 2º Vespertino por áreas de conhecimento**

<b>Cursos Ciências Exatas</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Administração	01	01	02
Engenharia Mecatrônica	00	02	02
Engenharia Civil	00	01	01
Engenharia Química	00	01	01
Ciências da Computação	00	01	01
Química	01	00	01
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>06</b>	<b>08</b>

**Tabela 16B1 (Continuação)**  
**Curso pretendido pelos alunos do 2º Vespertino por áreas de conhecimento**

<b>Cursos Ciências Humanas</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Direito	02	02	04
Relações Internacionais	02	00	02
Comunicação Social/Jornalismo	01	00	01
Arquitetura e Urbanismo	00	01	01
Artes Plásticas	01	00	01
Letras	00	01	01
Filosofia	01	00	01
Música	01	00	01
Publicidade e Propaganda	01	00	01
Turismo e Hotelaria (não oferecido na UFU)	01	00	01
Meio Ambiente (não oferecido na UFU)	00	01	01
Astronomia (não oferecido na UFU)	01	00	01
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>16</b>

**Tabela 16C1**  
**Curso pretendido pelos alunos do 2º Noturno por áreas de conhecimento**

<b>Cursos Ciências Biomédicas</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Psicologia	04	00	04
Educação Física	00	04	04
Nutrição	03	00	03
Medicina	03	00	03
Fisioterapia	03	00	03
Agronomia	00	02	02
Farmácia (não oferecido na UFU)	01	00	01
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>06</b>	<b>20</b>

**Tabela 16C1 (Continuação)**  
**Curso pretendido pelos alunos do 2º Noturno por áreas de conhecimento**

<b>Cursos Ciências Exatas</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Administração	03	03	06
Ciências da Computação	00	02	02
Engenharia Mecatrônica	00	01	01
Engenharia Mecânica	01	00	01
Engenharia Química	01	00	01
Matemática	01	00	01
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>06</b>	<b>12</b>

**Tabela 16C1 (Continuação)**  
**Curso pretendido pelos alunos do 2º Noturno por áreas de conhecimento**

<b>Cursos Ciências Humanas</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Direito	01	01	02
História	02	00	02
Comunicação Social/Jornalismo	01	00	01
Ciências Sociais	01	00	01
Artes Cênicas	00	01	01
Letras	01	00	01
Pedagogia	01	00	01
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>02</b>	<b>09</b>

**Tabela 16D1**  
**Curso pretendido pelos alunos do 3º Matutino por áreas de conhecimento**

<b>Cursos Ciências Biomédicas</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Medicina	05	01	06
Fisioterapia	03	00	03
Biomedicina	01	00	01
Nutrição	01	00	01
Psicologia	01	00	01
Enfermagem	01	00	01
Ciências Biológicas	01	00	01
Agronomia	00	01	01
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>02</b>	<b>15</b>



**Tabela 16D1 (Continuação)**  
**Curso pretendido pelos alunos do 3º Matutino por áreas de conhecimento**

<b>Cursos Ciências Exatas</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Ciências da Computação	00	05	05
Administração	02	01	03
Engenharia Civil	01	02	03
Engenharia Mecatrônica	01	02	03
Engenharia Elétrica	00	02	02
Engenharia Química	01	00	01
Ciências Contábeis	01	00	01
Sistema de Informação	00	01	01
Engenharia Ambiental (não oferecido na UFU)	01	00	01
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>13</b>	<b>20</b>

**Tabela 16D1 (Continuação)**  
**Curso pretendido pelos alunos do 3º Matutino por áreas de conhecimento**

<b>Cursos Ciências Humanas</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Direito	01	02	03
Arquitetura e Urbanismo	02	00	02
Filosofia	00	01	01
Letras	01	00	01
História	01	00	01
Marketing (não oferecido na UFU)	01	00	01
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>03</b>	<b>09</b>

**Tabela 16E1**  
**Curso pretendido pelos alunos do 3º Noturno por áreas de conhecimento**

<b>Cursos Ciências Biomédicas</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Agronomia	01	03	04
Medicina	03	00	03
Educação Física	00	02	02
Enfermagem	02	00	02
Fisioterapia	01	00	01
Nutrição	01	00	01
Medicina Veterinária	01	00	01
Farmácia (não oferecido na UFU)	00	01	01
<b>Total</b>	<b>09</b>	<b>06</b>	<b>15</b>

**Tabela 16E1 (Continuação)**  
**Curso pretendido pelos alunos do 3º Noturno por áreas de conhecimento**

<b>Cursos Ciências Exatas</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Administração	01	01	02
Engenharia Civil	01	01	02
Logística *	01	01	02
Engenharia Mecatrônica	01	00	01
Engenharia Elétrica	00	01	01
Ciências Contábeis	01	00	01
Sistema de Informação	01	00	01
Química	01	00	01
Engenharia Eletrônica	01	00	01
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>04</b>	<b>12</b>

**Tabela 16E1 (Continuação)**  
**Curso pretendido pelos alunos do 3º Noturno por áreas de conhecimento**

<b>Cursos Ciências Humanas</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Direito	01	01	02
Decoração	01	00	01
Filosofia	00	01	01
Letras	00	01	01
Pedagogia	01	00	01
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>06</b>

**Tabela 20A1**  
**A sua escola viabiliza a participação dos alunos no PAAES/PAIES? Como?**

<b>Respostas dos alunos do 2º Matutino, 2º Vespertino e 3º Matutino</b>	<b>Total</b>
Os professores seguem o programa do PAAES/PAIES	37
Incentivo aos alunos/as participarem DO programa	36
Aulas extras oferecidas em forma de pré-PAAES/PAIES	50
Comunicando data das inscrições	07
Plantão para tirar dúvidas	04
Valorização da escola pública pelos professores	02
Tempo restrito para o conteúdo	05
Diretores incentivam os professores	01
Afirmando a gratuidade da universidade pública	03
Qualidade do ensino	02
Alguns professores seguem o programa	04
Fornecimento de material específico (livros literatura)	01
<b>Total</b>	<b>152</b>

**Tabela 20B1**  
**A sua escola viabiliza a participação dos alunos no PAAES/PAIES? Como?**

<b>Respostas dos alunos do 2º Noturno e 3º Noturno</b>	<b>Total</b>
Os professores seguem o programa do PAAES/PAIES	13
Incentivo aos alunos/as participarem do programa	09
Aulas extras oferecidas em forma de pré-PAAES/PAIES	16
Comunicando data das inscrições	02
Plantão para tirar dúvidas (obs 3º diurno)	00
Valorização da escola pública pelos professores	00
Tempo restrito para o conteúdo	00
Diretores incentivam os professores	00
Afirmando a gratuidade da universidade pública	00
Qualidade do ensino	00
Alguns professores seguem o programa	00
Fornecimento de material específico (livros literatura)	01
<b>Total</b>	<b>41</b>

**Tabela 22**  
**Em sua opinião, qual a função da escola?**

<b>Resposta</b>	<b>2º M</b>	<b>2º V</b>	<b>2º N</b>	<b>3º M</b>	<b>3º N</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Conhecimento intelectual	17	15	15	20	24	91	32,5%
Preparar para a universidade	10	09	07	14	05	45	16,1%
Exercício da cidadania	06	13	05	10	05	39	13,9%
Capacitação para o mercado de trabalho	08	07	02	07	05	29	10,4%
Qualidade de ensino/profissionais	00	07	03	07	03	20	07,1%
Preparar para o futuro	05	06	02	01	03	17	06,1%
Orientação vocacional	08	00	02	01	00	11	03,9%
Incentivar o estudo	03	03	02	03	00	11	03,9%
Sanar dificuldades de aprendizagem	02	00	01	00	02	05	01,7%
Relações de respeito e amizade docente/discente	00	03	01	00	01	05	01,7%
Inovação da educação	01	00	00	00	01	02	0,7%
Ajudar a família a disciplinar os filhos	00	00	00	01	00	01	0,4%
Oferecer mais informações	00	00	01	00	00	01	0,4%
Oferecer conhecimentos gerais	00	00	00	00	01	01	0,4%
Oferecer atividades esportivas	00	00	00	00	01	01	0,4%
Oferecer condições materiais	00	00	00	00	01	01	0,4%
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>63</b>	<b>41</b>	<b>64</b>	<b>52</b>	<b>280</b>	<b>100%</b>

## APÊNDICE II: QUESTIONÁRIO



**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Av. João Naves de Ávila, nº 2.160 – Campus St<sup>a</sup> Mônica – Bloco “G”.**  
**CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Tele fax: (034) 239-4212**

---

Uberlândia, 18 de fevereiro de 2009

Prezado (a) Aluno (a).

No Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), estamos desenvolvendo uma pesquisa relacionada aos programas alternativos de ingresso ao Ensino Superior. Procuramos identificar a contribuição do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES) atualmente Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES) da UFU para a melhoria da qualidade de ensino da escola pública. Sua participação é de suma importância para nós, pois entender o que pensa o aluno da escola pública nos possibilitará identificar como esses programas contribuem com o ingresso do aluno da escola na Educação Superior. Sua identidade será preservada bem como a da instituição em que estuda, portanto, **você não deverá se identificar ao responder o questionário.**

A direção da escola será a mediadora do nosso contato, no entanto, qualquer dúvida sobre a pesquisa você poderá entrar em contato com: Maria Aldair Gomes, autora da pesquisa, pelo telefone (34) 3215 1815 (a cobrar).

O questionário consta de 22 questões e será respondido por alunos do segundo e terceiro ano do Ensino Médio dos turnos diurno e noturno.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

**Maria Aldair Gomes**  
Mestranda em Educação

**Antonio Bosco de Lima**  
Professor Orientador da Pesquisa (FACED-

## QUESTIONÁRIO

### A – Perfil do pesquisado:

1- Qual é a sua idade?

14 anos  15 anos  16 anos  17 anos  18anos  acima de 18 anos

2- Qual é o seu gênero?

masculino  feminino

3 – Que curso você pretende fazer?

---

4 – O que influenciou a escolha deste curso?

---

---

---

---

5 – Você exerce alguma atividade remunerada?  sim  não

Em caso afirmativo relate quantas horas semanais e qual a sua participação na renda familiar?

---

---

---

---

---

---

---

---

### B - Situação estudantil:

5 - Você é aluno do?

3º ano do Ensino Médio

2º ano do Ensino Médio

6- Você ingressou nessa escola:

nas séries iniciais do Ensino Fundamental

nas séries finais do Ensino Fundamental

nas séries iniciais do Ensino Médio

nas séries finais do Ensino Médio

7- Qual foi a situação que lhe possibilitou a escolher essa escola?

localiza-se próxima a sua residência

por considerar uma escola que oferece ensino de qualidade

por ter a vaga garantida na escola ao terminar o Ensino Fundamental

pela escolha de seus pais

por outros motivos: quais?

---

---

---

---

**C – Programas alternativos:**

8 – Você sabe o que é PAIES/PAAES? Explique:

---

9 -Você se sente preparado (a) para participar do PAIES ou PAAES?

sim  não.

Justifique sua resposta:

---

---

---

---

---

10 - Atualmente você está participando de algum dos programas alternativo para ingresso na Universidade Federal de Uberlândia?

PAIES

PAAES

participava do PAIES, mas desistiu por fatores pessoais

participava do PAIES, mas desistiu por fatores econômicos

nunca se interessou em participar

11- Você considera que o Programa Alternativo de ingresso ao ensino superior da Universidade Federal de Uberlândia contribui com a melhoria da qualidade do ensino da escola pública?

Sim       Não

Por quê?

---

---

---

---

---

12-Você faz algum curso preparatório Pré - PAIES/PAAES?  sim  não

Em caso afirmativo o curso é oferecido por uma instituição pública ou particular?

---

---

---

13 - A sua escola viabiliza a participação do aluno no programa de ingresso alternativo de ingresso da Universidade Federal de Uberlândia?  sim  não

Em caso positivo como?

---

---

---

---

14 - Como você avalia a participação da universidade com a escola pública em que você estuda? Justifique:

---

---

---

---

15-- Você percebe alguma dificuldade de seus professores em ministrar os conteúdos de forma a prejudicá-lo (la) na hora de realizar as provas do programa? ( ) sim ( ) não Qual(is)?

---

---

---

---

---

---

**C. Em relação a execução das atividades de seus professores:**

16- Seus professores transmite bem o conteúdo específico da(s) disciplina(s)?

( ) sim ( ) não

Em caso negativo quais as dificuldades apresentadas pelos seus professores e em quais disciplinas?

---

---

---



17 – Você considera que instrumentos de avaliação elaborados por seus professores garantem a aprendizagem dos alunos? ( ) sim ( ) não

18 – Seus professores possibilitam aos alunos a participação para sanar suas possíveis dúvidas durante as aulas? ( ) sim ( ) não

19 – Seus professores elaboram material didático (extra) de apoio as atividades para os alunos? ( ) sim ( ) não

20 – Seus professores criam soluções inovadoras nas atividades de ensino quando percebe que alguns alunos estão com dificuldades em determinados conteúdos?

( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo como?

---

---

---

---

21 - Seus professores refletem com os alunos sobre a relação entre o que estão aprendendo e os aspectos globais da ciência e/ou da sociedade como um todo?

( ) sim ( ) não

22 – Na sua opinião qual a função da escola?.

---

---

---

---

---

---