

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

João Alves Pacheco

AS METAMORFOSES DO ENEM:

De avaliação coadjuvante para protagonista chave das políticas
públicas de acesso à Educação Superior

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2013**

João Alves Pacheco

AS METAMORFOSES DO ENEM:

**De avaliação coadjuvante para protagonista chave das políticas
públicas de acesso à Educação Superior**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Isabel Franchi Cappelletti

**Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo
PUC-SP**

2013

ERRATA

PACHECO, J.A. **AS METAMORFOSES DO ENEM**: De avaliação coadjuvante para protagonista chave das políticas públicas de acesso à Educação Superior. 2013. 349 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FOLHA	LINHA	ONDE SE LÊ	LEIA-SE
26	38	Alípio (2011)	Casali (2011)
27	18	Alípio (2011)	Casali (2011)
27	29	ALÍPIO (2011)	CASALI (2011)
33	31	o mais duradouro e bem sucedido período de acumulação do capitalismo.	o fim do mais duradouro e bem sucedido período de acumulação do capitalismo.
34	19	(1990)	(1991)
66	08	(NETTO, 2012)	(NETTO, 2013)
194	09	Figura 03 – Arquitetura Curricular da Universidade Nova	Figura 03 - Organização Curricular da Universidade Nova
201	18	(SOUSA, 2008, p.266)	(SOUSA, 2008, p.267)
237	10	(2011)	(CIEGLINSKI, 2011)

FOLHA	LINHA	INCLUIR REFERÊNCIA
315	1	CIEGLINSKI, A. Pesquisa sobre população com diploma universitário deixa o Brasil em último lugar entre 36 países. 21 de abril de 2011. Disponível em: < http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-04-21/pesquisa-sobre-populacao-com-diploma-universitario-deixa-brasil-em-ultimo-lugar-entre-36-paises >. Acesso em 21 de fevereiro de 2012.
327	1	SALAMA, P.; VALIER. Uma Introdução à economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BANCA EXAMINADORA

Em memória do meu pai, a quem as circunstâncias da vida impediram de estudar, mas que compreendia os méritos da educação, e que com sua honestidade, retidão e amor, contribuiu para o meu entendimento sobre os significados da formação.

À minha esposa, Maria da Glória, pelo companheirismo, paciência, incentivo e por ter participado ativamente da pesquisa, excedendo em muito o mero apoio moral.

Aos meus filhos, Daniel e Thais, pela paciência e compreensão em razão dos meus longos períodos de ausência, em que tive de me abster de nossos prazerosos momentos comuns;

À minha mãe e irmãos, pelo apoio em todas as horas e por compreenderem as razões de meu afastamento do convívio familiar.

AGRADECIMENTOS

A todos os meus amigos não citados expressamente, sou grato pela contribuição na realização desse trabalho.

Mas, especialmente, tenho que registrar nominalmente e agradecer:

A Prof.^a Dr.^a Isabel Franchi Cappelletti, minha orientadora, que compreendeu as minhas limitações profissionais e, com sua paciência e sabedoria, interviu nos momentos certos, demonstrando grande competência ao indicar-me as melhores formas de desenvolver essa tese, principalmente no sentido de ampliar minha compreensão acerca dos significados da avaliação no contexto escolar. Meus sinceros agradecimentos pelo aprendizado e também pelo convívio cordial, franco e enriquecedor.

A Prof.^a Dr.^a Maria Malta Campo e ao Prof.^o Dr. José Roberto Heloani, pelas valiosas contribuições e aconselhamentos dados no exame de qualificação e que certamente foram fundamentais para a consistência do trabalho. Sinto-me muito orgulhoso pelo fato de participarem da minha banca de defesa.

A Prof.^a Dr.^a Sandra Maria Zakia Lian Sousa, uma referência no tema da avaliação em educação, cujos textos muito contribuíram para minha compreensão sobre o assunto e que muito me honra com sua presença na banca de defesa. A leitura de seus trabalhos foi fundamental para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Ao Prof.^o Dr. Alípio Casali, cujas aulas foram essenciais para a aprendizagem e aplicação dos critérios do pensamento crítico em minhas análises. Assim, sua presença em minha banca também é motivo de muito júbilo.

Finalmente, sou muito grato a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, que contribuíram decisivamente para minha formação como pesquisador.

Corresponde a tal exigência o esforço tenso e impaciente, de um zelo quase em chamas, para retirar os homens do afundamento no sensível, no vulgar e no singular, e dirigir seu olhar para as estrelas; como se os homens, de todo esquecidos do divino, estivessem a ponto de contentar-se com pó e água, como os vermes (HEGEL).

RESUMO

O trabalho adotou como tema o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – sistema de avaliação da educação básica com abrangência nacional, implantado no Brasil em 1998. Entretanto, um dos principais objetivos dessa pesquisa não foi de explorar os aspectos técnicos do instrumento de avaliação, mas sim de compreender as razões pelas quais as avaliações dos sistemas de educação adquirem um papel de destaque no final do século XX em vários países e, particularmente no Brasil. Para tanto, foi adotado um referencial marxista, que permitiu por meio das categorias teóricas da historicidade, totalidade e trabalho, que o escopo da pesquisa fosse expandido, de forma que abrangesse outras políticas públicas de acesso ao ensino superior no país, principalmente àquelas com foco em jovens de baixa renda. Assim, a pesquisa não se limitou a investigar as possíveis causas para a emergência dessas políticas, mas também buscou avaliar a sua efetividade em promover a “democratização das oportunidades de acesso”, para a qual o ENEM é apresentado pela propaganda oficial, como um mecanismo decisivo.

A fim de compreender as relações entre o contexto político, econômico e social do qual essas políticas emergem, efetuou-se uma digressão histórica acerca do desenvolvimento do modo de produção capitalista, com vistas ao estabelecimento do macrocontexto em que ocorreram essas transformações, assim como os seus impactos no mundo do trabalho e na educação. Para efetuar a transição entre esse cenário mais amplo e a educação, adotou-se um referencial teórico específico, por meio do qual se transitou do macrocontexto estabelecido nos capítulos iniciais para a educação escolarizada. Em seguida foi realizado um breve resgate histórico sobre a expansão da educação no Brasil, com foco principalmente no período pós década de 1960, e também uma caracterização da Educação Superior do país e sobre as mudanças sofridas por esse nível de ensino na segunda metade do século 20 e início do século 21. Tratou-se a seguir do acesso ao Ensino Superior no período 2003 – 2010, e no qual também foi feita uma discussão sobre os Programas com este fim implantados nos governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, abordando mais especificamente, o Programa Universidade para Todos (ProUni) e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Este estágio do trabalho foi complementado com estudos que investigaram os grandes sistemas de avaliação e com a caracterização do Estado Avaliador Brasileiro, finalizando-se com uma discussão sobre as funções atribuídas ao ENEM na massificação da Educação Superior no Brasil. Na etapa final abordou-se a influência do ENEM nos processos seletivos da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, e foi fundamentado na pesquisa documental e empírica efetuada nessa instituição com o propósito de responder as questões que motivaram a pesquisa. Na conclusão do trabalho é apresentada uma síntese das discussões efetuadas, e são apresentadas as considerações finais do pesquisador.

Palavras-chave: Avaliação. ENEM. Ensino Superior. ProUni. Reuni.

ABSTRACT

The work took as its theme the National High School Exam - ENEM - the evaluation system for high school education achieving national coverage and implemented in Brazil in 1998. However, the main objective of this study was not to explore technical aspects of this evaluation instrument, but instead to understand reasons why evaluation of education acquired a prominent role in the late twentieth century in many countries, particularly in Brazil. In turn a Marxist framework was adopted, enabling through theoretical categories of historicity, a holistic view from the work. In this way, scope of the research was expanded to analysis of other political policies regarding access to higher education in the country, focusing foremost on young people from low income families. Thus, the research was not limited to investigating possible causes for the emergence of such policies, but also sought to evaluate its effectiveness in promoting the "democratization of access opportunities", as the ENEM has been presented in official advertising, often cited as a decisive mechanism. In order to understand the relationship between the political, economic and social context from which these policies emerge, a historical digression was performed regarding the historical development of the capitalist mode of production. Thus it is possible to establish the macro context in which these changes occurred, as well as their impact on the world of work and education. To permit transition between this broader scenario and education, a specific theoretical framework was adopted, through which it is possible to move from the macro context established in the early stages, to school education. In sequence a brief historical overview of educational expansion in Brazil was carried out, focusing mainly on the post-1960s as well as characteristics of national Higher Education and changes occurring to the same in the second half of the 20th century and early 21st century. The present research goes on to deliberate access to higher education in the period 2003 - 2010, with a discussion of programs implemented for this purpose during the government of President Luiz Inácio Lula da Silva, addressing more specifically the University for All Program (ProUni) and Support Program for the Restructuring and Expansion of Federal Universities (ReUni). This stage was complemented with studies that investigated the major systems of evaluation and characterization of the Brazilian State Appraiser, closing with a discussion of the roles assigned to ENEM in the democratization of higher education in Brazil. In the final step, influence of ENEM on the selection processes at the Federal University of São Paulo - UNIFESP was addressed, using as a base documentary and empirical research conducted at the same for the purpose of answering questions that motivated the present research. At the end of the work a summary of the discussions and final considerations of the researcher are presented.

Keywords: Evaluation. ENEM. Higher Education. ProUni. ReUni.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;
- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação;
- B.I. – Bacharelado interdisciplinar;
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior
- ACS - Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação
- CNE – Conselho Nacional da Educação;
- CPC - Conceito Preliminar de Curso
- CNPQ - Conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico
- CONAE – Conferência Nacional de Educação;
- CONSUN - Conselho Universitário;
- DOU – Diário Oficial da União;
- EAD – Educação à distância;
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio;
- ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes;
- EUA – Estados Unidos da América;
- FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos;
- FGV – Faculdade Getúlio Vargas;
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil;
- FMI – Fundo Monetário Internacional;
- FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis;
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
- IDEB - Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica;
- IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação em São Paulo
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- IES - Instituição de Ensino Superior;
- IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

- IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- IGC – Índice Geral de Cursos;
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INSPER - Instituto de Ensino e Pesquisa
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais;
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIB – Produto Interno Bruto
- Pisa – Sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil;
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios;
- PNE – Plano Nacional de Educação;
- PROIES - Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior;
- PROUNI – Programa Universidade Para Todos;
- PT – Partido dos Trabalhadores;
- PUC – Pontifícia Universidade Católica
- REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais;
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SEMESP – Sindicato das Mantenedoras do Estado de São Paulo
- SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Educação Superior
- SISU – Sistema de Seleção Unificada;
- S.M. – Salário mínimo;
- TCU – Tribunal de Contas da União;
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação;

- TRI – Teoria de Resposta ao Item;
- WELFARE STATE – Estado do Bem Estar Social;
- U.E. – União Europeia;
- UFBA – Universidade Federal da Bahia;
- UFABC – Universidade Federal do ABC;
- UFF – Universidade Federal Fluminense;
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais;
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro;
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations;
- UNIBAN – Universidade Bandeirantes;
- UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas;
- UNIFESP – Universidade Federal Paulista;
- USP – Universidade de São Paulo;

LISTA DE FIGURAS

<i>Tipo</i>	<i>Legenda</i>	<i>Página</i>
Figura 1	Modelo de Desenvolvimento - Escola de Regulação Francesa	71
Figura 2	Bloco Histórico	94
Figura 3	Arquitetura Curricular da Universidade Nova.	191
Figura 4	Organograma da UNIFESP	240
Figura 5	Renda Familiar de até 03 salários mínimos em IFES nas regiões do Brasil	290
Figura 6	Percentuais dos alunos oriundos de escolas públicas nas IFES nas regiões do Brasil	290

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Tipo</i>	<i>Legenda</i>	<i>Página</i>
Gráfico 1	Ingressos por Categoria Administrativa	150
Gráfico 2	IGC 4 ou 5 das IES por categoria administrativa	162
Gráfico 3	Evolução dos Ingressos IES - Públicos	171
Gráfico 4	Dotações Orçamentárias de 54 IFES	180
Gráfico 5	Oferta de Vagas em 2012 na UNIFESP	245
Gráfico 6	Vagas oferecidas pelo sistema Misto na UNIFESP no triênio 2010/2012	245
Gráfico 7	Vagas oferecidas pelo sistema SiSU na UNIFESP no triênio 2010/2012	246
Gráfico 8	Vagas à Noite por campus - UNIFESP - 2012	246
Gráfico 9	Vagas à Noite por campus - UNIFESP - 2012	247
Gráfico 10	Vagas por Campus por Área do Conhecimento - UNIFESP - 2012	248
Gráfico 11	Vagas x N° de candidatos – Total - UNIFESP – 2010/2012	249
Gráfico 12	Vagas x N° de candidatos – Sistema Misto - UNIFESP – 2010/2012	249
Gráfico 13	Vagas x N° de candidatos - UNIFESP - SISU – 2010/2012	250
Gráfico 14	Grupos da Amostra – UNIFESP – 2011/2012	262
Gráfico 15	Distribuição dos alunos por participação na vida econômica do seu grupo	283
Gráfico 16	Distribuição dos alunos por renda familiar	284
Gráfico 17	Distribuição dos alunos por escolaridade dos pais	284
Gráfico 18	Distribuição dos alunos no Programa de Assistência Estudantil (PAPE)	286

LISTA DE QUADROS

<i>Tipo</i>	<i>Legenda</i>	<i>Página</i>
Quadro 1	Os maiores empregadores do mundo	31
Quadro 2	Modelo de Mutabilidade da Natureza do Conflito Social	108
Quadro 3	Processo de Elaboração, Modificação e Aprovação do ProUni	149
Quadro 4	Instituições Privadas com IGC igual ou menor a dois (02).	159
Quadro 5	Dotação Orçamentária das IFES – 1995 – 2006	179
Quadro 6	Número de Matrículas Biênio 2011/2012	257

LISTA DE TABELAS

<i>Tipo</i>	<i>Legenda</i>	<i>Página</i>
Tabela 1	Instituições de Ensino Superior com IGC igual ou menor que dois (02)	159
Tabela 2	Vagas nas IFES no Período 2007/2011	170
Tabela 3	Evolução dos Ingressos	172
Tabela 4	Fontes de Recursos da Universidade de Harvard - 2012	178
Tabela 5	Evolução da oferta de vagas no triênio 2010/2012.	241
Tabela 6	Vestibular Misto - Cursos e Vagas no triênio 2010/2012.	242
Tabela 7	SiSU - Cursos e Vagas no triênio 2010/2012.	243
Tabela 8	SiSU - Cursos e Vagas no triênio 2010/2012.	244
Tabela 9	Resumo Geral da Evolução das Vagas Ofertadas – Triênio 2010/2012	250
Tabela 10	Relação Candidato/Vaga - UNIFESP – Sistema Misto – 2010	251
Tabela 11	Cursos mais procurados - UNIFESP – Sistema Misto – 2010/2012	252
Tabela 12	Relação Candidato/Vaga - UNIFESP – Sistema SiSU – 2010/2012	253
Tabela 13	Relação Candidato/Vaga - UNIFESP – Sistema SISU – 2010/2011/2012	254
Tabela 14	Amostras Mínimas - UNIFESP	258
Tabela 15	Amostras Obtidas e Erros Amostrais – UNIFESP	258
Tabela 16	Distribuição da Renda familiar – UNIFESP – 2011/2012	262
Tabela 17	Grupo Vulnerável – UNIFESP – 2011/2012	263
Tabela 17A	Dados Pessoais – UNIFESP – 2011/2012	264
Tabela 17B	Dados Pessoais – UNIFESP – 2011/2012	265
Tabela 17C	Dados Pessoais – UNIFESP – 2011/2012	266
Tabela 18	Resumo da idade dos alunos por grupo – UNIFESP 2011/2012	267
Tabela 19	Número de Vestibulares Prestados – UNIFESP 2011/2012	268
Tabela 20	Escolha do Curso e Turno – UNIFESP – 2011/2012	269
Tabela 21	Campus, Expectativas e Forma do Ingresso – 2011/2012	270
Tabela 22	Resumo do Tempo Médio para o Ingresso – UNIFESP – 2011/2012	272
Tabela 23	Grupos x Cursos – UNIFESP 2011/2012	273
Tabela 24	Antecedentes Escolares – UNIFESP – 2011/2012	274
Tabela 25	Fontes de Recursos e Vida Acadêmica – UNIFESP – 2011/2012	275
Tabela 25A	Fontes de Recursos e Vida Acadêmica – UNIFESP – 2011/2012	276
Tabela 25B	Fontes de Recursos e Vida Acadêmica – UNIFESP – 2011/2012	277
Tabela 26	Trabalho e Renda – UNIFESP 2011/2012	278
Tabela 26A	Trabalho, Renda e Origem Familiar – UNIFESP 2011/2012	279
Tabela 26B	Trabalho, Renda e Origem Familiar – UNIFESP – 2011/2012	280
Tabela 26C	Trabalho, Renda e Origem Familiar – UNIFESP – 2011/2012	281
Tabela 26D	Trabalho, Renda e Origem Familiar – UNIFESP – 2011/2012	282
Tabela 27	Distribuição dos alunos por bens e moradia – UNIFESP – 2011/2012	287
Tabela 28	Distribuição dos alunos por bens e moradia – UNIFESP – 2011/2012	288
Tabela 29	População entre 18 a 24 anos por Regiões do Brasil	291

INTRODUÇÃO	18
1. O DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO.....	33
1.1. Capitalismo Comercial	42
1.2. Capitalismo Concorrencial	42
1.3. Capitalismo Monopolista ou Imperialismo	45
1.3.1. Clássico – 1890 a 1940.....	53
1.3.2. Os “anos dourados” do Capitalismo Monopolista	55
1.3.3. O Capitalismo Contemporâneo.....	60
2. O “NOVO” MUNDO DO TRABALHO	74
3. EDUCAÇÃO - OPÇÕES TEÓRICAS DO TRABALHO.	90
4. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS NO BRASIL.....	118
4.1. A expansão da educação no Brasil.....	118
4.2. A “Originalidade” da Educação Superior no Brasil	121
4.3. Educação Superior Pública – Mudanças em curso	140
5. O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO 2003 – 2010	145
5.1. ProUni – Contentando gregos e troianos?	150
5.2. Reuni – Reestruturação (Produtiva) do Ensino Superior Público.....	172
5.2.1. Estratégias de Financiamento e Gestão	179
5.2.2. Organização Curricular	187
5.2.3. Considerações acerca dos Programas - ProUni e Reuni	198
6. GRANDES SISTEMAS DE AVALIAÇÃO.....	200
6.1. Concepções de avaliação e o “Estado Avaliador”	201
6.2. O Estado Avaliador Brasileiro.....	210
6.3. ENEM /SiSU – a meritocracia universalizada?	221
7. A INFLUÊNCIA DO ENEM NOS PROCESSOS SELETIVOS DA UNIFESP ..	239
7.1. Perfil Institucional da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP.....	240
7.2. Processo Seletivo da UNIFESP	243
7.3. Pesquisa de Campo - UNIFESP	259
7.3.1. Plano Amostral e Instrumento de Coleta.....	260

7.3.2.	Análise dos Dados Coletados.	263
CONSIDERAÇÕES FINAIS		296
BIBLIOGRAFIA.		306
APÊNDICE		334

Introdução

O presente trabalho é o resultado final de um projeto de pesquisa proposto em 2009 ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que apesar do caráter bastante preliminar, já delimitava como objeto de estudo o Exame Nacional do Ensino Médio. Desse modo, desde o início, meu objetivo era o de investigar uma política pública educacional e mais especificamente, um sistema de avaliação de larga escala. Contudo, devo confessar que a princípio não tinha uma ideia clara sobre a complexidade do tema e principalmente, da oportunidade de por meio dele, compreender o desenvolvimento da Educação Superior no Brasil e as relações desse nível de ensino com o contexto social mais amplo. Assim, é provável que meu desconhecimento inicial sobre como são construídas as políticas públicas no âmbito da educação e também sobre os estudos sobre avaliação tenham contribuído para que eu mergulhasse nas produções sobre os assuntos sem qualquer ideia pré-concebida. Nesse sentido, as disciplinas oferecidas pelo Programa e as excepcionais indicações bibliográficas contribuíram decisivamente para que eu superasse as minhas limitações iniciais e desenvolvesse o presente trabalho. Além disso, não posso deixar de mencionar que minha formação política marxista me auxiliou sobremaneira na compreensão dos fenômenos sociais investigados.

No que tange à minha formação acadêmica, sou graduado em Tecnologia Mecânica pela Faculdade de Tecnologia de São Paulo – FATEC SP, especialista em Educação e mestre em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC-SP. Exerço atividade profissional como executivo técnico em empresa privada internacional de consultoria e, paralelamente, sou docente na Faculdade de Tecnologia do Ipiranga do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no curso de Tecnologia em Gestão Comercial, ministrando a disciplina de Responsabilidade Social. Também leciono em cursos de extensão, aperfeiçoamento e capacitação em sustentabilidade na construção civil em instituições educacionais privadas. Fui professor na Faculdade São Paulo, no curso de Pedagogia e na Faculdade Zumbi dos Palmares, no curso de Administração. Essa trajetória, que adjetivo como eclética, permitiu que eu agregasse à pesquisa

perspectivas novas, principalmente em relação à compreensão sobre a lógica que pauta a conduta de uma organização privada que busca o lucro.

Reconheço que, muito embora os processos de avaliação façam parte de meu cotidiano, a preocupação sobre seus efeitos nos processos educativos surgiu em meados de 2008, quando certas reflexões acerca do tema e suas implicações no contexto educacional provocaram-me questionamentos sobre o quanto esses processos estão carregados de significados e sobre sua importância na dinâmica ensino/aprendizagem. Evidentemente essas indagações não surgiram espontaneamente, mas sim ao longo de discussões que ocorreram nas aulas do curso de especialização em educação, Fundamentos de uma Educação para o Pensar, promovido pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) da PUC SP.

Como não tenho formação em Pedagogia, o curso me proporcionou a oportunidade de conhecer algumas propostas inovadoras para o exercício da docência e contribuíram para que eu repensasse minha prática educativa. Por outro lado, as afirmações de diversos colegas do curso acerca do papel determinante de processos avaliativos, principalmente do vestibular, levaram-me a questionar até que ponto a proposta educativa de uma instituição de ensino é convergente com seus processos internos de avaliação ou o quanto essa proposta é afetada por sistemas externos de avaliação. Desse modo, passei a pesquisar o tema “avaliação educacional” por perceber aí a possibilidade de compreender as inúmeras relações imbricadas no processo educativo. A leitura de diversos textos propostos nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP contribuiu para o aprofundamento de meu projeto inicial, que passou a ser o estudo do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, um dos grandes sistemas de avaliação, instituído no Brasil a partir de 1998. A opção pela pesquisa desse sistema de avaliação explica-se pela minha percepção de que as várias funções que lhe foram sendo atribuídas nos últimos quinze anos, o transformaram em um elemento privilegiado para a compreensão da educação superior e das políticas públicas que intentam massificar esse nível de ensino, principalmente no que tange ao acesso de parcelas da população de baixa renda.

Também destaco como uma das principais razões para a realização desta pesquisa a minha crença de que a consolidação democrática e a constituição de uma sociedade justa e igualitária pressupõem a constituição de uma educação

inclusiva que, além do acesso, também considere as condições sociais e econômicas da maior parcela de nossa sociedade, que infelizmente foi mantida fora dos bancos escolares por séculos. Amorim (1990) afirma que os processos avaliativos na educação brasileira trazem a marca histórica do autoritarismo presente em nossa estrutura social e a exclusão da maioria da população brasileira como seu resultado.

Outra razão importante foi a constatação do que subjazia no discurso acerca da qualidade da educação. A transposição do conceito de qualidade oriundo do mundo empresarial, que se caracteriza pela busca em atender as expectativas individuais de um cliente, para os processos educacionais implica em assumi-los como um serviço, e não como um direito, obliterando o caráter social e comunitário da educação, e ampliando o cunho excludente da educação, que tem predominado em nossa história. Explicando melhor, as expectativas de um cliente variam de acordo com seu poder de compra, e, por essa lógica, quem pode pagar mais, pode adquirir um serviço educacional de melhor qualidade. Rejeito a aplicação desse conceito de qualidade para a educação, pois entendo que é fundamental que esta definição seja fruto de um processo coletivo, com a participação da sociedade, e principalmente, seja pautada pela assunção de uma perspectiva de educação como direito universal inalienável de todos os seres humanos.

Leituras de textos de Marx, Gramsci, Carnoy, Frigotto, Enguita, Apple, Paro, Ramos e outros autores lançaram luz sobre a maneira insidiosa como os objetivos da educação podem ser distorcidos e colocados em prol da manutenção do *status quo*. TEIXEIRA (2006) afirma que um dos principais problemas da avaliação é de sua intencionalidade, isto é, a de reproduzir a lógica social vigente. Entendemos que a relevância dessa pesquisa foi a de buscar elementos teóricos e empíricos acerca da conversão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – um sistema de avaliação voluntário implantado pelo governo federal em 1998, que dentre seus vários objetivos, tencionava avaliar os egressos do ensino médio – no principal instrumento para o acesso à educação superior do país, promovendo, de acordo com documentos oficiais, a “democratização das oportunidades de acesso”. Nesse aspecto, é importante observarmos o documento enviado pela Assessoria de Comunicação Social do MEC para a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que declara explicitamente esse propósito:

[...] A alternativa à descentralização dos processos seria, então, a unificação da seleção às vagas das IFES por meio de uma única prova. A racionalização da disputa por essas vagas, **de forma a democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, é uma responsabilidade social tanto do Ministério da Educação quanto das instituições de ensino superior, em especial as IFES.** [...] 1.1 Democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior [...] **Exames descentralizados favorecem aqueles estudantes com mais condições de se deslocar pelo país, a fim de diversificar as oportunidades de acesso às vagas em instituições federais nas diferentes regiões.** A centralização do processo seletivo nas IFES pode torná-lo mais isonômico em relação ao mérito dos participantes. (MEC/ACS, 2009, p. 1, negritos nossos.)

Desse modo, o principal argumento é o formato do exame, que ao se tornar o processo de seleção para as instituições federais de ensino superior (IFES) unificado, facilitaria a participação de mais candidatos, promovendo, conforme a propaganda oficial, a “democratização das oportunidades” para todos os cidadãos que desejassem concorrer, pois não haveria necessidade de desembolso financeiro com viagens e estadias para participar dos processos seletivos, além de evitar a sobreposição das datas dos exames. Outro aspecto importante é o fato do ENEM ter assumido outras funções instrumentais em políticas de acesso à educação superior, como Programa Universidade para Todos (ProUni) e também para a obtenção de empréstimo no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e mais recentemente, para os candidatos ao Programa Ciência Sem Fronteiras.

Para empreender a pesquisa foram adotadas as seguintes categorias teóricas: historicidade, totalidade, contradição e trabalho. A escolha da historicidade se dá em função do caráter processual dos fenômenos sociais, o que implica na necessidade constante de sua contextualização e atualização. Em relação à totalidade, a opção foi adotada em razão de acreditarmos que é essencial nas pesquisas sociais que a realidade seja apreendida no seu todo, no qual a compreensão de um aspecto não pode se dar de forma isolada, mas sempre considerando suas relações com conjunto. Nesse sentido, concordamos com CIAVATTA (2001, p. 138) que explica essa categoria como:

Concebemos a realidade não como um sistema estruturado em si mesmo, mas como uma totalidade histórica, socialmente construída [...]. Totalidade não significa todos os fatos, e todos os fatos reunidos não constituem uma totalidade. O conhecimento dos fatos isolados, mesmo quantificados, é insuficiente para explicar o todo.

No que concerne à contradição, compreendemos que o desenvolvimento da sociedade não ocorre de forma linear, e sim por contradições e conflitos entre suas classes fundamentais e no que tange à categoria *trabalho*, compartilhamos do estatuto ontológico que lhe atribui MARX (2008, Livro I, Volume 1, p. 64-65), à existência humana, conforme segue:

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade -, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana.

Corroborando as definições categoriais adotadas, afirmamos nossa compreensão do homem como ser histórico, ou seja, regido por leis naturais, mas que possui valores fundados numa cultura, da qual se apropria e transforma, sendo ao mesmo tempo transformado por ela. Um ser com intenções e que se manifesta na relação com a realidade, e que, ao realizar o trabalho no sentido humano, produz sua própria existência, ao produzir todos os objetos e serviços de que faz uso para viver (MARX, 2008). Esse entendimento implica em reconhecer o trabalho humano como elemento essencial na compreensão dos processos sociais. Tal centralidade deriva da assunção da perspectiva histórica de análise, que concebe a realidade social como uma totalidade de relações, dentre as quais se distinguem a social e a econômica, que em razão de serem imprescindíveis para a produção da vida material dos homens, constituem-se a base sobre a qual se estrutura e se condiciona a vida social. Não podemos ignorar o fato de que as relações econômicas são também relações sociais e produzem todas as outras. Considerar a concepção de homem que adotamos resulta em compreender o trabalho como a forma por meio da qual o homem produz suas condições de existência, sua história, ou seja, o mundo humano. Adicionalmente, no curso do trabalho foram desenvolvidas outras categorias, objetivando analisar os processos pesquisados.

Coerentes com essa concepção, entendemos a educação como um processo histórico e contraditório por meio do qual os indivíduos tomam consciência de si e das relações sociais das quais são sujeitos. O objetivo desse processo deve ser o de permitir a possibilidade de o homem desenvolver-se e de se apropriar do seu ser de forma completa, de todos os seus sentidos e potencialidades como fonte de gozo e de realização. Em relação à escola compartilhamos com Frigotto (2010a) da concepção da prática educativa escolar como uma prática social contraditória, pois

se articula com os interesses da classe dominante e também com os da classe dominada, e se define no interior das relações sociais de produção da existência, em uma determinada sociedade. Nesse sentido, a prática que se efetiva na escola é objeto de interesses antagônicos. Sua peculiaridade política reside na combinação do conhecimento construído historicamente e sistematizado com os interesses de classe.

A assunção dessas concepções implica na compreensão do trabalho como princípio educativo, pressuposto fundamental do devir humano. A transformação dos homens em indivíduos sociais, ou seja, a sua humanização, é realizada por meio da apropriação das objetivações existentes na sociedade em que vivem e por intermédio delas, ocorre a construção das subjetividades, que são elaboradas a partir da interação entre seres singulares com um conjunto de objetivações. Assim, a riqueza subjetiva individual é profundamente afetada pela riqueza das objetivações das quais o indivíduo pode se apropriar e a sua personalidade se constituirá a partir da forma como ele se apropria das objetivações (NETTO e BRAZ, 2010). Tal concepção implica em que as condições sociais para que essa apropriação seja exitosa sejam iguais para todos. No entanto, como afirma RAMOS (2006, p. 27-28):

Sob o modo de produção capitalista, os sentidos humanos foram subjugados à lógica da propriedade privada, que atrela o gozo e a realização à posse dos objetos como capital – valorizáveis e geradores de lucros – ou como meio de subsistência socialmente determinado – destinados à satisfação de necessidades de diversas ordens. Igualmente, as potencialidades humanas – físicas, intelectuais e emocionais – foram alienadas como mercadoria força de trabalho. [...] Sendo assim, os processos sociais de formação humana sob o modo de produção capitalista são a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção. Essa dialética é expressão da objetivação da essência humana, que se realiza pelo trabalho na sua dimensão concreta e abstrata, quando o homem tanto se reconhece como sujeito, quanto pode se perder no objeto.

Estabelecidas as concepções que fundamentaram nosso trabalho, outro desafio que assumimos foi de atualizar as pesquisas desenvolvidas acerca do tema, o que nos permitiu adquirir uma condição privilegiada de poder observar o movimento histórico de várias políticas públicas e do contexto em que elas se inscrevem. Assim, a pesquisa não só aprofundou a discussão acerca de algumas das funções do ENEM em relação à propalada “democratização do acesso” para estudantes de baixa renda como também investigou a produção teórica sobre outras políticas públicas que tratam do acesso e expansão de vagas na educação superior.

Trilhando o caminho aberto por outros pesquisadores, acreditamos na importância de retomarmos a investigação sobre esse sistema de avaliação, que ao longo de pouco mais de uma década passou de um instrumento de aferição de resultados educacionais para o de instrumento de massificação do acesso à educação superior. Intentamos verificar a efetividade do ENEM em relação a alguns dos objetivos propostos no mencionado documento intitulado "Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior".

Conforme já mencionamos, é possível afirmar que as questões que buscamos responder sobre o ENEM são similares a algumas formuladas por outras pesquisas. Contudo, acreditamos que essas questões merecem ser retomadas em virtude das transformações do contexto sociopolítico. Algumas dessas mudanças foram em parte indicadas nas análises e considerações elaboradas nestes trabalhos, mas nosso entendimento é que atualizá-las poderá enriquecer a produção científica no campo das políticas públicas educacionais. Além disso, é importante enfatizar que muito embora o ENEM seja o objeto visível de nossa investigação, o que objetivamos discutir são as transformações da educação superior, que têm resultado na sua massificação para parcelas da população até então excluídas desse nível de ensino. Desse modo, o ENEM constituiu-se em uma espécie de janela, que nos permitiu compreender as possíveis razões pelas quais algumas políticas são elaboradas, assim como por quem. Assim, o trabalho intentou responder as seguintes questões:

- O ENEM tem permitido ou facilitado o ingresso de estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)?
- Em caso positivo, esses estudantes têm logrado êxito em se manter nos cursos em que foram admitidos?
- A unificação da seleção facilitou o acesso de estudantes de baixa renda de outros estados, ou seja, aumentou a mobilidade dos estudantes nas diferentes unidades da Federação?

E nossos objetivos foram:

- Investigar a efetividade do ENEM na promoção da democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior público;
- Compreender as iniciativas que procuram manter os estudantes de baixa renda admitidos em IFES;
- Identificar em quais cursos esses estudantes têm ingressado, assim como se a utilização do ENEM tem favorecido a admissão de estudantes de escolas públicas.

Também é importante enfatizar que o fenômeno investigado teve lugar num determinado período histórico, que situamos nos dois períodos dos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nos quais identificamos a consolidação de determinadas políticas públicas, dentre elas, as que atribuíram ao ENEM o papel de instrumento para massificação do acesso ao ensino superior. Buscando responder as questões que suscitaram nossa investigação, o trabalho foi realizado por meio de uma extensa pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo de obter dados de fontes secundárias, predominantemente de documentos públicos produzidos pelo IBGE, MEC, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A fim de qualificarmos as inferências obtidas da análise desses dados, efetuamos uma pesquisa de campo que detalharemos no transcurso dessa explanação. Desse modo, nossa pesquisa assumiu um caráter qualitativo ou de acordo com ERICKSON (1989, p.196), um enfoque interpretativo, explicado como:

Adopto este término por tres razones: a) es más inclusivo que muchos de los otros (por ejemplo, etnografía o estudio de casos); b) evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos (connotación que sí lleva el término cualitativo), dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en el trabajo; y c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador.

Esse autor também afirma que o principal objetivo da investigação interpretativa é de combinar uma análise cuidadosa dos detalhes de comportamento

e principalmente, dos significados da interação social cotidiana em relação ao contexto social mais amplo. No que tange ao método, pretende que seja empírico, sem ser positivista, não deixando de ser rigoroso e sistemático ao investigar os fluidos fenômenos da interação cotidiana e suas relações, usando como meio o significado subjetivo com o mundo social.

Além disso, uma vez que nosso objeto de pesquisa é o ENEM, uma política pública nacional que afeta a vida de milhares de pessoas, a adoção de uma pesquisa que busca investigar os sentidos que essa ação assume para as pessoas é fundamental para avaliar seus resultados. Erickson (1989) afirma que essa tradição começou com Dilthey, que propunha que os métodos das ciências humanas deviam ser hermenêuticos, do termo grego *hermēneuein*, que significa interpretar, esclarecer e cujo objetivo deveria ser de desvelar e comunicar as perspectivas de significado obtidas na investigação com pessoas, da mesma forma que isso é feito por um intérprete ao traduzir o discurso de alguém. Adiciona-se a isso um postulado marxista fundamental, que pressupõe a construção histórica da consciência, isto é, que a visão de si e de mundo que cada homem possui é elaborada por meio das circunstâncias concretas de sua vida cotidiana, que conforme MARX e ENGELS (2006, p. 18):

A maneira como os indivíduos manifestam a sua vida reproduzem exatamente aquilo que são. Aquilo que são, coincide, portanto com a sua produção, isto é, com aquilo que produzem e com a forma como o produzem. Aquilo que os indivíduos são dependem das condições materiais de sua produção.

Não obstante o enfoque interpretativo de nosso trabalho, principalmente no que tange à pesquisa bibliográfica, também recorreremos a dados quantitativos para nossas análises. Boa parte deles foi obtida em diversos documentos produzidos sobre o tema, assim como daqueles coletados em nossa pesquisa de campo. Tal abordagem é justificada por CHIZZOTTI (2010, p. 84) que afirma:

Algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares.

Em relação a esse aspecto de nossa pesquisa, entendemos ser importante assinalar que concordamos com Alípio (2011), que com base na tradição filosófica,

destaca o equívoco em se pressupor um conflito entre quantidade e qualidade. Sendo assim, é salutar resgatarmos a asserção hegeliana acerca da complementaridade dessas dimensões quando afirma:

Certamente, o espírito nunca está em repouso, mas sempre tomado por um movimento para frente. Na criança, depois de longo período de nutrição tranquila, a primeira respiração - um salto qualitativo - interrompe o lento processo do puro crescimento quantitativo; e a criança está nascida. Do mesmo modo, o espírito que se forma lentamente, tranquilamente, em direção à sua nova figura, vai desmanchando tijolo por tijolo o edifício de seu mundo anterior. Seu abalo se revela apenas por sintomas isolados; a frivolidade e o tédio que invadem o que ainda subsiste, o pressentimento vago de um desconhecido são os sinais precursores de algo diverso que se avizinha. Esse desmoronar-se gradual, que não alterava a fisionomia do todo, é interrompido pelo sol nascente, que revela num clarão a imagem do mundo novo (HEGEL, 1992, p. 26).

Alípio (2011) afirma que na cultura moderna, na qual os aspectos distintivos são o mercado, a acumulação material e o hiperconsumo, existe uma tendência em se sobrevalorizar a quantidade. Contudo, afirma que não há qualidade sem quantidade, nem vice-versa e que mesmo sem perceber, habitualmente aplicamos articuladamente esses conceitos. Exemplifica sua asserção com o seguinte encadeamento: de tudo o que é bom (qualidade) desejamos mais (quantidade) e melhor (qualidade). Em relação à educação, enfatiza a importância de indissociabilidade entre a quantidade e a qualidade, pois em razão da premissa de universalidade que assumiu para a educação e da qual compartilhamos, “[...] a quantidade é, ela própria, sempre, parte da substância da qualidade, porque a educação é um direito universal, que deve ser estendido (extensão = quantidade) a todos” (ALÍPIO, 2011, p. 17). E resgatou a seguinte citação de Gramsci, cujas ideias inspiraram nosso trabalho e que não podemos deixar de transcrever:

Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável (GRAMSCI, 1966, p. 50).

Desse modo, nosso entendimento é que a abordagem metodológica adotada em nossa pesquisa está em sintonia com nossas categorias teóricas e também com os princípios axiológicos que assumimos. Nossa unidade de pesquisa foi a

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Assim, objetivando responder nossas questões de pesquisa utilizamos as seguintes fontes de informação:

- Livros;
- Pesquisas públicas efetuadas pela instituição pesquisada em 2011 e 2012;
- Censo da Educação Superior 2010;
- Teses e Dissertações produzidas em Programas de Pós Graduação;
- Revistas e Periódicos Científicos;
- Artigos acadêmicos;
- Revistas e jornais impressos;
- Sítios da internet da UNIFESP, MEC, Tribunal de Contas da União, etc.;
- Informações obtidas dos questionários da pesquisa de campo.

A pesquisa realizada pode ser dividida nas seguintes etapas:

- a) Pesquisa bibliográfica, que buscou investigar o que foi produzido sobre o assunto. Foram consultados livros, teses, dissertações, artigos acadêmicos e de jornais e revistas de grande circulação, que abordaram o tema e subtemas da pesquisa. O trabalho buscou não só resgatar o que de mais atual tem sido pesquisado sobre nosso objeto de estudo, mas também estabelecer o cenário mais amplo no qual se insere o problema estudado, inclusive buscando captar o movimento histórico no qual este se desenvolve. Nesse sentido, o trabalho procurou realizar “[...] a evolução de um conceito, área, tema, e a inserção dessa evolução dentro de um quadro de referência que explique os fatores determinantes e as implicações das mudanças” (LUNA, 2002, p. 86).
- b) Pesquisa documental efetuada a partir da análise de documentos e pesquisas realizadas por órgãos governamentais nacionais e internacionais tais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Educação, Tribunal de Contas da União, Ministério da Educação de Portugal, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Também foram estudados relatórios produzidos por instituições como o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), Universidade Federal da Bahia e também pela instituição

pesquisada, UNIFESP. Dessa última buscamos, a partir de nosso referencial teórico, obter significados além daqueles já produzidos nos documentos publicados; analisamos, então, a evolução da relação candidato/vaga nos diversos cursos, bem como a quantidade de vagas oferecidas, notadamente naqueles em que o acesso é realizado por meio do ENEM;

- c) Pesquisa de Campo, realizada nos seis *campi* da UNIFESP, por meio da aplicação de questionários para o corpo discente. A partir de informações coletadas, correlacionamos as variáveis de renda e antecedente escolar dos respondentes com as outras variáveis pesquisadas, tais como: tipo de instituição em que cursou o ensino básico e médio, endereço, escolaridade do chefe de família;

Também agregamos à nossa análise os resultados obtidos do Censo da Educação Superior 2010 a fim de caracterizarmos bem o estrato da população admitida por meio do ENEM. A etapa (b) do trabalho é caracterizada como pesquisa documental, definida como:

A pesquisa documental é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo. Ela pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema. É importante também para se conhecer os tipos de investigação já realizados, os instrumentos adotados, os pressupostos teóricos assumidos, as posições dos pesquisadores, os aspectos já explorados e os sistemas de explicação que foram construídos (CHIZZOTTI, 2010, p. 18).

A etapa (c) permitiu-nos a coleta de dados qualitativos e quantitativos, de modo que em nossas análises, além do enfoque interpretativo, também lançamos mão do tratamento estatístico dos dados, objetivando assegurar o rigor do trabalho. Ainda em relação à etapa (c), cabe destacar que os sujeitos da pesquisa foram os estudantes da UNIFESP que foram admitidos por meio do ENEM, ou não, nos diversos cursos e *campi* em 2011 e 2012. Efetuamos nossa pesquisa por meio da aplicação de questionário, respondido voluntariamente, cujo modelo consta do Apêndice deste trabalho, do qual também fez parte um termo de consentimento livre e esclarecido. A divulgação foi feita para amostras da população dos alunos que ingressaram na instituição em 2011 e 2012. A leitura e aceitação do termo pelo

respondente foi condição obrigatória para que o teor do documento fosse considerado na pesquisa.

Em relação à análise dos dados obtidos na pesquisa, Erickson (1989) afirma que o trabalho analítico consiste em identificar linhas de influência fora do ambiente investigado, ou seja, em informações do contexto e nos comentários dos sujeitos da pesquisa. A investigação de campo contém dados empíricos de diferentes alcances e níveis de inferência. Desse modo, um dos objetivos da análise é identificá-los, o que na sua maior parte é feito indutivamente. Outro objetivo é estabelecer uma base de evidência para as inferências efetuadas. Isso é feito por meio da revisão dos dados, verificando reiteradamente sua validade e buscando indicadores a favor e contra.

STRAUSS e CORBIN (2008, p. 24) afirmam que se trata do “[...] processo não-matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico”. Esses autores compreendem a análise como a interação entre o pesquisador e os dados, consistindo na aplicação de procedimentos de conceitualização, redução, categorização nos dados coletados e finalmente, de relacioná-los por meio de declarações preposicionais. Nesse sentido, nosso trabalho buscou efetuar a análise dos dados obtidos considerando a aplicação desses procedimentos. Com o propósito de respondermos as questões e atender aos objetivos propostos, o trabalho foi desenvolvido da seguinte forma:

- a) Capítulo 1 - O desenvolvimento do capitalismo, em que efetuamos uma digressão histórica sobre o modo de produção capitalista, estabelecendo seus principais marcos, apresentados na seguinte divisão didática: capitalismo comercial, capitalismo concorrencial, e capitalismo monopolista, considerado como o vigente na atualidade. Nosso objetivo foi de apresentar o macrocontexto em que ocorrem as transformações no processo de produção de mercadorias e serviços, resultando em mudanças sociais e econômicas profundas, e seus impactos no mundo do trabalho e na educação;
- b) Capítulo 2, intitulado “O “novo” mundo do trabalho”, no qual buscamos associar as transformações que ocorreram no mundo do trabalho em razão das transformações observadas no 1º capítulo e seus desdobramentos,

principalmente no que tange à mão de obra requerida pelo processo produtivo;

c) No capítulo 3, “Educação - Opções Teóricas do Trabalho”, estabelecemos o referencial teórico por meio do qual transitamos do macrocontexto para a educação, além de apresentarmos os desenvolvimentos teóricos sobre o quais nos apoiamos para efetuar nossas análises.

d) No capítulo 4, “Políticas Públicas Educativas no Brasil”, realizamos um breve resgate histórico sobre a expansão da educação no Brasil, com foco principalmente no período pós a década de 1960. Também caracterizamos a Educação Superior do país e concluímos apresentando mudanças identificadas na segunda metade do século 20 e início do século 21;

e) No capítulo 5, “O Acesso ao Ensino Superior no período 2003 – 2010”, fizemos uma discussão sobre os Programas de acesso à educação superior implantadas nos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, abordando mais especificamente, o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni);

f) No capítulo 6, “Grandes Sistemas de Avaliação”, resgatamos algumas concepções de avaliação, destacando aquelas que convergem com as premissas adotadas em nosso trabalho. Efetuamos a caracterização do Estado Avaliador Brasileiro e finalizamos com uma discussão sobre as funções atribuídas ao ENEM na massificação da Educação Superior no Brasil.

g) O capítulo 7, A influência do ENEM nos processos seletivos da UNIFESP, trata da pesquisa documental e empírica que efetuamos na Universidade Federal de São Paulo com o propósito de responder as questões que motivaram nossa pesquisa.

Concluimos o trabalho apresentando uma síntese das discussões efetuadas ao longo do trabalho e relacionando-as com as informações obtidas nas etapas de nossa pesquisa.

1. O DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO

No encerramento do primeiro decênio do século XXI, já é possível observar a evolução e efeitos de alguns processos desencadeados no final do século XX, cujo principal objetivo era o de adequar as formações sociais às modificações no modo de produção capitalista. Nas pesquisas sociais sobre o assunto, tais processos são genericamente tratados como políticas neoliberais. Contudo, a eclosão de um discurso hegemônico, cujo principal objetivo é amparo de medidas de desmonte de um modelo de organização social, conhecido como *Welfare State*, traduzido como Estado Providência ou Estado do Bem Estar Social, não se faz sem razões e não deve ser naturalizado. Assim, a partir dos referenciais adotados, torna-se imprescindível a compreensão dos motivos dessas transformações, para lançarmos as bases de nossa investigação. Tal cuidado se justifica, pois conforme FRIGOTTO (2010b, p. 19):

O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno.

A emergência dos grandes sistemas de avaliação educacional nas sociedades ocidentais contemporâneas e a importância que assumem na reorganização dos processos educativos formais não acontece por acaso. Tal fenômeno é um dos resultados de um processo histórico que explicitaremos a seguir. Assim devemos compreender quais foram as razões da atual crise do capitalismo, que alguns estudiosos situam no início dos anos 70 do século XX.

Frigoto (2010b) afirma que se trata de uma crise do processo civilizatório, pois conjugou de um lado o colapso do socialismo real e de outro, o mais duradouro e bem sucedido período de acumulação do capitalismo. É no bojo da crise do capitalismo que emergem suas contradições mais fortes.

O caráter cíclico das crises do capitalismo é um fenômeno bem conhecido dos economistas e a mais famosa foi a crise dos anos 30, cujo evento emblemático

foi a quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929. Essa crise se caracterizou pelo desemprego em massa e pela queda das taxas de acumulação. Segundo Oliveira (1991), a solução dessa crise se deu por meio da intervenção maciça do Estado na economia. A assunção do papel de indutor de políticas de expansão econômica, aliadas ao financiamento da reprodução da força de trabalho, possibilitou um longo período de acumulação e intenso investimento tecnológico, notadamente após a 2ª Guerra Mundial.

Tal modelo implicou em que o setor público assumisse encargos crescentes na manutenção de várias conquistas sociais, ainda que tal fato tenha ocorrido predominantemente nos países de capitalismo avançado. É importante notar que a base de sustentação teórica para a solução da crise de 1929 foi o *keynesianismo*¹, que em vez de permitir que a regulação da economia ocorra por meio das leis do mercado, preconiza a planificação da economia sob a égide do Estado.

A intensa acumulação desse período permitiu avanços fantásticos na base técnica do processo produtivo, configurando-se, segundo alguns estudiosos, como a Terceira Revolução Industrial. Tal transformação resultou em mudanças profundas na organização do trabalho, pois significaram alterações de caráter qualitativo, quantitativo e também nas qualificações necessárias para sua execução. Oliveira (1990) chama a atenção para o fato de que essa revolução tecnológica, que amplia enormemente as forças produtivas, resulta também em aumento da exclusão social. Assim, além de não haver mais tempo livre, o trabalhador se preocupa com a permanente ameaça de desemprego.

Essa reorganização da estrutura produtiva resulta em que o desemprego estrutural e o subemprego atinjam vastos contingentes de trabalhadores mesmo de países com capitalismo avançado. Antunes (1999) indica que nesses países a expansão do fenômeno do trabalho temporário e parcial e da terceirização é crescente, estimando que cerca de 50% da população desses países já ocupem esses postos. Um sintoma disso é que o maior empregador privado dos Estados Unidos seja a rede varejista WalMart, que em 2009 possuía 2,1 milhões de empregados e o maior empregador do mundo seja o Departamento de Defesa dos

¹ Esta denominação deriva do fato de que o principal proponente das medidas para a solução da crise foi John Maynard Keynes, economista britânico cujas ideias influenciaram a macroeconomia moderna, tanto na teoria quanto na prática. Ele defendeu uma política econômica de Estado intervencionista, através da qual os governos usariam medidas fiscais e monetárias para mitigar os efeitos adversos dos ciclos econômicos - recessão, depressão e *booms*.

Estados Unidos, com 3,2 milhões de funcionários. Segue *ranking* obtido na página de internet da BBC News Magazine (2012):

Quadro 1 – Os maiores empregadores do mundo

The world's largest employers



= 100,000 employees



Sources: US Department of Defense, International Institute of Strategic Studies, Walmart, McDonald's, NHS Information Service, Scottish Government, Welsh Assembly, Northern Ireland Assembly, Forbes, Indian Railways, Foxconn

Fonte: Alexander (2012) - BBC News Magazine de 19 de março de 2012.

Frigotto (2010b) ressalta que a crise dos anos 70 do século XX não foi uma crise conjuntural e o que muitos estudiosos atribuem a uma disparada dos preços internacionais do petróleo, demasiada presença do Estado na economia, despesas sociais e ganhos de produtividade da classe trabalhadora foi uma crise cíclica. Afirma que a causa da crise dos anos 70 foram os efeitos da solução implementada para resolver a crise dos anos 30, ou seja, trata-se de um elemento estrutural da dinâmica de acumulação do capital, que se manifesta de diferentes formas e intensidade no tempo e no espaço. Explica isso retomando a obra *O capital* na qual Marx demonstra:

[...] que se trata de um modo social de organização cujo tecido estrutural do conjunto de suas relações sociais tem como objetivo a maximização da acumulação do capital. Possui, como leis imanentes e necessárias, a acumulação, e a centralização. (FRIGOTTO, 2010b, p. 67).

Segundo o autor, trata-se de uma sociabilidade em que o objetivo primordial da produção é o de produzir bens úteis para o consumo, enquanto permitem a

obtenção do lucro, da *mais-valia*² e, portanto, da acumulação ampliada do capital. Seu fundamento é a relação capital/trabalho, formalmente igualitária, mas historicamente desigual, na qual proprietários privados dos meios e instrumentos de produção se apropriam do resultado do trabalho socialmente produzido pelos trabalhadores, que vendem sua força de trabalho. Nessa relação, o trabalho torna-se mercadoria, ou, trabalho alienado. Conforme Netto e Braz (2010), o capital é uma relação social, cujo aspecto distintivo é seu caráter processual, ou seja, o de ser mutável. Essas relações são engendradas pela ação humana, causando efeitos sobre os homens que independem da sua vontade; contudo podem ser transformadas, pela vontade coletiva e organizada das classes sociais³. MARX (2011, p.25) afirma que:

Os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.

E por sua dinâmica, o capitalismo caracteriza-se por ser um modo de produção com um rápido e intenso desenvolvimento de suas forças produtivas⁴. A mobilidade e a transformação são seus principais traços. Sua evolução pode ser descrita como o resultado do desenvolvimento de forças produtivas, de mudanças nas atividades econômicas, de novas tecnologias e de processos sociopolíticos e culturais que envolvem as classes sociais de um determinado período histórico.

No entanto o capitalismo traz no seu seio contradições, que eclodem em crises periódicas, conforme Marx compreendeu ao estudar sua gênese e desenvolvimento, nos marcos da Economia Política⁵. Concluiu que a origem das crises não se origina de algo externo, mas provém da relação de exploração do trabalho pelo capital.

² Mais-valia é explicada por Marx (2008, p. 181) por meio do processo “D – M – D’”, em que D’ = D + Δ D, isto é, igual à soma de dinheiro originalmente adiantada mais um acréscimo”. Os significados dos termos da fórmula são: D = Capital; M = Mercadoria e D’ = Capital com um ganho adicional, e esse acréscimo é chamado por Marx de *mais-valia*.

³ As classes fundamentais são a burguesia, ou seja, a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção que empregam o trabalho assalariado. O proletariado é a classe dos assalariados, que não possuindo seus próprios meios de produção, vendem sua força de trabalho para sobreviver (MARX e ENGELS, 2010).

⁴ De acordo com Netto e Braz (2010) as forças produtivas são compostas por: (a) os meios de trabalho — instrumentos, ferramentas, instalações, terra; (b) os objetos do trabalho — matéria-prima; (c) a força de trabalho — energia humana que por meio dos instrumentos, transforma a matéria-prima em bens úteis.

⁵ A Economia Política é “[...] no sentido mais amplo, é a ciência das leis que regem a produção e a troca dos meios materiais de subsistência da sociedade humana” (ENGELS, 1972 apud NETTO e BRAZ, 2010, p. 26).

Netto e Braz (2010) afirmam que a história do capitalismo pode ser descrita como uma sucessão de crises, que começaram em 1825 até as vésperas da Segunda Guerra Mundial, ou seja, os períodos de prosperidade foram interrompidos por quatorze crises. Tais fatos revelam que esse modo de produção é bastante instável e que suas crises não são acidentais, mas que se trata de algo constitutivo, inerente ao sistema, que eclode em função de suas próprias contradições. Contudo, tal fenômeno não deve ser naturalizado, como se tais crises fossem acidentes naturais como um furacão que inesperadamente aparece e deixa um rastro de destruição, muito embora às vezes os efeitos sejam semelhantes. É importante salientar que as crises são inevitáveis sob o capitalismo, mas poderiam ser evitadas sob outro tipo de organização econômica intrinsecamente diferente do modo de produção capitalista.

O que distingue as crises do capitalismo das crises pré-capitalistas é que estas últimas se caracterizavam por serem o resultado da destruição dos produtores diretos ou dos meios de produção, causadas por desastres naturais, surtos epidêmicos ou conflitos. A destruição causada por esses eventos resultava na falta generalizada de bens essenciais para a vida, ou seja, ocorria a insuficiência na produção de valores de uso⁶.

Por outro lado, a crise capitalista surge em função de uma superprodução dos valores de uso, não de sua carência. O problema ocorre pelo fato de haver uma oferta excessiva de bens produzidos em relação à demanda, isto é, não há consumidores suficientes que se disponham a pagar pelo valor de troca⁷ do produto, implicando em que o capitalista não realiza o ciclo do capital⁸. Ao constatarem esse fenômeno, buscando uma forma de recuperar o capital investido, os capitalistas iniciam um movimento de redução da produção ou mesmo de sua suspensão. Para o cidadão comum, tal reação evidencia-se por meio do cancelamento de turnos nas fábricas, concessão de férias coletivas ou nos casos mais drásticos, por demissões em massa de trabalhadores.

⁶ Conforme Marx (2008, p. 58) “A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não é algo aéreo. Determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria, só existem através delas”.

⁷ Valor de troca é explicado como “As mercadorias [...] só encarnam valor na medida em que são expressões de uma mesma substância social, o trabalho humano; seu valor é, portanto, uma realidade apenas social, só podendo manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra (MARX, 2008, p. 69).

⁸ Dado pela fórmula $D - M - D'$, na qual D = capital, M = mercadoria e $D' = \text{capital} + \text{mais-valia}$ (MARX, 2008).

Esse movimento, quando amplificado, o que é característico de um sistema no qual um ator ignora ou não pode impedir a ação dos demais, produz, ao invés da recuperação, o desemprego, resultado de decisão isolada tomada por um capitalista e repetida pelos demais. Embora o resultado dessa ação seja a redução provisória dos custos, reduz também a venda das mercadorias, uma vez que o consumo também se contrai, em função da ameaça ou da efetivação do desemprego, impedindo total ou parcialmente a realização da *mais-valia*. Geralmente essas crises são desencadeadas por algum incidente econômico ou político, como a falência de uma grande empresa, um escândalo financeiro ou a queda de um governo, mas tais fatos não são a causa real da crise, pois todos os elementos necessários para sua eclosão já se encontravam latentes.

Netto e Braz (2010) explicam que entre uma crise e outra sucede o ciclo econômico, que até a crise de 1929 tinha uma duração que variava de 8 a 12 anos e que após a Segunda Guerra Mundial passou a ocorrer em intervalos mais curtos e menos catastróficos. Dividem o ciclo nas seguintes fases: crise; depressão; retomada e auge.

A *crise* é caracterizada pela redução drástica das operações comerciais e produção de bens, queda nas vendas e salários, falência de empresas, desemprego generalizado e pauperização absoluta das camadas da população mais vulneráveis. A fase seguinte é a *depressão*, na qual a produção permanece estagnada, os produtos são estocados, destruídos ou escoados com preços mais baixos. As empresas sobreviventes buscam inovações que lhes assegurem alguma escala de produção, mesmo com preços baixos para seus produtos. Também buscam conquistar novos mercados e fontes de matérias-primas.

Na *retomada*, as empresas sobreviventes incorporam ou fundem-se com as que não foram capazes de sobreviver durante as etapas precedentes, apropriando-se de seus ativos, mercados e começam a produzir mais. Concomitantemente, ocorre uma recuperação das operações comerciais, os produtos são vendidos, os preços se elevam e o desemprego diminui. Os níveis de produção atingem os patamares pré-crise e evolui-se para a fase seguinte do ciclo, o *auge* (*boom*), no qual há a expansão, investimentos crescentes nas empresas, aberturas de novos mercados resultando numa ampliação desenfreada da produção, com o aumento acelerado na oferta de bens, até que um novo incidente sinalize a eclosão de outra crise. Não se pode atribuir uma única causa às crises, pois elas são geradas a partir

da conjunção das contradições do modo de produção capitalista. No entanto, é possível identificar algumas das causas, tais como:

- A anarquia da produção – a ausência de um planejamento ou controle global implica em que a produção, cada vez mais organizada na esfera interna das unidades produtivas, não o seja quando se considera o seu conjunto. Desse modo, essa produção é despejada no mercado sem que se saiba se será consumida, pois a produção é estabelecida por cada capitalista, visando exclusivamente o seu lucro;
- A tendência à queda da taxa de lucro – esse fenômeno, já estudado por David Ricardo, um dos mais importantes economistas clássicos, constata como a realização da vontade de sujeitos singulares resulta em processos globais inteiramente opostos aos desejados por esses sujeitos. Isso pode ser explicado da seguinte forma: um capitalista inova seu processo produtivo, reduzindo seu custo; contudo, ao vender o produto, o faz pelo preço do mercado, apropriando-se de uma *mais-valia* adicional. No entanto, seus concorrentes, que não implantaram essa inovação, o farão assim que possível. Quando isso se generalizar, o preço do mercado cairá e também a vantagem obtida pelo capitalista inovador. NETTO E BRAZ (2010, p. 153, negrito dos autores) afirmam que **“na medida em que cada capitalista procura maximizar seus lucros, a taxa de lucro tende a cair”**. Desse modo, o que é individualmente vantajoso para o capitalista, quando se generaliza para os demais, produz uma queda na taxa de lucro para todos.
- O subconsumo das massas trabalhadoras – isso decorre do descompasso entre a quantidade de mercadoria ofertada e o poder de compra da população. Em suma, é a pobreza das massas trabalhadoras que restringe o consumo de tudo que é produzido.

Embora não sejam somente essas as causas, existe consenso quanto a sua contribuição e principalmente em relação a sua função, que é a de restabelecer a lei

do valor⁹. Isso pode ser explicado pelo fato de as mercadorias postas à venda não possuírem o mesmo valor, uma vez que aquelas produzidas pelos capitalistas que modernizaram suas unidades produtivas, reduzindo o tempo do trabalho socialmente necessário para fabricá-las, possuem um valor menor, mas continuam sendo comercializadas pelo mesmo preço das mercadorias produzidas nas plantas não modernizadas. Enquanto persiste essa situação, há um grupo de capitalistas que auferem superlucros, e assim o que a crise precipita é o restabelecimento do equilíbrio entre o valor e a quantidade de trabalho socialmente necessário para a produção das mercadorias. Desse modo, é possível afirmar que ao mesmo tempo em que, por meio das crises, ocorre a queda tendencial das taxas de lucro, elas também significam uma reação do sistema contra essa queda.

Comprova-se assim sua funcionalidade, pois as crises para o capitalismo atuam como instrumentos que restauram, em níveis mais complexos e instáveis, as condições para a continuidade do sistema. É importante observarmos que as crises não interessam a nenhum dos atores envolvidos, sejam capitalistas ou trabalhadores. Contudo, seus impactos atingem de forma bastante diversa as classes sociais, isto é, geralmente o ônus mais pesado da crise cabe aos trabalhadores, que perdem seus empregos e enfrentam a ameaça à sua subsistência e de suas famílias. Entretanto também são afetados setores do capital, como os pequenos e médios empreendedores e algumas vezes, até mesmo alguns grandes que, com a quebra das empresas, podem sofrer, do ponto de vista do sistema, um descenso, sendo obrigados a vender sua força de trabalho. Por outro lado, alguns capitalistas tiram vantagem da crise, adquirindo empresas em situação falimentar ou endividadas, favorecendo os processos de centralização¹⁰ e concentração¹¹, típicos do capitalismo.

Podemos concluir que as causas estão associadas às contradições do próprio capitalismo e essas derivam daquela que segundo NETTO E BRAZ (2010, p.

⁹ Segundo Mandel (2001, p. 41), “O valor das mercadorias é a quantidade de trabalho socialmente necessária para produzi-las (a expressão “socialmente necessária” baseia-se na produtividade média do trabalho em cada ramo particular de produção)”.

¹⁰ A centralização é o fenômeno de aumento de capital resultante da fusão de empresas, por meio de cartéis, trustes e *holdings*.

¹¹ A concentração é decorrente do processo de concorrência intercapitalista, que resulta na necessidade de investimentos crescentes em inovações tecnológicas. Tal fato implica em que os capitalistas que mais acumulam estejam mais bem posicionados para enfrentar a concorrência e que progressivamente, essa espécie de filtro vá excluindo os demais capitalistas, concentrando esses investimentos nas mãos de poucas corporações.

164, itálicos dos autores) é a principal, “[...] a contradição entre a *produção socializada* e a *apropriação privada*”. No modo de produção capitalista, é o regime de propriedade que determina a repartição do excedente, que nesse caso é o da propriedade privada dos meios de produção. Isso implica em que por mais socializada que esteja a produção, e no capitalismo essa socialização é exponencialmente crescente, não se alterou o caráter privado da apropriação do excedente. Conforme vimos, uma das causas das crises é o limitado poder de compra da maior parte da população em relação ao que é produzido, pois o capitalista, que se apropria do excedente, reinvestirá a maior parte em seu negócio e consumirá apenas parte de tudo que é produzido.

Explicita-se assim o caráter contraditório do sistema capitalista, que embora possua um extraordinário vigor para produzir riquezas, sofre crises cíclicas em função de não lograr êxito em superar as relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho visando à satisfação das necessidades coletivas. Confirmando tal fato, FRIGOTTO (2010b, p. 69) afirma que “[...] Paradoxalmente, mesmo com mais de dois terços da humanidade passando ou morrendo de fome, a crise do capital é, hoje, de superacumulação estatalmente regulada”.

É importante notar que apesar de sua origem estrutural comum, as crises diferem em relação à sua materialidade. A superação da crise implica no estabelecimento de novas relações sociais, que se tornarão as causas da próxima crise. Como vimos, a intervenção do Estado como forma de solucionar a crise dos anos 30 resultou na crise dos anos 70 e que se manifesta até nossos dias. Também não devemos ignorar que o papel do Estado, longe de ser um ator neutro e guardião do bem comum do ideário liberal, sempre foi um protagonista importante na gestão dos interesses da classe dominante. Conforme já mencionamos, as causas dessas crises decorrem das próprias contradições do capitalismo e para compreendê-las, é fundamental compreendermos por quais transformações esse modo de produção passou nos séculos XIX, XX e início do século XXI.

Netto e Braz (2010) afirmam que se tornou mais ou menos consensual entre os estudiosos da Economia Política caracterizar a fase atual do capitalismo como imperialista ou monopolista. A fim de compreendermos como se deu tal desenvolvimento, faremos a seguir uma caracterização didática de sua evolução histórica.

1.1. Capitalismo Comercial

Caracteriza-se, nos seus primórdios, pela acumulação primitiva e se desenvolve até as etapas iniciais da produção de mercadorias, ou seja, o estabelecimento da manufatura. Cronologicamente é possível situá-lo entre o século XVI até meados do século XVIII. Seus principais protagonistas são os comerciantes, que possuíam o controle das principais atividades econômicas, antagonizando com os privilégios da nobreza fundiária, classe dominante do feudalismo.

Trata-se de uma classe revolucionária, que tem interesses comuns aos da maioria da população e principalmente, é a classe que libertará as forças produtivas das amarras impostas pelas relações de produção do feudalismo. Seu objetivo é construir uma nova sociedade e sem dúvida foram exitosos nesse propósito, pois até mesmo MARX e ENGELS (2010, p. 44) reconheceram que “[...] A burguesia, em seu domínio de classe de apenas um século, criou forças produtivas mais numerosas e mais colossais do que todas as gerações passadas em seu conjunto”.

A expansão marítima que ocorreu nesse período, liderada pelos países da Península Ibérica já revelava a tendência do capital para a *mundialização*, considerado o início do processo de unificação da humanidade, que se consolida com o estabelecimento do mercado mundial no século XIX, contrariando as afirmações de vários ideólogos da globalização que situam o fenômeno no século XX.

1.2. Capitalismo Concorrencial

Na segunda metade do século XVIII a revolução burguesa atinge sua maturidade, que se materializa na conquista do poder político, do qual a Revolução Francesa é o marco histórico mais conhecido e também pela Revolução Industrial, cujos avanços tecnológicos eram frutos da necessidade da nova classe de desenvolver seus meios de produção, demandando o crescente desenvolvimento da ciência e da tecnologia com o objetivo de transformar a natureza.

Podemos situar o fim desse período na segunda metade do século XIX, no qual o capitalismo se consolidou na Europa Ocidental, sujeitando à sua lógica as relações econômicas e sociais pré-capitalistas, revelando seus traços estruturais. O

aspecto distintivo dessa etapa é a emergência da indústria moderna, que provocará um inédito processo de urbanização.

Sob a liderança da Inglaterra, essa expansão foi caracterizada pela busca de matérias primas e pelo fornecimento avassalador de mercadorias nos mais longínquos rincões do planeta. A integração ocorre por meio da invasão comercial, muito embora ainda ocorram intervenções militares, que foram predominantes na etapa mercantil. Evidentemente tal integração teve lugar entre parceiros com condições socioeconômicas extremamente desiguais, resultando na ampliação ou aprofundamento dessas desigualdades. Mas foi nesse período que se estabeleceu um sistema internacional de comércio, isto é, uma economia mundial.

A razão de sua caracterização como concorrencial decorre do fato de que esse estágio apresentou muitas oportunidades de negócio para os pequenos e médios capitalistas, sem que houvesse a necessidade de grandes investimentos. É nesse período, portanto, que a chamada livre iniciativa podia florescer e pequenos negócios, prosperarem e crescerem. É também nessa fase que emergem as lutas de classes, antagonizando capital e trabalho, e na qual também são travados os primeiros embates entre a burguesia e o proletariado. Inicialmente, por meio de movimentos na Inglaterra como o *ludismo*¹² no início do século XIX, evoluindo para o *cartismo*¹³ em meados desse mesmo século. A reação violenta dos primeiros protestos operários se deu em razão das péssimas condições de trabalho, caracterizadas por longas jornadas em condições insalubres e desumanas, pois não havia quaisquer garantias sociais para o operariado fabril.

Além da repressão direta realizada por intermédio dos instrumentos do Estado, que na prática existia para defender os interesses do capital, também houve, como outro tipo de reação, a incorporação de novas tecnologias nos processos produtivos, como forma de pressionar os trabalhadores por meio da redução do trabalho vivo. Na metade do século XIX, MARX (2009, p. 156) já registrava esse fato, afirmando que “[...] Depois de cada nova greve de alguma importância, surgia uma nova máquina”.

¹² Movimento dos operários ingleses que invadiam fábricas e destruíam as máquinas.

¹³ Movimento trabalhista inglês pela reforma parlamentar, cujo nome foi baseado na Carta do Povo, um Programa elaborado pelo radical londrino William Lovett em maio de 1838 e que tinha as seguintes reivindicações: sufrágio universal, igualdade dos distritos eleitorais, voto secreto, eleição anual do Parlamento, pagamentos aos parlamentares e abolição da condição de proprietários para os candidatos. (HOBSBAWM, 2010).

Nesse contexto, as funções do Estado se enquadravam perfeitamente nas requeridas pela teoria liberal, quais sejam, a assunção de atribuições econômicas mínimas, mas presente como garantidor das condições externas de acumulação capitalista, isto é, intervindo a fim de assegurar os interesses dos capitalistas. No que concerne à participação democrática, é importante destacar que nesse período era bastante restrita, pois o direito ao voto era limitado e movimentos como o *cartismo* reivindicavam uma reforma eleitoral com vistas à ampliação desse direito. A democracia política, na forma como conhecemos hoje, foi uma conquista do movimento operário e não a materialização das propostas do liberalismo e de seus representantes.

É possível afirmar que esse quadro sofre uma mudança qualitativa importante a partir de inúmeros movimentos revolucionários, conhecidos como a Primavera dos Povos, que tiveram origem na França, com a queda do regime monárquico de Luis Felipe e a proclamação da república em 24 de fevereiro de 1848 e que se espalharam de forma irresistível por vários países europeus no mesmo ano. Segundo HOBBSAWM (2010, p. 32), “Em poucas semanas, nenhum governo ficou de pé em uma área da Europa que hoje é ocupada completa ou parcialmente por dez estados [...]”. Esse autor afirma que esse conjunto de revoluções foi, em certo sentido, o mais próximo do que se pode chamar de uma revolução mundial e podemos dizer que sua abrangência foi inversamente proporcional à sua duração, pois dezoito meses depois, todos os governos derrubados foram restaurados, com exceção do francês que, contudo, preferia não estar associado à revolução que o originara.

Embora esses movimentos tenham fracassado em seus objetivos de transformação da ordem, NETTO e BRAZ (2010, p. 174, **negrito dos autores**) afirmam que a partir deles “**as lutas de classes se elevam a um novo patamar**”. Nesse sentido é que surgem articulações nacionais e internacionais que buscam fundar um *corpus* organizativo para as vanguardas operárias. Data dos anos 60 do século XIX a fundação, liderada por Karl Marx, da Associação Internacional dos Trabalhadores (1864-1876) e a Internacional Socialista (1889-1914), conhecidas mais tarde como a 1ª e a 2ª Internacional, respectivamente. No final desse século também surge o moderno movimento sindical e os partidos operários (socialistas e socialdemocratas).

Percebe-se assim que muito embora a Primavera dos Povos tenha fracassado em seu objetivo de estabelecer uma nova ordem, por outro lado permitiu que o operariado adquirisse consciência de classe, capaz de promover a transformação da ordem burguesa rumo a uma sociedade sem exploração. Na direção oposta, o impacto desses eventos converteu a burguesia em classe conservadora, cujo principal objetivo sociopolítico é o da manutenção do *status quo*, fundado na propriedade privada dos meios de produção. No entanto, segmentos mais esclarecidos da burguesia perceberam a ineficácia da atuação puramente repressiva em relação às reivindicações dos trabalhadores e não se opuseram a medidas estatais que contemplassem o atendimento de garantias mínimas, tais como a limitação da jornada de trabalho, regulamentação do trabalho feminino e infantil. Defenderam até mesmo medidas que reduzissem o efeito da exploração dos trabalhadores, muito embora o alcance desse reformismo nunca tenha colocado em xeque o dogma da propriedade privada dos meios fundamentais de produção. Datam desse período os esforços para solução da chamada questão social¹⁴, consubstanciados numa racionalização da filantropia. A fundação em Londres da *Charity Organization Society* (1869) e os enunciados do Papa Leão XIII na Encíclica *Rerum Novarum* (1891) representam iniciativas nesse sentido.

1.3. Capitalismo Monopolista ou Imperialismo

Além das transformações sociais mencionadas, a transição para esse estágio envolveu a conjunção de processos de caráter técnico-científico e também de natureza exclusivamente econômica. Em função das demandas crescentes da grande indústria e sob a influência do positivismo, ocorreram grandes avanços nas ciências naturais (biologia, química e física), que contribuíram decisivamente para que a segunda metade do século XIX fosse caracterizada como uma segunda fase da Revolução Industrial. Descobertas que permitiram a produção do aço, papel e alumínio em larga escala, além da fabricação de álcalis, tintas e corantes, possibilitaram o aparecimento da indústria de fármacos. Outras invenções do período foram o motor de combustão interna, e a generalização do petróleo e da eletricidade como formas de energia manipuláveis e de baixo custo. Essas

¹⁴ Designação do fenômeno de pobreza crescente entre os membros da classe operária, em função da industrialização e urbanização aceleradas que tiveram lugar na Europa, no século XIX.

tecnologias permitiram a emergência da indústria pesada, que assumirá o protagonismo no capitalismo do século XX, com o advento da indústria bélica e automotiva. Também são nos últimos três decênios do século XIX que surgem os monopólios e ocorre uma mudança significativa na função dos bancos. O primeiro fenômeno é explicado por SALAMA e VALIER (1975, p. 62-63) que afirmam:

A evolução do modo de produção capitalista, por conseguinte, implica necessariamente numa *centralização e concentração* do capital. A dimensão média das empresas cresce incessantemente. Um elevado número de pequenas empresas é derrotado na concorrência por um número restrito de grandes empresas, que controlam uma fração crescente do capital, dos trabalhadores e da produção. A condição de sobrevivência das pequenas empresas é sua capacidade de se transformarem em grandes. Alguns monopólios centralizam o essencial dos meios de produção e dos trabalhadores.

A ampliação desse fenômeno trouxe impactos profundos para as atividades econômicas. O fato de em menos de três décadas existirem empresas que controlavam diversos ramos produtivos e que empregassem milhares de pessoas, além de influenciarem fortemente a economia de nações inteiras transformou de modo decisivo o estágio concorrencial. Esses grandes conglomerados, a maioria oriunda da indústria pesada, avançaria além de suas fronteiras nacionais, estendendo sua atuação para vários países do mundo. Nos primeiros anos do século XX, o capital monopolista, fundado na produção industrial de grande escala, constituiu-se como a principal estrutura do capitalismo, estabelecendo formas organizativas específicas para o controle das atividades econômicas, tais como o *cartel* e o *truste*¹⁵. Com a emergência dos monopólios, o modo de produção capitalista ascende a outro patamar.

O papel dos bancos, que na etapa do Capitalismo Comercial operavam como intermediários de pagamentos, sofre uma mudança, e eles passam a assumir, a partir do desenvolvimento do capitalismo, a função de elementos essenciais do sistema de crédito, pois acumularam elevados montantes, oriundos dos depósitos dos próprios capitalistas e das pequenas economias de milhares de pessoas. Essa disponibilidade permitiu que os bancos assumissem o papel de financiadores dos

¹⁵ O cartel consiste no acordo comercial efetivado entre empresas produtoras, que conservam sua autonomia interna, organizam-se em sindicato com o objetivo de dividir suas cotas de produção e estabelecer seus preços, eliminando a livre concorrência. O truste é definido como uma associação financeira resultante da fusão de várias empresas em uma única empresa (CATANI, 1981).

investimentos dos capitalistas industriais, envolvidos no processo de concorrência. É nessa função que os bancos colaboram para a centralização do capital, por meio do qual surgem as sociedades anônimas, nas quais a grande maioria dos proprietários perde o controle de suas companhias em favor de uma pequena minoria, que passa a detê-lo. Podemos datar a segunda metade do século XIX como o período no qual essas empresas surgiram.

É por meio da compra de ações que os bancos passam de financiadores para associados dos capitalistas industriais. Esses movimentos resultaram em que no mesmo período ocorresse simultaneamente a concentração/centralização dos capitais industriais e bancários. A conjunção desses monopólios produziu uma nova forma de capital, conhecida como capital financeiro, que assumirá um papel de destaque no estágio monopolista e que persiste até nossos dias.

É importante que se diga que nesse estágio as pequenas e médias empresas não são extintas e que em alguns casos elas podem até se multiplicar. A grande diferença é que nessa etapa elas estão totalmente subordinadas à ação dos monopólios. Quem melhor interpretou essa transformação foi Lênin, no seu trabalho “Imperialismo, fase superior do capitalismo”, caracterizando-o como:

1) la concentración de la producción y el capital se ha desarrollado hasta un grado tal que ha creado monopolios, que desempeñan un papel decisivo en la vida económica; 2) la fusión del capital bancario con el capital industrial y la creación, sobre la base de este capital “financiero”, de una oligarquía financiera; 3) la exportación de capitales, a diferencia de la exportación de mercancías, adquiere excepcional importancia; 4) la formación de asociaciones capitalistas monopolistas internacionales que se reparten el mundo, y 5) ha culminado el reparto territorial de todo el mundo entre las más grandes potencias capitalistas (LENIN, 1973, p. 110).

Lênin (1973) afirma que é no capitalismo monopolista que se estabelece a dominação dos monopólios e do capital financeiro. Também é nessa fase que a exportação de capitais assume um papel fundamental, assim como é quando tem início a partilha do mundo por corporações transnacionais e concluiu-se a divisão das terras entre os países capitalistas mais importantes. Quanto à noção de oligarquia financeira, trata-se do fenômeno que ocorre após o estabelecimento do imperialismo, no qual as atividades econômicas de um país são dominadas por um pequeno número de grandes capitalistas (industriais, banqueiros) e isso não ocorre apenas nos países nos quais estão sediadas suas companhias, mas em qualquer

país em que atuem. Um exemplo atual desse tipo de dominação pode ser observado em reportagem de revista Época Negócios (2007) em que a companhia Teléfonos de México, de Carlos Slim, detém 91% do mercado de telefonia fixa e domina as chamadas de longa distância e os serviços de internet. Esse domínio lhe proporciona uma grande influência política. Durante o século XX é possível observar vários exemplos nos quais essa concentração econômica foi acompanhada de ações antidemocráticas da parte dessa oligarquia. Os exemplos no Chile, na queda de Salvador Allende e mesmo no Brasil, no golpe de 1964, são emblemáticos dessa interferência.

O já mencionado fenômeno da exportação de capitais ganha grande relevância, e ocorre por meio de empréstimos aos governos ou capitalistas de outros países ou de capital produtivo, através do qual são implantadas unidades produtivas. Essa concentração comumente ocorre nos países de origem desses grupos e depois migram para os outros países. Segundo Teixeira (2009), o mundo tornou-se propriedade particular de algumas poucas empresas, dentre as quais destaca a Monsanto, que controla 90% das sementes transgênicas do mundo, e na área da biotecnologia, dez empresas farmacêuticas e veterinárias respondem por 73% das vendas no globo. São elas a Bayer, Syngenta, Basf, Dow, Monsanto, Dupont, Koor, Sumitomo, Nufarm e Arista.

Contudo, sejam quais forem as formas, o objetivo é o máximo lucro, assim como o estabelecimento de uma relação de domínio e exploração entre credores e devedores e seus respectivos governos. Alguns de nós ainda devem se recordar das famigeradas missões do Fundo Monetário Internacional que visitavam periodicamente o Brasil nos anos 80 a fim de supervisionar a condução de nossa política econômica. Nesse sentido, os monopólios inicialmente consolidam o controle de mercados em seus países e depois o estendem para outros, a fim de expandir seus mercados. Essa repartição dos mercados é muitas vezes formalizada por acordos temporários, que não eliminam a concorrência, mas a limitam por algum tempo. Desse modo é que os monopólios efetivam uma partilha econômica do mundo e seus Estados, que se tornam imperialistas, passam a defender esses interesses e promovem uma partilha territorial do mundo, que produziu conflitos que resultaram na eclosão da 1ª da 2ª Guerra Mundial. Os conflitos no Oriente Médio exemplificam contemporaneamente esse tipo de ação e confirmam que no limite, é

por meio de guerras que são resolvidas as dominações dos mercados na fase monopolista.

Podemos então relacionar como elementos desse desenvolvimento os seguintes aspectos: (a) surgimento do capital financeiro e da oligarquia financeira; (b) exportação de capitais (c) partilha econômica e territorial do mundo e; (d) indústria bélica. No caso desse último é importante destacar que, de modo similar aos modos de produção que o precederam, o desenvolvimento do capitalismo também se caracterizou pela ocorrência de várias guerras, mas é na fase monopolista que a indústria bélica e atividades conexas assumem um papel fundamental nesse modo de produção. No século XX, a produção de armas e equipamentos bélicos, concentrada nas mãos de grandes monopólios, e fortemente dependente do desenvolvimento científico e tecnológico para potencializar seu poder destrutivo, consolida-se como um dos negócios mais lucrativos dessa etapa do capitalismo. Nos anos 70 as taxas de lucro dessa indústria variavam de 50 a 2000%, enquanto a taxa geral da indústria de transformação girava em torno de 20%. Além disso, a inovação científica e tecnológica exigida por esse ramo contribuiu para o surgimento de processos e produtos que poderiam ser trasladados para a indústria civil, tal como a internet, que resultou de um desses desenvolvimentos. Outro aspecto importante é que seus produtos não precisam necessariamente ser consumidos para serem substituídos, pois em função da inovação técnica, uma arma pode ficar ultrapassada e precisar ser repostada sem nunca ter sido usada. Decorre daí também a emergência de um intenso comércio desse estoque obsoleto com a venda de armamentos para nações periféricas.

Considerando essas características, evidencia-se que essa indústria exerce um intenso *lobby*¹⁶ sobre os Estados, que são seus principais clientes, além do estímulo ao belicismo e militarismo. Portanto não é estranho que nos Estados Unidos esses grupos de pressão, conhecidos como “falcões”, acenem com a ameaça de inimigos externos como um mote permanente, com vistas a justificar os enormes gastos militares. No entanto, a indústria bélica desempenha outras funções no capitalismo em sua fase monopolista, que são as de:

¹⁶ Palavra de origem inglesa, cujo significado original é salão, *hall*, corredor. Conforme alguns estudiosos, o fato de grupos de pressão mostrarem-se interessados em influenciar decisões importantes tomadas pelo poder público, sobretudo aquelas relacionadas às questões legislativas, e de que isso ocorra frequentemente em antessalas (*lobby*) de hotéis e congressos, atribuiu outro significado à palavra.

- a) Travar ou reverter um dos fatores das crises cíclicas do capital mencionadas anteriormente, o subconsumo das massas. Nesse sentido, as grandes encomendas dessa indústria contrabalanceariam essa tendência, contendo a redução da atividade econômica;
- b) Retardar a desvalorização dos capitais, que ocorre em razão do problema da superacumulação e geralmente é oneroso, afetando também afetam os capitalistas. A indústria bélica, com sua elevada taxa de lucro, proporciona uma espécie de válvula de escape para evitar a redução da atividade econômica.

Desse modo, a produção de armas e conseqüentemente, as guerras mostram-se extremamente funcionais para os monopólios, pois além de conter e retardar as crises, também podem causar, com a ocorrência dos conflitos, uma grande destruição das forças produtivas e abrir campo para a recuperação das crises cíclicas. Embora não resolvam as crises cíclicas, funcionam como uma espécie de amortecedor, reduzindo no curto prazo os seus efeitos, assumindo um papel de destaque na etapa monopolista. A reconstrução das cidades iraquianas devastadas após os conflitos do Golfo, efetuada por grandes empreiteiras, notadamente empresas americanas, exemplificam bem esse subproduto da indústria bélica.

Conforme já observado, o mercado mundial foi um dos resultados do capitalismo em sua etapa concorrencial, ou seja, a expansão é um aspecto distintivo desse modo de produção. Outro aspecto típico é que sob o capitalismo ocorre uma progressiva ampliação da divisão social do trabalho, que não se limita às suas unidades produtivas ou a uma região, mas se dilata, estabelecendo uma divisão internacional do trabalho, na qual nações ou mesmo regiões, se especializam em fornecer certos produtos. Evidentemente que tal desenvolvimento – a favor do qual alguns países se incumbem de fornecer produtos com alto valor e outros, matéria prima ou produtos de baixo valor – resulta no estabelecimento de relações de domínio e exploração.

Nesse sentido, identifica-se no capitalismo monopolista um desenvolvimento desigual e combinado. Desigual por motivos históricos, políticos e sociais, pois os ritmos do desenvolvimento variam tanto nos países, como nas relações entre eles.

Dessa forma, além da distinção entre países desenvolvidos e atrasados, também se registram modificações na liderança dos desenvolvidos, em que Portugal e Espanha lideraram na etapa comercial, sendo sucedidos pela Holanda e Inglaterra e depois pelos Estados Unidos. Além disso, países atrasados em meados do século XIX como a Alemanha e o Japão, tornaram-se desenvolvidos no século XX, enquanto Portugal tornou-se atrasado. Contudo é importante enfatizar que segundo FIORI (1999, p. 24), na fase monopolista é muito difícil que essa evolução se repita, pois no início do século XX “[...] a relação entre a renda média do país mais rico do mundo e a do mais pobre era de 9 para 1 e, no final do mesmo século, era de 60 para 1”. Em relação ao desenvolvimento combinado, esses autores resgatam o conceito desenvolvido por Leon Trotsky, que o define como o processo em que países atrasados progridem aos saltos, combinando a incorporação dos avanços tecnológicos com relações sociais e econômicas retrógradas, sem que isso modifique sua dependência econômica.

É na fase monopolista que se consolidam essas características, pois é nessa etapa evolutiva que esse modo de produção se torna um sistema econômico mundial, no qual foram estabelecidos vínculos e nexos entre nações e estados do mundo todo, constituindo-se uma economia na qual todos são interdependentes, sem que isso comprometa as relações de dominação e exploração entre esses atores.

Os objetivos das organizações que emergem nesse estágio são da obtenção de lucros acima da média e o de escapar dos efeitos tendenciais à queda da taxa de lucro. Para atingi-los, ocorre uma exploração adicional dos trabalhadores, embora se encontrem limitações políticas para efetua-la livremente. Seguem algumas das formas pelas quais são obtidos os lucros extraordinários:

- i. Preços de monopólio – são superiores aos preços de mercado por serem fruto de acordos das organizações de um setor monopolista, que por serem poucas, controlam sua oferta no mercado e fixam o preço desejado. Essas manipulações distinguem a fase monopolista da concorrencial. Exemplo recente no Brasil foi a criação da BR Foods, união das empresas Sadia e Perdigão, que detêm em vários segmentos do mercado de alimentos mais de 50% de participação;

- ii. Imposição aos setores não monopolizados da economia de preços inferiores aos das mercadorias;
- iii. Ganhos de eficiência devido às suas dimensões. MANDEL (1969, apud NETTO e BRAZ, 2010, p. 189) por meio de dados ingleses e americanos, comprovou que “[...] o produto líquido por assalariado cresce à medida que cresce o número de assalariados”, o que ocorre com as grandes corporações.

Além disso, também contribuem para esses lucros as benesses estatais obtidas por essas empresas. Outros fatores são o acesso à inovação tecnológica ou os ganhos excepcionais obtidos com a exportação de capital produtivo aos países subdesenvolvidos. Não obstante a existência dessas taxas de lucro extraordinárias cabe destacar que isso não viola a lei do valor, ou elimina a concorrência e a anarquia do mercado, pois a existência de superlucros implica na existência de lucros abaixo da média, confirmando, pois, as implicações da lei do valor. A exportação de capitais para os países subdesenvolvidos comprova essa asserção, pois estudos mostram que esses capitais obtêm taxas muito maiores nesses países do que em seus países de origem. Contudo, é importante notar que o controle dos mercados pelos monopólios não significa um planejamento racional para o atendimento das necessidades sociais, pois mesmo os acordos fechados entre eles, são sempre provisórios e perduram até que algum fato novo como uma inovação tecnológica ou um aumento de capacidade altere a correlação de forças entre esses aliados, iniciando uma guerra de preços. Além disso, mesmo os superlucros têm limites e exceto em situações especiais, a tendência à queda da taxa de lucros ocorre no capitalismo monopolista.

Um aspecto singular dessa etapa é o elevado crescimento do excedente econômico, resultante do alto grau de concentração e centralização do capital. Esse fenômeno produz uma superacumulação, perturbando a própria dinâmica da acumulação, pois não se encontram setores ou atividades capazes de absorver essas inversões e com a taxa de retorno desejada pelos capitalistas.

Também se observa na fase monopolista a subutilização da capacidade produtiva como forma de controle dos preços e até mesmo com o objetivo de aumentá-los. Outra característica importante diz respeito à adoção dos avanços tecnológicos, que no capitalismo monopolista é realizado num ritmo muito mais lento do que seria possível, pois sua contribuição para a lucratividade não é considerada

isoladamente, mas sim em relação à lucratividade global da companhia, além de considerar também seu impacto sobre o lucro dos produtos já implantados e consolidados. E muito embora se associe às pequenas empresas uma maior agilidade e capacidade de inovação, é a utilização de novas tecnologias, em larga escala, que lhes assegurará um lugar ao sol e nesse quesito o poder dos monopólios é inquestionável.

Em função do especial interesse por essa etapa do capitalismo para o presente trabalho, pois ela prevalece até os nossos dias, adotaremos a divisão indicativa apresentada por Netto e Braz (2010), com base na obra de Mandel, que contribuirá para contextualizarmos bem o estágio monopolista:

1.3.1. Clássico – 1890 a 1940

Fase que precede a Segunda Guerra Mundial, que caracteriza-se pela manifestação violenta de várias crises (1891, 1900, 1907, 1913, 1921, 1929 e 1937-1938). Contudo, em termos de efeitos desastrosos, nenhuma delas é comparável à crise de 1929, que de certo modo obrigou a adoção de medidas econômicas e políticas pelas principais potências imperialistas. Embora a intervenção na economia sempre tenha sido uma característica do Estado burguês, a crise de 1929 revelou para os dirigentes mais esclarecidos dos países imperialistas a necessidade da aplicação de formas interventivas mais abrangentes, que contemplassem a interferência nas condições gerais de produção e da acumulação.

Não obstante tratar-se de uma demanda estritamente econômica, sua implementação foi fortemente influenciada pela conjuntura sociopolítica da época, marcada por um alto nível de organização e mobilização de setores do operariado na Europa Ocidental, inclusive com partidos políticos, um ativo movimento sindical. Também contribuiu fortemente a Revolução de Outubro na Rússia, em 1917, da qual emergiu o primeiro Estado proletário, que se tornou um polo de atração para os ideais das vanguardas operárias e se constituiu num forte abalo contra o imperialismo. As razões para o temor de um contágio das massas operárias dos países imperialistas pode ser compreendido ao observarmos os movimentos paredistas que tiveram lugar na Alemanha em 1920, com a paralisação de sete milhões de trabalhadores ou na Grã-Bretanha, em que a média anual de

trabalhadores em greve entre 1918 e 1921 foi de quase dois milhões (VARGA, 1963).

Objetivando estancar essa influência, a intervenção do Estado na economia não violentou a democracia política nas sociedades em que seus ideais estavam bem consolidados. Entretanto, em países em que não havia uma tradição enraizada e/ou onde o movimento operário se mostrava mais atuante como na Alemanha, a intervenção ocorreu por meio da revogação dos direitos e garantias ao trabalho e aos trabalhadores, com a instituição de regimes políticos fascistas, especialmente adequados ao desenvolvimento dos monopólios e com amplo apoio dos grandes capitalistas desses países.

A intervenção econômica nos regimes fascistas foi realizada por meio do terrorismo de Estado, que imobilizou ou eliminou as organizações dos trabalhadores, ajustou a massa salarial de acordo com o interesse dos monopólios, beneficiou abertamente o grande capital, militarizou a nação e efetuou elevadas inversões na indústria bélica. Em casos extremos, como o da Alemanha, desencadeou uma expansão militar, ocupando territórios e se apossando de suas forças produtivas e até reinstaurando o trabalho escravo nos campos de concentração, em que os prisioneiros produziam para as grandes corporações alemãs, que não sofreram qualquer penalização após a rendição do país.

Em países nos quais foram mantidas democracias representativas, a intervenção do Estado ocorreu tanto no nível dos investimentos, por meio do estímulo ou mesmo da atuação direta, como um empresário, principalmente em setores chaves como de infraestrutura, obras viárias, energia, etc. como no que tange à reprodução da força de trabalho, assumindo Programas de seguridade social. Tais políticas se intensificaram no pós-guerra, incorporando inovações teóricas e com a pretensão explícita de regular os ciclos econômicos.

Uma vez que a intervenção estatal contraditava os dogmas do paradigma liberal-conservador, no qual o papel do Estado deveria ser mínimo, houve a necessidade de uma legitimação teórica. Seu principal proponente foi o economista britânico John Maynard Keynes, brilhante representante da vanguarda intelectual de seu país, que em 1936 publicou o livro *Teoria geral do emprego, do lucro e do dinheiro*, que fundamentou as políticas estatais intervencionistas propostas para combater as crises do capitalismo. Nessa obra, Keynes reconhece a incapacidade do capitalismo em utilizar totalmente os recursos econômicos e que para sua

utilização plena seria necessária a ação do Estado como regulador dos investimentos privados, induzindo sua aplicação por meio do orçamento público. Essas políticas foram adjetivadas como *keynesianas* e se mostraram exitosas nas três décadas subsequentes à 2ª Guerra Mundial. Mesmo nos dias atuais não é incomum ouvirmos falar de “monetaristas” e “desenvolvimentistas” em disputas na aplicação de políticas econômicas no Brasil, que resgatam o duelo entre as receitas liberal conservadora e a *keynesiana*.

1.3.2. Os “anos dourados” do Capitalismo Monopolista

Esses trinta anos são designados por alguns economistas como as “três décadas gloriosas”, pois foi nesse período que esse modo de produção apresentou resultados econômicos nunca antes observados. Mesmo os efeitos das crises, que ocorreram em 1949, 1953, 1958, 1961 e 1970 foram reduzidos pela regulação estatal e as taxas de crescimento econômico foram muito expressivas. No período entre 1960 e 1968, a taxa média nos Estados Unidos foi de 4,4%, no Japão de 10,4%, na Alemanha Ocidental foi de 4,1%, na França de 5,4% e na Inglaterra foi de 3,1% (HARVEY, 2004).

Contudo, Netto e Braz (2010) notam que essa pujança econômica ocorre ao mesmo tempo em que o capitalismo sofre fortes questionamentos, cujas bases reais e práticas foram sustentadas pelos seguintes processos: (a) emergência da União Soviética como uma das potências vencedoras da 2ª Guerra, corporificando uma experiência antagônica à ordem burguesa; (b) fortalecimento do movimento operário, sindical e trabalhista na Europa Ocidental, que por meio da ação política instituiu barreiras efetivas aos monopólios e (c) derrocada dos impérios coloniais, por meio de lutas de libertação nacional, muitas das quais optando pela alternativa socialista, como a China, Vietnã, Cuba e alguns países africanos.

A liderança política, econômica e militar do mundo capitalista foi assumida pelos Estados Unidos após a 2ª Guerra, e até o desmoronamento das experiências de transição para o socialismo, foi o principal protagonista na luta contra o comunismo. Efetivou isso por meio da Guerra Fria, da corrida armamentista e de vários conflitos localizados, como as guerras da Coreia, Vietnã, etc. ou por meio da

repressão as ideias socialistas internamente, da qual o *macartismo*¹⁷ foi o exemplo mais conhecido, embora não o único. Os gastos militares atingiram cifras bilionárias, representando por anos seguidos a despesa mais expressiva do orçamento federal, e apesar do fim da Guerra Fria, tal tendência persiste até os nossos dias, com esses gastos representando 4,8% de seu PIB em 2010 (SIPRI, 2012).

Também podem ser datadas nesse período algumas mudanças importantes em relação à economia, dentre elas, a mudança na direção do fluxo de exportação de capitais, que no período clássico se dirigia dos países centrais para os periféricos, agora flui dos países centrais para outros países centrais, com o objetivo precípua de instalar subsidiárias das grandes corporações. O fluxo para os países periféricos é substituído por empréstimos de países imperialistas para países subdesenvolvidos. Outra mudança significativa consiste em modificações na própria organização do trabalho nas indústrias, com o advento do *taylorismo-fordismo*, que se tornou o padrão para a produção industrial após a 2ª Guerra Mundial, que detalharemos no próximo capítulo.

A adoção do *taylorismo-fordismo* se generaliza pela indústria automobilística dos EUA e após a 2ª Guerra, para os principais países capitalistas assim como é adotada em outros setores, inclusive o de serviços. Consubstancia-se uma forma de organização assentada na acumulação intensiva, produção em massa efetuada por trabalhadores de baixa qualificação, o que permitiu o aparecimento do *trabalhador coletivo*¹⁸, típico das grandes corporações que se consolidaram na segunda metade do século XX. E essa influência não se limitou apenas às formas de organização do trabalho, pois a hegemonia dos EUA se materializou fortemente no que concerne aos aspectos culturais dos outros países, principalmente em relação à promoção do modo de vida norte-americano (*american way of life*) e na transformação do inglês na “língua franca” do mundo contemporâneo. Esse período se caracteriza pelo papel

¹⁷ Macartismo (em inglês McCarthyism) é o termo que descreve um período de intensa patrulha anticomunista, perseguição política e desrespeito aos direitos civis nos Estados Unidos que durou do fim da década de 1940 até meados da década de 1950. Foi uma época em que o medo do comunismo e da sua influência em instituições americanas tornou-se exacerbado, juntamente ao medo de ações de espionagem promovidas pela OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte). Originalmente, o termo foi cunhado para criticar as ações do senador americano Joseph McCarthy, tendo depois sido usado para fazer referências a vários tipos de condutas, não necessariamente ligadas às elaboradas por McCarthy.

¹⁸ MARX (2008, p.179) explica trabalho coletivo como o tipo em que “O efeito do trabalho combinado não poderia ser produzido pelo trabalho individual, e só o seria num espaço de trabalho muito mais longo ou numa escala muito reduzida. Não se trata da elevação da força produtiva individual através da cooperação, mas da criação de uma força produtiva nova, a saber, a força coletiva”.

relevante da indústria cultural (imprensa, rádio, cinema, discos e televisão) na consolidação dos meios de expressão e circulação de ideias, fenômeno estudado em profundidade pelos integrantes da Escola de Frankfurt. Alguns outros aspectos distintivos desse período são:

- a) Crédito ao consumidor, que se popularizou no fim dos anos quarenta e permitiu reduzir os efeitos da já mencionada tendência ao subconsumo das massas trabalhadoras, resultando em aumento significativo das vendas das mercadorias, mesmo as duráveis, como eletrodomésticos e automóveis;
- b) Inflação, pois nesse período torna-se comum que os Estados, que dispõem do monopólio da emissão de moeda, emitam dinheiro sem lastro, a fim de cobrirem déficits, depreciando-a, reduzindo seu valor de compra, com prejuízos principalmente para os assalariados, que não contam com recursos para se defender desse fenômeno. Outra medida que causa inflação é a emissão de títulos de crédito por estabelecimentos bancários. A inflação assume, no capitalismo monopolista, algumas funções conforme explica BEHRING (1998, p. 134):

A expansão do crédito e das medidas anticíclicas por intermédio do poder público (produção de armamentos, políticas sociais, etc.) vão impor a emissão de papel-moeda para além do lastro de ouro. Dessa forma, assegura-se o volume de capital *fictício* para evitar as crises de superprodução. A inflação do capitalismo tardio cumpre alguns objetivos, como: ocultar a redução do valor das mercadorias; facilitar a acumulação do capital; dissimular a alta taxa de mais-valia; e resolver temporariamente as dificuldades de realização por meio da expansão do crédito.

Nota-se que nessa fase, a inflação torna-se uma espécie de escoadouro, por onde os monopólios se apropriam dos recursos da sociedade e asseguram a manutenção ou mesmo a elevação dos preços dos produtos.

- c) Hipertrofia do setor de serviços, que abrange as atividades financeiras, comerciais, publicitárias, médicas, educacionais, turísticas, de entretenimento, vigilância privada, etc. Um traço que caracteriza esse setor é a heterogeneidade, pois dele participam desde assalariados sem nenhuma qualificação a especialistas, técnicos e profissionais com nível superior. No

Brasil, de acordo com entrevista concedida por Luigi Nesse, presidente da Confederação Nacional de Serviços (CNS) à Agência Brasil (2011), o setor representa atualmente 69% do PIB e participa com 70% da mão de obra empregada no país. Esse fenômeno é similar ao de diversos outros países, tais como os Estados Unidos, no qual conforme vimos, destaca-se rede varejista Walmart como a maior empregadora privada do país. Além de atividades reconhecidamente úteis como a educação e a saúde, também se incluem nele atividades que operam como instrumentos de “queima” do fantástico excedente produzido no estágio monopolista. Dois desses mecanismos são a campanha de vendas, um dos papéis nucleares da publicidade e as despesas fenomenais com a administração civil, conhecida também como burocracia estatal. Em atividades como a educação, cultura e saúde, é possível observar mais facilmente a tendência do capitalismo em mercantilizar todas as práticas humanas.

Netto e Braz (2010) sintetizam as características do capitalismo monopolista da seguinte forma:

- a) Aumento da dificuldade em realizar investimentos nos setores monopolizados, resultando em que sejam aplicados nos setores com maior concorrência;
- b) Tendência a que as taxas de lucros nos setores monopolizados sejam mais elevadas;
- c) Queda da taxa média de lucro;
- d) Redução do trabalho vivo por meio da aplicação de novas tecnologias;
- e) Manutenção, em menor grau, da tendência ao subconsumo;
- f) Tendência de aumento de preço dos produtos e serviços fornecidos pelos monopólios;
- g) Aumento nos custos de venda, em razão da complexificação dos canais de distribuição;
- h) Inflação permanente;

Considerando em seu conjunto os aspectos que caracterizam esse período, é possível inferir que o estágio monopolista não introduz nenhuma solução que supere

as contradições intrínsecas ao modo de produção capitalista. Na verdade, potencializa a anarquia da produção e a concorrência entre os setores monopolizados e não monopolizados, aprofundando em escala planetária a contradição básica do capitalismo entre a produção cada vez mais socializada e a apropriação privada do excedente. Adicionalmente, pelo seu caráter mundial, incorpora contradições como a de tolher o desenvolvimento econômico de povos coloniais e semicoloniais com o fito de obter superlucros. A consecução desse propósito é, na maioria das vezes, apoiada pela burguesia desses países que abocanha parte desses lucros.

A gestão dessas contradições demanda um novo tipo de Estado, que atuará de forma muito mais forte na manutenção das condições gerais, e sua emergência ocorre na conjugação entre o ideário *keynesiano* e a generalização do fordismo-taylorismo, como forma de organização da produção. Objetivando a manutenção dos superlucros, o Estado amplia suas funções, passando a intervir direta e continuamente na economia, assumindo em muitos casos o protagonismo, ou seja, atuando como empreendedor em setores básicos de baixa rentabilidade, genericamente chamados de infraestrutura. Desempenha esse papel tornando-se o controlador de empresas em dificuldades nas quais investe o dinheiro dos contribuintes para recuperá-las, efetua encomendas e compras para obras de infraestrutura e oferece subsídios fiscais. Mas o mais importante é a atuação no plano estratégico, ou seja, por meio da elaboração de projetos de médio prazo, o Estado indica os rumos do desenvolvimento, permitindo aos monopólios se posicionarem em relação a que investimentos lhes assegurarão taxas de retorno garantido.

No que tange ao seu papel em relação à classe trabalhadora, suas funções também se ampliaram consideravelmente nesse período, pois além das ações de coerção e de manutenção da propriedade privada, nos “anos dourados” a preservação e o controle permanente da força de trabalho, ocupada e excedente, passam a ser uma função primordial do Estado, que assume uma série de serviços públicos, tais como educação, transporte, saúde, habitação, etc., ou seja, não abandonando sua função de guardião da ordem vigente, também atua como financiador e gestor de mecanismos de coesão social.

Nesse contexto, o Estado, no exercício dessas novas funções, buscou legitimar-se por meio do reconhecimento dos direitos sociais, que somados aos

direitos civis e políticos, tornam-se elementos constitutivos do que se convencionou designar por cidadania moderna. A admissão dessas conquistas, fruto de lutas dos trabalhadores, resultou na consolidação e ampliação de políticas sociais, constituindo um arcabouço institucional que produziu vários modelos de Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*). É sob a égide desses modelos que em alguns países capitalistas ocorre o apogeu dos chamados “anos dourados”, em que há a conjugação de um notável desenvolvimento econômico com a conquista e vigência de direitos sociais significativos, conduzida por regimes democráticos, com a presença ativa de sindicatos e de partidos políticos de massa.

Entretanto essa feliz conjunção teve uma curta duração, cujos sinais de exaustão emergem na transição da década de sessenta para os anos setenta do século XX, no qual ocorre uma nova crise, combatida por meio de medidas que reduzem ou mesmo eliminam as conquistas alcançadas nos “anos dourados”. Podemos datar nesse período o início da terceira fase do estágio monopolista, denominado de capitalismo contemporâneo e que persiste até os nossos dias.

1.3.3. O Capitalismo Contemporâneo

O fim do período conhecido como “anos dourados” não significou o fim do capitalismo, mas se caracterizou principalmente por sua reação articulada à crise que significou enormes transformações no mundo. Além da amplitude global das medidas adotadas, outro aspecto relevante é a velocidade em que isso foi ocorrendo. No fim dos anos 80 a hegemonia desse modo de produção se afigurava como irrefutável, levando alguns de seus intelectuais a anunciar o fim da história, considerando o capitalismo e a democracia representativa como o estágio final de evolução da sociedade humana. Veremos que a forma como isso vem se consumando nos remete a um diagnóstico bem diferente.

Conforme vimos, nos anos 1960 os países capitalistas centrais apresentavam taxas de crescimento excepcionais e mesmo em economias periféricas observava-se um desenvolvimento econômico significativo. Vivia-se uma época em que, nos países desenvolvidos, o binômio *keynesianismo/fordismo-taylorismo* permitia a emergência de um Estado que provia a proteção da classe trabalhadora e a eliminação das desigualdades e nos países pobres, o *desenvolvimentismo* surgia como a fórmula para erradicação do atraso econômico e social. Além disso, a

criação no pós-guerra de várias instituições, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e de acordos como o de Bretton Woods, consubstanciava o desejo de evitar a ocorrência de novas catástrofes. Conforme NETTO E BRAZ (2010, p. 212), “[...] Anunciava-se um capitalismo sem contradições, apenas conflitivo – mas no quadro de conflitos que seriam resolvidos à base do consenso, capaz de ser construído mediante os mecanismos da democracia representativa”.

No entanto o período denominado “anos dourados” significou um longo período expansionista, cujas crises típicas do modo de produção capitalista foram amortecidas pela aplicação do receituário *keynesiano*. Entre 1968 e 1973, todavia, observa-se uma queda nas taxas de lucro de diversos países assim como o declínio nas suas taxas de crescimento econômico. Conforme vimos anteriormente, a eclosão de uma crise é geralmente anunciada por algum evento político ou econômico de grande impacto e com a crise de 1973 não foi diferente. Os fatos que a desencadearam foram o colapso do ordenamento financeiro mundial, com a decisão dos EUA de romperem o Tratado de Bretton Woods, abandonando o padrão ouro como lastro para o dólar e a conversibilidade desse último como moeda para o comércio internacional; e o choque do petróleo, com um aumento de 300% no valor do barril imposto pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP).

Adicionalmente, a pressão organizada dos trabalhadores, que não se limitava apenas a reivindicação de aumentos salariais, mas também ao questionamento do padrão *taylorista-fordista* de organização do trabalho e o aparecimento de novas demandas encabeçadas por movimentos sociais, como o movimento dos negros pelos direitos civis nos EUA ou a revolta estudantil em 1968 na França, contribuíram para a *débâcle* desse período. Instala-se no biênio 1974/75 uma recessão generalizada, envolvendo todos os países centrais, que se repete de forma mais aguda no triênio 1980/82. A partir daí, torna-se comum sua ocorrência e mais curtos os períodos de retomada, persistindo esse quadro até nossos dias.

Passados quase quarenta anos do início da crise, é possível afirmar que embora o conjunto de medidas implantadas pelo capital monopolista como resposta aos efeitos da crise não tenha resolvido os longos períodos recessivos e as baixas taxas de crescimento, este foi exitoso em recuperar as taxas de lucro. Essas providências podem ser agrupadas da seguinte forma: (a) reestruturação produtiva; (b) financeirização e (c) ideologia neoliberal.

Essa reação pautou-se pela efetivação de uma estratégia política global com o objetivo precípua de dismantelar os alicerces do sistema de regulação social, e teve início com o ataque ao movimento sindical, atribuindo às conquistas dos trabalhadores a responsabilidade pelos excessivos gastos públicos e o declínio nas taxas de lucro aos ganhos obtidos nos salários. Num primeiro momento, essa resposta se materializa por meio de restrições legais que diminuem o poder dos sindicatos e posteriormente em ações abertamente repressivas, das quais as medidas adotadas pelos governos Thatcher na Inglaterra e de Ronald Reagan nos EUA são exemplos emblemáticos.

Concomitantemente, inicia-se a reestruturação produtiva na organização do trabalho que substituirá o exaurido padrão *fordista-taylorista* dos “anos dourados”. Essa nova modalidade de acumulação é denominada por HARVEY (2004, p.140) como *acumulação flexível*, explicando-a como:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e comercial. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a “Terceira Itália”, Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados).

Também se caracteriza por um relativo abandono da produção padronizada, embora ainda preserve a grande escala. Nesse sentido, busca atender as demandas de mercados ou segmentos regionais e culturais, muito embora essa chamada customização, em muitos casos, não seja mais do que uma maquiagem de produtos padronizados. Outro aspecto importante é a *desterritorialização* da produção, possibilitada por vários avanços científicos e tecnológicos, que permitem o deslocamento e a instalação de unidades produtivas inteiras de um local para outro. Evidentemente, isso facilita a migração dessas fábricas para regiões periféricas, nas quais existem condições mais favoráveis para a exploração da mão de obra.

A intensa assimilação pela produção dos avanços científicos e tecnológicos também propicia reduções consideráveis na necessidade de trabalho vivo, afetando

o conjunto dos trabalhadores envolvidos diretamente na produção, tanto em aspectos quantitativos como qualitativos. Conforme alguns pesquisadores trata-se de uma “terceira revolução industrial”, na qual os elementos materiais do processo produtivo estão migrando de uma base eletromecânica para uma base eletrônica.

É possível identificar, como resultado dessas transformações, os seguintes efeitos:

- Expansão das fronteiras do *trabalhador coletivo*¹⁹, pois a complexidade dos processos produtivos requer a ampliação das atividades intelectivas dos envolvidos nas operações, além de habilidades no desenvolvimento de trabalho em grupo;
- Demanda por mais qualificação e polivalência, ou seja, além de mais qualificado, o trabalhador deve ser capaz de participar ativamente em mais de uma atividade. Não se trata de alguém que só opere máquinas, mas que seja capaz de tomar, em certo grau, decisões sobre o processo produtivo. Contudo, também se observa um movimento nos sentido oposto, no qual várias atividades profissionais perdem seu estatuto e a necessidade de um trabalhador qualificado para desempenhá-la. Verifica-se uma parcialização da força de trabalho, na qual, emerge um pequeno contingente de trabalhadores extremamente qualificados, o que lhes assegura alguma segurança na manutenção do emprego em oposição a uma grande massa que permanece em condições bastante precárias;
- A gestão dessa força de trabalho é realizada de forma bem diferente da vigente na organização *fordista-taylorista*, que se caracterizava por estruturas hierárquicas fixas e controles rígidos, com pouca ou nenhuma participação dos trabalhadores. Assume um caráter mais flexível, uma vez que incentiva a participação e o engajamento dos operários, agora convertidos em “colaboradores”; nela, também se valoriza a comunicação e se efetiva uma redução nos níveis das chefias, que em certa medida são substituídas por “equipes de trabalho”. Essa forma de organização é denominada de *toyotismo*, por ter sido criada em plantas fabris da

¹⁹ Conforme definição da nota 18.

empresa japonesa Toyota, que detalharemos melhor no próximo capítulo. Também é no Japão que surge o “sindicalismo de empresa”, também conhecido como “sindicalismo de resultados”. Esse conjunto de medidas busca fundamentalmente desconstruir os vínculos identitários da classe trabalhadora, e sua efetivação é sustentada por um discurso de conciliação, em que se relacionam o sucesso pessoal ao sucesso da companhia.

Outro fenômeno característico desse período é a *terceirização*, na qual as grandes corporações exportam para empresas menores vários de seus processos produtivos, mantendo, no entanto, o controle deles. Em alguns casos todo o processo de manufatura é terceirizado, e a empresa monopolista conserva as atividades chaves, como projeto, *marketing*, vendas, etc. Contudo, o que merece destaque é o papel estratégico que as corporações incorporam nesse contexto, pois conforme DREIFUSS (1996, p. 84):

Assumem o papel de sistemas de ação tecnopolítica, desenvolvendo a gestão concentrada – embora descentralizada espacialmente – e articulada por meios de comunicação sofisticados, que permitem um estágio superior de comando, controle e coordenação.

Conforme vimos, o principal propósito dessas mudanças é a recuperação das taxas de lucro e de novas condições para a exploração da força de trabalho. Evidências disso podem ser observadas nas pesquisas realizadas pela Organização Internacional do Trabalho, que afirma que de 1995 a 2007, a participação dos salários no PIB (Produto Interno Bruto) caiu em 70% dos países (CORBUCCI, 2007). Outro aspecto é a precarização do emprego, isto é, em vez do apregoado pleno emprego dos “anos dourados”, o que se admite e até se encoraja são formas precárias de emprego, tais como a “pejotização”, termo derivado de “pj” — pessoa jurídica —, criação brasileira na qual as pessoas são contratadas como micros ou pequenas empresas para executarem as mesmas tarefas que executavam como empregados, só que sem as garantias sociais a que normalmente fariam jus. Outra distorção é o emprego em tempo parcial, usualmente com redução ou ausência de garantias sociais mínimas e que, além disso, obriga o trabalhador a trabalhar em mais de uma empresa para assegurar seu sustento e de sua família. Repete-se incessantemente o discurso da flexibilização e desregulamentação das garantias

trabalhistas, preconizando sua redução ou mesmo eliminação como forma de ampliar os postos de trabalho, embora Netto e Braz (2010) afirmem que tal argumento não encontra sustentação nos fatos e que muito pelo contrário, em países em que isso foi feito, a consequência foi o aumento do desemprego.

O que se constata é que a reestruturação produtiva, característica desse período do capitalismo, afetou profundamente o mundo do trabalho. A terceirização, outra face desse período, promoveu a precarização acelerada de vastos contingentes de trabalhadores, cristalizando uma divisão crescente entre os trabalhadores qualificados e polivalentes, e os que são contratados por meio de empresas terceirizadas, e que na maioria das vezes recebem salários e benefícios inferiores aos dos empregados da empresa contratante. Essa distinção implica numa divisão crescente na própria classe trabalhadora, produzindo uma fragmentação que se expande para as organizações sindicais, enfraquecendo a luta até na defesa de direitos já há muito conquistados. Outro fator que contribui para esse enfraquecimento é a redução do número de pessoas empregadas diretamente pelas indústrias, resultado das transformações provocadas pelas inovações tecnológicas e organizacionais. Tal fato tem sido usado para sustentar os discursos acerca do “fim do trabalho” e até mesmo da perda do protagonismo do proletariado como a classe capaz de promover a extinção do capitalismo.

Nosso entendimento é que não se trata do fim do trabalho, mas de uma expansão significativa do desemprego para taxas que, além de elevadas, apresentam forte resiliência às medidas adotadas para sua redução. Nem mesmo os defensores do capital negam tal fato e o justificam como um efeito inexorável, natural e ao qual se deve aprender a conviver.

Não deve causar estranheza que a conjugação desse conjunto de ações resultou na potencialização da questão social, em que a luta por direitos básicos das populações mais pobres é criminalizada, gerando um crescimento do aparato repressivo e aplicação de medidas de “higienização” típicas de regimes fascistas. Também são crescentes os índices de criminalidade, para os quais são propostas como soluções, a repressão pura e simples e o encarceramento. Evidências disso podem ser constatadas ao observarmos que a população carcerária do EUA em 2010 atingiu 2,3 milhões de pessoas, ou pelo fato de o Brasil, em 2012, com 500 mil presos, ter assumido a 4ª posição nessa triste competição, atrás apenas dos Estados Unidos, China e Rússia. Contudo é muito provável que detenhamos a

liderança, no que tange às más condições dos presídios. No que concerne às relações de trabalho, a regressão é assustadora e mesmo formas de exploração que se consideravam em vias de extinção, como jornadas de trabalho desumanas, trabalho escravo, trabalho infantil, etc. reemergiram vigorosamente no século passado e persistem no século XXI, mesmo nos países capitalistas avançados.

Estudos efetuados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com dados de 2008 publicados na página eletrônica do jornal Estado (NETTO, 2012), concluem que o avanço da desigualdade não é mais uma mazela dos países periféricos, pois em seus países membros²⁰ a renda dos 10% mais ricos da população é nove vezes superior à média dos 10% mais pobres, e que mesmo em países como Alemanha, Finlândia e Suécia houve uma elevação de 4% nessa taxa nos últimos trinta anos. De um universo de vinte e dois países classificados como ricos, dezessete deles sofreram uma alta em sua taxa de desigualdade social. No Japão, Itália e Reino Unido, a proporção da renda da população mais rica é dez vezes superior que a da camada mais pobre, enquanto em Israel e nos Estados Unidos essa proporção é quatorze vezes maior. Nos últimos vinte anos, o segmento mais rico da população estadunidense (1%) dobrou seu peso no PIB do país, atingindo 17%. Por outro lado, a parcela dos 20% mais pobres passou a representar apenas 5% do PIB, contra 7% de duas décadas atrás. Essa mesma organização afirma, em seu relatório Perspectivas de Emprego de 2012, que o desemprego também permanecerá elevado nessas economias até o final de 2013, principalmente entre os jovens e pessoas de baixa qualificação. A taxa de desemprego nos seus países membros continuará em 7,7% no final do ano que vem, perto da taxa de maio de 7,9% e deixando 48 milhões de pessoas desempregadas.

Conforme afirmamos anteriormente, a expansão do setor de serviços vem ocorrendo em setores que tradicionalmente não despertavam o interesse do capital, como a indústria cultural. Nesse sentido, atividades como comunicação, entretenimento, lazer e esportes passam a ser exploradas nas suas diversas fases, permitindo, graças aos avanços na informática, a emergência de novas atividades, nas quais as fronteiras entre os produtos e serviços se tornam cada vez mais

²⁰ A OCDE é formada pelos seguintes países: Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Grécia, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, Alemanha, Espanha, Canadá, Estados Unidos, Japão, Finlândia, Austrália, Nova Zelândia, México, República Tcheca, Hungria, Polônia, Coreia do Sul, Eslováquia, Chile, Estônia, Israel, Eslovênia.

indistintas. Do mesmo modo, observa-se o mesmo fenômeno na publicidade, na saúde e na educação, atividades nas quais a apropriação é realizada pelo capital monopolístico e em que se acentuam sua propensão à concentração e centralização. Em relação à educação, no Brasil esse avanço pode ser observado no ensino superior, no qual houve um crescimento das instituições privadas entre 1995 e 2007, de nada menos que 197,1%.

Evidencia-se que a importância que o setor de serviços vem adquirindo no capitalismo contemporâneo é crescente, o que leva alguns de seus apologistas a anunciarem uma sociedade pós-industrial, na qual os serviços tornar-se-iam o motor da economia. Entretanto, Netto e Braz (2010) desmentem essa asserção e afirmam que sob a égide do capital o que ocorre é a subordinação dos serviços à lógica da indústria, pois não há crescimento das atividades de serviços sem a expansão de atividades industriais. MANDEL (1985, p. 271) afirma que:

Longe de representar uma “sociedade pós-industrial”, o capitalismo tardio constitui uma industrialização generalizada universal pela primeira vez na história. A mecanização, a padronização, a super-especialização e a fragmentação do trabalho, que no passado determinaram apenas o reino da produção de mercadorias na indústria propriamente dita, penetram agora em todos os setores da vida social. Uma das características do capitalismo tardio é que a agricultura está se tornando gradualmente tão industrializada quanto à própria indústria, a esfera da circulação tanto quanto a esfera da produção, o lazer tanto quanto a organização do trabalho.

Além da expansão no setor de serviços, outro movimento importante é em relação ao domínio dos processos de inovação tecnológica, dos quais merecem destaque a engenharia genética, a biotecnologia, a nanotecnologia e a pesquisa sobre energias alternativas. Nesse sentido, é importante registrar artigo da ex-ministra do Supremo Tribunal Federal, Ellen Gracie Northfleet, no jornal *Folha de S. Paulo* de 07 de março de 2010, que relata as recentes polêmicas nas cortes estadunidenses sobre a abrangência das patentes, que cada vez mais buscam estabelecer o direito de propriedade sobre os chamados ativos “intangíveis”, dentre os quais destacamos os *softwares* e a biodiversidade. São justamente nesses novos âmbitos que o capital consegue obter superlucros, não só em virtude da criação de novos produtos ou processos, mas também pela redução dos custos em processos produtivos já existentes. Evidencia-se o papel estratégico que o controle desses recursos assume para o capital e que é assegurado pelo alto nível de concentração

e centralização da economia e pela constituição de uma espécie de oligarquia mundial. E é em função do poder econômico das organizações que essa oligarquia possui ou representa, que se tomam decisões, normalmente longe dos holofotes, que afetam a vida de bilhões de pessoas. Uma das poucas faces visíveis dessa elite mundial é o Fórum Econômico Mundial.

Esse último aspecto identifica bem o caráter antidemocrático do capitalismo monopolista em seu período contemporâneo, pois ignorara ou coloca em xeque a legitimidade e autonomia das instituições democráticas, pois indubitavelmente, essa elite faz sua política, sem qualquer instância reguladora que assegure a defesa dos interesses das populações afetadas. Alguns dos instrumentos de aplicação dessas políticas são organismos supranacionais, alguns deles criados para prevenir a recorrência das causas que originaram as grandes guerras do século XX, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e agências ligadas à ONU. A implementação do receituário da proposta neoliberal, endossado pelo Consenso de Washington²¹, consolida a aplicação de uma série de medidas cujo principal objetivo é o desmonte do *Welfare State* nos países centrais e a retirada dos limitados direitos sociais conquistados em alguns países periféricos, caracterizando um amplo processo de desregulamentação.

Essa ofensiva do capital distingue-se pela supressão dos direitos sociais e garantias ao trabalho. Contudo, essa estratégia não se limita às relações de trabalho, mas seu alcance é mais abrangente, propondo a desregulamentação de todas as atividades econômicas. Nesse sentido, até as barreiras alfandegárias vigentes nos períodos precedentes do capitalismo são consideradas obsoletas, configurando-se em um resgate radical do princípio liberal do *laissez-faire*. Ideologicamente, ampara-se nas teses conservadoras do economista austríaco Frederick August von Hayek (1899 – 1992), que revisita as concepções do chamado individualismo metodológico²², para as quais o homem é um indivíduo possessivo,

²¹ Reunião realizada em novembro de 1989 na capital dos Estados Unidos entre funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era o de avaliar os resultados das reformas econômicas empreendidas nos países da região e no qual que se registrou um amplo consenso sobre a validade das reformas iniciadas ou realizadas na região. Portanto, ratificaram-se as medidas preconizadas pela proposta neoliberal defendida pelos Estados Unidos, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral (BATISTA, 1994).

²² O individualismo metodológico é a corrente de pensamento que sustenta a teoria econômica neoclássica. Defende a existência de uma natureza humana e que esta é autointeressada; pressupõe

competitivo e calculista e a sociedade é concebida como um conjunto de indivíduos atomizados e sua função é a de permitir que cada um realize seus objetivos individuais. Também admite a existência de uma natural e necessária desigualdade entre os homens e sua concepção de liberdade é associada à liberdade de mercado. A vulgarização e a divulgação desse ideário ocorreram de forma massiva nas últimas décadas do século passado, consolidando um senso comum acerca do papel do Estado e de suas regulamentações como uma das principais causas das crises. Portanto, as medidas propostas para combatê-las foram:

- a) Estado Mínimo, significando a redução da presença do Estado na economia e reforma de suas estruturas, consideradas caras e ineficazes.
- b) Flexibilização das relações de trabalho, consistindo na redução ou eliminação de garantia e direitos conquistados pela classe trabalhadora;
- c) Privatização, processo por meio do qual o Estado entrega para a iniciativa privada empresas ou segmentos empresariais completos, produzindo um enorme processo de desnacionalização da economia, principalmente nos países periféricos;

Muito embora esse seja o discurso, a *intelligentsia* do capital sabe que não pode prescindir do Estado para seu funcionamento, principalmente no que tange à proteção de mercados, acesso a setores de alta tecnologia, incentivos fiscais, etc. Dessa forma, sua ofensiva foca-se principalmente nos instrumentos de controle social da atividade econômica. Tal necessidade pode ser observada nos dados do relatório *Research & Development, Innovation, and the Science and Engineering* de 2012 do *National Science Board* dos EUA, em que se constata que o Estado continua sendo a principal fonte de financiamento para a pesquisa básica, respondendo em 2009 por 53% de todo o financiamento. No mesmo ano, os recursos federais para o setor acadêmico foram de US \$ 31,6 bilhões.

Verifica-se, portanto, que não se trata de uma cruzada pela redução do Estado, mas sim das suas funções de garantir direitos sociais. Nas palavras de NETTO E BRAZ (2010, p. 227, **negrito dos autores**), a demanda do capital monopolista é por “[...] um **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o**

que o comportamento agregado da sociedade pode ser explicado a partir de indivíduos atomizados. Seus propositores foram os utilitaristas Willian Stanley e Léon Walras (DIAS e ROTTA, 2009).

capital". Segundo esses autores, o capital monopolista, ocultando sua dinâmica sob o termo "globalização", pretende na verdade universalizar o processo de desregulamentação. Contudo, embora preconize a derrubada global de todas as barreiras ao livre trânsito das mercadorias e de capitais, observa-se na prática a manutenção dessas mesmas barreiras em seus mercados nativos, conforme podemos constatar ao observarmos os dissensos que têm lugar em fóruns da Organização Mundial do Comércio. Do mesmo modo, também é possível observar a instituição de outros tipos de barreiras, inclusive migratórias, sanitárias, etc. Todavia, as barreiras migratórias incidem sobre trabalhadores de baixa ou média qualificação, pois para os qualificados, principalmente pesquisadores ou pós-graduados, essas restrições são reduzidas ou inexistentes, ensejando uma verdadeira fuga de "cérebros" em direção aos países centrais.

Um aspecto relevante do capitalismo contemporâneo é o fato de que, diferentemente de outros períodos, há uma predominância de transações entre as matrizes e filiais das grandes corporações, conhecidas como comércio intracorporativo. Esse período também se caracteriza pelo aparecimento de blocos econômicos regionais que instituem zonas de livre comércio. No entanto, uma das mais importantes transformações desse período é a *financeirização* do capital, fenômeno que pode ser descrito como o crescimento exponencial da especulação financeira, possibilitada pela tecnologia da informação, que tornam, do dia para a noite, países inteiros reféns de investidores, ou permitem a formação de bolhas especulativas, que carregam recursos de um grupo para outro, configurando-se numa espécie de cassino global. A ocorrência de fraudes corporativas é um fato recorrente e apesar de um ou outro especulador ser responsabilizado, a regra é a socialização dos prejuízos com toda a sociedade, com o Estado servindo como pronto socorro para empresas ou instituições financeiras em estado falimentar.

Netto e Braz (2010) explicam que a razão da *financeirização* é a superacumulação e a queda das taxas de lucro dos investimentos industriais nas décadas de 70 e 80. A existência de um grande montante de capital monetário, na forma de dinheiro, acabou sendo em parte canalizado para o setor de serviços de outros países e parte substancial permaneceu na esfera da circulação²³, procurando

²³ No processo de circulação do capital revelado pela fórmula $D - M - D'$, existe um momento da transformação do capital inicial em mercadoria, ou seja, quando esse capital torna-se capital

valorizar-se. Nesse ponto é importante enfatizar que só a produção cria valor e que, portanto, na circulação não há criação de valor, ou seja, a remuneração dessa massa não investida na produção é retirada da *mais-valia* global, parasitando-a e desviando investimentos das atividades produtivas. Outro tipo de capital que aumentou assustadoramente nesse período foi o capital *fictício*, isto é, ações e títulos que dão direito a um rendimento. Embora necessário para o funcionamento do capitalismo, o montante de capital fictício também se hipertrofiou e perdeu a correspondência com o *quantum* de valores reais.

Evidencia-se uma desproporção entre esses capitais e a riqueza real, o que resulta na formação das chamadas “bolhas” especulativas já mencionadas e na ocorrência cada vez mais frequente de crises financeiras. Essa desproporção produz também a falsa percepção de que há geração de valor na esfera da circulação e de sua autonomia em relação à esfera produtiva. Estabelece-se a ideia de que o dinheiro é capaz de se autovalorizar.

Desse modo, não causa espécie o fato das finanças terem se transformado na espinha dorsal do capitalismo monopolista, e que a instabilidade e a eclosão de crises financeiras sejam suas marcas distintivas. Esse fenômeno também permite compreender a dívida externa dos países periféricos, pois embora preceda esse período do capitalismo, é nele que se avolumou em função da já mencionada disponibilidade de capital monetário. Esses empréstimos foram tomados a taxas de juros variáveis, estabelecidas pelos credores e que, além disso, condicionavam em que esses capitais deveriam ser investidos, favorecendo os interesses dos credores. Tais fatos resultaram em um crescimento exponencial da dívida, cujo valor dos juros, em muitos casos, ultrapassava o valor principal da dívida, gerando a necessidade de se contraírem novos empréstimos para pagá-los.

Outra consequência foi o aumento do *déficit* público, quando a arrecadação não cobre as despesas. Para cobrir a diferença, o Estado pode emitir papel moeda sem lastro produzindo inflação ou lançar títulos públicos no mercado, e para vendê-los precisa pagar juros elevados para os investidores. Os principais compradores são os capitalistas financeiros, a quem interessa a manutenção ou mesmo a elevação dos juros desses títulos. Caso esses países encontrem dificuldades no pagamento desses juros, os credores os pressionam para reduzirem seus gastos e

produtivo. Nesse momento, considera-se que o capital saiu da esfera da circulação e só retorna quando a mercadoria produzida é trocada por capital novamente, ou seja, quando é vendida.

gerarem um *superávit* que lhes proporcionem a manutenção de seus ganhos. Evidentemente, essas reduções de gastos, também conhecidas como “ajustes estruturais”, acabam por afetar a capacidade de investimento desses Estados em infraestrutura, saúde, educação, etc., ou seja, inversões fundamentais para a promoção do desenvolvimento econômico e social. Depreende-se também que esse processo resulta na exportação de capitais dos países periféricos para os países centrais.

Não restam dúvidas de que as transformações que tiveram lugar nos últimos quarenta anos nos remetem a uma realidade absolutamente diferente. A revolução informacional possibilitada pelos avanços na microeletrônica permitiu que de fato se consumasse um mercado mundial de bens simbólicos. Hoje é possível afirmar que todas as atividades humanas podem ser transformadas em mercadoria. A internet permite a emergência até de novas formas de interação social, como é o caso das redes sociais. Tais meios permitem que transações financeiras sejam realizadas em qualquer lugar e em tempo real, o que em parte explica o elevado grau da especulação financeira e a “volatilidade” dos capitais. Essa velocidade deu origem ao conceito proposto por HARVEY (2004, p. 219) de “[...] compressão do tempo-espaço”, explicado como: “[...] processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos”. Sob a égide do capital, os espaços urbanos se entrelaçam e se confundem, metamorfoseando espacialmente o *apartheid* social.

A mudança é especialmente perturbadora ao observarmos as atividades produtivas, nas quais convivem os processos organizacionais *fordistas-tayloristas* com novas formas organizacionais, que apelam para mecanismos de “gestão da percepção dos trabalhadores”, que busca a “modelização” de subjetividades dos trabalhadores (HELOANI, 2003).

A questão candente é o extraordinário processo de regressão social que está em curso, resultando no ressurgimento de formas de exploração de homens e mulheres que já se julgavam suplantadas pelo próprio capitalismo. Tais transformações permitiram que em nossa sociedade o consumidor assumisse o protagonismo, antes assegurado ao cidadão. A manipulação perpetrada pelas empresas, por meio da publicidade, atribui ao consumidor o lugar de “rei”, ao mesmo tempo em que fabricam produtos com obsolescência Programada.

A ideologia do “*winner*”²⁴ se impõe e o mercado reina soberano, sem que ninguém lhe faça sombra. Netto e Braz (2010) afirmam que a aplicação do receituário produziu para o capital a recuperação das taxas de lucro, muito embora as taxas de crescimento permaneçam inexpressivas. Contudo enumeram algumas questões que resultaram dessa ofensiva do capital: crescimento da desigualdade, mesmo nos países centrais; o ressurgimento do racismo e da xenofobia e a crise ecológica, cujos efeitos têm afetado tanto países ricos como pobres. Esses autores entendem que não existe solução para essas questões nos marcos do capitalismo. No entanto, ao aguçar suas contradições, o capitalismo permite a emergência das circunstâncias necessárias para sua substituição por outro tipo de sociabilidade, mais evoluída e justa que a atual. E essa possibilidade também surge em razão da extraordinária evolução das forças produtivas, nas quais a produtividade do trabalho alcançou níveis excepcionais e em que houve uma socialização enorme no âmbito da produção, muito embora persista a apropriação privada da riqueza produzida. Esses fatos indicam que o modo de produção capitalista começa a tornar-se um empecilho para o desenvolvimento social e que a hora de uma revolução pode estar se aproximando, pois:

O monopólio do capital passa a entravar o modo de produção que floresceu com ele e sob ele. A centralização dos meios de produção e a socialização do trabalho alcançam um ponto em que se tornam incompatíveis com o envoltório capitalista. O invólucro rompe-se. Soa a hora final da propriedade particular capitalista. Os expropriadores são expropriados (MARX, 2008, p. 876).

Verificamos que não obstante o enorme progresso permitido pelo capitalismo, também são evidentes os sinais de esgotamento dessa forma de sociabilidade. A desigualdade social, o retrocesso nas formas de organização do trabalho e a degradação da natureza expressam de forma eloquente a necessidade de superação dessa forma societal e a nosso ver, reformas não lograrão êxito em modificar o acirramento de suas contradições. Em nosso entendimento, esse é o quadro contextual no qual os grandes sistemas avaliativos da educação não surgem por acaso, mas como resultado de embates dos interesses conflituosos que têm lugar nos marcos dessa fase do capitalismo.

²⁴ Vencedor em inglês – tradução do autor.

2. O “NOVO” MUNDO DO TRABALHO

Considerando o ensino superior como uma das etapas possíveis de entrada no mundo do trabalho para os jovens e principalmente, pela ideia bastante difundida de que esse estágio do processo educacional assegurará aos seus egressos melhores condições para viver em nossa sociedade, julgamos importante explorar, ainda que brevemente, as transformações do trabalho, principalmente aquelas que tiveram lugar na vigência do capitalismo contemporâneo.

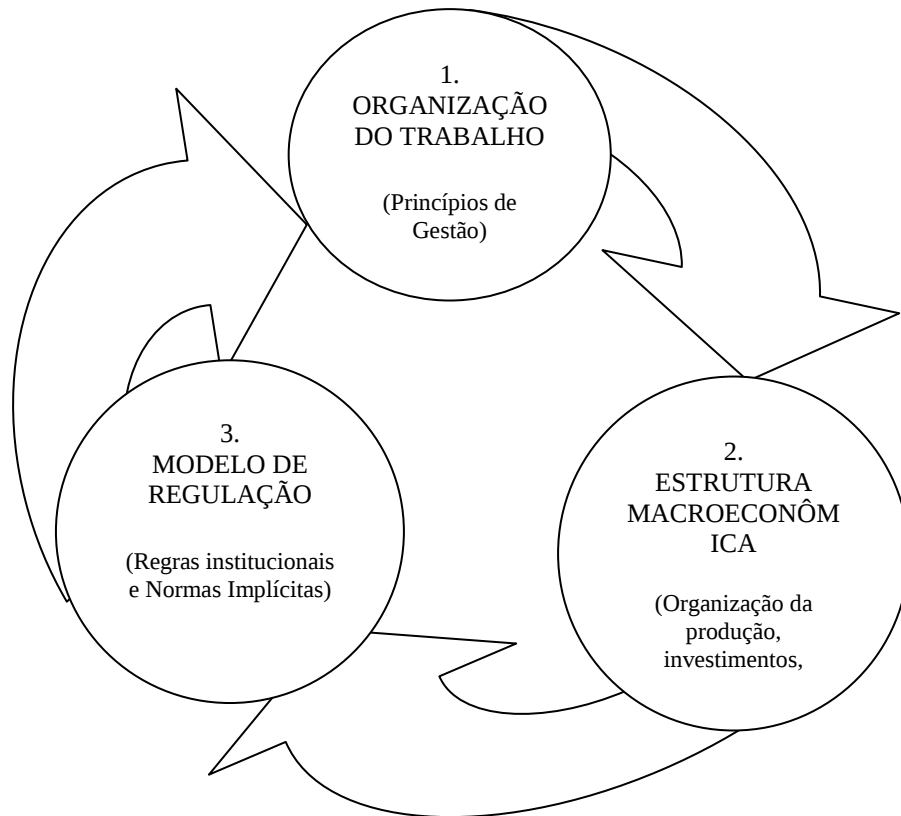
Para tanto, compartilharemos da leitura feita por Heloani (2003) sobre as metamorfoses que tiveram curso no século XX, principalmente em sua segunda metade. A Escola Francesa de Regulação é o referencial teórico para elaboração do trabalho desse autor, que por meio de autores como Alain Lipietz e Daniel Leborgne, propõem:

[...] a abordagem articulada entre a estrutura macroeconômica (regime de acumulação), o modo de regulação (regras institucionais, disciplinarização e normatização mediante leis, hábitos culturais e organizações estatais e parastatais diversas) e a organização do trabalho (paradigma industrial). A inter-relação desses três aspectos fornece-nos a especificidade do modelo de desenvolvimento de uma ou várias nações em um período histórico determinado (HELOANI, 2003, p. 14-15).

Essa articulação é concebida a partir de uma relação dialética entre o paradigma industrial em vigor com a estrutura macroeconômica e a forma da regulação social. Concebe que a partir da institucionalização de um paradigma industrial, este passa a afetar a estrutura macroeconômica e os dispositivos de regulação que o determinaram inicialmente. Para essa corrente, a gestão do fator humano nas organizações depende do paradigma industrial prevalecente, o que permite afirmar que as organizações são o resultado do contexto socioeconômico, na medida em que reproduzem os princípios vigentes e simultaneamente, induzem transformações nesse contexto. Busca, na análise do processo histórico, atribuir relevância aos elementos políticos, culturais, sociais, etc. em oposição a uma visão determinista do capitalismo, na qual os aspectos econômicos e tecnológicos são valorizados excessivamente. Ocupa-se primordialmente em efetuar uma leitura crítica das transformações em curso no modo de produção capitalista. A obra que inspira essa escola é *Regulación y crisis del capitalismo* (1976) de Michel Aglieta, que permite uma interpretação dinâmica e de cunho marxista, compreendendo a

regulação como uma forma de torná-lo coerente e capaz de reproduzir-se, transformar-se e de expandir-se. Nesse sentido, justifica-se o destaque dado por esses estudos às formas institucionais. A figura a seguir representa o modelo:

Figura 1 - Modelo de Desenvolvimento - Escola de Regulação Francesa



Fonte: elaborado pelo autor com base em Heloani (2003).

Outra contribuição que julgamos relevante para o nosso trabalho é a ideia defendida por Heloani (2003), sobre a manipulação da subjetividade da classe trabalhadora, pelo que ele denomina de “reprocessamento da percepção do espaço produtivo”. O aperfeiçoamento desse processo resultou na proposta fordista de repasse da produtividade aos salários e na sociedade de consumo de massa.

Para compreendermos como isso ocorreu e vem ocorrendo é importante resgatar as transformações pelas quais os processos de produção de mercadoria passaram no início etapa monopolista do capitalismo. Estas se caracterizam pela imposição dos cartéis e trustes como os principais mecanismos de regulação dos

preços e por um forte processo de concentração técnica e financeira. Tais aspectos possibilitam a produção em série e o aumento do lucro.

Esse contexto permite a emergência de novas formas de organização do trabalho, do qual a organização científica do trabalho ou *taylorismo* é o modelo que predominará. A proposta do Eng.º Frederick Winslow Taylor, consubstanciada em seu livro *The Principles of scientific management*, lançado nos Estados Unidos em 1911, pretendia cientificamente promover a colaboração entre o capital e o trabalho. Seu grande *insight* foi de que o conhecimento pode ser aplicado ao trabalho e que a eficiência da produção seria o resultado do melhor método, descoberto e aplicado pelo “gerente científico”. Quanto ao trabalhador, bastava obedecer às determinações da gestão para ganhar mais. Essa rejeição do conflito entre as classes deriva do pressuposto positivista do equilíbrio, da superioridade hierárquica da teoria em relação à prática e de uma concepção de homem como um ser puramente racional, cujas escolhas consideram um critério exclusivamente econômico, de custo e benefício.

Por meio do estudo dos tempos e movimentos, Taylor intenta obter o máximo rendimento, sem afetar a saúde do trabalhador. Subjaz nessa ideia a premissa do equilíbrio natural, no qual o capitalista e o trabalhador reconhecem seus direitos, deveres e posições. Importante mencionar que ao trabalhador não era proibido pensar, desde que fosse para sugerir o aperfeiçoamento do processo produtivo. Tais inovações, implantadas num período em que o capital iniciava a etapa monopolista resultou na intensificação do trabalho, aumento da produção, desemprego, redução de salários e a resposta não tardou, com a ocorrência de diversas greves.

Outra consequência da organização científica foi a de reduzir a influência dos trabalhadores de ofício, isto é, os especializados. Desse modo, a conjunção entre a mão de obra barata e desqualificada e o desenvolvimento das máquinas-ferramentas foram fatores que permitiram a consolidação da organização *taylorista*, na qual outro aspecto distintivo era o pagamento por peças. Evidentemente isso também produziu uma reação dos sindicatos, até com episódios de espancamento de cronometristas.

Importante notar que essa proposta de gestão do trabalho além de desmobilizar os sindicatos, também veicula a ideia da conciliação de classes por meio da já mencionada “gestão da subjetividade”. A prosperidade da companhia traria vantagens para os sujeitos envolvidos na produção, muito embora escamoteie

a desigualdade histórica e política existente entre eles. Esse raciocínio elimina a exploração dos trabalhadores e também isenta o capital do exercício do poder no espaço produtivo, transferindo para o trabalhador a responsabilidade pelo aumento da produção. Nas palavras desse autor:

Essa retórica da prosperidade prolonga-se então para a produção. Dessa forma, a cooperação converte-se em eficiência e aperfeiçoamento de pessoal, e os mecanismos disciplinares começam a ganhar importância, já que para aumentar a eficiência, faz-se mister o aumento do ritmo do trabalho do operário de acordo com suas habilidades (HELOANI, 2003, p. 31).

A apologia da cooperação também permitiu justificar as diferenças no espaço produtivo, objetivando validar a separação entre trabalho intelectual e manual, além de possibilitar a apropriação, pelo capital, do conhecimento do operário. A simplificação das operações e sua repetição resultam na utilização intensiva de mão de obra sem qualificação até em processos produtivos complexos e que com o advento da linha de montagem fordista, elevará sua produtividade para patamares impensáveis até então. Contudo, a ideia da cooperação é uma premissa fundamental dessa forma de organização, pois por meio dela, é possível aumentar a eficiência, os lucros, os salários e conseqüentemente, o consumo; a produção eficiente significa produtos baratos e acessíveis, melhores salários, o que permitiria fechar o ciclo virtuoso da prosperidade *taylorista*.

Outro aspecto que não pode ser desprezado é a ênfase na premiação dos trabalhadores mais eficientes, em que privilegiar o indivíduo serve como mecanismo importante para quebrar o espírito de corpo dos operários. Além disso, a individualização tornar-se-á o meio pelo qual a administração conhecerá seus empregados, permitindo seu controle, inclusive no que tange ao “perfil” mais adequado para executar determinada tarefa; por essa razão, abandonam-se os processos de recrutamento em massa, padronizando-se os processos individualizados de seleção.

Em síntese, o *taylorismo* procura obter a cooperação dos trabalhadores por meio de um discurso que encadeia a eficiência como o caminho para a prosperidade mútua. A internalização desse discurso resultaria em que o trabalhador reorientaria sua percepção no sentido de aumentar a produção. É importante notar que essa persuasão ocorre tanto por meio de uma via explícita quanto por uma implícita; na

primeira, os envolvidos são convencidos racionalmente que capital e trabalho se fortalecerão em função da prosperidade permitida pela cooperação. Já a segunda é introjetada por intermédio do “[...] processo de modelização do corpo com a construção dessa arquitetura de determinada visão sobre o trabalho” ²⁵ (HELOANI, 2003, p. 30-31). Esse autor afirma que a efetivação deste domínio da subjetividade dos trabalhadores pelo capital se consolidará com o advento do *fordismo* e veremos a seguir como isso se efetiva.

A caracterização do *fordismo* é muitas vezes simplificada, restringindo-se à linha de montagem inventada por Henri Ford. No entanto o *fordismo* é muito mais do que isso, pois se trata de uma nova forma de gerenciar a produção, assentada na tecnologia e nos princípios *tayloristas*. Adicionalmente, há o envolvimento dos sindicatos, a expansão do Estado e um alto grau de especialização e verticalização nas unidades fabris. É importante notar que o foco do movimento sindical era de reivindicações econômicas e como o *fordismo* efetuava o repasse dos ganhos em produtividade para os salários, por meio de convenções coletivas, efetivava-se a inserção das organizações sindicais no sistema.

Contudo, a grande contribuição de Ford foi a visão de que seus empregados poderiam ser consumidores de seus produtos, ou seja, ele concebia o consumo como o início do ciclo de produção. Nesse sentido, o produto deveria ser adequado às necessidades do maior número possível de consumidores e que quanto mais barato fosse o produto, maior seria o número de compradores. O crescimento do número de consumidores produziria a utilização plena dos fatores produtivos (economia de escala), reduzindo o valor unitário dos produtos. A aplicação da linha de montagem na produção de automóveis permitiu aumentos de produtividade²⁶ que possibilitaram a redução de custos e o aumento dos salários. A produção da Ford Motor Company saltou de duzentas mil unidades em 1914 para dois milhões de unidades em 1923. No caso dos salários, houve casos de trabalhadores recebendo

²⁵ O autor justifica essa ideia por meio de uma citação de Foucault (1982, p. 160) sobre a apreensão dos mecanismos de poder, que afirma “se quisermos apreender os mecanismos de poder em sua complexidade e detalhe, não poderemos nos ater unicamente à análise dos aparelhos de Estado. Haveria um esquematismo a evitar — esquematismo que aliás não se encontra no próprio Marx — que consiste em localizar o poder no aparelho de Estado e em fazer do aparelho de Estado o instrumento privilegiado, capital, maior, quase único, do poder de uma classe sobre outra classe. De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. O poder não tem por função única reproduzir as relações de produção. As redes de dominação e os circuitos de exploração se recobrem, se apoiam e interferem uns nos outros, mas não coincidem”.

²⁶ Quantidade de mercadorias produzidas em uma unidade de tempo.

mais que o dobro do salário médio das indústrias americanas na época, que era de US\$2,3/dia. Entretanto, havia algumas condições para receber essa remuneração e a mais peculiar era o fato de que só homens poderiam auferi-la.

Outro aspecto que indica a *modelização* da subjetividade dos trabalhadores pretendida por Ford era a existência de uma brigada de inspetores domiciliares, cuja função era de fiscalizar os hábitos dos empregados, verificando se eles deveriam ou não continuar a receber os bons salários. Na visão moralista do industrial, o concubinato, a desarmonia conjugal, o alcoolismo eram condutas condenáveis que deveriam ser punidas por meio da redução dos salários. Desse modo, além da produção de automóveis em larga escala, também se buscava recrutar e manter uma mão de obra disciplinada, dócil e dependente da companhia. Portanto não é estranho que essa organização tenha criado escolas para formação de jovens e ferramenteiros, antecipando em quase meio século o que hoje é conhecido como “educação corporativa”.

Os princípios que fundamentam essa forma de gestão da produção são apresentados por Ford em seu livro *My live and work* (1964) e podem ser sintetizados em:

- a) Intensificação – redução do tempo da produção com a utilização rápida de dos componentes, insumos e na rapidez em disponibilizar o produto no mercado;
- b) Produtividade – aumentar o ritmo do trabalho do capital vivo, para o qual a linha de montagem e a especialização do trabalhador são elementos essenciais;
- c) Economicidade – redução ao máximo do volume de matéria em curso, e otimizar o fluxo de caixa, buscando vender o que é produzido antes de pagar os salários e os insumos.

Portanto, não existe nenhum *insight* genial, mas trata-se de conjugar uma administração financeira competente, engajamento dos trabalhadores por meio do pagamento de bons salários, uso de tecnologia e estoques baixos de matéria prima e produtos acabados. Outras características do *fordismo* são a limitação do deslocamento do trabalhador no interior da fábrica, ou seja, o posto de trabalho deve ser abastecido, eliminando o desperdício de tempo. A administração dos tempos e

movimentos é efetivada coletivamente, por meio da esteira, elemento que uniformiza o ritmo do trabalho de todos os trabalhadores.

Entretanto essa forma de organização do trabalho transcende o ambiente produtivo e incorpora um projeto social, que propõe a ascensão social à classe trabalhadora. Essa proposta será incorporada por vários partidos políticos, como os democratas-cristãos na Itália e por liberais e conservadores nos Estados Unidos.

Complementando a tríade cujas ideias fundamentaram o que hoje conhecemos como organização *fordista-taylorista*, falaremos também das ideias de Henry Fayol, nascido em 1841 em Istambul, na Turquia. Assim como Taylor, Fayol graduou-se em engenharia, mas tornou-se um alto administrador, e ocupou-se primordialmente com o estabelecimento de princípios para uma boa administração. Nesse sentido, os elementos fundamentais da administração são: (a) planejamento; (b) organização; (c) mando; (d) coordenação e; (e) fiscalização. Em 1916 publica o livro *Administração Industrial e Geral*, no qual indica as seguintes funções básicas que deveriam compor qualquer tipo de empresa:

- I. Técnicas – produção, transformação;
- II. Comerciais – compras, vendas;
- III. Financeiras – gestão de capitais;
- IV. Segurança – proteção de patrimônio e de pessoas;
- V. Contábeis – registros, balanços, inventários, custos;
- VI. Administrativas – planejamento, organização, direção, coordenação e controle.

Também enuncia os princípios que deveriam nortear o que denominou como a “a arte de administrar”, que são:

1. Divisão do trabalho;
2. Autoridade e responsabilidade;
3. Disciplina;
4. Unidade de comando;
5. Unidade de direção;
6. Subordinação do interesse particular ao interesse geral;
7. Remuneração do pessoal;
8. Centralização;

9. Hierarquia;
10. Ordem;
11. Equidade;
12. Estabilidade de pessoal;
13. Iniciativa;
14. União do pessoal.

Fayol destacou a importância da educação e propôs o ensino da administração, assim como o de valor de pessoal, que a seu ver deveria considerar as capacidades intelectivas individuais de aprendizagem das funções e também de cultura geral. Também é perceptível que seus princípios transpõem para a administração alguns conceitos da organização militar.

Em suma, as ideias desses pensadores influenciaram profundamente a forma como se constituíram as organizações que protagonizaram o desenvolvimento do capitalismo, principalmente em sua etapa monopolista. Entretanto uma das razões para que isso ocorresse foi a crise de 1929, que encerrou um longo período de euforia financeira, iniciando o período que ficou conhecido como a Grande Depressão, caracterizado pelo desemprego em massa e pela falência de milhares de empresas. Conforme vimos no capítulo anterior, a superação da crise se deu pela intervenção maciça do Estado na economia, por meio de gastos sociais, traduzido em políticas como *New Deal* implantado pelo presidente americano Franklin Delano Roosevelt. A injeção desses recursos recuperou a economia, restaurando os níveis de demanda. Essa interferência, que a princípio se julgava transitória, tornou-se um projeto permanente de regulação da economia.

É nesse contexto que emerge o Estado do Bem Estar Social (*Welfare State*), que complementa a proposta *fordista*, de fomento e manutenção do consumo, ajustando-o à produção em massa. O repasse da produtividade para os salários proposto pelo *fordismo* resulta no aumento de seu poder de compra, possibilitando o consumo e consequentemente a expansão das inversões. Nesse quadro, cabe ao Estado prover a saúde, educação e infraestrutura básicas, seguro-desemprego, etc. com vistas a garantir a perpetuidade do consumo. Com o final da Segunda Guerra Mundial, consolida-se a hegemonia econômica dos Estados Unidos e a proposta de gestão *fordista*. Conforme vimos no Capítulo 1, o auge desse período teve início em meados da década de 50 e durou até o fim dos anos 60, quando a queda das taxas

de lucros e os baixos índices de crescimento tornam insustentável a manutenção do modelo.

Interessa-nos, portanto compreender quais foram os desdobramentos dessa crise no mundo do trabalho. Tais transformações, conhecidas genericamente como “políticas neoliberais”, tiveram como seus principais promotores os governos de Ronald Reagan nos EUA (1980), Margareth Thatcher na Inglaterra (1979), Yasuhiro Nakasone no Japão (1982) e Helmut Kohl na Alemanha (1982). Sua principal bandeira era do “Estado Mínimo”, cuja principal função é a de assegurar a dinâmica do mercado e cujas políticas de dominação financeira foram expressas no Consenso de Washington em 1989. Estas são implantadas por meio de empréstimos para países em dificuldades efetuados pelo Fundo Monetário Internacional, que além de pagá-los, deveriam também implementar rigorosas políticas econômicas de estabilização monetária e ajuste fiscal. O mesmo procedimento foi adotado pelo Banco Mundial para o financiamento de projetos de infraestrutura em países em desenvolvimento.

Heloani (2003) destaca os anos 80 como aqueles em que o discurso acerca da ampla reforma do Estado emerge como um dos pilares das políticas públicas e de que termos como *empregabilidade, desregulamentação, privatização, mercado, downsizing, terceirização, flexibilização dos contratos de trabalho e administração pública gerencial* são repetidamente veiculados pela mídia e tornam-se uma espécie de mantra nos ambientes públicos e corporativos. Também é nessa época que surgem as teorias elaboradas pela *intelligentsia* do capital anunciando o fim da história e a inutilidade do pensamento crítico para o “mundo prático”.

Conforme já vimos, o que de fato se deseja é a despolitização total das relações sociais, com o fim de qualquer regulação política do mercado. É na década de 80 que emergem os elementos básicos de sustentação dessa política econômica: (a) produção globalizada; (b) redução do papel do Estado e (c) desindexação dos salários. Adicionando a isso a mobilidade do capital, propiciada pela tecnologia da informação, desregulamentação de direitos e hegemonia ideológica nos principais instrumentos de formação de opinião permitiram transformar praticamente qualquer manifestação humana em mercadoria. Esse conjunto de mudanças é conhecido como *pós-fordismo*.

Outro movimento importante é a do deslocamento dos investimentos para o setor de serviços, potencializando o fenômeno da “terceirização”, o que produz um

aumento da desigualdade na distribuição de renda das economias centrais. Em relação ao trabalho, a nova divisão do trabalho gerada pelo *pós-fordismo* é marcada pela aplicação intensa do que se convencionou chamar Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Para a elevação da produtividade com o uso das TICs, é essencial a cooperação dos trabalhadores, o que ensejou a criação de novas formas de gestão da produção, com investimentos pesados em equipamentos e *softwares* e na responsabilização dos operadores na manutenção e também na obtenção de ganhos em produtividade. Nesse sentido, embora ocorra a redução do trabalho vivo, ainda persiste a necessidade do trabalho humano.

Contudo, um aspecto central na forma como se organiza o trabalho é o desenvolvimento de controles mais sutis, que buscam estabelecer a dependência do trabalho em relação ao capital, se valendo de manipulações que apelam mais para a introjeção de regras da organização do que para mecanismos de repressão explícita típicos da organização *fordista-taylorista*. Num contexto de alta competitividade, a organização *pós-fordista* fomenta o desenvolvimento da “criatividade”, “proatividade”, “capacidade cognitiva”, “raciocínio sistêmico”, de forma que seus empregados sejam capazes de solucionar problemas. Contrabalanceando essa autonomia relativa, o controle é exercido por meio do reordenamento da subjetividade dos trabalhadores, buscando com que estes assimilem e incorporem as regras empresariais.

A subjetividade passa a ser mais um recurso a ser gerido na organização e esse controle sutil começa pela substituição do termo “ordens” por “regras” e também pela adoção de um sistema de valores próprios da empresa. O já conhecido quadro expressando a missão, visão e valores tornou-se um elemento essencial nesse processo de gestão do “inconsciente”, pois ao ser admitido na empresa, esse ideário corporativo é apresentado como os fundamentos que sustentam a organização e que a assunção deles é o primeiro passo para ser aceito como um novo membro. Nesse contexto a linguagem desempenha uma função essencial, legitimando o sistema de regras, estabelecendo uma base de comunicação comum, a qual todos devem se adequar para serem compreendidos. Mecanismos como a avaliação individual contribuem para consolidar essa dominação, na qual insidiosamente vão se construindo vínculos identitários entre a empresa e o trabalhador, por meio de um discurso que em busca da cooptação voluntária explicita as “vantagens” da adequação, que resultarão em melhores salários, promoções, benefícios, e de forma implícita, as “restrições”, que consistem na

subordinação aos desígnios da empresa e no investimento pessoal de cada um para que ela cresça. Heloani (2003) afirma que esse ambíguo exercício de poder é efetivado por meio da indução a uma economia de reciprocidades, na qual a constante ameaça do desemprego de que os trabalhadores são alvos resulta na sua crescente dependência da organização, numa espécie de processo de fusão afetiva, no qual a organização assume uma função de proteção, quase maternal. Em contrapartida, o trabalhador deve retribuir com sua fidelidade, dedicação e competência. Essa elaboração simbólica desconstrói o conflito entre capital e trabalho, submetendo, de maneira muito sutil, o trabalhador à lógica de dominação do capital. Essa inversão também produz mecanismos de controle muito mais eficazes, como a autocoação e a autocobrança, superando muito a ultrapassada coerção exercida pelos capatazes e supervisores *tayloristas*, ou até mesmo o ritmo imposto pela esteira *fordista*.

A internalização desses mecanismos permite a concessão de maior “autonomia” para os trabalhadores na execução de certas tarefas, embora também implique na assunção de novas demandas, como a de ser “criativo”, de se “auto-qualificar”, pois em tempos de economia globalizada, o risco de seu trabalho tornar-se obsoleto está sempre à espreita e pode ocorrer no lançamento da próxima bugiganga tecnológica. A apropriação do “conhecimento tácito” dos trabalhadores é intensificada por meio das tecnologias de informação e essa é uma das razões para a grande expansão das empresas fornecedoras de *softwares* empresariais, conhecidos como *Enterprise Resource Planning* (ERP), traduzido como sistemas integrados de gestão empresarial.

Outro termo que assume um significado essencial no contexto das organizações *pós-fordistas* é a *flexibilização*, que é repetida a exaustão por defensores do neoliberalismo e prescrita como a solução para o desemprego. Segundo seus apologistas, sua efetivação se daria pela adoção do trabalho em tempo parcial, por tarefas, teletrabalho e podemos juntar aqui a já mencionada “pejotização”. Entendem que na atualidade, os trabalhadores devem aceitar o que for oferecido, mesmo que isso implique na renúncia a direitos trabalhistas consagrados. Além disso, essas ocupações se caracterizam por serem de baixa qualificação, significando baixos salários, mesmo em economias avançadas.

O fato de incorporar diferentes significados resultou em que SALERNO (1985) propusesse as seguintes distinções para o termo *flexibilização*:

- a) Multiquificação do trabalhador – capacidade do trabalhador de operar mais que uma máquina;
- b) Organização da produção – significando a possibilidade em se adaptar o processo produtivo à demanda;
- c) Redução de encargos – incentivos e deduções fiscais;
- d) Salários – variação da remuneração conforme a produtividade e desemprego;
- e) Contratual – variação do emprego, tempo e local de trabalho.

Outro desdobramento importante é a descentralização da produção, que consiste na substituição das grandes organizações por médias ou até mesmo pequenas, dotando-as de maior autonomia. O agrupamento dessas unidades numa região permitiria a especialização e a complementaridade, constituindo o que atualmente se convencionou chamar de *cluster*²⁷ industrial.

Como podemos observar o *pós-fordismo* se caracteriza por mudanças profundas na gestão e organização do trabalho. Nesse sentido, houve uma forte influência do modelo japonês, também conhecido como *toyotismo*, termo derivado da fabricante de automóveis Toyota, na qual o Eng.º Taichii Ohno empreendeu a primeiras aplicações dessa forma de gerir a produção. Um de seus principais atributos é a descentralização, em que a produção é efetuada por uma imensa rede de pequenas empresas, que fornecem os componentes para unidades integradoras, que detêm a visão do todo e se também se encarregam de centralizar as negociações. Com base na caracterização proposta por Gounet (1999) o *toyotismo* consistiria em:

- a. Estoque mínimo, tendendo para zero;
- b. A produção deve ser puxada pela demanda;
- c. Defeito zero, com cada posto fazendo o controle de qualidade do posto precedente, representada pelo conceito de Qualidade Total;

²⁷ O conceito cluster industrial foi popularizado pelo economista Michael Porter no ano de 1990, em seu livro *Competitive Advantages of Nations* ("As vantagens competitivas das nações") e significaria uma concentração de empresas que se comunicam e colaboram por possuírem características semelhantes e coabitarem o mesmo local. Essa cooperação teria como objetivo a eficiência em suas operações.

- d. *Kanban* – que além de reduzir o material em processo, se propõe a reduzir o volume e fluxo de documentos no processo produtivo;
- e. Parada zero – redução das paradas dos equipamentos, em que o operador, que é quem melhor os conhece, tem um papel importante de mantê-los.

Esse autor também destaca que uma das razões para o sucesso japonês se deveu a que além da *flexibilização* tecnológica, houve também uma *flexibilização e integração das subjetividades*, permitida pela aplicação de técnicas como: (a) tempo flexível, em que se permite ao trabalhador administrar suas horas de trabalho; (b) *job rotation*²⁸, em que se possibilita o aprendizado de diferentes atividades; (c) enriquecimento do trabalho, por meio da ampliação das atividades. Dessa forma, ao invés da destruição do conhecimento tácito do operariado objetivado pelo *taylorismo*, por meio da fragmentação das tarefas, essa abordagem propõe a *desespecialização* dos profissionais com vistas a torná-los polivalentes ou multifuncionais. Contudo, embora a forma seja diferente, o objetivo em reduzir o poder do trabalho sobre a produção persiste pela via dos Programas de qualidade, conforme veremos a seguir.

A importância dos Programas de qualidade no modelo japonês está em que mais que a aplicações técnicas, tais processos possuem um foco comportamental. O objetivo comum dos Programas é de construir coletivamente, um compromisso de todos os envolvidos na produção com a qualidade final do produto, definida como aquela que é percebida pelo consumidor desse produto. Essa mudança no foco, em que além desviar a atenção do trabalhador em relação à exploração, resulta numa demanda para sua participação no aperfeiçoamento do produto, implica em uma manipulação sutil e sedutora de sua subjetividade. Outra consequência é que a apropriação do saber operário é efetuada de maneira voluntária, por meio dos registros sistemáticos demandados por esses Programas. Nesse aspecto, é perceptível a superação dos registros diários prescritos no velho modelo *taylorista*.

A cooperação e a parceria entre as chefias e os trabalhadores, que preconiza a formação de “times”, é característica considerada essencial para o sucesso do modelo. Essa é outro ponto em percebemos a semelhança com o *taylorismo*, que conforme vimos, propunha a harmonia entre capital e trabalho para atingir a

²⁸ Rotação nos postos de trabalho ou em diferentes funções administrativas.

prosperidade e a cooperação como uma via para o desenvolvimento individual e coletivo. O alcance da perfeição, meta dos Programas de qualidade total, é um objetivo comum, que une trabalhador e empresa, mas que deve ser realizado autonomamente pelos empregados, constituindo-se no que se convencionou chamar de *empowerment*²⁹. Para tanto, os trabalhadores são encorajados a utilizar ferramentas da qualidade, tais como os histogramas, fluxogramas, gráficos de Pareto, diagrama de causa e efeito, etc. que além do objetivo explícito de sistematizar o trabalho, também servem para o registro dos “achados” proporcionados por essa abordagem.

Aprofundando a análise, tais “avanços” na verdade sistematizam um processo permanente não só de apropriação do *savoir-faire* do trabalhador, mas também de que estes produzam conhecimento, que evidentemente também será objeto de apreensão pelo capital. Tais desenvolvimentos ensejaram o aparecimento das universidades corporativas, cuja principal missão é a promoção de uma formação sob medida, ou seja, em linha com os objetivos organizacionais. Nesse aspecto também há o resgate das lições de Ford, que já no início do século passado, construía suas escolas ao lado de suas fábricas.

A necessidade de que o trabalhador participe e contribua cognitivamente, ainda que de forma limitada, não pode ser encarada em absoluto como uma evolução altruísta das empresas capitalistas, pois isso decorre do contexto empresarial no qual a organização *pós-fordista* está inserida, que exige agilidade nas respostas e capacidade em se adaptar rapidamente as mudanças, qualidades quase inexistentes nas gigantescas estruturas *fordistas*. Contudo, não obstante o discurso e a prática da participação, a prevalência dos interesses do capital é um ponto em que os modelos convergem.

A forma usual por meio da qual a “participação” se efetiva são os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ) ou simplesmente Círculos de Qualidade, geralmente formados por um pequeno grupo de pessoas, com em média oito funcionários, que podem ou não pertencer à mesma área de trabalho. Também não é obrigatório que possuam o mesmo nível hierárquico. Teoricamente essas reuniões devem ser voluntárias, regulares e o seu principal objetivo é o de solucionar problemas da produção e de qualidade, havendo em muitos casos uma explícita limitação dos

²⁹ Trata-se da ideia de dar às pessoas o poder, a liberdade e a informação que lhes permitem tomar decisões e participar ativamente da organização.

temas, pois evidentemente que questões sobre salários, benefícios, sindicatos, etc. não devem ser tratadas nesses fóruns. Entretanto não é incomum que as reuniões também ocorram em função de uma “leve” sugestão da direção da empresa. Esses grupos não possuem função deliberativa, devendo submeter suas recomendações a uma das instâncias formais da organização. O fato de permitir alguma forma de discussão, mesmo que limitada, traduz, a nosso ver, o seu caráter ambíguo, que busca estabelecer esferas controladas além da hierarquia, ao mesmo tempo em que se apresenta como um elemento motivacional.

Um subproduto desse processo, quando bem sucedido, é o enfraquecimento da ação sindical. HELOANI (2003, p. 153) afirma que “[...] os CCQs constituem a exploração, por parte da organização, da capacidade que os trabalhadores manifestam para pensar e agir”. E que em função de sua efetividade em disciplinar e absorver a percepção dos trabalhadores, sua aplicação, que no início se limitava a fábricas, foi estendida para serviços públicos, varejo, hotéis e até em instituições de ensino.

É provável que o principal mérito do *toyotismo* tenha sido o de conjugar a base tecnológica, o trabalho em equipe, a produção integrada (interesses comuns entre montadora e autopeças) com um processo permanente de aprendizado. No caso desse último, trata-se do conhecimento tácito, oriundo das experiências acumuladas na produção, da polivalência dos trabalhadores, pela concessão de uma autonomia relativa para as equipes e pelo achatamento da hierarquia. Tais singularidades permitem que esse modelo se ajuste melhor as necessidades do atual estágio do capital, além de também promover uma nova modalidade de dominação ideológica, que certa forma age por meio de mecanismos persuasórios, bem mais engenhosos que o explícito nexos causal — cooperação => prosperidade — da organização *fordista-taylorista*.

A versatilidade e a polivalência são os novos requisitos que o capital exige dos trabalhadores, que conjugados as novas técnicas permitiram a recuperação da lucratividade, mesmo que a custo de uma intensa desregulação e que conforme já vimos, uma redução considerável do trabalho vivo nas atividades produtivas. A desqualificação é a regra, conjugado com o esvaziamento ou padronização do conteúdo das funções, o que não esconde o alto grau de intensificação da força de trabalho do operário “polivalente”. A apreensão sistemática do conhecimento busca evidentemente facilitar a substituição dos mais experientes ou mesmo a eliminação

dos postos de trabalho. Estamos no “olho do furacão” dessas transformações, o que pode trazer alguma dificuldade para sua análise, muito embora não o seja para percebermos suas manifestações e também o fato de que delas derivaram alterações profundas nos sistemas educativos. Veremos a seguir como isso ocorreu.

3. EDUCAÇÃO - OPÇÕES TEÓRICAS DO TRABALHO.

Conforme vimos nos capítulos precedentes, podemos situar no início dos anos 70 do século XX o final de um período do desenvolvimento capitalista e o início de sua ofensiva buscando recuperar suas taxas de lucro. Tal recuperação resultou em diversas transformações no mundo do trabalho, que também impactaram fortemente os processos educativos escolares. Contudo, para transitarmos do contexto macro-sociológico desenvolvido nos capítulos iniciais de nossa tese, para abordarmos os processos que têm lugar na área da educação, e mais especificamente, para uma política pública de avaliação educacional instituída no Brasil, é importante buscarmos aportes teóricos que nos permitam efetuar esse trajeto. Nesse sentido, o objetivo desse capítulo é o de indicar quais foram os referenciais que sustentaram as análises que efetuamos, tanto do material coletado em nossa pesquisa bibliográfica, quanto do trabalho de campo. Em nosso entendimento, a teoria social fornece essa ponte, pois:

A história do pensamento sobre educação caracteriza-se por se ter desenvolvido no contexto de um diálogo com a teoria social do seu tempo. A teoria social envolve a metateoria, isto por um lado, e pelo outro engloba todo um leque de questões substantivas necessariamente implicadas na construção das teorias da sociedade no seio das quais as sociologias da educação são elaboradas. No contexto da sociologia da educação como “ciência normal”, esses modelos de sociedade podem ser directamente obtidos do trabalho de sociólogos e aplicados sem grandes modificações ao estudo da educação. (MORROW e TORRES, 1997, p. 21)

Essa relação é encontrada na tradição sociológica, nos trabalhos de Marx e Engels, Weber e Durkheim, que apesar das diferenças, compartilham do pressuposto básico proposto por esse último, que postulou a tese histórica de que as mudanças nos sistemas educativos eram consequências causais das transformações sociais e econômicas ocorridas no conjunto da sociedade e desse modo, exteriores ao domínio da educação propriamente dito (IBIDEM, p.61). Assim, por meio da adoção de uma sociologia da educação, coerente com as categorias adotadas no início de nosso trabalho, nossa abordagem sobre a educação será construída por meio do conceito de reprodução, que entendemos adequado para abordarmos as questões arroladas em nosso trabalho. Morrow e Torres (1997) identificam a origem desse conceito, no sentido em que é usado na sociologia, no capítulo 23 do primeiro volume do *Capital*, em que é definido como:

Qualquer que seja a forma social do processo de produção, tem este de ser um processo contínuo, ou de percorrer, periódica e ininterruptamente, as mesmas fases. Uma sociedade não pode parar de consumir nem de produzir. Por isso, todo processo social de produção, encarado em suas conexões constantes, é, ao mesmo tempo, processo de reprodução. (MARX, 2008, Vol. II, p. 661)

Desse modo, a reprodução simples é uma continuidade do processo de produção, pois assegura a manutenção da separação entre o produto do trabalho e o próprio trabalho, entre as condições de trabalho e a subjetividade da força de trabalho. Uma consequência disso é que nesse contexto, “[...] A reprodução da classe trabalhadora envolve ao mesmo tempo a transferência e a acumulação da habilidade, de uma geração para outra” (IBIDEM, p. 669). Enfatiza que:

Com o próprio funcionamento, o processo capitalista de produção reproduz, portanto, a separação entre a força de trabalho e as condições de trabalho, perpetuando, assim as condições de exploração do trabalhador. Compele sempre o trabalhador a vender sua força de trabalho para viver, e capacita sempre o capitalista a comprá-la, para enriquecer-se. Não é mais o acaso que leva o trabalhador e o capitalista a se encontrarem no mercado, como vendedor e comprador. É o próprio processo que, continuamente, lança o primeiro como vendedor de sua força de trabalho no mercado e transforma seu produto em meio que o segundo utiliza para comprá-lo. Na realidade, o trabalhador pertence ao capital antes de vender-se ao capitalismo. Sua servidão econômica se concretiza e se dissimula, ao mesmo tempo, pela venda periódica de si mesmo, pela sua troca de padrões e pelas oscilações do preço do trabalho no mercado. A produção capitalista, encarada em seu conjunto, ou como processo de reprodução, produz não só mercadorias, não só mais valia; produz e reproduz a relação capitalista: de um lado, o capitalista e de outro, o assalariado. (IBIDEM, p. 672-673).

De forma simplificada, as conceituações indicam que não obstante a substituição dos indivíduos, as relações se perpetuam, devido à estabilidade da produção. Contudo, observam que delas também podem decorrer outras distinções, dentre elas, a da “reprodução complexa” e a “transformação”. A primeira abrangeria casos em que a estabilidade global do processo é mantida, mesmo à custa de modificações de peso nas relações de produção; o Estado de Bem Estar Social poderia ser considerado um exemplo desse tipo de reprodução. A transformação englobaria os processos em que ocorreria a ruptura do sistema. Nesse sentido, justificamos a adoção do conceito de reprodução para empreendemos nossa investigação, pois:

[...] ele oferece um ponto de referência útil e preciso para a comparação de todas as concepções da relação entre sociedade e educação. O que quer que seja que uma sociologia da educação faça, ela tem de entender o contributo da actividade educativa para os processos de socialização como fonte de continuidade e potencial descontinuidade social, ou de reprodução do existente e produção do novo. (MORROW e TORRES, p. 21)

No entanto, é importante enfatizar que no pensamento sociológico esse conceito produziu modelos teóricos diferentes. A fim de compreendê-los, é necessário partirmos das concepções de sociedade que os sustentam. Nesse sentido, uma opção é partirmos da adoção de uma determinada natureza para a sociedade, admitindo as seguintes concepções: (a) a sociedade é inerentemente “boa”, sendo organizada de acordo com os interesses comuns de seus integrantes ou; (b) é promotora dos interesses de certos grupos em prejuízo de outros, escondendo isso por meio de legitimações culturais. Derivam daí as teorias da ordem ou do consenso, que preconizam uma sociologia da “regulação”, em função de uma postura reformista, entendendo que as necessidades humanas podem ser atendidas no contexto social existente, por meio de um processo de regulação, com melhorias incrementais. Já as teorias do conflito assumem que qualquer forma de sociedade existente é, em maior ou menor grau, um sistema de exploração e dominação que impõe limites e coações à ação humana. Nesse sentido, o propósito do estudo da sociedade é a desconstrução de seus fundamentos subjetivos e estruturais, objetivando a emergência de novas formações sociais, mais próximas da “boa sociedade” no sentido clássico da filosofia política. A partir de um eixo regulação *versus* transformação, os Modelos de Reprodução Educativa podem ser classificados em:

- Teorias de Transformação Radical - teorias *neomarxistas*, radicais e críticas que pressupõem que em seu conjunto, os sistemas educativos: (a) são induzidos à promoção das relações de poder existentes, tais como posições de classe, gênero e raça, assim como as formas de consciência que justificam essas relações; e (b) o trabalho da pesquisa social e da ação política militante deve ser o de permitir a superação das tendências reprodutivas simples e/ou complexas. Contudo, verifica-se a seguinte distinção metateórica entre essas teorias da reprodução: (i) modelos estruturalistas, relativamente estáticos e

fechados; e (ii) modelos abertos, que dão relevância à dialética entre a ação e estrutura;

- Teorias de Educação Dominantes – caracterizam-se pela defesa da ordem e do consenso, embora também seja possível identificar diferenças entre elas. A teoria funcionalista e a de sistemas tendem a serem modelos mais fechados e objetivistas, derivando daí uma postura tecnocrática, que privilegia estratégias reformadoras de controle, procurando articular os sistemas educativos e os imperativos de estabilização da ordem vigente. Os sistemas mais abertos dessas teorias focam, de preferência, na forma por meio da qual a estrutura dos sistemas educativos expressa o resultado das lutas coletivas, mais do que imperativos da ordem social ou da capacidade de controle da classe dominante sobre a educação. Contudo, um risco dessa abordagem é o desvio para o relativismo, em função da dificuldade crescente em se avaliar as diversas reivindicações dos grupos em competição.

A partir desses modelos, esses autores propõem cinco paradigmas fundamentais da reprodução no domínio da educação, caracterizados como:

- a. Teorias Funcionalistas e de Sistemas – caracteriza-se por privilegiar, em sua estratégia de análise, a pesquisa objetiva das funções positivas que as instituições educativas cumprem para a sociedade. No que tange às políticas, esse posicionamento se materializa por meio de uma estratégia reformista liberal, que busca ajustar o sistema educativo àquilo que se acredita serem as necessidades da sociedade;
- b. Teorias de Reprodução Econômica – são modelos fundamentados nas teorias *neomarxistas* estruturalistas e se caracterizam por também serem objetivistas e metodologicamente, funcionalistas. Defendem que sob o modo de produção capitalista, as instituições educativas não são apenas funcionais para a sociedade, mas se encontram em correspondência com as necessidades do sistema de produção e com os interesses do capital e de seus administradores. A partir desse pressuposto, compreendem que a educação

só poderá ser objeto de transformações substantivas após a extinção do capitalismo.

- c. Teorias da Reprodução da Cultura de Classe – trata-se de teorias objetivistas que, no entanto, afirmam que a investigação social tanto deve focar os aspectos subjetivos quanto os estruturais, particularmente as estruturas de classe. Para essa perspectiva, o sistema educativo se constitui a partir da luta entre as diferentes classes sociais, que se valem dele para melhorar sua situação no sistema de estratificação social. O resultado dessa assunção é que as credenciais obtidas na escola não tenham obrigatoriamente corresponder a funções técnicas e econômicas, podendo apenas ser a expressão da prevalência dos interesses de um grupo em detrimento de outros;
- d. Teorias Burocráticas de Classe – é similar à anterior, distinguindo-se por proporem uma lógica global na competição pelo credenciamento, pautada na burocratização e racionalização técnica. Entretanto não associam a expansão da ciência, tecnologia e burocracia com o atendimento das necessidades humanas, muito embora contribuam para a acumulação do capital e para sua legitimação política;
- e. Modelos Integradores Reprodutivos – defendem a cisão irreconciliável entre o objetivo e o subjetivo, questão teórica insolúvel. Desse modo, propõem que a compreensão da reprodução e da transformação educativa seja realizada por meio da conjunção das seguintes abordagens de investigação: (a) teorias de hegemonia do Estado, que focam o Estado como elemento mediador na regulação dos diversos fatores econômicos, técnicos e de classe, com vistas à ordem social; e (b) teorias transformadoras de resistência, que discutem as condições de mobilização dos sujeitos individuais e coletivos enquanto integrantes da resistência contra-hegemônica às instituições educativas existentes e suas estratégias de dominação. Um aspecto fundamental das teorias de hegemonia do Estado é de não reduzirem tudo à questão de classe, reconhecendo a interação autônoma entre classe, gênero, raça e outras formas de dominação. Já as teorias transformadoras de resistência

fundamentam-se na prática, pois o interesse norteador de seu conhecimento é mais político do que explicativo. Qualificadas como teorias *neogramscianas*, foram influenciadas difusamente por uma recente teoria crítica no estilo Frankfurt e inspiraram várias abordagens pós-estruturalistas, como as abordagens que surgiram a partir das pesquisas da “nova sociologia da educação” e dos estudos culturais na Grã-Bretanha, no trabalho de Michael Apple e Henry Giroux nos EUA, nas teorias críticas do Estado, na incorporação do gênero e da raça na teorias de reprodução cultural e na resposta ao desafio proposto pelos pós-modernos.

Nesse ponto, é importante declararmos que em nosso trabalho adotaremos a última perspectiva, embora em nosso entendimento, a classe tenha um papel de maior relevância nos processos de dominação que têm lugar na sociedade capitalista. Nesse sentido, as teorias de reprodução tradicionais concentram-se nas causas e nas consequências da desigualdade e nas condições econômicas da reprodução mais imediatas.

Em função da influência que exerceu no fim década de 60 e nos anos 70 do século XX, julgamos importante mencionarmos o marxismo estruturalista, no qual se destaca a contribuição teórica de Louis Althusser e os trabalhos de Etienne Balibar e Nicos Poulantzas. A tônica dos trabalhos consiste na proposição da determinação e correspondência entre todos os processos de reprodução e o modo de produção, ou seja, de uma causalidade estrutural, cujo funcionamento se dá exclusivamente ao nível da análise sistêmica, reduzindo assim os agentes a “sujeitos” passivos. Em relação à educação, um trabalho importante desenvolvido a partir dessa perspectiva foi *Schooling in Capitalist America*, desenvolvido por Bowles e Gintis em 1976, que defende o princípio da “correspondência”, ou seja, estabelece uma relação funcional entre o capital e o sistema educativo, na qual cabe a este último preparar os estudantes para serem futuros trabalhadores e se enquadrarem em vários dos níveis hierárquicos da produção capitalista. Em síntese, esses trabalhos propõem haver correspondência cognoscível entre as relações sociais de produção e as relações sociais de educação. Além do mecanicismo, outra crítica a essa proposta é a ausência de uma teoria de Estado que explique a mediação e a administração das contradições implícitas nessa passagem do macro para o micro.

Morrow e Torres (1997) argumentam a favor da existência de duas outras fontes da teoria da reprodução: o conceito *hegeliano* de totalidade, desenvolvido pela Escola de Frankfurt e Gramsci e a concepção *durkheimiana* de estrutura social. Trabalharemos com a primeira, e mais especificamente, segundo a perspectiva de Antonio Gramsci, que se caracteriza por criticar uma abordagem marxista essencialmente economicista e instrumental, considerando mais importante a análise dos processos de reprodução e transformação simbólicas. Nesse sentido, Gramsci preocupava-se mais com a dimensão subjetiva da ação social derivada das categorias marxistas.

Um aspecto distintivo da abordagem *gramsciana* foi o de procurar entender a natureza da ordem social como *hegemonia cultural*, isto é, como uma estrutura de poder não fundada apenas na coerção, mas também na anuência voluntária das classes dominadas. Esse horizonte lhe permitiu formular novas questões acerca das formações sociais, assim como das possibilidades para sua transformação. Ele inferiu que se os indivíduos possuem convicções que reforçam a própria ordem social que os oprime, elas não serão extintas automaticamente quando emergirem as condições objetivas para a transformação revolucionária. Desse modo, um fator fundamental da estratégia revolucionária é a “luta cultural” ou num sentido amplo, educacional, que deve ser efetuada antes da eclosão da crise revolucionária.

O que distingue a proposta de Gramsci da teoria marxista tradicional, é que esta última define o Estado como um “aparelho repressivo” que, para o cumprimento dessa “função básica”, se vale das estruturas da burocracia administrativa, da polícia, dos tribunais, prisões e forças armadas. Nessa perspectiva, o Estado é concebido como guardião da ordem burguesa, efetuando isso por meio de seus aparelhos. Outro aspecto a considerar, é do foco da luta de classes, que deve concentrar-se no poder do Estado e que a revolução será realizada por meio da conquista do Estado burguês, assim como pela destruição de seus aparelhos.

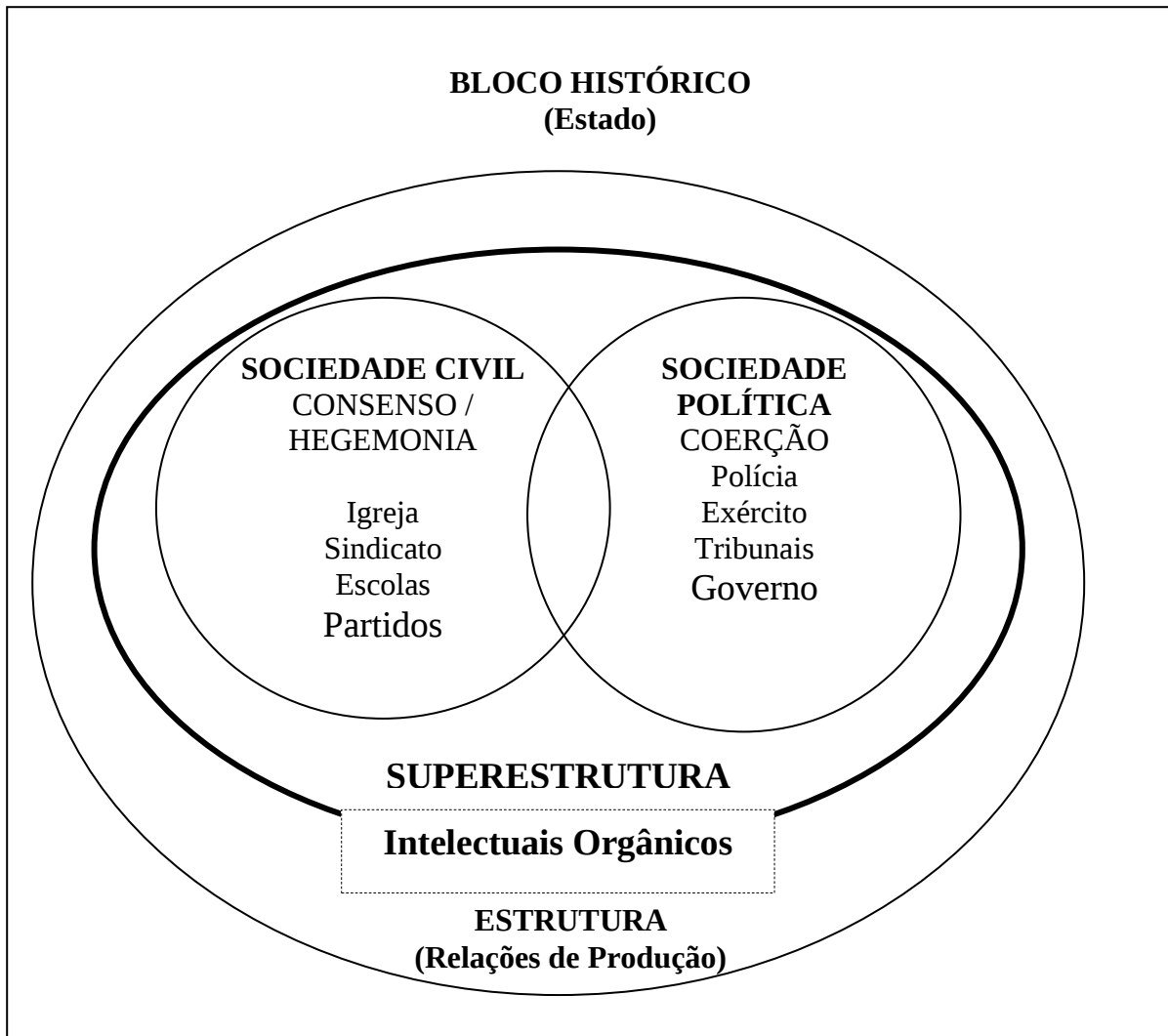
Retornando à proposta de Gramsci, a compreensão de seus desdobramentos para a educação demanda conhecermos os conceitos fundamentais da teoria social *gramsciana*. Alguns aspectos que a distinguem é a sua original abordagem da metáfora estrutura-superestrutura, da teoria das classes sociais e do Estado e do exame das possibilidades de uma transformação revolucionária. Seus conceitos chaves são: (a) a hegemonia; (b) a sociedade civil; e (c) bloco histórico. Para entendê-los é fundamental a definição *gramsciana* do Estado, para a qual seu ponto

de partida foi a análise de Marx da relação entre estrutura e superestrutura, também conhecida como a metáfora do edifício, na qual a estrutura é a base econômica da sociedade, que condiciona a superestrutura, constituída pelas formas do Estado e pela consciência social. Essa noção é obtida no prefácio da obra *Contribuição para a Crítica da Economia Política* (MARX, 2008, p. 47), que afirma:

[...] na produção social de sua própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, e independentes da sua vontade; essas relações de produção correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas da consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

A visão *gramsciana* interpreta essas relações de outra forma, pois, embora conceba o momento estrutural como o determinante, ampliou consideravelmente o conceito de superestrutura. Além disso, atribuiu aos fenômenos superestruturais um papel decisivo para a compreensão, em sua época, do desenvolvimento do capitalismo em países da Europa Ocidental. Um dos méritos da proposta *gramsciana* reside justamente na sua leitura dialética dos momentos estrutural e superestrutural, compreendendo-os como insolúveis racional ou metodologicamente. Sua proposta foi a de uma solução histórica, ou seja, matéria e espírito, teoria e prática, sujeito e objeto, se unificam no processo histórico. Esse processo constitui o *bloco histórico*, no qual a estrutura (economia) e superestrutura (ideologia) se relacionam dialeticamente. A partir dessa perspectiva, o Estado não deve ser compreendido apenas como o aparelho governamental, denominado sociedade política, mas congregaria também os aparelhos privados de hegemonia, consubstanciados na sociedade civil, desempenhando uma função essencial na constituição, integração e manutenção da classe. Poderíamos representá-lo graficamente como:

Figura 2 – Bloco Histórico



Fonte - Elaborado pelo autor com base em notas das aulas da disciplina *Antonio Gramsci: a Educação como Hegemonia*, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Carmen Sylvia V. Moraes, em agosto de 2010 na FEUSP.

A hegemonia é explicada por Gramsci como capacidade dirigente, ou seja, como direção política, mas, sobretudo, como direção moral, cultural e ideológica, sendo a ideologia compreendida no sentido de consciência de classe. Tal significado pode ser assim apreendido:

[...] a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. [...] Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder). (GRAMSCI, 2002, p. 62).

O autor defende que o domínio de uma classe sobre outra é sustentado pelas seguintes formas de controle: (i) Coerção, que é a força com base política e (ii) Consentimento, que consiste na liderança por concordância dos liderados. O *lócus* da coerção é o Estado, enquanto a dominação ideológica está disseminada em instituições da sociedade civil, tais como família, escolas, igrejas, meio de comunicação de massa, etc. Disso decorre que a luta revolucionária deve ser travada em diferentes campos, traduzida na metáfora de “guerra de posição”, que permitiria a constituição de uma hegemonia proletária, que:

[...] representa a transformação, a construção de uma nova sociedade, de uma nova estrutura econômica, de uma nova organização política e também de uma nova orientação ideológica e cultural. Como tal, ela não tem consequências apenas no nível material da economia ou no nível da política, mas no nível da moral, do conhecimento, da “filosofia”. Portanto, a revolução é entendida por Gramsci — e ele continuamente o repete — como reforma intelectual e moral (GRUPPI, 1980, p.2).

Contudo, essa guerra não seria vencida pelo proletariado de forma isolada, mas sim pela construção de um “bloco histórico”, definido como uma aliança de classes ou frações de classe. Nesse cenário, os intelectuais assumem um papel fundamental, em função de suas capacidades de reelaboração de ideias e da generalização. O conceito de intelectual orgânico foi criado por Gramsci, e consiste no grupo formado por dirigentes, organizadores e ideólogos de uma classe social, cuja função é de dar à classe, homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo, o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (GRAMSCI, 2010, p. 15). Estes desempenham uma função fundamental na manutenção da ordem existente. Dessa forma, é essencial a formação de intelectuais orgânicos do proletariado, pois a construção da hegemonia da classe operária é um trabalho que deve ser previamente efetuado, antes da transformação social.

No que tange à educação, a obra de Gramsci aborda os seguintes temas: (a) a função da educação enquanto elemento fundamental do processo de construção da hegemonia cultural nas formações sociais capitalistas; (b) a viabilidade de a educação formal e não formal permitirem a formação da consciência revolucionária e contra-hegemônica, antes de uma transição revolucionária; e (c) os fundamentos que deveriam sustentar uma pedagogia socialista em uma sociedade, após a

revolução. Morrow e Torres (1997) sintetizam suas contribuições para a educação em:

- a) Definição da hegemonia como uma relação educativa, fundada na coerção e no consenso;
- b) A categoria social que organiza a hegemonia são os intelectuais, muito embora esta seja exercida pela classe dominante;
- c) A educação é o processo de construção do “conformismo social”;
- d) O Estado educador assume a responsabilidade pela construção de um tipo novo de civilização, assim como de um instrumento de racionalização;
- e) A realização de reformas intelectual e moral são pré-requisitos para a constituição de uma sociedade sem classes;

Na prática, o significado de hegemonia numa formação social capitalista é o predomínio ideológico dos valores e padrões burgueses para as classes subalternas. Na perspectiva de Gramsci, a direção hegemônica se efetiva mais por meio da persuasão do que por meio da força, materializada nas forças armadas, polícia ou no poder coercitivo da legislação. O desenvolvimento dessas formulações derivou da compreensão de que o Estado ou a sociedade política, é a esfera da coerção organizada, enquanto que a sociedade civil é a instância em que prevalece o consentimento “voluntário” à liderança da classe dominante, promovido por meio da saturação da consciência dos indivíduos. Nesse contexto, os intelectuais assumem uma função de destaque agindo como “ponte” entre as massas e a direção da classe dirigente. A aceitação da visão de mundo, elaborada por esses intelectuais, pelas classes subalternas é essencial para a introjeção da hegemonia. Nesse sentido, a escola é um mecanismo fundamental de socialização para a promoção da cultura hegemônica.

De acordo com Gramsci, as instituições culturais que se destacam na promoção da hegemonia são a escola e a Igreja. Desse modo, padres e professores efetuem o trabalho de cooptação simbólica das classes subalternas à cultura hegemônica dominante. Portanto, tão importante quanto o controle dos meios de produção é o controle da consciência, que passa também a se constituir em outra arena da luta política.

Nesse ponto é necessário, para o objeto de nosso trabalho, resgatar a caracterização dessa visão acerca do Estado capitalista. Esse Estado é formado por uma gama de instituições, que incluem a legislação burguesa ou instituições “privadas” como a Igreja e também um agrupamento de aparelhos ideológicos e jurídicos de Estado que cooperam para o reforço e propagação da hegemonia burguesa. A coerção só é empregada em momentos de crise hegemônica. De toda maneira, a expressão do poder manifesta-se por meio do binômio coerção-consenso, exercido pelo Estado e pela classe dominante. Desse modo, o Estado não é entendido apenas como um elemento superestrutural, que se desenvolve naturalmente, mas também como um gestor das forças produtivas ou em alguns casos, como no capitalismo tardio, participando diretamente das atividades produtivas e promovendo o pensamento hegemônico.

Em síntese, as relações entre Estado, sociedade civil e a hegemonia são essenciais para a compreensão do processo de exploração e dominação política da sociedade capitalista. Nesse sentido, o Estado assume um protagonismo crucial no processo de reprodução das relações de produção capitalistas. GRAMSCI (2007, p. 28) afirma que:

Se todo o Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos. ...Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização.

Nesse aspecto, o estabelecimento de um “conformismo social”, elaborado pelos intelectuais e disseminado mais sistematicamente pelo sistema escolar, é uma empreitada complexa a que se propõe o Estado capitalista. Considerando esse contexto, qual a saída para desenvolver uma resistência à subsunção? A resposta para essa questão demanda resgatarmos algumas definições propostas pelo marxista sardo:

- Senso comum – caracteriza-se por ser uma forma de pensar difusa e descoordenada de um período histórico determinado, fundada na religião popular, superstições, opiniões e modos de ver e agir. Contudo, afirma que

existem influências das visões de mundo elaboradas pelos intelectuais no senso comum;

- Bloco Histórico – consiste na combinação de uma visão dominante de mundo oculta no senso comum com as determinações das bases materiais de uma formação social.

Desse modo, as classes subalternas adotam uma visão de mundo que não é a sua, mas imposta pela classe dominante. Defendem-na e acreditam nela, pois é dela que se valem nos tempos “normais”, ou seja, quando seu comportamento é de submissão à ordem. Esse conceito seria análogo ao da noção marxista clássica de alienação, mas existe uma diferença relevante na proposta de Gramsci. A visão clássica atribui a alienação dos indivíduos à: (a) separação entre o produtor direto e os produtos de seu trabalho; (b) função da ação repressiva do Estado, seja física ou legal; e (c) consequência da apropriação da mais-valia pelo capitalista; já a perspectiva *gramsciana* afirma que existe no núcleo do senso comum um “bom senso”, e que este é essencialmente racional, mas que sua expressão é obliterada em razão das estruturas de opressão que os cidadãos cotidianamente enfrentam, impedindo sua objetivação e o seu exercício reflexivo como alternativo ao senso comum. Defende que vale a pena torná-lo unitário e coerente e que para tanto existe a necessidade de um novo tipo de intelectual orgânico, vinculado às classes dominadas, e de um conjunto de valores e atitudes (filosofia da práxis) que orientem a sociedade no sentido da resistência e da construção de uma nova hegemonia.

Nesse sentido, só a propagação de uma nova concepção da realidade pode transformar a fase econômico/corporativa do senso comum numa fase ético/política, pré-requisito para a estratégia política contra-hegemônica de Gramsci. Tal proposta política só pode ser exitosa por meio de uma reforma moral e intelectual, que coloque em xeque e por fim transforme o senso comum predominante, emergindo dessa forma como resistência, materializada em práticas organizadas em torno dos trabalhadores. Em função do papel fundamental que Gramsci atribuiu à educação no processo pré-revolucionário, também desenvolveu uma pedagogia. No entanto é importante anteciparmos que seus escritos sobre a educação produziram concepções divergentes acerca da pedagogia mais adequada para promover a

transformação do senso comum com vistas à transformação social, conforme discutiremos a seguir.

Iniciaremos pela contribuição de Harold Entwistle, que em trabalho publicado em 1979, com base em vários textos de Gramsci, defende a ideia de uma pedagogia com um currículo tradicional, como forma de a classe operária elaborar uma hegemonia proletária e que isso depende principalmente de seu acesso pleno a esse currículo. Desse modo, “[...] a igualdade e o acesso à educação e a aquisição de uma bagagem cultural seriam as tarefas da escola” (MORROW e TORRES, 1997, p.240). Ele justifica tal compreensão argumentando que, para Gramsci, a cultura da classe operária era inacabada e que possuía noções folclóricas e míticas. Nesse sentido, a tarefa da escola é de transmitir a concepção sistemática de mundo elaborada pela ciência. E o princípio de autoridade que deve vigorar é aquele que é legitimado por critérios intelectuais. Assim, o conhecimento é cumulativo e o mais importante acervo cultural da humanidade, e a escola é a agência responsável por sua distribuição. Infere-se que essa perspectiva entende que a escolaridade conservadora é uma das condições para a superação do senso comum, e também assume um caráter neutro para educação.

Em oposição, aparece a visão proposta por Walter Adamson em 1980, que afirma que o desenvolvimento da consciência política dos trabalhadores é crucial na proposta pedagógica *gramsciana*. Para esse estudioso, as competências técnicas inerentes ao processo instrucional têm importância secundária quando comparadas aos objetivos e à análise política. Nesta abordagem as questões acerca do objetivo da educação e o de seu contexto histórico são centrais. Assim se a hegemonia está disseminada no currículo das escolas, o objetivo deve ser o da elaboração de princípios contra-hegemônicos, isto é, de outras visões de mundo, e de estruturas e práticas de personalidade. Considerando um cenário pré-revolucionário, essa meta pode ser alcançada de diversas formas, e o acesso pleno ao conhecimento ou à escolarização, embora seja importante, não é condição suficiente para atingi-la. É possível admitir isso como parte da construção da hegemonia do proletariado e até como um espaço no qual os intelectuais orgânicos podem desenvolver a sua ação. Entretanto, o êxito na consecução do projeto revolucionário depende da constituição de um novo bloco histórico e do acúmulo de poder pelos movimentos populares.

Evidencia-se, portanto, uma polarização nas leituras, que podemos sintetizar como: (a) uma concepção orientada para a aquisição de competências cognitivas e

práticas pelos trabalhadores por meio do acesso e aquisição de bens culturais universais que preveniriam o autoritarismo político; e (b) formação e desenvolvimento da consciência política, com um forte viés culturalista.

A primeira proposta traz implícita a hipótese de que a orientação política dos indivíduos sofre pouca ou nenhuma influência do ambiente escolar, o que denota a premissa da neutralidade do conhecimento escolar, indicando a autonomia da escola. Dessa forma, o problema dos indivíduos disporem seu conhecimento e competências a serviço da ordem vigente ou não é uma questão individual. Para essa perspectiva, Gramsci propunha uma escola unificada, que deveria transmitir uma cultura humanística geral para todas as crianças, sem a preocupação com uma formação técnica ou profissional. Contudo, deveria enfatizar na transmissão desse acervo os valores tradicionais da objetividade, do pluralismo e da racionalidade. Portanto, as razões pelas quais a escola reproduz a hegemonia não são devido ao seu currículo oculto ou pelo conteúdo ministrado, mas sim por negar às crianças das classes subalternas uma educação humanística tradicional. Em relação ao percurso, defende que “[...] uma disciplina e uma austeridade dogmáticas nos primeiros anos de escolarização podem conduzir — para aqueles que tiverem sucesso — ao estágio mais liberal da educação superior” (MORROW e TORRES, 1997, p. 245). Nesse sentido, afirma que uma teoria conservadora da escola não sustenta a hegemonia existente, mas é um estágio essencial para a educação dos intelectuais orgânicos do proletariado, constituindo-se num pré-requisito para a construção de uma nova hegemonia. Em relação à educação política, propõe-se que deveria ser ministrada para os trabalhadores adultos, mais especificamente, nos ambientes de trabalho. Tal asserção funda-se na premissa de que isso facilitaria a comunicação entre os novos intelectuais orgânicos e os trabalhadores; também é defendida a ideia de que a educação política possui estreitas conexões com a educação técnica e profissional, em função do trabalho ser elemento central para a aprendizagem. Dessa forma, considera inútil atribuir à escola a função de promover uma educação radical e contra-hegemônica, pois esse seria um encargo da educação de adultos, particularmente em associações políticas e econômicas nas quais os trabalhadores estejam envolvidos.

Já a leitura feita por Adamson (1980) afirma que em Gramsci a educação política possui uma relação permanente com a superação do senso comum. Nesse sentido, só num âmbito em que a autoconstrução do mundo por meio do trabalho

esteja associada organicamente ao autogoverno político e com à agitação contra o Estado existente, poderá ocorrer o desenvolvimento da consciência de classe. Defende que essas observações são parte de uma teoria da educação política mais vasta, embasada em uma dialética pragmática que abrange perspectivas individuais e coletivas. Desse modo, a primeira tarefa da educação política consistiria em sobrepujar os intelectuais tradicionais por meio dos intelectuais orgânicos. A segunda tarefa seria a de possibilitar um desenvolvimento estável para esse processo de amadurecimento, que dependeria do empenho eficaz de uma classe à sua própria educação. Isso significa o controle, pelo proletariado, das técnicas por meio das quais os trabalhadores sem qualificação se tornem qualificados. Num sentido mais genérico, seria a materialização da seguinte afirmação de Gramsci:

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que abstratamente, nas condições de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade. (GRAMSCI, 2010, p.50).

Para essa interpretação, esse tipo de educação demanda a construção de um novo bloco histórico e intelectual/moral, pois a filosofia da práxis (o marxismo) tenta superar a filosofia simples do senso comum, orientando as massas rumo a uma concepção mais elevada da vida, numa dinâmica de esclarecimento efetivada por participantes conscientes. Tal proposta exigiria uma análise abrangente dos fatores social, psicológico, cultural e político de um determinado bloco ético/moral, inclusive dos currículos e conteúdo. Justifica essa exigência pelo fato das pessoas já nascerem e crescerem numa realidade conformada pela luta de classes. Nesse contexto, já vigora uma visão hegemônica e também a dominação por uma classe ou por uma aliança de classes, que se empenhará em proteger e reforçar os elementos que sustentam sua concepção de mundo. Assim, permeará profundamente sua ideologia no tecido social, posicionando os seus intelectuais em funções estratégicas do aparelho cultural e ideológico e efetuando acordos com os intelectuais tradicionais mais importantes. Ao longo do tempo, essas medidas permitirão que a concepção hegemônica engendrada por seus intelectuais se propague e se cristalice no senso comum, o que justifica a suspeição em relação ao

currículo escolar, ou dito de outra forma, qual é o senso comum que predomina na escola, veiculado no conteúdo, no currículo oculto e nas práticas escolares?

Questões não abordadas pela perspectiva anterior, tais como o que deve ser ensinado ou o conhecimento de quem está sendo ensinado é que reforçam a oposição dessa perspectiva ao caráter neutro da educação escolar. Também rechaçam a ideia de uma educação clássica para as crianças e técnico-profissional para os adultos, defendendo uma escola comum para todos, que conjugasse equilibradamente os métodos “clássicos” e “técnico-profissionais”, naquilo que cada um deles estimula. Tal fusão consubstanciaria o objetivo de Gramsci de síntese entre “instrução” e “educação”, pois de acordo com o marxista sardo, a escola comum deve ser “instrutiva”, no sentido de que seu currículo contenha fatos concretos.

As questões fundamentais propostas por essa corrente dizem respeito ao tipo do conhecimento a ser apropriado e com os efeitos do currículo oculto da escola, defendendo que as respostas só podem ser respondidas em termos históricos concretos. Justificam tal condicionalidade questionando a efetividade do ensino do conhecimento universal, se isso for realizado — e algumas vezes deturpado — por professores mal remunerados e com formação precária, ou mesmo com uma postura autoritária na condução da aula. Outra questão que formulam é que a combinação perversa de fatores adversos, como as atitudes autoritárias dos professores, a dificuldade natural da aprendizagem e o reduzido capital cultural das classes populares, quando comparado ao acervo proposto pelas escolas, pode converter essa tentativa de transmissão numa educação “bancária”, autoritária, de qualidade questionável e terminalidade duvidosa. A alta evasão seria o sintoma do fracasso em expor os alunos ao conhecimento “correto” e ao currículo oculto errado. A ideia nuclear dessa proposta pode ser resumida da seguinte forma:

[...] sem um desenvolvimento prévio da consciência política, as camadas populares estão indefesas contra o currículo oculto, isto para não falar na capacidade de promover uma resposta activa e crítica ao capital cultural transmitido pela escola. (MORROW e TORRES, 1997, p. 248).

O interesse pelo pensamento de Gramsci no âmbito da educação na América Latina foi despertado por um aspecto original do processo educativo que se desenvolveu em alguns países dessa região, que é a educação popular, definida como a educação da classe operária ou como educação pública. A definição foi

usada inicialmente para identificar o tipo de educação pública proposta por governos liberais no século XIX. Contemporaneamente, a educação popular também está vinculada às ações políticas de grupos cristãos e socialistas, inspirados nas contribuições de Paulo Freire. As razões para que as ideias do marxista sardo fossem acolhidas com entusiasmo pelos defensores da educação popular explicam-se por uma série de convergências. Para tanto, relacionaremos a seguir os princípios básicos da educação popular:

- ✓ Necessidade de que a aprendizagem da palavra e do mundo ocorra simultaneamente;
- ✓ Conexão entre educação e política, na medida em que a proposta de educação popular favorece as classes subalternas da América Latina;
- ✓ Definição da educação popular como um esforço no sentido da mobilização das classes desfavorecidas objetivando o estabelecimento de um poder popular;
- ✓ Esforço pela conjunção da pesquisa em educação, processos educativos e ações de participação popular, com vistas à integração no mesmo processo político-pedagógico, dos educadores como aprendizes e dos aprendizes como educadores;
- ✓ Não estabelecimento de distinções entre o conhecimento popular (senso comum) e o erudito, considerando ambos como meios de transformação social, criticando as tentativas de separação entre teoria e prática ou entre pensamento científico e saber popular. Defesa de uma interação dialética entre os tipos de conhecimento, pois são o resultado de experiências sociais e culturais antinômicas;
- ✓ Admissão da totalidade como premissa do processo educativo, colocando em xeque a fragmentação que dificulta a compreensão integrada das práticas sociais e simbólicas e a instrução acrítica e apolítica;
- ✓ Ampliação do escopo da ação educativa, que não deve se limitar ao desenvolvimento da consciência crítica dos envolvidos, mas também deve produzir alternativas concretas de organização política, social e econômica, por meio da participação popular, fazendo com que esses envolvidos superem os determinantes de sua própria pobreza e subalternidade;

- ✓ Relacionamento estreito com as práticas educativas dos movimentos sociais latino-americanos, cujo foco têm sido de unir a educação à atenção com a saúde, moradia popular digna, reforma agrária, tanto em áreas rurais quanto nas periferias de centros urbanos.

É importante registrar que em função do êxodo rural e do crescimento vertiginoso das grandes cidades, tem ocorrido uma ênfase maior tanto da educação popular, quanto nos projetos de pesquisa-ação em regiões urbanas. Considerando esta definição profundamente relacionada ao conceito de movimentos populares, entendemos ser importante reproduzi-lo, conforme segue:

Por movimento popular entendemos todas as formas de mobilização e organização de pessoas das classes populares diretamente vinculadas ao processo produtivo, tanto na cidade quanto no campo. São movimentos populares as associações de bairros da periferia, os clubes de mães, as associações de favelados, os grupos de loteamento clandestino, as comunidades de base, os grupos organizados em função da luta pela terra e outras formas de luta e organização populares. E também parte integrante do movimento popular o movimento sindical que, pela sua própria natureza, possui um caráter de classe definido pelas categorias profissionais que o integram (DOCUMENTO DE SÃO BERNARDO *apud* RODRIGUES BRANDÃO, 1986, p. 93-94).

Considerando vários desses aspectos, não é estranho que as proposições de Gramsci tenham repercutido profundamente entre os defensores da educação popular. Ideias como o papel dos intelectuais orgânicos, enquanto militantes políticos, atuando junto aos movimentos sociais, a caracterização da hegemonia como razão pela qual as classes subalternas não se revoltam contra as suas condições de miserabilidade, a escola unitária, a concepção de educação como uma totalidade dialética entre reflexão e ação, e a sua rejeição à espontaneidade foram incorporadas na tradição da educação popular, que combate pela expansão da democracia em países capitalistas latino-americanos.

Nesse ponto, abrimos um parêntese para resgatar um comentário de Carlos Rodrigues Brandão (1984) que julgamos importante para a compreensão da força da hegemonia em produzir a inação da população no que tange à participação popular, assim como o papel dos meios de comunicação de massa, principalmente da televisão, como principal veículo na cristalização da ideologia dominante. Nesse sentido, Rodrigues Brandão propõe questões tais como:

Por que razão é que a maioria dos “pobres e oprimidos”, que à noite se abandonam a telenovelas e se entretêm com os pequenos prazeres do “consumismo”, resistem o máximo que podem à participação em reuniões de círculos culturais ou em organizações de bairros? Por que é que as taxas de abandono são, por vezes, tão grandes nos nossos Programas “governamentais” como nos Programas “alternativos”, na última experiência “escola-comunidade” ou no “Programa de saúde comunitário”? Por que é que, exceção feita a pequenos grupos de indivíduos consciencializados e participantes, a comunidade resiste a participar naquilo que poderia transformar os seus membros em “participantes”?

E arrisca a seguinte resposta:

É porque a televisão, apesar de invadir a privacidade dos seus lares e de suas almas, não invade a vida interior da sua ordem social popular. Não propõe objetivos, mas apenas sonhos e ilusões. Não pretende organizar nada e, portanto, não constitui uma ameaça a uma organização comunal popular que resiste à transformação, especialmente quando não sabe se terá o poder de controlar o processo ou mesmo de conhecer a sua direção. (BRANDÃO, 1984, p. 113).

Gadotti (1991) afirma a atualidade do percurso proposto por Gramsci, tanto em termos de conteúdo como no que tange à luta pela democracia, único modo para superar os privilégios da classe dominante. Ressalta a relevância dada aos núcleos de cultura popular, para os quais Gramsci atribuiu a tarefa de destruição gradativa das estruturas capitalistas e de revigorar a organização dos movimentos sociais. Entretanto, a recepção das ideias de Gramsci não ficou restrita às experiências de educação não formal, sejam de iniciativas governamentais ou não, mas a sua influência se expandiu nas discussões sobre educação pública em toda a América Latina.

No contexto da educação brasileira, repetiu-se a mesma divergência observada nas interpretações de Entwistle e Adamson. No caso brasileiro, a perspectiva dialética é defendida nos trabalhos de Paulo Freire e Moacir Gadotti, enquanto a que preconiza uma apropriação crítica e social pelas camadas populares, por meio do acesso e controle democrático da escola pública é proposta, entre outras, nas obras de Guiomar Namó de Mello e de Dermeval Saviani. É perceptível que os argumentos são similares e no que concerne à defesa da apropriação crítica, destacaremos o argumento de Saviani (2008), que afirma que a função precípua da escola é da socialização dos indivíduos por meio de um conhecimento sistematizado, relacionando-os com o capital cultural. Defende esse ponto de vista por meio da distinção ontológica entre a educação e a política, pois

seus objetivos são diferentes. Explica isso por meio da caracterização da educação como uma relação entre não antagonistas, pois os professores atuam a favor dos estudantes. Em contrapartida, a política é uma relação entre partes antagônicas, para as quais o que interessa é a derrota do adversário. Nesse sentido, enquanto na educação, a meta é o convencimento dos alunos através da argumentação fundamentada no reconhecimento do poder da verdade, na política o objetivo é o de vencer e o que vale é a verdade do poder. Em síntese, para esses pesquisadores, a escola tem a preocupação fundamental de assegurar a educação das pessoas, desde que permita às camadas populares a participação competente no mundo do trabalho, da cultura e da política.

No que tange à posição divergente, uma caracterização que a representa bem é proposta por Gadotti (1991) que enfatiza a necessidade da educação política em detrimento do que denomina “tendência tecnoburocrática”, cujo foco é a expansão da racionalidade técnica. Afirmar a necessidade de priorizarmos a política dos conteúdos em relação à reforma da técnica, argumentando a favor de uma educação que surja com a organização popular. Embasa sua defesa na assunção da contradição entre capital e trabalho como elemento gerador da violência e pobreza. Desse modo, enquanto a perspectiva da apropriação crítica defende uma visão despolitizada do conhecimento, a outra propõe a educação e a escolarização como mediações úteis e mesmo necessárias como um recurso importante na luta contra-hegemônica. Considerando os argumentos, nosso entendimento converge com a posição de Gadotti (1991), que afirma que a competência técnica, associada à pedagogia crítico-social dos conteúdos, é condição necessária, mas não suficiente.

Contudo, independente das divergências, um dos aspectos mais importantes da proposta *gramsciana* é a superação do determinismo que resultava da leitura do marxismo estruturalista, identificando a existência de tensões entre o Estado e a sociedade civil, que se manifestam em várias formas de resistência ao poder do Estado e de oposição à ação de instituições capitalistas. Um elemento fundamental que apoia a tese de Gramsci diz respeito à relativa instabilidade da hegemonia, que exige renegociações constantes para sustentá-la. Dessa forma, tanto a atribuição dada aos intelectuais orgânicos do proletariado, quanto a possibilidade de construção de um novo bloco histórico em condições de erigir os fundamentos de

uma hegemonia das classes dominadas, indicam a existência de brechas no processo de reprodução cultural.

No que tange à tradição *neogramsciana*, é possível identificar alguns esforços objetivando a elaboração de uma teoria de resistência. Morrow e Torres (1997) afirmam que a influência das ideias de Gramsci na Grã-Bretanha resultou na constituição de uma tradição de estudos culturais, da qual um dos trabalhos mais importantes foi o de Paul Willis, intitulado “Aprendendo a ser trabalhador” (1991). Esse trabalho traduz bem a investigação de educação relacionada à noção de “teoria de resistência”, indicando o que caracterizaria essa proposta, que arrolaremos a seguir como:

- Foco nas relações contraditórias entre a casa, a escola e o ambiente de trabalho;
- Compreensão dialética da dominação, que além da coação ideológica e estrutural externa, também inclui a dimensão subjetiva, envolvendo os processos de constituição do indivíduo;
- Ênfase para a cultura e a produção cultural;
- Avaliação aprofundada da autonomia relativa da educação, particularmente em momentos não reprodutivos em que a ação está ativa;

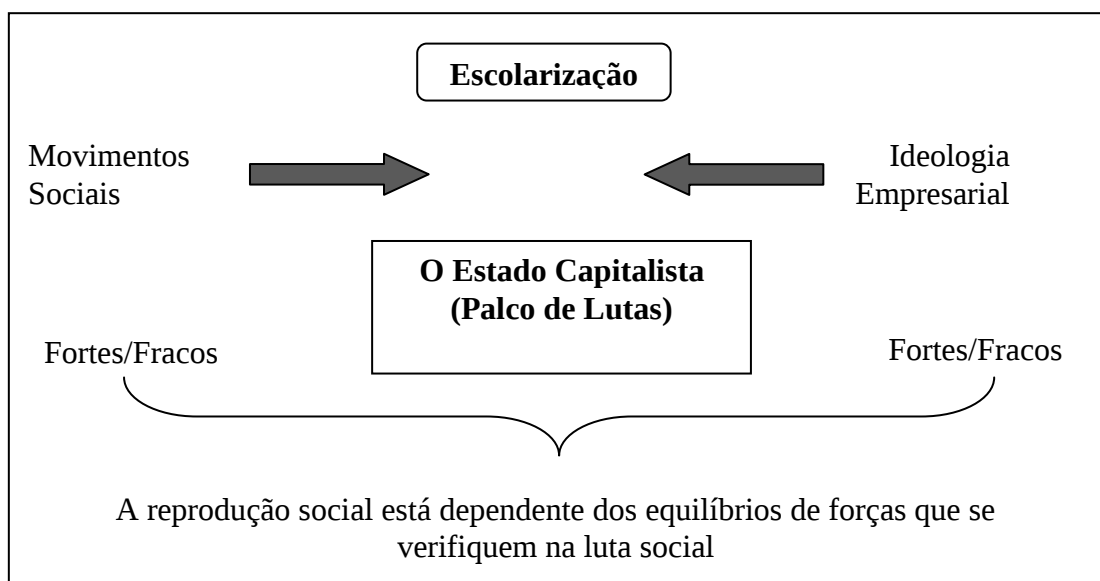
Nesse sentido, emergiu a proposição do conceito de “luta popular”, cuja definição é bem mais abrangente que a de luta de classes, em seu sentido mais estrito. Outro contributo importante da teoria da hegemonia é a fundamentação para a compreensão sobre a subjetividade das classes dominadas e da relevância da apropriação da cultura popular como elemento essencial para qualquer processo revolucionário. Desse modo, a investigação dos processos educativos implica na adoção de uma sociologia da educação crítica e política, ou seja, em incorporar ao trabalho tanto uma análise objetiva das causas da política pública, quanto uma avaliação que antecipe os condicionantes para mudanças assim como de estratégias possíveis para implantação de uma política de transformação.

Contudo, como tais indicações ainda são insuficientes para empreendermos nossa análise e para suportá-la, resgatamos a proposta de Carnoy e Levin (1987), que reafirma a centralidade da noção de reprodução para o estudo de políticas educativas e propõe que estas devem ser entendidas no contexto de um conflito

social mais amplo, no qual o conhecimento é um elemento essencial do processo de luta e em que a educação pública e o Estado são arenas nas quais os interesses da classe dominante e dominada entram em conflito, no que tange à produção, apropriação e aplicação do conhecimento.

Os autores identificam as seguintes demandas que norteiam os objetivos educacionais nas sociedades industriais avançadas e no processo de reforma educativa: (a) demanda por uma educação que assegure a oportunidade, a mobilidade, a igualdade, a participação democrática e a ampliação dos direitos; e (b) demanda por uma educação que forme e disponibilize trabalhadores capacitados, detentores das competências e comportamentos adequados para a efetividade da produção e acumulação do capital. A política educacional se insere nesse cenário mais amplo, em que o conflito é decidido por meio da ação dos grupos de interesse político e dos movimentos sociais. Graficamente pode ser representada como:

Quadro 2 - Modelo de Mutabilidade da Natureza do Conflito Social



Fonte – Elaborado por Morrow e Torres, 1997, p. 322 com base em Carnoy e Levin, 1985.

A assunção dessas premissas permite identificar a contradição entre o discurso segundo o qual o Estado representa a totalidade de interesses de uma nação, característica do discurso liberal, e ao mesmo tempo se constitui no objeto, produto e causador do conflito de classes. Essa contradição pode ser observada nas políticas, que de certa forma materializam o conflito.

A adoção da perspectiva proposta por CARNOY e LEVIN (1987, p.66) permite admitir uma concepção de Estado mais flexível, definindo como “[...] o local para a classe dominante se organizar estrategicamente em sua relação com as classes dominadas. É um centro para o exercício do poder, mas não possui seu próprio poder”, ou seja, é um campo para o enfrentamento em que, dependendo das circunstâncias políticas e históricas, é possível o avanço das propostas dos movimentos sociais. Argumentam que apesar da centralidade do Estado na definição e expressão dos interesses da classe capitalista, a burocracia estatal não é somente mais um ator que age com base numa racionalidade própria, mas sim:

[...] o cenário do conflito, tanto entre as classes dominantes e dominadas, quanto no interior da classe dominante, cujas frações competem entre si para organizar essa mesma classe e estabelecer o seu predomínio social. O Estado não desenvolve apenas sua própria dinâmica: ele é sujeito às dinâmicas competitivas, tanto da classe capitalista, que procura reproduzir as relações de produção capitalistas, quanto dos movimentos sociais que buscam expandir o seu poder econômico e os seus direitos sociais e políticos (IBIDEM, p. 65).

Isso significa que as instituições educativas são tanto conformadas pelas estruturas da classe capitalista, quanto pelo conflito social que emerge como resultado dos efeitos deletérios do modo de produção vigente. A partir dessa proposta, Morrow e Torres (1997) defendem que para o estudo sobre uma política pública é essencial caracterizar concretamente a estrutura institucional do Estado, assim como quem são seus controladores diretos. Outro aspecto fundamental é identificar os papéis do Estado e da educação no que tange ao processo de acumulação de capital e de legitimação social. Definem o Estado como um pacto de dominação e como sistema administrativo autorregulador e admitem a existência de uma relativa independência do Estado em relação às classes sociais, assim como a de este intervir frequentemente na sociedade civil, característica da atual etapa de desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Contudo, alertam para o risco em se pressupor uma relação automática entre o conflito e a transformação progressiva, pois o avanço das políticas neoliberais não deixa dúvidas de que os retrocessos também têm sido a resultante desses embates. Outras questões importantes são: (a) a da generalização dessa concepção, construída a partir da focalização de uma sociedade avançada para outras, em diferentes estágios de desenvolvimento econômico e social; (b) uma concepção evolutiva dos movimentos sociais, pois em sociedades em desenvolvimento, a

mobilização social também pode produzir novas formas de opressão; e (c) as conquistas dos movimentos podem enfraquecê-los, em razão da *guetização* e fragmentação, na medida em que ocorre o atendimento de suas demandas mais imediatas ou até mesmo porque os sucessos dos movimentos originam cisões entre as bases que os constituíram.

Em função dos riscos e limitações metodológicas do modelo proposto por Carnoy e Levin (1987), Morrow e Torres (1997) prescrevem um aprofundamento das regras implícitas na proposição desses pesquisadores. Nesse sentido, por meio de aportes teóricos de vários pesquisadores, como Therborn, Offe, O'Donnell, Altvater e Clegg, elaboram um conjunto de regras para explicar a produção das políticas públicas, que apresentaremos a seguir:

- 1) Na medida em que o Estado é concebido como resultado do conflito social e de classes, sua ação possui conexões com algum tipo de ameaça real ou potencial, ou com problemas estruturais oriundos do próprio desenvolvimento do modo de produção capitalista. Sejam em formações sociais avançadas ou em desenvolvimento, a luta de classes e a ação política dos movimentos sociais moldam a estrutura do Estado, assim como as diferentes maneiras como este gerencia o conflito, que os autores identificam como regras de seletividade³⁰, e que influirão na intensidade, grau e nível do conflito social e de classes. A decorrência disso é que as formas e conteúdos das políticas públicas conformam as formas e os conteúdos das lutas sociais e de classe, que em contrapartida, moldam as políticas públicas. Também indicam a existência de uma tensão entre as práticas voltadas para o consenso e as práticas orientadas para a coerção no que concerne ao planejamento e implantação das políticas do Estado;
- 2) Os meios usados pelo Estado para administrar os conflitos sociais e de classe são: (i) distributivo, que consiste na distribuição do recurso público que já se encontra sob o controle estatal, tais como impostos, forças repressivas,

³⁰ Explicadas como uma forma de racionalidade, sua expressão pode ter diferentes origens. Clegg (1989) identificou os seguintes tipos: (a) técnicas – competência e conhecimento para executar uma determinada tarefa administrativa; (b) regulação social – intervenção com vistas ao restabelecimento da coesão numa dada organização; (c) extraorganizacionais – práticas de discriminação baseadas no racismo, sexismo, etc.; e (d) estratégicas – contratos sociais e políticas salariais e de rendas.

concessões públicas, etc.; e (ii) produtivo, que se consubstancia no fornecimento de capital variável e constante que as empresas não são capazes de produzir. Quanto aos métodos, podemos distinguir: (i) regulação, objetivando estimular ou coibir certos comportamentos de categorias ou classes sociais; (ii) investimento em obras de infraestrutura, seja como principal investidor, seja complementando investimentos privados; (iii) elaboração, implantação e manutenção de políticas como elemento que estabelece o consenso nos mecanismos decisórios de grupos de interesses em disputa;

- 3) Na admissão da existência de um interesse sistêmico e abstrato que impulsiona a elaboração da política pública, ao invés de algum interesse particular que prevalece. Contudo, identificam na sustentação da política pública tipos diferentes de condicionantes históricos, quais sejam: (i) estruturais, que têm uma origem histórico-orgânica; e (ii) conjunturais, que corporificam, a curto prazo, a predominância de determinadas forças políticas presentes no conflito social e de classes;
- 4) Em função do caráter contraditório e conflituoso, o processo de elaboração de política nunca será completamente estável e coerente. Dessa incompletude deriva a existência de uma lacuna entre os objetivos declarados e os seus resultados concretos. Desse modo, é ilusório considerar o Estado como uma agência responsável pela solução de problemas, embora essa pareça ser a visão prevalente no planejamento da política educativa, principalmente daqueles que se filiam a uma perspectiva tecnocrática;
- 5) A partir da combinação dos meios e métodos são postuladas as seguintes leis do movimento da política pública: lei do movimento da burocracia, lei do movimento da ação intencional e lei do movimento da construção participativa do consenso. O estudo dessas leis demanda não só um cenário político e uma teoria do Estado, mas também um aporte organizacional que permita perscrutar as razões subjacentes que a motivaram, assim como a forma como esta se materializou;

- 6) Essa elaboração da política no seio das organizações burocráticas varia de acordo com o regime político vigente;
- 7) Em função dos aspectos singulares que o desenvolvimento do capitalismo assumiu em cada país, é essencial que a análise empírica da produção de política educativa seja antecedida por uma caracterização do tipo de Estado, os seus marcos históricos e seus principais elementos no que concerne ao controle e organização política, assim como a configuração de poder vigente. A ausência desse contexto histórico e político dificultarão a compreensão sobre as razões objetivas para a alocação de recursos ou subjetivas para criação ou extinção de instituições, serviços e políticas.

Desse modo, por meio de uma teoria de Estado e da reprodução educativa será possível o exame detalhado das políticas educacionais. E concluindo sua proposta metodológica, Morrow e Torres (1997) recomendam que o estudo das políticas se pautar pela manutenção de equilíbrio entre as seguintes dimensões analíticas:

- Os objetivos do Estado e os objetos de suas políticas;
- Os meios e os métodos na elaboração da política pública, vistos a partir da maneira como enfrentam as ameaças ou problemas sociais produzidos pelas contradições do capitalismo e/ou das práticas e dos resultados dos processos de legitimação política;
- O tipo e a dimensão da organização burocrática;
- Ideologias sobre a educação incorporadas pela burocracia e inseridas no planejamento das políticas;
- Os resultados tangíveis e intangíveis das políticas, e o papel da educação na produção e reprodução do trabalho produtivo e improdutivo, assim como sua contribuição para a produção e realização da mais-valia;
- As organizações capitalistas e não capitalistas de elaboração de políticas, que resgatem a distinção significativa entre o valor de uso e o valor de troca, enquanto objetivos diferentes na produção de políticas educacionais;
- A função da política educacional no cenário mais amplo da política pública do Estado, mais especificamente no que tange as ações de legitimação;

- As lutas efetuadas por grupos ou classes sociais objetivando resistirem às práticas hegemônicas do Estado capitalista; e nos casos em que esta resistência tenha conquistado algum espaço institucional na estrutura estatal, o trabalho será o de compreender como estão consolidando ou ampliando essa posição, e promovendo as políticas contra-hegemônicas.

Finalizamos assim este capítulo que buscou estabelecer as bases por meio das quais desenvolvemos as pesquisas bibliográficas e de campo do presente trabalho.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS NO BRASIL

Em consonância com as orientações do capítulo anterior para o estudo das políticas públicas educacionais, será necessária a compreensão de como ocorreu a expansão escolar no Brasil, e mais especificamente, como se constituiu a educação superior, notadamente nos últimos quarenta anos, quando tanto o Brasil, como o mundo sofreram um processo vertiginoso de mudanças, resultado das transformações do sistema capitalista, que produziram uma expansão inédita do ensino superior.

Além disso, o resgate histórico sobre o desenvolvimento dessa modalidade da educação formal no Brasil é essencial em razão da importância que o acesso a esse nível de ensino assume para a população que participa do ENEM, pois conforme demonstram os dados dos questionários socioeconômicos do exame (MEC/ACS, 2009, p. 03), 73,79% dos voluntários afirmaram que participaram do exame com o objetivo de ingressar em uma instituição de ensino superior. Outro aspecto importante acerca do ENEM é sua articulação com outras importantes políticas públicas implementadas durante os dois mandatos do governo Lula e mantidas no governo Dilma, pois nosso entendimento é que durante esse período tem sido atribuída ao ENEM uma série de funções que ampliam muito o seu escopo na promoção de políticas de acesso ao ensino superior público e privado. Nesse sentido, analisamos estudos realizados sobre o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e também sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pois enquanto o objetivo do primeiro é diretamente a ampliação do acesso da população pobre a instituições privadas de educação superior; o segundo promove o aumento do número de vagas em instituições federais públicas de ensino superior.

4.1. A expansão da educação no Brasil

Conforme Almeida (2012) a expansão do acesso à escolarização, principalmente a elementar, pode ser situada na segunda metade do século XIX, consolidando-se no século XX, mais especificamente, após a 2ª Guerra Mundial.

Algumas características importantes desse processo são “a educação de massa”, como uma premissa fundamental para a construção política do Estado Nação, para o qual *constructos* como cidadania, secularização, território, direitos e deveres são essenciais. Outro aspecto importante desse modelo é o de ser transnacional, pois mesmo que varie de país para país, foi implementado em escala mundial. A emergência de tal fenômeno no Brasil pode ser explicada no estudo sobre a educação brasileira feito por ROMANELLI (2008, p. 59; 79) que afirma:

[...] O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta (...) onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho [...] a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou consequentemente o aparecimento de novas exigências educacionais.

[...] antes, enquanto predominou uma sociedade de tipo agrário, nas relações de produção, a demanda efetiva de educação permaneceu sempre muito inferior à demanda potencial. No momento em que se acentuaram as mudanças sócio-econômicas-políticas, em favor de um capitalismo industrial, essa procura tendeu a crescer, não só em termos absolutos, mas também em números relativos.

Contudo, esse processo não ocorreu sem que novas desigualdades emergissem, com destaque para os arranjos precários percebidos na expansão brasileira, que produziram diversos problemas nos sistemas educativos, tais como: redução de horas diárias de aulas objetivando o aumento o número de períodos de das escolas, salas inadequadas, prédios escolares de madeira, falta de recursos financeiros e humanos.

De acordo com Romanelli (2008) a expansão caracterizou-se por: (a) insuficiência de vagas para crianças e jovens em idade própria para receber a educação escolar, pois em 1970, 70% dos estudantes na faixa dos 05 aos 24 anos estavam fora da escola; (b) desempenho escolar sofrível, impedindo que grande parcela dos estudantes prosseguisse em seus estudos nos níveis médio e superior. Dos 1000 alunos que ingressavam na primeira série em 1960, apenas 56 ingressaram, em 1971, no ensino superior. Na época já era possível identificar os “gargalos”, tais como, dificuldades em efetivar a passagem da primeira para a segunda série, do primário para o ginásio e do colegial para o ensino superior, em

razão das altas taxas de reprovação³¹, produzindo níveis elevados de evasão. Como uma das inferências desse processo histórico, Almeida (2012) enfatiza a repetência como o grande problema da universalização da educação básica naquela época, permitindo perceber a persistência de certas questões até os dias atuais.

Em seu trabalho, Romanelli (2008) indica a existência do que chamou de “discriminação social”, que se trata da desigualdade no acesso aos diferentes tipos de ensino conforme a classe social dos ingressantes, preservando a conhecida dicotomia do ensino brasileiro, que se caracterizava pela existência de poucas escolas secundárias particulares destinadas às elites e escolas primárias de quatro anos, nas quais se concentravam os alunos oriundos das classes populares, geralmente “profissionalizantes”, voltadas para o “povo”, sem articulação com as escolas secundárias ou superiores, servindo basicamente como passagem para o mercado de trabalho. Embasa sua afirmação por meio de pesquisa realizada em São Paulo por José Augusto Dias, em 1967, que identificou a origem social dos alunos e sua distribuição pelos tipos de ensino, encontrando percentuais elevados de alunos pertencentes às classes sociais mais altas no ensino secundário em oposição a um baixo percentual das classes sociais “inferiores”.

A Lei 4.024 (LDB de 1961) extinguiu parte das diferenças entre os tipos de escola de nível médio, adquirindo a denominação comum de ginásios. Em 1971 a Lei 5692, suprimirá o exame de admissão, eliminando a descontinuidade entre os níveis primário e ginásial, estabelecendo um único nível de oito anos, consolidando uma medida essencial para assegurar escolaridade para a maioria da população, que culminará com a universalização da Educação Básica no final dos anos 1990. Contudo, é importante registrar que tal universalização é muito mais de acesso, pois ao se analisar o fluxo, é possível perceber a persistência, como no passado, da evasão em função da repetência (KLEIN, 2006). Segundo esse autor, os estudantes avançam pouco nas séries, e acabam sendo excluídos da escola. Defende que a universalização deve ser pensada a partir da conclusão da Educação Básica, ou seja, pela adoção de uma política de correção de fluxo, que reduza a repetência e a evasão a níveis bem mais baixos. Contudo, reforça a necessidade da definição clara dos padrões mínimos de aprendizagem para cada etapa do ensino, alertando que a adoção de ciclos não significa a abolição a verificação desses padrões foram

³¹ Importante notar que havia uma barreira para a passagem do primário para o ginásio, o exame de admissão, que foi extinto em 1971.

atendidos. Alerta que o mau desempenho observado nas avaliações de sistemas indica a necessidade de rever as políticas de formação e capacitação dos professores. Nesse sentido, recomenda ao MEC:

[...] organizar reuniões com os diferentes cursos de magistério, licenciaturas e associações científicas e acadêmicas para explicar os resultados das avaliações. Certamente, a grande maioria desses cursos ignora as avaliações. (KLEIN, 2006, p. 155)

4.2. A “Originalidade” da Educação Superior no Brasil

Não obstante o problema de fluxo, como introdução desta subseção apresentaremos alguns dados do Censo da Educação 2010, que demonstram um aumento crescente da população nessa etapa da educação. Observa-se que o contingente de alunos mais que dobrou na última década, atingindo 6,5 milhões de estudantes, sendo 6,3 milhões em cursos de graduação e 173 mil na pós-graduação. Ao considerarmos o total de formados, o aumento foi de 150%, tendo passado de 390 mil graduados em 2001 para 970 mil, em 2010. Existiam no Brasil, no ano da pesquisa, 2.377 instituições de ensino superior, divididas em 2.099 instituições privadas, com 4,7 milhões de estudantes e 278 instituições públicas com 1,6 milhões de matriculados. Os números traduzem que isso ocorreu em função de uma espetacular expansão do ensino superior privado.

Os números do censo também mostram que os investimentos em pesquisa continuam sendo realizados predominantemente pelas instituições públicas, com 144,9 mil pós-graduandos, enquanto as privadas contam com apenas 28,4 mil pesquisadores. Tal fato indica que a incerteza maior no retorno de investimentos em pesquisa faz com que as instituições privadas prefiram alocar os seus recursos no ensino, bem mais previsível em termos de lucratividade. O setor privado da educação superior detém 74% do total de estudante universitários do país, e formou 783 mil estudantes em 2010, significando 80% do total de novos profissionais de nível superior. Outra informação que sinaliza a tendência para o crescimento de cursos superiores mais rápidos e “alinhados” com os requisitos do mercado foi a expressiva expansão das matrículas em cursos tecnológicos, que em 2001 totalizavam 69, 7 mil estudantes e em 2010, mais que decuplicou, alcançando um total de 781,6 mil matrículas. Entretanto, esses números, sem uma contextualização

das circunstâncias dessa expansão, não serão úteis para compreendermos os significados das políticas públicas implementadas atualmente, assim como a função do ENEM para a consubstanciação dessas políticas.

Para tanto, iniciaremos nossa contextualização declarando que concordamos com Nunes (2007), que afirma que a educação superior brasileira é um fenômeno tardio, pois tem menos de dois séculos e seu início pode ser situado em 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil. Esse evento ensejou a necessidade de formar quadros administrativos para a Corte que aqui se instalou, o que demandou a criação dos primeiros cursos superiores. Registra que nesse processo é possível identificar as seguintes características, que persistirão até meados do século XX:

- O governo central possui a atribuição de oficializar as faculdades ou escolas superiores, fossem provinciais ou particulares;
- O foco desse ensino era a formação das elites, ou seja, em atendimento das necessidades da burocracia civil e militar, os cursos criados foram de medicina, direito e engenharia. A expansão do ensino superior para os segmentos médios da população ocorrerá apenas ao longo do século XX, mais especificamente na segunda metade, motivada pela industrialização e pela necessidade de regular as profissões vinculadas à educação superior;
- Opção inicial pela estruturação deste ensino em faculdades e escolas isoladas. O ensino universitário iniciou-se apenas a partir da década de 1930, fortalecendo-se nos anos 1960, com a LDB de 1961 e a reforma de 1968.

Nos anos 1930 houve a introdução de processos administrativos por meio do qual o governo federal autorizava instituições e reconhecia os cursos, ou seja, tornava-se responsável pela regulação do setor. Ao observarmos esse processo histórico, é importante notar que a ampliação da oferta de um nível, resulta em crescimento da demanda pelo acesso ao nível subsequente. Desse modo, na medida em que as circunstâncias o permitirem é esperada uma pressão popular para o acesso ao ensino superior, cujo desenvolvimento se observará a seguir.

Schofer e Meyer (2005), no estudo intitulado *The Worldwide Expansion of Higher Education in Twentieth Century*, afirmam que em 1900 havia cerca de 500 mil alunos matriculados em instituições de ensino superior no mundo, representando a

pequena fração de 1% das pessoas na idade para frequentar esse nível de educação. Em 2000, o número de estudantes no ensino superior cresceu para cerca de cem milhões de pessoas, um número que representa aproximadamente de 20% da população na idade adequada. E a maior parte desse crescimento ocorreu após 1960, em apenas quatro décadas. Como possíveis fatores para esse crescimento, os autores indicam: a liberalização e expansão dos direitos humanos, a difusão científica, a emergência de doutrinas de desenvolvimento nacional e o surgimento de organizações políticas de promoção da educação. Com base em pesquisas comparativas, afirmam que o fenômeno ocorreu em escala planetária.

Em relação às causas mencionadas para a expansão, parece-nos mais plausível considerar que foi uma decorrência do aumento da renda no período conhecido como “Anos Dourados” da etapa monopolista do capitalismo, destacado no capítulo inicial, e que permitiu o desenvolvimento das classes médias, que compreenderam a educação superior como um dos canais de ascensão social, assegurada por meio da obtenção de certificados e diplomas. A obra *The Power Elite*, de Charles Wright Mills, publicada em 1956, explica essa dinâmica, compreendida como uma demanda dessa formação social, na qual a educação assume papéis nas esferas econômicas e ocupacionais, tornando-se o elemento central para o sucesso profissional, em que os níveis escolares condicionam as expectativas de ascensão.

Contudo, ao se observar na mesma época o fenômeno no Brasil, verificou-se que na medida em que o Estado aumentou a oferta de vagas no ensino secundário, houve uma redução dessa oferta por parte das escolas particulares, considerando o ensino superior como uma melhor opção para seus negócios. Esse aspecto é observado por Almeida (2012) que destaca que em São Paulo, o movimento de declínio das escolas particulares do secundário teve início em 1956, quando ainda se sobressaíam, com 57% das matrículas. Contudo, em 1961 já havia declinado para 47% das matrículas. Por outro lado, a presença do Estado havia crescido de 41% para 51% nos respectivos anos considerados (BEISIEGEL, 1964).

No que tange ao crescimento da demanda pela educação superior dessa época, CUNHA (1975, p. 55) identifica o caráter contraditório do papel do Estado, quando afirma que:

[...] ela foi atendida tanto pelo Estado quanto pelo setor privado, com o benefício deste e, talvez, para o alívio daquele [...] é possível que o Estado

tenha sido 'benevolente' para com as escolas particulares de baixa qualidade devido ao 'alívio' que elas traziam para pressão da demanda que incidia sempre sobre ele. Esse crescimento da demanda de ensino superior atraiu capitais aplicados no ensino médio, em situação de taxas decrescentes de lucro, devido à própria expansão da oferta de ensino público nesse nível. Foi por isso que os colégios privados se transformaram em faculdades.

Almeida (2012) defende que esse reposicionamento foi provocado pela queda do lucro no ensino secundário, que deixou de ser atrativo devido à penetração mais incisiva da rede pública, resultando no redirecionamento da iniciativa privada para o nível superior, em busca de melhores taxas. Além disso, dados da época indicam que o número de alunos do estado de São Paulo matriculados no ensino superior era de apenas 1,5% (BEISIEGEL, 1964), o que demonstra a existência de um "mercado virgem" para os empreendedores da educação.

Também não devemos desconsiderar o fato de que nesse período foi veiculada a teoria do capital humano, que promoveu a redução da educação para um fator de produção e como num passe de mágica, esse novo elemento econômico foi apresentado como a via por meio da qual se efetivaria a equalização social, econômica e política entre indivíduos e classes. Tal ideia foi proposta e promovida nos países periféricos pelo Banco Mundial, preconizando que a longo prazo, com a consolidação da economia, naturalmente ocorreria um processo de redistribuição, assegurado por níveis mínimos de desemprego, aumento de produtividade e migração dos níveis de baixa renda dos setores mais atrasados para os setores modernos, proporcionando a elevação dos salários. Essa proposta é parte das teorias de desenvolvimento, ideia que foi defendida por Delfim Netto, ministro de diferentes pastas durante a ditadura militar no Brasil, que afirmava ser necessário "fazer o bolo crescer, para depois dividi-lo", muito embora o que tenha ocorrido de fato foi a redução da participação da população mais pobre na renda nacional. Do ponto de vista das relações internacionais, a teoria também serve para ocultar as relações de poder, por meio da ideia de que o subdesenvolvimento pode ser superado pela modernização dos fatores de produção, atribuindo aos recursos humanos um papel de destaque. A educação e o treinamento surgem assim como a via consensual para suplantando o atraso e a desigualdade e se constituem num importante instrumento ideológico. Conforme veremos adiante, na discussão sobre o ENEM, esse discurso vem ressurgindo com força na atualidade, muito embora sua

circularidade tenha sido comprovada em vários estudos, dentre eles, o Relatório Coleman (1966).

A Reforma Universitária de 1968 é comumente considerada um marco a partir do qual além do aumento da demanda, percebe-se o declínio na participação do Estado na oferta desse nível de ensino. Essa tendência é demonstrada a seguir:

[...] em 1968, o número de alunos matriculados foi 30,7% maior do que o da fase anterior o que, certamente, reflete o grande crescimento das vagas [...] sabendo-se que a grande maioria dos estabelecimentos isolados é particular, constata-se que foi o setor privado o responsável pela maior parte do substancial aumento da oferta de ensino superior no período em questão [1960-1973] [...] o ensino superior público teve sua participação reduzida de 57,0% em 1960 para 49% em 1970". (CUNHA, 1975, p. 29-30)

Esse aumento exacerbou o problema dos excedentes³², pois uma vez atingida a nota mínima, o candidato tinha o direito de frequentar o curso em que se inscreveu, embora não houvesse a vaga. A fim de corrigir esse problema, em 1971 é promulgado o Decreto nº 68.908 que institui o vestibular classificatório como forma de eliminá-lo, de modo que os candidatos passaram a ser classificados de acordo com suas notas até o preenchimento das vagas. A LDB de 1961 também já havia contribuído para o aumento da demanda, pois passou a permitir que estudantes de todas as modalidades do ensino médio, tais como o industrial, comercial e agrícola, pudessem se candidatar às vagas no ensino superior. Assim, também serão postulantes, além do secundário até então tido como caminho “natural”, os cursos médios industrial, comercial, agrícola e normal. Também houve impacto no formato dos exames, com a eliminação de provas orais e a implantação de testes objetivos de múltipla escolha, assim como com o surgimento dos exames unificados.

Objetivando atender a demanda, o governo militar optou por resolvê-lo por meio da solução que implicasse o menor investimento público:

[...] a fim de resolver o dilema da demanda por mais vagas na universidade, que excedia de longe o número de pessoal altamente qualificado requerido pelos setores modernos da economia, o governo incentivou o divórcio entre a expansão qualitativa – que se fez pela implantação dos Programas de pós-graduação – e a meramente quantitativa, resultante da disseminação de faculdades isoladas, mantidas predominantemente pelo setor privado. (OLIVEN, 1993, p. 75)

³² No ano de 1960, havia 28.728 excedentes enquanto em 1969, 161.527 (MARTINS, 1989, p. 22).

Na leitura do fenômeno, Oliven (1993) destaca uma importante característica dessa expansão, que chama de “paroquialização” do ensino superior, em razão de ter sido promovido por meio da proliferação de faculdades isoladas e privadas, de qualidade acadêmica duvidosa, que conseqüentemente exigiam inversões baixas para sua implantação e manutenção, assegurando um retorno rápido e certo para seus proprietários. ALMEIDA (2012, p.31) identifica na expansão do ensino superior brasileiro desse período os seguintes aspectos chaves: (a) fragmentação, pois foi organizado com a prevalência de muitas faculdades isoladas e (b) presença expressiva do setor privado com fins lucrativos, o que se destaca como uma “[...] característica brasileira singular quando comparada aos países centrais capitalistas”.

Esse autor também chama a atenção para a quadra histórica que contextualiza essa expansão, e a identifica com o declínio do Estado nacional-desenvolvimentista, fenômeno que na época ficou conhecido como o “milagre econômico”. Também registra o forte processo de internacionalização da economia brasileira, cujo aspecto distintivo era o aumento da instalação de empresas multinacionais, que de acordo com o ideário de desenvolvimento da época, permitiria o surgimento de um capitalismo mais autônomo, com valores nacionalistas fortes, consubstanciando um processo que teve seu início na década de 50, e culminou com o golpe militar de 1964. Desse modo, a fórmula para conciliar uma demanda crescente de setores médios da população, cuja emergência decorria do próprio processo de desenvolvimento, foi na expressão de Almeida (2012) uma “expansão com contenção”, em que um recorrente discurso acerca da “falta de recursos financeiros” justificou a seguinte opção política:

[...] não se pode perder de vista que, após 1964, cresceu consideravelmente a participação do setor estatal na vida econômica do país [...] entre investir em atividades concentradas em setores infraestruturais ou em atividades situadas em esferas sociais como saúde pública, habitação popular e educação, os primeiros foram escolhidos como prioritários. Desta forma, ocorreu uma convergência entre a defesa do princípio da expansão do ensino universitário dentro de um espírito de contenção, formulada pela política educacional do regime autoritário, e o estilo de planejamento econômico que canalizava e concentrava os recursos orçamentários na ampliação da infraestrutura econômica em detrimento de investimento em determinados setores sociais, entre os quais se encontrava a educação. Tal estilo de planejamento forneceria o substrato que comandaria a dinâmica da expansão do ensino superior e a sua abertura a um processo de privatização (MARTINS, 1989, p. 33-34)

O pesquisador registra uma queda progressiva na participação do setor público entre os anos de 1968 e 1978, com seu percentual de participação na oferta de vagas na educação superior declinando de 35% para 25%. Conforme vimos, a graduação não foi priorizada e os investimentos públicos foram concentrados na pós-graduação, objetivando tanto a formação de professores de nível superior quanto o desenvolvimento de pesquisas em áreas definidas como estratégicas na perspectiva dos militares. Dessa forma, percebe-se que houve uma opção pela não “massificação” desse nível por meio de instituições públicas, assim como também não houve interesse de instituições de ensino confessional em empreender uma expansão (MARTINS, 2009). Nesse sentido, foi franqueado o caminho para que o setor privado lucrativo atendesse a demanda.

Martins (2009) identifica bem o surgimento e o crescimento de um novo setor, que denomina como “novo” ensino superior privado. Ressalta que muito embora esse tipo de instituição já existisse no país, sua participação no sistema educativo era inexpressiva em comparação com os segmentos³³ público e confessional, este último ligado às instituições religiosas:

[...] como se sabe, até o final da década de 60, as universidades confessionais possuíam maior peso no conjunto do setor privado nacional e estavam praticamente ligadas à Igreja Católica. A presença do ensino privado confessional [...] respondia, na metade daquela década, por aproximadamente 44% das matrículas.

[...] o ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais. (MARTINS, 2000, p. 46; 2009, p. 17)

Nesse sentido, concordamos com Martins (2009) quando ele distingue esses setores, descrevendo-os como:

- Pré reforma de 1968 – possuía características similares às do setor público, ou seja, preocupação com a pesquisa e manutenção de quadros

³³ Pesquisa feita na cidade de São Paulo, nos anos de 1967 e 1968, aponta que as maiores universidades eram duas confessionais e uma pública: USP, PUC e MACKENZIE. GOUVEIA (1968, p. 233-4) registra que “[...] naquele ano [em 1967] São Paulo abrangia 20% das matrículas no ensino superior do País, a capital concentrava 42% das matrículas do Estado e as três universidades, aproximadamente 80% das matrículas da capital”.

permanentes de professores com dedicação integral. Ressalta que “[...] deve-se assinalar que, durante um longo período, as universidades católicas permaneceram dependentes do financiamento do setor público para a sustentação de suas atividades” (MARTINS, 2009, p. 17);

- Pós-reforma de 1968 – dotado de características empresariais, ou seja, seu foco é a venda de serviços educacionais para a obtenção de lucro e no que se refere ao corpo docente, distingue-se pela contratação de professores pagos por hora, sem um plano de carreira e sem se dedicarem inteiramente ao ensino.

No entanto, é importante enfatizar que não houve apenas a ausência do Estado na expansão do ensino superior como defende Nunes (2007), mas sim medidas estatais claras no sentido de encorajar o crescimento do setor de cunho empresarial. Assim, o Estado efetua isso tanto por meio da concessão de incentivos e subvenções prescritas na Constituição como através da ação do Conselho Federal de Educação, órgão responsável pela autorização de abertura dos cursos. Como mecanismos constitucionais, podemos indicar a isenção fiscal e o crédito educativo.

Começaremos pelas isenções fiscais, que usualmente se constituem no instrumento clássico de subsídio, pois podemos dizer que de certa forma “camuflam” a transferência de recursos públicos para o setor privado, consubstanciando um financiamento indireto. Essa modalidade já aparecia como possibilidade de política pública na Constituição de 1934, e se destinava para todos os níveis escolares. Desde então, não houve mudanças até as tentativas de regulação efetuadas na Constituição de 1988 e na LDB de 1996 e mais recentemente na legislação que instituiu o ProUni em 2005, conforme informam as pesquisas sobre o assunto:

[...] um tipo de vantagem consistiu na isenção fiscal às instituições privadas, prevista nas Constituições Federais de 1934, 1946, 1967 e perdurando, com pequenas alterações, até a Constituição mais recente, de 1988. Ela significou e significa concretamente que os governos federal, estadual e municipal não podiam cobrar impostos a tais instituições. A diferença mais significativa foi introduzida pela Constituição de 1988, que exigiu que tais instituições fossem sem fins lucrativos. Entretanto, tal exigência não é difícil de ser contornada [...] mesmo quando as escolas particulares apresentam receita superior à despesa, a diferença positiva nunca é apresentada como lucro porque é repassada como contribuição a entidades mantenedoras, as quais, na verdade, são as mantidas. Ou, então, quando suas receitas igualam às despesas, estas últimas encobrem remunerações e privilégios

astronômicos, concedidos a seus diretores, ou dispêndios para a ampliação do patrimônio. Em outras palavras, o que seria considerado lucro em qualquer empresa nunca é registrado como tal nas escolas particulares, que, assim, 'comprovam' não ter fins lucrativos. (DAVIES, 2000, p. 160)

[...] O artigo 20 da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promoveu formalmente a diferenciação institucional intra-segmento privado. A partir deste momento, as instituições passaram a ser classificadas em privadas lucrativas e sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas). As primeiras deixaram de se beneficiar diretamente de recursos públicos e indiretamente da renúncia fiscal, enquanto que as demais permaneceram imunes ou isentas à incidência tributária. A mudança legislativa permitiu ampliar a arrecadação da União e dos municípios e aumentou os custos operacionais dos estabelecimentos de ensino. (CARVALHO, 2005, p. 4-7)

Outro mecanismo é o crédito educativo, criado em 1975 e implantado no primeiro semestre de 1976. Os recursos são obtidos do orçamento do MEC e de parte das receitas das loterias. Foi batizado como FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior em 1999 e de acordo com DAVIES (2000, p. 172):

[...] o crédito educativo consistiu num empréstimo para o pagamento de mensalidades e manutenção de estudantes supostamente carentes, matriculados em instituições particulares de ensino superior. Financiado com recursos públicos, o Programa, embora justificado como auxílio dos estudantes pobres, serviu para subsidiar instituições particulares que, sem o Programa, perderiam uma parte de sua clientela. Além de subsidiar instituições particulares, o Programa trouxe grandes prejuízos aos cofres públicos, pois uma grande proporção dos empréstimos não foi paga pelos estudantes após a conclusão do curso.

Em 2007, no governo Lula, foi sancionada a Lei 11.552 que modificou as regras do FIES, autorizando o financiamento integral das mensalidades, pois até então o limite era de 70%. Além disso, o MEC vinculou a concessão do FIES à participação das instituições no ProUni. A demanda pelo aumento da verba destinada para essa modalidade é grande e Almeida (2012) registrou diversas iniciativas³⁴ no congresso nacional com esse objetivo, tais como a de incluir o setor de ensino superior privado entre as áreas de aplicação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Atualmente existem dezessete projetos na Comissão de Educação e Cultura envolvendo a liberação de recursos do fundo para o FIES. O pesquisador ressalta que:

³⁴ É importante o registro da existência de uma Frente Parlamentar de Apoio ao Ensino Superior Privado, formada em 2008 e composta por 171 deputados e 36 senadores. Foi presidida pelo deputado Severiano Gomes (PDT-BA) que defendia um “[...] posicionamento mais ousado e agressivo em relação ao governo” ao exigir mais verbas públicas para o setor privado (ZAGONEL, 2008).

[...] essa ideia partiu de Walfrido Mares Guia, sócio majoritário da Kroton Educacional e ex-Ministro do Turismo e das Relações Institucionais do primeiro governo Lula. Ele é réu no “mensalão mineiro” e quando ocupou o cargo de secretário estadual da educação mineira criou o monstro da “qualidade total da educação”, uma utilização na área educacional do linguajar e das práticas dos manuais vulgares de administração de empresas. Seria um excelente negócio para quem é acionista de peso de um dos maiores grupos nacionais. Os fatos não deixam margem a dúvidas: tipo de poupança aberta pelo empregador em nome do funcionário, com depósitos mensais de 8% sobre o valor do salário, o FGTS acumula saldo anual que ultrapassa R\$ 80 bilhões (ALMEIDA, 2012, p. 38).

Em relação ao Conselho Federal de Educação (CFE), criado pela LDB de 1961, é importante informar que esse órgão possui as atribuições constitucionais de estabelecer bolsas de estudo e financiar estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, além de autorizar, reconhecer e credenciar cursos e novas instituições. Portanto trata-se de uma instância que possui uma influência decisiva no sistema de ensino superior do país, o que pode explicar por que a maior parte de seus conselheiros está ligada ao setor privado. Já na época do regime militar se registravam conexões entre os empresários da educação e o conselho, razão pela qual em 1995, por conta das denúncias de corrupção durante o governo Itamar Franco, o CFE foi substituído pelo atual Conselho Nacional de Educação. Luiz Antonio Cunha, durante debate no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, acerca do papel do Estado na privatização do ensino superior, afirmou que:

[...] De acordo com minhas pesquisas, o Estado, mais do que facilitá-la, a induziu. Nos anos 60, o Conselho Federal de Educação era a principal instância de favorecimento do crescimento do setor privado de ensino. Era aí que se fazia a representação direta dos interesses privados mais rasteiros. O Conselho mudava a legislação de modo a facilitar a multiplicação dos cursos com maior mercado. Já os representantes dos empresários do ensino no MEC eram nomeados pelo presidente da República, e alguns ainda continuam por lá, em postos muito elevados. Do meu ponto de vista, tudo isso fez parte de uma política deliberada de privatização do ensino. (apud ALMEIDA et al., 1996, p. 160)

Um aspecto importante acerca dessa característica *sui generis* do ensino superior brasileiro nos é trazido pelo estudo de STEINER (2005, p. 350-351), que o compara com o existente nos EUA, referência predileta para os apologistas da excelência do mercado para todas as áreas, e demonstra que:

[...] universidades com fins lucrativos representam cerca de 1% das universidades americanas [...] a maior diferença entre os sistemas é a presença significativa das instituições particulares no Brasil, quase inexistentes nos EUA [...] o Brasil conta com cerca de duas vezes mais instituições particulares do que os EUA: Brasil possui 1.120 e os EUA, 617.

Essa peculiaridade brasileira também não é percebida em outros países capitalistas avançados conforme observa até mesmo Bresser Pereira, mentor da reforma do Estado brasileiro no octênio FHC, que não tem melindres em nominar esse fenômeno como uma aberração, afirmando que:

[...] entendo que a universidade privada, a universidade que visa lucro, é para mim um aborto. É alguma coisa absolutamente inaceitável do meu ponto de vista de valores. Eu sei que existe aí na sociedade, sei que existe no Brasil, mas em países civilizados não tem. Eu não conheço nenhuma universidade privada na França, nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Alemanha, na Suécia. Privada, não conheço. Universidade que visa lucro [...] nos Estados Unidos, você tem dois tipos de universidades: as estaduais, como a Michigan State, a University of California etc. e as privadas, como Harvard, MIT, Chicago [...]. E as privadas não são privadas, são públicas, ninguém fica rico delas, são públicas não estatais. (PEREIRA, 2000, p. 41-42)

Propomos que a compreensão da magnitude que o negócio da educação superior assumiu em nosso país, seja feita por meio da divisão proposta por Almeida (2012) nas seguintes fases:

- Fase 1 – anos finais de 1960 até 1975, caracterizada pelo domínio das faculdades isoladas de pequeno porte;
- Fase 2 – de 1975 e até meados dos anos 1980, cujo aspecto chave é o agrupamento das faculdades isoladas em federações de escolas (faculdades integradas);
- Fase 3 – de 1980 até nossos dias, que se caracteriza pela emergência de grandes universidades privadas com foco na oferta de serviços educacionais. Nesse período já se identifica a atuação de fundos de investimentos – nacionais e estrangeiros – que por meio de processos de fusões e aquisições de diversas instituições de médio e grande porte, inicia o processo de concentração do setor (MARTINS, 2009).

A razão para que a expansão da Fase 3 ocorresse por meio da abertura de universidades, é a autonomia concedida na Constituição de 1988 para que esse tipo de instituição criasse e extinguisse cursos, sem se submeter ao controle estatal feito pelo Conselho Nacional de Educação. No governo do Presidente Fernando Henrique

Cardoso (1995-2002), a premissa básica era a necessidade de expandir o sistema, pois conforme o Sr. Paulo Renato Souza, ministro da educação na época:

Esse fenômeno ocorria por duas razões essenciais: de um lado, o baixo nível da educação da população brasileira, da qual somente uma pequena proporção chegava ao ensino médio; de outro lado, o sistema de acreditação de novas escolas e cursos que levava, na prática, à formação de oligopólios e reservas regionais de mercado no setor privado da educação superior. (SOUZA, 2005, p. 172)

Nesse sentido, a aplicação de avaliações como o Exame Nacional de Cursos, conhecido popularmente como “Provão”, foi compreendida como mecanismo para estimular a concorrência no setor privado assim como para garantir o controle da qualidade da educação superior privada. Para o incentivo da concorrência, era importante evitar que a transformação em universidades fosse o único caminho para a expansão. A flexibilização ocorreu por meio do decreto nº 2.306/97, que criou os centros universitários, que também possuem a prerrogativa de abrir e fechar cursos, aumentando a oferta de vagas. Esse formato permitiu um crescimento significativo no período. O mesmo decreto também estabeleceu uma série de normas que impunham a obrigatoriedade da apresentação de demonstrativos financeiros, auditorias, aplicação de receitas, destinação de bolsas, caso desejassem continuar a serem beneficiados pelas isenções tributárias. Segundo Cunha (2003), é essa legislação que inaugura a transição de um capitalismo “patrimonial” para um capitalismo “concorrencial” no setor privado do ensino superior. As instituições que não atendessem as disposições da lei, passariam a pagar os impostos e contribuições como qualquer outra empresa com fins lucrativos

Podemos registrar nesse período a utilização maciça da avaliação como um dos mais importantes mecanismos de controle externo, pois conforme ALMEIDA (2012, p. 49):

Não há dúvida de que houve uma alta aposta na avaliação como mola mestra de toda a política educacional. Seja desde a proposta contida no Programa de governo - “Mãos à obra, Brasil” - que previa para o Conselho de Educação um papel “... menos credenciador e mais avaliador”, seja na busca obstinada do próprio Ministro.

Nesse sentido, o Sr. Paulo Renato Souza não deixa dúvidas quanto a essa função disciplinadora da avaliação ao afirmar que:

[...] nosso instrumento inicial para lidar com o problema da enorme heterogeneidade na qualidade das instituições de ensino superior do país foi a própria realização da avaliação e a ampla difusão de seus resultados para o conhecimento de toda a sociedade. A suposição, que se verificou correta, era de que, tratando com um segmento diferenciado da população, tanto em termos da clientela do sistema como dos futuros usuários e empregadores dos profissionais formados, a existência de elementos objetivos de avaliação exerceria enorme pressão social sobre as piores instituições. (SOUZA, 2005, p. 149)

Outra expectativa, que também aparece na legislação que modificou o ENEM (Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010) e na proposta do MEC à ANDIFES (2009), é quanto à função da avaliação em intervir no currículo, o que se expressa na afirmação da Sra. Eunice Durham, que na época ocupava o cargo de Secretária de Política Educacional do MEC:

[...] se se instala uma cultura de avaliação, se se publicizam os diferentes índices, podemos ter um instrumento de controle do mercado. Com todos os defeitos que tem o 'provão', segundo uma colega minha que trabalha numa universidade privada, começou a haver pela primeira vez na instituição, em função do 'provão', uma preocupação em rever o currículo. O 'provão' não vai resolver a questão, a autoavaliação não vai resolver, o credenciamento também não, mas, se estabelecermos um processo pelo qual a qualidade comece a contar em alguma instância, poderemos ter alguma instrumento de correção de uma situação que se deformou a ponto de ficar inviável [...] talvez esse conjunto de medidas comece a estabelecer um novo tipo de controle que a própria sociedade possa exercer sobre as forças do mercado. (DURHAN, 2003, p. 167)

Em relação a esse entusiasmo inicial, cumpre-nos aqui lembrar o adágio popular que afirma que “o tempo é o senhor da razão”, que se justifica ao resgatarmos a avaliação que o Sr. Paulo Renato Souza fez anos depois, sobre a época em que foi a autoridade máxima da educação no país. Assim, é possível percebermos o estremecimento de sua fé no poder da avaliação em promover a qualidade na educação superior, quando se deu conta das artimanhas utilizadas pelos empresários do setor para burlar o instrumento, admitindo que:

[...] a manobra de não inscrever um grupo de alunos no exame foi um dos tantos expedientes usados por algumas instituições para fazer frente contra o tema da avaliação sem adotar medidas profundas para melhorar a qualidade do ensino. Outras passaram a treinar os seus alunos concluintes para fazer o exame [...] algumas passaram a oferecer um automóvel de prêmio ao aluno com melhor desempenho no Provão. Muitas denúncias chegaram ao Ministério a esse respeito.” (SOUZA, 2005, p. 149; 162).

ALMEIDA (2012, p. 53) afirma que ao invés da imaginada “competição sadia” o que ocorreu foi:

[...] uma guerra de preços das mensalidades entre universidades “da antiga” e os novos competidores, muito deles centros universitários que logo após o governo FHC irão pleitear o título de universidades. Em São Paulo – o que não é diferente, no essencial, para as grandes capitais brasileiras –, por exemplo, os maiores centros universitários já no governo Lula, com mensalidades baratas ao gosto e condição dos fregueses, irão tomar fatias do mercado das grandes instituições como Universidade Paulista (UNIP) e Universidade Bandeirante (UNIBAN) passando a figurar, hoje, dentre as maiores universidades existentes no país. Não é por outro motivo o desespero dos sindicatos das mantenedoras de tais instituições particulares, confrontadas com o perigo do canibalismo que a boa economia política já bem nos ensinou quando o Estado não interpõe freios à dinâmica do mercado desregulado. Assim, chovem os clamores por “ética concorrencial”.

Outra constatação importante feita pelo pesquisador é quanto ao papel regulador da avaliação no sentido de assegurar qualidade acadêmica para o ensino superior privado lucrativo. E muito embora identifique impactos nesse sentido, ressalta como questão chave o fato de que isso tenha consequências, registrando que tanto nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, quanto nos dois períodos de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, além da elasticidade dos prazos, patenteia-se o uso de sutilezas administrativas e jurídicas pelas instituições, de forma que na prática é muito raro que ocorra o fechamento de uma instituição que não adote providências para a correção dos problemas. Dessa forma não deve causar espécie que no curso de dois mandatos, há o registro de punição de apenas uma instituição situada na cidade do Rio de Janeiro, que perdeu o seu *status* de universidade. O que deve ser extraído dessa discussão é que mesmo após a democratização, a opção para a expansão do ensino superior se manteve a mesma, ou até foi fortalecida, conforme atesta CUNHA (2003, p. 55) ao se referir aos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, afirmando que:

[...] foi muito rápido o crescimento das universidades privadas: no primeiro ano do octênio, elas eram 63. As universidades públicas ficaram estacionadas no mesmo período. Mas o dinamismo do setor privado expressou-se, igualmente, na categoria centros universitários, que não existiam em 1995 e já eram 66 em 2001, dos quais apenas dois públicos.

Almeida (2012) sintetiza bem essa evolução com base nos dados do MEC, que mostram a evolução das matrículas e o número de instituições do ensino superior por dependência administrativa, que comprovam que em 1995, as vagas do setor público correspondiam a 39,8% do total, e em 2001 decresceram para 30,2%

enquanto que as vagas no setor privado, que em 1995 correspondiam a 60,2% passaram para 69,8% em 2001. Além disso, também registra mudanças recentíssimas neste setor, caracterizadas pelo interesse do capital internacional no “mercado” educacional brasileiro, e por iniciativas de capitalização empreendidas por grandes grupos nacionais, com vistas à obtenção de escala na oferta dos “produtos” educacionais para seus “clientes. No bojo dessa dinâmica, observam-se as mais variadas transações, tais como captação de recursos via bolsa de valores, fusões e aquisições de instituições. E também uma mudança no perfil dos protagonistas que conduzem essa transformação, que de “empreendedores” que fundaram e lideraram a expansão de um negócio passam para executivos profissionais, muitos com carreiras construídas em outros ramos empresariais, com pouca ou nenhuma afinidade com a perspectiva da educação como direito.

Essa tendência à *oligopolização* do setor, com a presença de fundos de investimentos indica que os retornos são elevados e de baixo risco. Alguns números justificam o interesse dos fundos, pois em 1997 o faturamento das instituições privadas de ensino superior foi de R\$ 3 bilhões, em 2001 mais que triplicou chegando a R\$ 10 bilhões, em 2005 saltou para R\$ 15 bilhões, em 2008 para R\$ 20,5 bilhões e segundo projeções pode alcançar R\$ 28 bilhões em 2012 (ROSENBERG, 2002). Em relação ao *modus operandi* dos fundos, particularmente de *private equity*³⁵, ALMEIDA (2012, p. 62) caracteriza-os como entidades:

[...] que captam recursos de investidores institucionais – fundos de pensão ou segurados, por exemplo – e de indivíduos ou famílias com grande patrimônio que desejam alocar uma parcela de suas aplicações em ativos que gerem um retorno diferenciado. As captações são normalmente feitas na forma de compromissos de aporte de capital. Os investimentos ocorrem na medida em que o administrador identifica ativos que se enquadram nas políticas do fundo. Uma vez atingido o valor total Programado para a carteira, o administrador passa a buscar os ativos. Após o encerramento do período de investimentos, o fundo passa a atuar na administração das empresas em que investe. Assim, o passo seguinte é implementar medidas para que elas se valorizem até que sejam vendidas. Durante esse período, chamado de desinvestimento, é realizada a venda ordenada dos ativos para viabilizar o retorno do capital aplicado e dos lucros apurados em decorrência da valorização das empresas.

³⁵ Juridicamente consistem em Fundos de Investimentos em Participações (FIP) que são regulamentados pela Instrução CVM 391/03. Caracterizam-se por exigir altas taxas de retorno e celebrar acordos de acionistas nos quais assumem a prerrogativa de nomear administradores e de se oporem a determinados atos (ALMEIDA, 2012, p. 61).

Enfatiza que esses fundos exigem altas taxas de retorno e após um período em que intervêm na administração para obtenção do retorno, efetivam a saída por meio da venda direta para um investidor ou por meio da venda de ações na bolsa de valor, as IPO's (*Initial Public Offering*), sigla em inglês para Oferta Pública Inicial. Uma característica fundamental do mercado acionário é que a pulverização dos investimentos em centenas ou milhares de acionistas implica em que suas expectativas sejam por resultados de curto prazo, geralmente com base nos resultados financeiros trimestrais. Não é difícil deduzir quais os resultados da aplicação dessa lógica no âmbito dos processos educativos, conforme o seguinte depoimento:

[...] vejo o mercado de educação como um supermercado. Estou vendendo um produto. Só que, em vez de vender tomate, meu produto é um assento para o aluno estudar', compara o economista Marcelo Cordeiro, da Fidúcia Asset Management, especializado em buscar investimentos para o setor. (ERTHAL e PEREZIM, 2007, p. 15)

Nesse sentido, em que o foco é a busca de resultados no curto prazo, a redução de custos é o principal vetor, pois o que se busca são ganhos em escala. Por outro lado, conforme demonstram os indicadores educacionais, não se pode esperar uma boa qualidade acadêmica desse tipo de arranjo empresarial. Em reportagem da revista Carta Capital, é possível entender quais as consequências da aplicação da lógica do capital para o ensino superior:

[...] o foco em 'cursos noturnos e mensalidades acessíveis que garantiram uma inclusão social' expõe, como diz Antonio Carbonari, 'uma cultura de gestão que vem do lado franciscano de fazer um curso barato e de bom nível'. Mas no último exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), divulgado recentemente, menos de 10% dos formados nos cursos de direito do Centro Universitário Ibero-Americano, em São Paulo, e da Faculdade Comunitária de Campinas, escolas da rede Anhanguera, foram aprovados. Os resultados decepcionantes na avaliação contrastam com a voracidade administrativa do grupo [...] a intenção é atingir 100 mil alunos até 2010. No quesito expansão, o professor Carbonari tem recebido as melhores notas. (ERTHAL e PEREZIM, 2007, p. 15)

E sua expressão mais cruel é a demissão de professores, principalmente daqueles com maior titulação, conforme noticiado em reportagem da *Folha de S. Paulo*:

Maior rede de ensino superior do país, a Anhanguera Educacional demitiu neste final de ano cerca de 680 professores de três instituições adquiridas recentemente na capital e no ABC. [...] Somente na Uniban da capital, foram cortados por volta de 400 docentes, o que representa metade do quadro. A

instituição foi comprada pelo grupo em setembro. [...] Segundo o Sinpro-SP (Sindicato dos docentes), é o maior corte numa instituição em ao menos 20 anos. E boa parte dos demitidos são mestres e doutores, ou seja, com salários maiores.[...] Nas escolas circula a informação que a Anhanguera contratará docentes para suprir parcialmente o corte, mas com titulação menor e com hora-aula mais baixa. (TAKAHASHI e GOMES, p. C5, 2011)

Não podemos deixar de registrar que o que mais nos surpreendeu é o *nonsense* da nota publicada para justificar as demissões, em que a instituição declara que “[...] a atualização do corpo docente é necessária para adaptar os currículos das novas universidades ao *padrão de qualidade da Anhanguera*” (IBIDEM, *itálico nosso*), o que nos leva a refletir sobre que parâmetros pautam a tal qualidade desejada pelos gestores da maior rede de ensino superior do país, que almejam atingi-la por meios que contrariam tudo o que se pesquisou acerca da qualidade na educação, seja de que nível for.

A entrada do capital internacional no “negócio” da educação começou em 2001, quando a Apollo Internacional, uma empresa voltada para investimentos estrangeiros do Apollo Group, maior grupo empresarial de ensino dos Estados Unidos se associou ao Pitágoras, curso pré-vestibular criado em 1966, em Belo Horizonte e que em 2002 já aparecia como dos maiores grupos de ensino no Brasil (ROSENBURG, 2002). Contudo, é em dezembro de 2005, com a compra da Universidade Anhembi-Morumbi pelo grupo americano Laureate, que pela primeira vez uma universidade é adquirida por um fundo internacional. Essa instituição, fundada pelo arquiteto Gabriel Monteiro, foi preparada para a venda por seu administrador, o Banco Pátria, considerado o principal fundo de investimentos em educação no país, que além de acionista da Anhanguera Educacional, também foi o responsável pela elaboração de sua estratégia de negócios.

Oliveira (2009) registra que já em 2006, ocorre outro negócio nos mesmos moldes, com aquisição de 70% do controle da Anhanguera Educacional, grupo que na ocasião era composto por várias escolas superiores no interior de São Paulo, com mais de 20 mil alunos em quatro faculdades e um centro universitário. O adquirente foi um fundo de investimentos, também administrado pelo Banco Pátria, que para a efetivação do negócio obteve uma injeção financeira de doze milhões de dólares do *International Finance Corporation* (IFC), braço empresarial do Banco Mundial. Essa capitalização permitiu uma expansão sem precedentes, pois conforme ALMEIDA (2012, p. 66), após a compra da UNIBAN:

[...] a Anhanguera tornou-se o maior grupo privado de educação superior da América Latina, com 400 mil alunos (110 mil só na Grande São Paulo). Também passa a ser o segundo maior grupo do mundo, atrás apenas do norte-americano Appolo Group.

Em abril de 2013 é anunciada a fusão dos dois maiores grupos de educação brasileiros, a Kroton e a Anhanguera, resultando no surgimento da maior organização do setor no mundo, com um faturamento bruto de R\$ 4,3 bilhões, mais de um milhão de alunos (CARVALHO, 2013). Tais eventos indicam que está em curso no ensino superior privado lucrativo um dos fenômenos típicos do desenvolvimento capitalista, a *concentração*, conforme descrevemos em nosso capítulo inicial, que consiste na formação de monopólios ou oligopólios que dominam um setor econômico, subvertendo o mecanismo da concorrência do próprio sistema capitalista. Engels, em um longo parêntese, exemplificou o fenômeno no Livro 3 do *Capital*, em que descreve a formação do truste britânico na indústria de álcali, que se consumou com a constituição de uma única empresa. No mesmo capítulo, Marx o caracterizou como:

[...] Expansão imensa da escala de produção e das empresas, impossível de ser atingida por capitais isolados. [...] É a negação do modo capitalista de produção dentro dele mesmo, por conseguinte uma contradição que se elimina a si mesma, e logo se evidencia que é a fase de transição para a nova forma de produção. Esta fase assume assim aspecto contraditório. Estabelece o monopólio em certos ramos, provocando a intervenção do Estado. Reproduz nova aristocracia financeira, nova espécie de parasitas, na figura de projetadores, fundadores e diretores puramente nominais; um sistema completo de especulação e embuste no tocante à incorporação de sociedades, lançamento e comércio de ações. Há produção privada, sem o controle da propriedade privada. (MARX, Livro 3, 2008, p. 582; 585)

E mais adiante nesse mesmo capítulo, explica melhor essa transmutação do capitalismo, em que a propriedade é pulverizada, mas permanece a contradição fundamental entre a produção social da riqueza e sua apropriação privada, conforme observa:

Concepções que ainda tinham sentido em fase menos desenvolvida da produção capitalista tornam-se por completo caducas. O sucesso e o fracasso levam igualmente à centralização dos capitais, à expropriação na mais alta escala. A expropriação agora vai além dos produtores diretos, estendendo-se aos próprios capitalistas pequenos e médios. Ela é o ponto de partida do modo capitalista de produção, que tem por objetivo efetuar-la e, em última instância, expropriar todos os indivíduos dos meios de produção. Estes meios, com o desenvolvimento da produção social, cessam de ser meios e produtos da produção privada, só podendo ser meios de

produção em poder dos produtores associados, por conseguinte, propriedade social deles, como deles já são produto social. Mas no interior do próprio sistema capitalista essa expropriação se apresenta de maneira antinômica, a saber, poucos se apropriando da propriedade social; e o crédito dá cada vez mais a esses poucos o caráter de cavalheiros de indústria. Uma vez que a propriedade aí existe na forma de ações, seu movimento e transferência tornam-se simples resultados do jogo de bolsa em que os peixes pequenos são devorados pelos tubarões e as ovelhas, pelos lobos de Bolsa. No sistema de ações existe já oposição à antiga forma em que o meio social de produção se apresenta como propriedade individual; mas a mudança para a forma de ações não se liberta das barreiras capitalistas, e em vez de superar a contradição entre o caráter social e privado da riqueza, limita-se a desenvolvê-la em nova configuração (MARX, Livro 3, 2008, p.586-587).

Entretanto, conforme vimos no primeiro capítulo deste trabalho, quando descrevemos a anarquia da produção, ou seja, a ausência de um planejamento ou controle global resulta na superprodução, o que no caso das instituições de ensino, significou uma oferta de vagas maior que a demanda. Tal problema é agravado pelos problemas de fluxo na Educação Básica, particularmente no Ensino Médio (KLEIN, 2006). Dessa forma, conforme explica Almeida (2012), a forma como o setor lidou com isso foi a de recorrer ao Estado, pois apesar de todos os incentivos ofertados, registram-se altos níveis de inadimplência, resultando que pouco mais de 50% dos ingressantes concluíssem seus cursos, enquanto que nas instituições públicas esse percentual é de 76% (JORDÃO, 2007). No mesmo sentido, Martins (2009) constata o esgotamento da política de expansão pela via privada, afirmando que em 2004, 49% das vagas do setor privado não estavam ocupadas.

ALMEIDA (2012, p. 86), a partir da leitura dos embates políticos e ideológicos que decorrem dessa situação, afirma que no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o setor privado lucrativo passa a atuar de forma mais agressiva e até mesmo “[...] ter o domínio intelectual da estruturação do modelo dominante de ensino superior de graduação no país”. Concluímos esta subseção, justificando a ênfase dada ao ensino superior privado em função do protagonismo que essa modalidade adquiriu em nosso país, nos últimos quarenta anos, e que de certa forma explicarão o que está em jogo na implantação das políticas públicas implantadas nesse nível de ensino.

4.3. Educação Superior Pública – Mudanças em curso

Diversas pesquisas identificam vários sinais de esgotamento para a expansão da educação superior por meio da ampliação de vagas nas IES particulares (AMARAL, 2008; MEC/INEP 2012; MARTINS, 2009; JORDÃO, 2007). Assim, as instituições públicas, que até o final da década de 1990 não haviam sido envolvidas no processo de massificação em curso, passam a serem consideradas. Desse modo, é pertinente compreendermos o desenvolvimento desse segmento da educação superior, para o qual, conforme observaremos adiante, o ENEM assumirá um papel importante em “democratizar” o acesso para suas vagas, particularmente da rede federal.

Já observamos que o ensino superior no Brasil começou no século XIX, em razão de necessidades da corte portuguesa, que em virtude da ameaça napoleônica, aqui havia se refugiado. Curiosamente, a forma como esse nível de ensino se organizou na América Latina, sofreu uma grande influência do modelo da universidade imperial napoleônica, que se caracterizava por ser subordinada ao Estado e subdividida em faculdades profissionais, com o objetivo de formar quadros técnicos e políticos, embora no Brasil esse modelo tenha perdurado até os anos 1920, sem que se constituísse uma estrutura universitária (TRINDADE, 2001).

Segundo esse autor, outra peculiaridade que distingue o ensino superior brasileiro dos demais países latino-americanos é que no Brasil não houve uma privatização à moda chilena, com o fim da gratuidade do sistema público e implantação de um sistema compensatório de bolsas. Na expansão que teve lugar no fim dos anos de 1960 e início dos anos 70, além da opção dos governos da ditadura militar por uma massificação via ensino privado, também houve investimento na universidade pública. Desse modo, embora não tenha ocorrido um aumento na oferta de vagas, houve a modernização da universidade, da ciência e tecnologia, por meio da oferta abundante de recursos por agências de financiamento da pós-graduação e pesquisa, como a Capes, CNPq e Finep, além dos vários Planos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PDCT). Tais medidas resultaram na profissionalização do sistema universitário, com a implantação dos regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva, promovendo a consolidação de uma sólida política de pós-graduação no país. O Fundo Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) forneceu recursos para a

pesquisa e também, para um expressivo sistema de bolsas de pós-graduação e de iniciação científica, permitindo a emergência de uma importante comunidade científica no país. Assim, ainda que tais investimentos tenham resultado na burocratização das universidades, complexificando seu processo decisório, também contribuíram para sua modernização, qualificando-as para ocupar uma posição de destaque na América Latina.

Leher (2001) reconhece esse avanço, que denomina de “modernização conservadora”, na qual parte da comunidade científica foi cooptada pelo governo militar e ocupou postos nas instituições de fomento à ciência e tecnologia, priorizando os investimentos de acordo com as diretrizes de organismos internacionais como o Banco Mundial e os interesses da ditadura militar. Tais interesses tiveram foco na capacitação do país em setores estratégicos-militares, como a energia (nuclear e biomassa), informática, telecomunicações, aeronáutica e ciências agrárias. Contudo, esse autor assinala que:

[...] a expansão do aparato de C&T deixou cicatrizes, como a deformação do sistema de apoio a suas atividades, desvinculando-o da esfera institucional da universidade. Os órgãos de fomento encaminharam linhas de pesquisa que não foram deliberadas pela comunidade acadêmica e pelo parlamento. As áreas prioritárias do PADCT³⁶, por exemplo, praticamente não foram discutidas nos espaços universitários. Para legitimar sua política, o governo militar contou com a participação de pesquisadores coniventes com a política de modernização conservadora. [...] Não é um exagero afirmarmos que o espaço público da universidade, então em construção por parcelas da comunidade, já estava comprometido em seus aspectos fundamentais, visto que as decisões das políticas científicas estavam localizadas em outros *loci*: os conselhos e comitês escolhidos entre os beneficiários da modernização conservadora, selecionados pelo crivo governamental. (LEHER, 2001, p. 180-181).

Entretanto esse quadro se modifica nas décadas de 1980 e 1990, quando paradoxalmente, em governos da fase da redemocratização (Nova República – presidentes José Sarney, Fernando Collor de Mello e Itamar Franco) e nos dois mandatos do Sr. Fernando Henrique Cardoso (FHC), ocorre uma queda progressiva do financiamento, assim como a emergência de iniciativas de privatização interna por meio do incentivo crescente à captação de recursos externos. É importante mencionar que nesse período, marcado pela ofensiva neoliberal, surge o discurso, veiculado principalmente pelo Banco Mundial, da priorização da educação básica em detrimento do ensino superior, pois o financiamento deste último beneficiaria os

³⁶ Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

grupos de renda mais elevada. TRINDADE (2001, p. 34) afirma que no documento intitulado *Higher Education in Developing Countries, Peril and Promise* (WORLD BANK, 2000), fica clara a defesa que essa instituição faz de um sistema de ensino superior estratificado para a criação, acesso e difusão do conhecimento, propondo que:

[...] países e indivíduos com renda superior deveriam produzir e ter acesso a conhecimento de alta qualidade, enquanto que os de baixa renda deveriam assimilar a produção. Essa é a divisão social e econômica proposta pelo Banco: os de baixa renda têm que se especializar na “capacidade de aceder e assimilar o conhecimento novo”.

Nesse documento recomenda-se a diversificação do sistema, pelo fato de que essa diversificação usualmente possibilita a entrada de provedores privados, e principalmente, permite a conformação do ensino superior ao mercado e ao atendimento estratificado. Isso ensejaria a emergência de instituições dotadas de núcleos de excelência, com a função de formar as classes dirigentes e prover serviços tecnológicos e políticos para o mercado; universidades de ensino, para formação de profissionais liberais e técnicos, oriundos das camadas médias; centros universitários e faculdades isoladas, destinadas à formação de profissionais de média ou baixa qualificação, oriundos também de estratos das camadas médias; e finalmente, escolas profissionalizantes, para estudantes advindos das classes da base da pirâmide social. O documento afirma que essa organização do sistema, desde que planejada, permitirá uma eficácia progressiva. Além disso, o documento defende o financiamento misto para instituição universitária, em que as partes envolvidas seriam o governo, estudantes e entidades filantrópicas. Não podemos deixar de comentar o viés funcionalista de tal proposta que, no entanto, é endossada por vários governos da América Latina, inclusive pelas duas gestões de nosso presidente professor, Sr. Fernando Henrique Cardoso.

Leher (2001) assinala essa assunção da proposta do Banco Mundial no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, quando este apresentou no início de sua gestão a agenda para educação, na qual destacou que suas prioridades para essa área seriam a educação básica e a paralisação do crescimento das universidades públicas. Para justificar essa opção, valeu-se da conhecida Teoria do Capital Humano, que preconiza que a ruptura do ciclo estrutural da pobreza somente pode se concretizar por meio da educação. O autor defende

que para a aplicação do receituário proposto pelo Banco Mundial, esses governos se valeram da ressignificação de um dos mais importantes valores históricos da instituição universitária, a autonomia. Desse modo, em relação ao artigo 207 da Constituição Federal, que estabelece: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL/SENADO FEDERAL, 1988), interpretou-se que essa autonomia fosse entendida como uma autonomia diante do Estado para interagir livremente no mercado. Assim, no sentido proposto, a autonomia deve ser compreendida como desregulamentação, objetivando principalmente a captação e aplicação de recursos.

Iniciativas com esse propósito foram registradas na década de 1980, com o projeto do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres), criado em 1986, pelo governo Sarney, e segundo Leher (2001), influenciado pelo Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior (NUPES) da Universidade de São Paulo (USP). Desse grupo faziam parte José Goldenberg, Simon Schwartzman, Eunice Durhan, Sergio Costa Ribeiro, Maria Helena Castro e José Arthur Giannotti. O ponto do projeto que gerou mais polêmica foi o de separar as instituições em universidades de ensino e universidades de pesquisa, o que evidenciava o viés elitista e privatista da proposta, provocando uma forte reação pública da comunidade acadêmica e estudantil, forçando um recuo do governo.

Contudo, essa investida reformista no sentido de “flexibilizar” a autonomia da universidade com o propósito de implantar o receituário neoliberal recrudescer no governo de Fernando Henrique Cardoso. LEHER (2001, p. 174) registra as seguintes iniciativas:

[...] a PEC³⁷ 370/96, que pretendia desconstitucionalizar a autonomia e que está arquivada devido às pressões da comunidade e do Ministério da Fazenda, contrário à subvinculação, por um período de dez anos, de 75% dos 18% destinados constitucionalmente aos gastos com a educação; a Lei 9.192/95, que trata da escolha de dirigentes; a Lei 9.131/95, que versa sobre o exame nacional de cursos; a Lei 9.394/96, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional; o Decreto 2.308/97, que regulamenta os centros universitários e os Cursos Normais Superiores, entre outros; a Lei 9.678/98, que cria a Gratificação de Estímulo à Docência; e concluindo, o processo de flexibilização da autonomia constitucional, a Lei 9.962/2000, que permite à União contratar docentes e técnicos administrativos na forma de emprego público, regido pela CLT³⁸.

³⁷ Projeto de Emenda Constitucional

³⁸ Consolidação das Leis do Trabalho

Esse autor observa que as medidas propostas nessas legislações em relação à autonomia universitária convergem em grande medida com as propostas do Banco Mundial. Entretanto, o que nos parece paradoxal é que a efetivação dessas propostas se realize por meio de um Programa proposto por governos que justamente se opunham à aplicação do ideário neoliberal. Para compreendermos como isso ocorreu e vem ocorrendo, falaremos do desenvolvimento das políticas sociais durante os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, aprofundando aquelas que tratam da democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior.

5. O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO 2003 – 2010

A compreensão sobre a construção das políticas sociais e sobre suas contradições, demanda resgatarmos a noção discutida em nosso aporte teórico, do Estado como cenário de lutas de interesses antagônicos. Nesse sentido, é essencial fazermos uma breve discussão sobre o caráter das políticas sociais dos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Este ciclo, que se inicia em 2003 com a vitória de um candidato de oposição, após um período de oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, começou sob grande expectativa da população, particularmente em relação à ruptura com as políticas de corte neoliberal adotadas nos governos que o precederam (SILVA, 2011). Tal sentimento pode ser explicado em razão do parágrafo inicial do documento intitulado “Concepção e Diretrizes do Programa de Governo do PT para o Brasil”, que afirma:

A implementação de nosso Programa de governo para o Brasil, de caráter democrático e popular, representará uma ruptura com o atual modelo econômico, fundado na abertura e na desregulação radicais da economia nacional e na consequente subordinação de sua dinâmica aos interesses e humores do capital financeiro globalizado. Trata-se, pois, de propor para o Brasil um novo modelo de desenvolvimento economicamente viável, ecologicamente sustentável e socialmente justo. Será preciso ousar, rompendo com o conformismo fatalista pretensamente pragmático que sonega direitos básicos da população e resgatando os valores éticos que inspiraram e inspiram as lutas históricas pela justiça social e pela liberdade. *Será necessário, de igual modo, avaliar com objetividade as restrições e potencialidades do atual quadro sócio-político e econômico do país, para evitar um voluntarismo que poderia frustrar a proposta de transformação da economia e da sociedade brasileiras.* (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 1, *itálico nosso*)

Contudo, já se observa no final dessa introdução uma ressalva, que no decorrer da campanha eleitoral se consubstanciará no documento intitulado “Carta ao Povo Brasileiro” (SILVA, 2002, p. 2), no qual o candidato Lula procura tranquilizar setores conservadores da sociedade brasileira acerca do alcance e da profundidade das mudanças que seriam realizadas. Neste sentido, o documento afirma que:

O PT e seus parceiros têm plena consciência de que a superação do atual modelo, reclamada enfaticamente pela sociedade, não se fará num passe de mágica, de um dia para o outro. Não há milagres na vida de um povo e de um país. [...] Será necessária uma lúcida e criteriosa transição entre o que temos hoje e aquilo que a sociedade reivindica. O que se desfez ou se deixou de fazer em oito anos não será compensado em oito dias. O novo

modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade. [...] Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país. As recentes turbulências do mercado financeiro devem ser compreendidas nesse contexto de fragilidade do atual modelo e de clamor popular pela sua superação. [...] À parte manobras puramente especulativas, que sem dúvida existem, o que há é uma forte preocupação do mercado financeiro com o mau desempenho da economia e com sua fragilidade atual, gerando temores relativos à capacidade de o país administrar sua dívida interna e externa. É o enorme endividamento público acumulado no governo Fernando Henrique Cardoso que preocupa os investidores. [...] Trata-se de uma crise de confiança na situação econômica do país, cuja responsabilidade primeira é do atual governo. Por mais que o governo insista, o nervosismo dos mercados e a especulação dos últimos dias não nascem das eleições. [...] Nasce, sim, das graves vulnerabilidades estruturais da economia apresentadas pelo governo, de modo totalitário, como o único caminho possível para o Brasil. Na verdade, há diversos países estáveis e competitivos no mundo que adotaram outras alternativas. [...] Não importa a quem a crise beneficia ou prejudica eleitoralmente, pois ela prejudica o Brasil. O que importa é que ela precisa ser evitada, pois causará sofrimento irreparável para a maioria da população. Para evitá-la, é preciso compreender que a margem de manobra da política econômica no curto prazo é pequena.

A contradição entre um Programa que propõe a ruptura e outro documento, que assegura uma transição gradual manifestou-se no caráter vacilante das políticas sociais do primeiro mandato. Além disso, é importante resgatar o embate ideológico que influenciava a elaboração das políticas públicas no Brasil, e que tiveram lugar nos governos pós-redemocratização. Nesse sentido, FAGNANI (2011, p. 43) afirma ser possível identificar os seguintes movimentos estruturais opostos:

O primeiro aponta o rumo da estruturação de políticas inspiradas no Estado de Bem-Estar. Esse processo ganhou impulso na luta pela redemocratização e desaguou na Constituição de 1988. O segundo, ocorrido entre 1990 e 2002, aponta no sentido contrário, da tentativa de desestruturação dessas conquistas:

Desse modo, o autor citado afirma que entre 1975 e 1988, o Brasil caminhou na contramão do mundo, pois o processo de redemocratização que ocorreu nesse período não deixou espaço para a aplicação do receituário neoliberal, de forma que o Estado proposto na Constituição de 1988 inspirava-se num modelo de Estado de Bem-Estar Social vigente em países centrais. Nesse sentido, adotava a universalidade, a seguridade e os direitos sociais como seus princípios constitutivos em oposição à focalização, ao seguro e ao assistencialismo, defendidos pelo neoliberalismo.

No período compreendido entre 1990 e 2002, identifica-se a emergência de governos comprometidos com o neoliberalismo, quando a ideia do Estado Mínimo ganha corpo e se prescinde da universalidade como princípio norteador das políticas sociais, abrindo espaço para políticas que preconizam a focalização nos “mais pobres”, em contraposição ao ideário que fundamentou a Constituição de 1988. Fagnani (2011) divide esse período nos seguintes intervalos:

- Contrarreforma Truncada (1990-1992) – mandato de Fernando Collor, que se caracterizou pela construção de uma agenda neoliberal, com vistas à revisão da Constituição prevista para 1993, que acabou não ocorrendo em razão do *impeachment*; contudo, mesmo em seu curto período, esse governo se empenhou em reduzir as conquistas sociais de 1988 por meio de leis complementares.
- Retomada das Reformas Liberalizantes (1993-2002) – mandatos de Fernando Henrique Cardoso, nos quais um aspecto distintivo é o antagonismo entre a política macroeconômica e de reforma do Estado e o desenvolvimento social. Nesse octênio identifica-se um agravamento da crise social, resultante da estratégia econômica, pois a estagnação econômica, subjacente ao Plano Real, desorganizou o mercado de trabalho. As políticas monetárias e cambiais adotadas desorganizaram as finanças públicas e limitaram o gasto social. O autor também registra o retrocesso na reforma agrária e nos direitos trabalhistas e previdenciários, assim como a neutralização das conquistas institucionais nas áreas da saúde, assistência social e educação fundamental.

Em relação ao primeiro período da administração de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2005), Fagnani (2011) caracteriza-o como uma fase marcada pela ambiguidade entre a mudança e a continuidade, resultado da manutenção da ortodoxia econômica, que se traduziu numa estratégia social indefinida. Nesse sentido, concordamos com MARQUES e MENDES (2007, p. 2) que afirmam:

Nos quatro primeiros anos de sua gestão [...] o governo Lula manteve os juros atrelados às metas de inflação (o que provocou sua permanência em níveis extremamente elevados); aprofundou o esforço de geração de superávit primário com vista ao pagamento do serviço da dívida e comandou um crescimento pífio e errático da economia, fundado

principalmente nas exportações do *agribusiness*. Foi nos seus três primeiros anos de gestão que as cinco maiores instituições bancárias auferiram um lucro de 26%, superior ao ocorrido nos oito anos de seu antecessor.

Fagnani (2011) apresenta como manifestações dessa indefinição a substituição do principal Programa social proposto no início do governo, o “Programa Fome Zero”, pelo “Bolsa Família”. Já Marques e Mendes (2007) indicam a promoção de uma contrarreforma previdenciária e restrições de recursos destinados ao Sistema Único de Saúde – SUS como iniciativas do governo que manifestam até mesmo um retrocesso em relação às conquistas dos trabalhadores.

Contudo, o que nos afigura como relevante para essa postura é o resgate feito por Carvalho (2005), que explica isso por meio de mudanças que ocorreram na década de 1990 na condução da política fiscal, que resultaram em grandes dificuldades para efetuar qualquer ampliação dos gastos públicos. A autora explica que antes desse período o principal indicador sobre a situação fiscal era o déficit público, ou seja, os planos de ajuste preconizavam que o déficit público era a causa de diversos problemas, particularmente a inflação, mas também o saldo negativo no balanço comercial, o aumento da taxa de juros e a redução dos investimentos. A conjunção desses fenômenos, no longo prazo, restringia o desenvolvimento do país. Desse modo, o controle do déficit público era o principal objetivo da política macroeconômica, inclusive constando do receituário proposto por organismos multilaterais.

Entretanto, com a emergência dos mercados financeiros mundiais, o fluxo de investimentos e a volatilidade dos capitais que emergiu na década de 1990 modificaram essa prescrição, de forma que a questão fiscal assume o protagonismo na gestão da política macroeconômica. Desse modo, o principal indicador passa a ser a sustentabilidade da dívida, que inclui em sua análise a avaliação de expectativas em relação ao desempenho das finanças públicas em cenários prováveis. Assim, não basta demonstrar uma boa situação fiscal, mas considerando determinadas projeções, é necessária a crença do mercado na solvência do país.

Carvalho (2005) afirma que a forma de gestão macroeconômica foi implantada em 1988 no Brasil, após o acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesse sentido, durante o segundo mandato de FHC, independente de qual fosse a taxa de câmbio ou de juros que recaíssem sobre o montante da dívida pública, o governo deveria assegurar um superávit primário em condições de

garantir a sustentabilidade da dívida. Para efetivar isso em um cenário de baixo crescimento, com uma alta taxa de juros e oscilação cambial, recorreu-se à promoção de constantes aumentos do superávit primário, efetuados por meio das seguintes medidas: (a) aumento da carga tributária (30% do PIB, em 1998, para 35% em 2003) e; (b) cortes nos gastos públicos. O ajuste no valor dos gastos é feito de acordo com a receita orçamentária, o que implica em cortes de despesas, principalmente nas de custeio e capital, o que se materializa em cortes em políticas sociais (saúde, educação, seguridade, etc.), investimentos e arrocho salarial. CARVALHO (2005, p.9) destaca que “[...] não é de se surpreender, que os investimentos públicos sejam os mais baixos da história recente do País e, após as privatizações, perderam o papel que tinham como articuladores das condições de crescimento”. Desse modo, evidencia-se que a incoerência que registramos entre o discurso e a prática no primeiro mandato Lula, pode ser explicada pela opção em pautar a gestão macroeconômica pelo mesmo indicador adotado nos governos de FHC.

Contudo no período 2006-2010, Fagnani (2011) afirma que em função do crescimento econômico ter assumido um papel de destaque na agenda do governo, diminuiu o antagonismo entre as políticas econômicas e as sociais. A queda nos níveis de desemprego e o desempenho positivo das contas públicas abriram espaço para o aumento do gasto social. Além disso, a eclosão da crise financeira de 2008, afetando de forma mais aguda as economias avançadas, esvaziou o discurso do “estado mínimo”, pedra de toque do ideário neoliberal. Desse modo, políticas de focalização e de universalização passaram a ser admitidas como complementares, embora mesmo nesse período, o autor ainda registre a persistência da tensão entre essas abordagens.

Muito embora seja possível admitir a divisão proposta por Fagnani (2011), nosso entendimento é que a assunção de Programas desenvolvimentistas no último quadriênio do governo Lula não significou mudanças profundas nas políticas públicas adotadas para a Educação Superior em nosso país, assim como na forma como sua massificação foi e tem sido conduzida. Defenderemos esse argumento por meio da discussão de pesquisas realizadas sobre o Programa Universidade para Todos (Prouni); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e sobre o ENEM, especialmente a partir de sua

promoção para instrumento de seleção unificada para o acesso em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

5.1. ProUni – Contentando gregos e troianos?

No que concerne a políticas de acesso ao ensino superior, mais que a concessão de crédito estudantil direto, nos moldes do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES que seria, de acordo com o receituário neoliberal, o meio clássico para o acesso de estudantes de baixa renda às instituições privadas, uma das principais políticas implantadas no primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) foi o Programa Universidade para Todos (ProUni), que promove o acesso por meio do financiamento indireto, ou seja, através de isenções fiscais para as instituições que aderirem ao Programa. O ProUni foi criado em 2004, por meio da Medida Provisória nº 213/2004, substituída pela Lei nº 11.096/2005, e por diversas legislações complementares, especialmente a Instrução Normativa da Secretaria da Receita Federal nº 456/2004, que formalizou as isenções fiscais no âmbito tributário. Os supostos efeitos benéficos do Programa foram usados como uma das grandes bandeiras de campanha do recém-eleito prefeito de São Paulo e ex-ministro da Educação, Sr. Fernando Haddad.

O Programa tem como objetivo conceder bolsas de estudos integrais (100%) e parciais (25 a 50 %) para estudantes de baixa renda em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições particulares de ensino superior. A seleção dos candidatos é realizada por meio da nota obtida no ENEM; também se exige que o aluno tenha cursado o ensino médio em escola pública ou que o tenha feito em escola particular com bolsa integral, e que sua renda familiar *per capita* seja de até três salários mínimos para as bolsas parciais e até um salário mínimo e meio para as bolsas integrais. Ao candidato é permitido fazer até cinco opções de curso, turno e instituição de ensino superior e geralmente é concedida uma semana para efetivar sua inscrição, de forma que possa pesquisar qual é a nota de corte nas instituições escolhidas e compará-las à nota que obteve no ENEM. Para se ter uma ideia acerca das repercussões desse programa, as estatísticas do Sisprouni (2012) informam que no 1º semestre de 2012 inscreveram-se 1.529.299 de candidatos e foram ofertadas 194.311 bolsas: 95.928 bolsas parciais e 98.383 bolsas totais. Além disso, buscando reduzir a evasão por inadimplência, o governo tem procurado

integrar o ProUni ao FIES, permitindo que os bolsistas parciais possam financiar, por intermédio do FIES, o percentual não coberto pela bolsa e dando prioridade aos beneficiários do ProUni na concessão do financiamento.

Entretanto ao fazermos um resgate histórico sobre como ocorreu a instituição desse programa, encontraremos alguns “achados” interessantes sobre como se processaram as escolhas que foram feitas para a massificação da Educação Superior nos períodos dos governos do presidente Lula (2003 – 2010). Conforme vimos na introdução deste capítulo, a inflexão observada no início do governo petista, repete-se ao tratar dessa etapa da educação, pois o documento intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil - Programa de Governo Lula para Educação”, firmado pelo Sr. Antonio Palocci, coordenador da campanha eleitoral, declarava:

Nosso governo vai empenhar-se para ampliar as vagas e matrículas na educação superior, em especial pública. Estimulará a qualidade do ensino, que também decorre da multiplicação dos investimentos no setor público, do respeito ao princípio da associação entre ensino, pesquisa e extensão e da permanente avaliação das IES públicas e privadas para a melhoria da gestão institucional e da qualidade acadêmica, com cumprimento de sua missão pública no âmbito local, regional ou nacional. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002a, p.27)

Pouco tempo depois, já durante o primeiro mandato petista, encontramos no relatório “Gasto Social do Governo Central: 2001-2002” (BRASIL, 2003, p. 34), elaborado pelo Ministério da Fazenda, do qual o Sr. Antonio Palocci era o titular, um diagnóstico diametralmente diferente, que afirma:

A canalização de grande parte do orçamento da educação para o financiamento das instituições federais de ensino superior reduz o montante de recursos disponível para os demais estágios da educação. Considerando a questão da equidade, essa política produz distorções relevantes, constituindo-se no componente do gasto em educação de maior regressividade. Cerca de 46% dos recursos do Governo Central para o ensino superior beneficiam apenas indivíduos que se encontram entre os 10% mais ricos da população.

Em relação ao diagnóstico feito pelo ministério, resgatamos a análise feita por CORBUCCI (2007, p. 23), que a rechaça:

[...] o gasto per capita na educação superior tende a ser, em qualquer país, sempre maior que o da educação básica. Mas, no caso brasileiro, essa diferença se torna mais acentuada pelo fato de os dispêndios com a educação básica serem insuficientes para assegurar um ensino de qualidade. Assim sendo, quando se compara esse valor per capita com os dispêndios médios da educação superior, tende-se a concluir que o gasto

com a educação superior pública é exorbitante e incompatível com as condições socioeconômicas brasileiras. No entanto, essa desproporção do gasto com a educação pública, no Brasil, entre os níveis de ensino, se explica mais pelo fato de o dispêndio com a educação básica ser insuficiente, do que pelo gasto com a educação superior ser excessivo. Ao analisar os dispêndios educacionais dos países-membro da Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) [...] mostra que os gastos com a educação básica, nesses países, correspondem a 1/3 do valor despendido com a educação superior, enquanto que, no Brasil, a proporção é de 1/14. De acordo com dados da OCDE, cerca de 78% dos gastos realizados pelos membros dessa organização, na área da educação superior, são de natureza pública.

Curiosamente, a constatação do relatório do governo coincide com a proposta do Banco Mundial, endossada anteriormente pelo governo FHC. Desse modo, a solução para conciliar a demanda pela expansão das vagas no ensino superior para a população de baixa renda e a contenção do gasto social se consubstanciou no Programa Universidade para Todos (ProUni), que segundo Catani, Hey e Gilioli (2006) logra êxito em promover o acesso ao ensino superior com um baixo investimento para o governo. Além disso, esses autores afirmam que o Programa consiste numa:

[...] engenharia administrativa que equilibra impacto popular, atendimento às demandas do setor privado e regulação das contas do Estado, cumprindo a meta do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) de aumentar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior para 30% até 2010. Pretende, ainda, atender ao aumento da demanda por acesso à educação superior, valendo-se da alta ociosidade do ensino superior privado (35% das vagas em 2002, 42% em 2003 e 49,5% em 2004) (CATANI, HEY e GILIOLI, 2006, p. 127).

Nesse sentido, o recurso à renúncia fiscal é um procedimento que se institucionalizou historicamente no Brasil, e que conforme já mencionamos, foi usado pelo regime militar como um dos principais mecanismos indutores para a expansão do ensino superior, até a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB), que em seu artigo 20 instituiu formalmente a diferenciação do segmento privado, classificando as instituições privadas lucrativas e sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas). A isenção das lucrativas foi extinta, enquanto que as demais permaneceram isentas da incidência tributária. Tal medida ampliou a arrecadação da União e dos municípios e aumentou os custos operacionais dos estabelecimentos de ensino. Desse modo, o ProUni representa a retomada dessa tradição, embora agora venha acompanhado pela retórica de justiça social e de inclusão das camadas sociais menos favorecidas. Além disso, o Programa atende as demandas do ensino

superior privado, que conforme vimos anteriormente, apresentava um alto grau de vagas ociosas.

A pressão do segmento privado pode ser observada já na tramitação da legislação que instituiu o programa, conforme registra Almeida (2012), que identifica uma forte intervenção do setor privado entre a proposta de Lei 3582/2004, a Medida Provisória nº 213/2004 e a redação definitiva da Lei 11.096/2005. Ilustra isso por meio da seguinte tabela:

Quadro 3 - Processo de Elaboração, Modificação e Aprovação do ProUni

ATRIBUTO	PROJETO DE LEI	MEDIDA PROVISÓRIA	LEI
Tipo de Bolsa	Integral (100%)	Integral (100%) Parcial (50%)	Integral (100%) Parcial (50%) Parcial (25%)
Renda Familiar	Um salário mínimo <i>per Capita</i>	Integral (1 SM e e meio) Parciais (3 SM)	Integral (1 SM e meio) Parciais (3 SM)
Desvinculação do Programa	Desempenho Insuficiente no SINAES* por dois anos consecutivos ou três intercalados, no período de cinco anos	Desempenho Insuficiente no SINAES* por três anos consecutivos	Desempenho Insuficiente no SINAES* por três anos consecutivos
Descumprimento das Regras	Multa de até 1% do faturamento anual do exercício anterior à data da infração	Retirado	Retirado
Benefícios da Transição da Natureza Jurídica de Sociedade Sem Fins Lucrativos para Sociedade com Fins Lucrativos	Não previsto	Pagar a quota patronal para a Previdência Social de forma gradual, durante o prazo de cinco anos, na razão de 20% do valor devido a cada ano, cumulativamente, até atingir o valor integral das contribuições devidas.	Pagar a quota patronal para a Previdência Social de forma gradual, durante o prazo de cinco anos, na razão de 20% do valor devido a cada ano, cumulativamente, até atingir o valor integral das contribuições devidas.

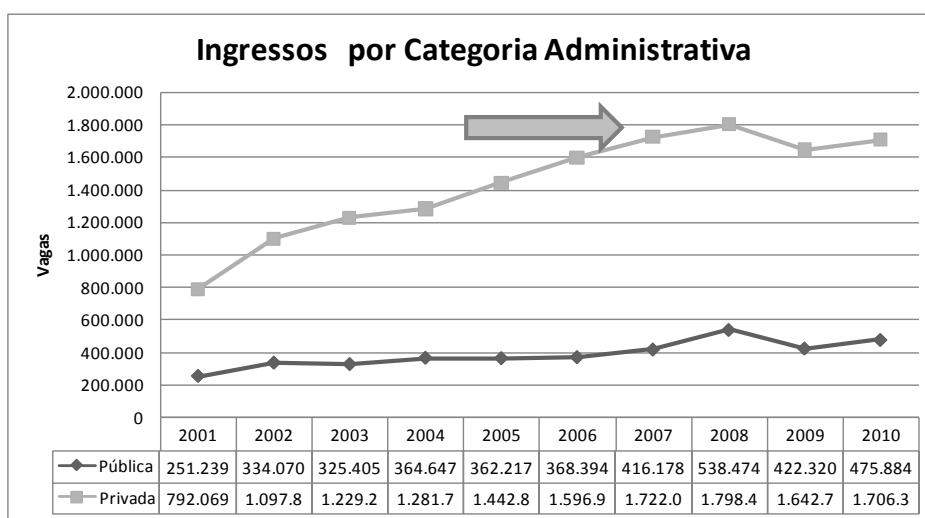
Fonte: ALMEIDA, 2012, p. 79.

*SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Contudo, Almeida (2012) afirma que o financiamento indireto para as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas proporcionado pelo ProUni difere do modelo tradicional em razão de efetivá-lo por meio da troca das isenções fiscais por bolsas estudantis, o que conjugaria os seguintes elementos: (a) persistência da hegemonia no ensino superior do modelo privado lucrativo; (b) emergência de uma fraca regulação dos benefícios concedidos. Segundo o autor, o problema central que o ProUni vem atacar é a super-oferta de vagas, que ocorreu em função do

afrouxamento das regras durante as administrações de FHC e o crescimento da inadimplência, explicada pela insuficiência de renda da “clientela” a que essas vagas se destinam. Essa evolução se evidencia ao observarmos a evolução do número de ingressantes do Censo do Ensino Superior 2010 (INEP, 2012) em que é possível delimitar um crescimento progressivo até 2008, seguido por uma queda e uma retomada no biênio 2009/2010, conforme:

Gráfico 1 – Ingressos por Categoria Administrativa



Elaborado pelo autor da tese com base no Censo 2010 – INEP, 2012

O crescimento nas IES privadas é acompanhado pelo aumento de oferta nas públicas, e os dados mostram um aumento significativo nas duas categorias no período 2001/2008, em que o número de ingressos nas privadas cresceu 227 % e, nas públicas, 214 %. Contudo, no biênio 2008/2009 observa-se uma retração de 12% nas IES públicas³⁹ e de 5% nas privadas. O fenômeno da estagnação nas instituições privadas já havia sido previsto há algum tempo pelo Sr. Hermes Figueiredo, presidente do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo – SEMESP, que afirmava:

Atualmente, no entanto, o setor do ensino superior particular assiste a uma preocupante estagnação. Enquanto a oferta de vagas cresceu 5,2%, o número de ingressos aumentou apenas 1%, o que resulta em um número preocupante de vagas ociosas. Este dado não considera os ingressantes pelo ProUni - Programa Universidade para Todos. [...] De acordo com os

³⁹ A queda registrada no número de matrículas públicas ocorreu em IES estaduais e municipais, principalmente em razão da retirada de 138.234 vagas da Universidade do Tocantins, que conforme Portaria nº 33 de 21/07/2009 foi descredenciada para a oferta de cursos superiores na modalidade de Educação à Distância (MEC/INEP, 2011).

resultados do Censo da Educação Superior de 2005, divulgado no final do ano passado pelo Ministério da Educação, a taxa de crescimento nas IES privadas, sem levar em conta os alunos vinculados ao ProUni, foi de 6,6%. [...] Esse índice equivale à metade do crescimento de 2003, e a apenas um terço do aumento registrado no ano 2000. Incluindo-se os alunos do ProUni, o crescimento foi de 9,2%. (FIGUEIREDO, 2007)

Assim, a implantação de um programa como o ProUni está alinhada a uma mudança importante assumida durante a segunda gestão de FHC, na qual a estratégia de expansão das matrículas via setor privado perde o protagonismo, e prioriza-se o estabelecimento de condições que assegurem a saúde financeira das instituições já existentes (CARVALHO, 2005). Segundo o Tribunal de Contas da União (2008), a implantação do ProUni não se fundamentou em um plano articulado para a educação superior, mas muito mais na existência de uma alta ociosidade de vagas nas IES privadas e na impossibilidade de ampliação de vagas nas IES públicas no curto prazo. Para compreender as diversas perspectivas acerca do programa, é importante resgatarmos os argumentos usados por Fernando Haddad, ministro da educação na época e considerado o autor do programa, que afirma que a intenção em criá-lo já estava explicitada no programa de governo para a educação, conforme podemos observar nos seguintes itens do documento “Uma Escola do Tamanho do Brasil” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002a, p. 28, 31):

[...] Além disso, deve-se criar um Programa Nacional de Bolsas Universitárias (PNBU) - também com recursos não vinculados constitucionalmente à educação e obedecendo aos mesmos critérios de aplicação do crédito educativo - para estudantes carentes que, em contrapartida, executarão atividades junto às suas comunidades [...] Criar um Programa de Bolsas Universitárias, no âmbito do Programa Nacional de Renda Mínima, para beneficiar 180 mil *estudantes* carentes que estudem em cursos de qualidade comprovada e que, em contrapartida, realizem trabalho social comunitário.

Fernando Haddad defendeu o ProUni, afirmando que em relação ao acesso ao ensino superior, o Programa de governo propunha que isto se articulasse por meio dos seguintes eixos: (a) expansão da universidade pública e gratuita; (b) revisão do processo de financiamento estudantil e; (c) concessão de bolsas de estudos. Nesse sentido, argumenta não lhe parecer contraditório que a conjunção das três estratégias resultasse na ampliação do acesso ao ensino superior (HADDAD e BACHUR, 2004). Afirma que as críticas a esta conjugação, que propõe que os recursos deveriam contemplar exclusivamente a ampliação das vagas nas

instituições públicas, estavam contaminadas por uma visão maniqueísta, que antagoniza o público e o privado e que se não houvesse a compatibilização das três abordagens, a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de até o final da década, assegurar a oferta de educação superior para pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, não seria atingida. No mesmo artigo, o ministro destaca o baixo custo do ProUni (R\$ 200 milhões) quando comparado ao FIES (R\$ 1 bilhão) e a alta taxa de inadimplência deste último, defendendo que além de o programa não comprometer recursos do setor público, promoveria a requalificação do financiamento estudantil, pois permitiria que o FIES atendesse a uma faixa de renda superior, com mais possibilidade de pagar a financiamento.

Haddad (2006) também argumenta a favor da regulação que o programa implementará no setor privado, estabelecendo formalmente como devem ser as contrapartidas para o usufruto das isenções tributárias, assim como condicionando a manutenção do vínculo entre o programa e os resultados do SINAES⁴⁰ (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Afirma que até 2004 eram as instituições que definiam o número de bolsas, assim como a quem concedê-las, resultando em que raramente isso ocorresse em um curso de grande demanda. Alegou que o foco da discussão passou a ser a qualidade dos cursos dessas instituições e não mais se ofereciam ou não bolsas, pois a legislação do ProUni estabeleceu que os cursos que recebessem conceito insatisfatório em três avaliações do SINAES seriam descredenciados, com remanejamento das bolsas para cursos com conceitos satisfatórios. Um aspecto importante é que o próprio relato do ex-ministro indica que mais que atender uma parcela da população excluída desse nível de ensino, a principal razão foi de criar uma forma para que todas as instituições não lucrativas cumprissem com contrapartidas para a isenção, ou seja, algo que já deveriam fazer. Desse modo, concordamos com SANTANA, (2009, p. 59) que afirma “[...] a preocupação central do programa parece não ser a equidade. O Programa possui uma lógica econômica, contábil que acaba por ter como consequência o acesso da população de baixa renda à educação superior”. Nesse aspecto, o ProUni estabelece uma regulação indispensável sobre a

⁴⁰ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, criado pela Lei nº 10.86, tem como um de seus objetivos avaliar a qualidade da educação superior no país para tanto, o Sinaes utiliza-se das seguintes abordagens: avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes (MEC/SINAES, 2013).

concessão de bolsas. Contudo aqui cabe um reparo sobre a afirmação do ex-ministro de o ProUni não comprometer recursos públicos, pois a renúncia tributária que financia o programa significa deixar de obter recursos devidos, privilegiando entidades privadas, que auferem lucro com suas atividades. Assim, a questão sobre deixar de aplicar estes recursos para expansão das vagas em instituições públicas é absolutamente pertinente e deve permear toda análise que se fizer sobre o programa.

Além da necessidade de expansão, que foi uma das razões expostas pelo ex-ministro para justificar o ProUni, acrescentaríamos aquelas expressas no Plano de Desenvolvimento da Educação (MEC/PDE), proposto pelo governo em 2007, que afirma que a educação superior deve balizar-se pelos seguintes princípios complementares entre si:

i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) *garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade*, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) *ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País*, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, *seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica*, elemento-chave da integração e da formação da Nação. (MEC, 2007, p. 26, *itálicos nossos*)

É importante ressaltarmos que além da expansão, a qualidade consta como um dos elementos fundamentais da ampliação proposta, assim como a determinação que isso se realize de forma homogênea, possibilitando que a oferta do ensino de qualidade esteja acessível para os cidadãos das regiões mais remotas do país. Passados oito anos após a implementação do ProUni, já é possível avaliar se os efeitos positivos vaticinados pelo ex-ministro se materializaram, assim como se a execução e os resultados do programa são convergentes com os princípios expressos no PDE (MEC, 2007). Como fontes para obtermos informações acerca da consecução dos objetivos do Programa, consultamos os seguintes relatórios elaborados pelo Tribunal de Contas da União (TCU): (a) TC-013.493/2008-4 - Relatório de Auditoria Operacional e; (b) TC 028.140/2011-7 - Relatório de Monitoramento. O primeiro documento teve por objetivo a avaliação do ProUni e do

FIES quanto à consecução de seus objetivos, assim como de seus mecanismos de implementação, controle, bem como o atendimento ao seu público-alvo. Já o segundo relatório verificou em que medida a Secretaria de Ensino Superior, área do MEC responsável pelo programa, atendeu as recomendações do primeiro relatório.

Em relação à meta estabelecida no PNE do período, o relatório já antecipava que dificilmente se atingiria a meta de oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Nesse sentido, o documento afirma que:

A literatura aponta que essa meta não deve ser atingida, já que em 2006 a taxa líquida de atendimento foi de 12%. Ressalta-se que a meta nasceu ambiciosa, uma vez que no ano de promulgação da lei, apenas 9% da população nessa faixa etária frequentavam uma instituição superior de ensino no país. [...] 6. Na contramão dessa meta também figuram as baixas taxas de conclusão do ensino médio e as altas taxas de distorção idade-série, que fazem com que os jovens concluam essa etapa da educação básica fora da faixa etária esperada, ao redor dos 17/18 anos. Em 2005, o percentual de concluintes no ensino médio foi de 65%. No mesmo ano, a distorção idade-série chegou a 46%. (TCU, 2008, p. 2)

Tal previsão se confirmou, pois conforme Resumo Técnico do Censo do Ensino Superior de 2010 (INEP, 2012, p. 35, **negrito nosso**):

O PNE aprovado em 2001 estabelecia, para o final da década, o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da população de 18 a 24 anos. [...] Incluindo-se no cálculo da taxa de escolarização líquida o percentual da população da faixa etária de 18 a 24 anos graduada e que está fora da escola, esse provimento **corresponde a 17,2%** no ano de 2009.

Dessa forma, é possível afirmar que a conjugação defendida por Fernando Hadadd, na qual o ProUni assumiu um papel importante para ampliação da oferta, contribuiu pouco, pois o próprio relatório do TCU (2008), ao fazer um balanço do período, constata que no período entre 2005 - 2007, foram registrados 191 mil bolsistas do ProUni na faixa etária de 18 a 24 anos, que concentra o maior número de beneficiados. Percentualmente, do total de matrículas efetivadas no ensino superior em 2005 e 2006, esses bolsistas representaram 1,3% e 1,5%, respectivamente e se considerássemos apenas as instituições privadas, os percentuais representam de 1,8% a 2% do total. Dessa forma, ao confrontar esses números com os objetivos do programa, o relatório afirma que a ampliação proporcionada pelo programa é bastante tímida.

No que tange ao ingresso, pelo total de bolsas ofertadas em 2005 e 2006, o ProUni poderia contribuir com 8% e 10%. Entretanto isso não se efetivou em função do problema de evasão dos bolsistas, pois a auditoria verificou que do total de bolsas concedidas no período 2005-1º/2008 (520.931), o percentual de desistentes foi de 19,5%. O trabalho conclui que das 106.134 bolsas oferecidas no programa no 1º semestre de 2008, apenas 58% foram efetivamente utilizadas até agosto de 2008, seja pelo não preenchimento no processo seletivo, ou pelo encerramento da bolsa após concessão.

No sentido de reduzir a vulnerabilidade econômica da população atendida, foi criada a bolsa permanência do ProUni, instituída pela Lei 11.180/2005. O benefício destina-se aos alunos matriculados em cursos de período integral e objetiva custear exclusivamente as despesas educacionais. Em 2008, seu valor era de R\$ 300,00, que, ao considerarmos a situação econômica dos beneficiários do programa, é uma quantia relevante. Contudo, o relatório constatou que o número de bolsistas atendidos é limitado, pois em 2006, apenas 1.577 bolsistas recebiam o auxílio e em 2007, 2.466. A meta de atendimento era de 4.583 bolsistas em 2007. O documento também informa que em pesquisa efetuada pelo TCU, com amostra de beneficiários do programa, indicou que 56% dos alunos têm dificuldades em se manter no programa, mesmo com a bolsa permanência, o que expressa o alto grau de vulnerabilidade da população atendida. O estudo propõe a ampliação da bolsa para os bolsistas integrais e constatamos que recentemente o valor foi alterado pela RN-020/2012 para R\$ 400,00 (D.O.U, 2012, p. 6). Entretanto, embora não tenhamos encontrado pesquisas conclusivas acerca das causas, é reveladora a persistência do fenômeno da evasão elevada, pois os índices oficiais, que tiveram por base o Censo da Educação Superior, registram que 15,6 % dos alunos de IES particulares abandonaram os seus cursos, enquanto nas públicas o percentual foi de 13,2% (CORREIO BRAZILIENSE, 2012), indicando que seja por razões econômicas, seja por outras, essa é uma questão que merece ser tratada com grande atenção, pois implica em perdas para todos os envolvidos.

Como outros aspectos importantes explorados no relatório, destacaremos quais são os cursos mais ofertados pelas IES que participam do programa, assim como a qualidade desses cursos. Extrato do documento abaixo resgata que um dos principais objetivos do ProUni e FIES é:

[...] garantir o acesso ao ensino superior a pessoas que não teriam condições de tê-lo por outros meios. Os dois Programas cumprem papel de inclusão social, possibilitando a seus beneficiários a oportunidade de ocuparem uma posição no mercado de trabalho que lhes permita ter melhora na qualidade de vida. [...] *Para que os Programas alcancem seus objetivos, é necessário que sejam oferecidos cursos de boa qualidade e em áreas que apresentem demanda de profissionais, a fim de que sejam formados profissionais bem preparados e com oportunidades de trabalho.* (TCU, 2008, p.33, *itálico nosso*)

No que tange à priorização dos cursos, a legislação que instituiu o ProUni (Lei nº 11.096/2005), trata disso somente em seu art. 2º, inciso III, estabelecendo um tratamento diferenciado para os professores da rede pública de ensino que desejem cursar licenciatura, normal superior ou pedagogia destinados à formação do magistério da educação básica, liberando-os do cumprimento do critério relacionado à renda, exigido dos demais bolsistas do Programa. A razão alegada pelo MEC para não privilegiar outros cursos foi a inexistência de estudos ou pesquisas que forneçam informações consistentes acerca da demanda por determinados profissionais com cursos superiores no Brasil, e que identificou somente a existência de análises localizadas, sobre necessidades em áreas específicas de formação. Na análise da distribuição dos beneficiários do ProUni por cursos, constatou-se que até o primeiro semestre de 2008, os cursos mais procurados eram: (a) administração, com 18,5%; (b) direito, com 11%; (c) pedagogia com 6,8% e; (d) comunicação social, com 4,8% dos bolsistas, totalizando 41,1% do total. Neste aspecto, como a legislação que instituiu o ProUni estabelece que a instituição de ensino participante é obrigada a ofertar bolsas em todos os seus cursos, em número proporcional ao número de vagas que oferece em cada semestre. Conforme o tipo da instituição, essa proporção pode ser de uma bolsa integral para cada 10,7 alunos pagantes, de uma bolsa integral para cada 9 alunos pagantes ou de uma bolsa integral para cada 22 alunos pagantes. Desse modo, a oferta de bolsas em determinados cursos baseia-se predominantemente no interesse das instituições em oferecer cursos superiores em certas áreas, obedecendo quase exclusivamente a uma lei de oferta e demanda de cursos superiores. O trabalho do TCU (2008) identifica a existência de um cenário em que há excesso de estudantes em áreas como Administração e Direito e carência de estudantes em áreas como Engenharia e Geologia. Tal fenômeno é registrado em pesquisa efetuada por Meneses Filho (2012), que com base nos dados do Censo Demográfico de 2010, constatou que carreiras como:

ciências atuariais, turismo, publicidade, produção e processamento, engenharia eletrônica, enfermagem, administração de empresas e farmácia, que apresentaram um maior crescimento da oferta no período 2001 - 2010 foram as que manifestaram maiores reduções de salário real. Entretanto, profissionais formados em medicina, ciências sociais, quase todas as engenharias, biológicas (inclusive ciências ambientais), ciências da terra, economia, estatística, odontologia, biblioteconomia, psicologia tiveram grande crescimento salarial, em virtude da restrição de oferta. Assim, ao considerarmos que a consecução dos objetivos do Programa depende da oferta de cursos de boa qualidade e também que sejam em áreas que possuam demanda de profissionais, é possível afirmar que a ausência de direcionamento compromete a efetividade da política. No Relatório de Monitoramento efetuado pelo TCU em 2012, não houve alterações nesse aspecto do Programa.

Entretanto, mais que a priorização dos cursos, entendemos que a questão mais importante é a qualidade dos cursos oferecidos, um dos objetivos do Programa. Nesse sentido, mesmo com algumas ressalvas, em razão da possibilidade de manipulação⁴¹ de uma das medidas que compõem o Índice Geral de Cursos (IGC), propomos analisar a evolução deste indicador em alguns períodos como forma de avaliar a qualidade dos cursos e instituições que oferecem as bolsas do Programa. O IGC foi criado pelo INEP e divulgado pela primeira vez em 2008, sendo composto por índices de qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado).

No que tange à graduação, é utilizado o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e em relação à pós-graduação, é usada a Nota Capes. O resultado obtido é apresentado em valores contínuos de 0 a 500 e em faixas de 1 a 5. O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é o valor médio entre diferentes indicadores da qualidade de um curso. As medidas utilizadas são: o desempenho dos concluintes no Enade⁴², o resultado do desempenho dos estudantes no ENEM⁴³, o Conceito Indicador de

⁴¹ “Unip é acusada de selecionar alunos para fazer ENADE; MEC pede explicação” - notícia veiculada pelo jornal *O Estado de São Paulo* de 03 de março de 2012 (POMPEU, LORDELO, SILVA, 2012).

⁴² O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) objetiva aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. O exame é aplicado a estudantes escolhidos por meio de procedimentos amostrais, ao final do primeiro e do último ano do curso. Em cada etapa são avaliados cursos de áreas diferentes, com periodicidade máxima trienal para cada área. Os cursos recebem conceitos de 1 a 5 ou Sem Conceito (SC), que é dado quando cursos novos não têm ingressantes ou concluintes participando efetivamente do Enade por meio da realização da prova (INEP/2013).

⁴³ Com base em estudos da Diretoria de Avaliação da Educação Superior, que considerou a ampliação de participação e consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o MEC

Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado (IDD) e as variáveis de insumo, elaboradas a partir da avaliação do corpo docente, infraestrutura e Programa pedagógico, com informações do Censo da Educação Superior e de respostas ao questionário socioeconômico do Enade. Já a Nota Capes é resultado da Avaliação dos Programas de Pós-Graduação, efetuada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), elaborada por meio do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os Programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação, e seus resultados são expressos pela atribuição de uma nota na escala de 1 a 7. Em relação ao desempenho das instituições particulares na publicação inicial do indicador, PARAGUASSU (2009, p. 16), afirma que:

[...] cruzamento feito pelo Estado com os dados do Índice Geral de Cursos (IGC) – anunciado pela primeira vez em setembro de 2008 e que permite comparar o desempenho das instituições – mostra que 22,9% das que oferecem vagas no ProUni têm desempenho de 1 e 2, o que pode ser traduzido como cursos com baixíssima qualidade. Ou seja, de 991 instituições no Programa, 227 tiveram desempenho baixo. Os conceitos do IGC variam de 1 a 5 [...] mas, se forem retiradas da conta as 332 instituições que ainda não têm avaliação suficiente para fazer parte do IGC, esse índice sobe para 40%. A maior parte das instituições tem conceito 3 – 58 universidades, 52 centros universitários e 289 faculdades isoladas [...] são poucas as que podem ser consideradas de excelência, com bons cursos em todas as áreas e IGC 4 ou 5. No total são seis universidades, quatro centros universitários e 23 faculdades isoladas.

A análise do IGC divulgado em 2011 revela pouco progresso, pois das 2.136 instituições avaliadas, observa-se que 556 ficaram com o indicador entre um (1) e dois (2), ou seja, não atingiram o mínimo exigido que é três (3). Ao se descontar as instituições sem conceito⁴⁴, chegamos num total de 1886 IES avaliadas. A tabela 01 classifica a quantidade de instituições com IGC menor ou igual a dois (2) de acordo com sua categoria administrativa e organização acadêmica:

tomou a decisão em 2011, de dispensar os alunos ingressantes do Enade e utilizar o resultado do desempenho dos estudantes do ENEM para o cálculo do CPC (MEC/INEP, 2011).

⁴⁴ Identificamos 03 Centros Universitários e 247 faculdades nessa condição, sendo que na maioria das vezes isso ocorre pelo fato dos cursos estarem em processo de aprovação. Também houve o registro de 11 faculdades sob investigação.

Tabela 1 – Instituições de Ensino Superior com IGC igual ou menor que dois (02)

Organização Acadêmica	Categoria Administrativa		Total
	Privada	Pública	
Universidade	6	5	11
Centro Universitário	13	1	14
Faculdade	505	26	531

Fonte: elaborado pelo autor com base em tabelas do MEC e do IGC 2011.

Infere-se que 28% das instituições que não atingiram o indicador mínimo são privadas e na sua maioria faculdades; por outro lado, as públicas representam apenas 1,7% do universo total de IES avaliadas que tiveram indicador igual ou menor que dois (2), sendo que ao identificarmos essas instituições, encontramos dois institutos federais, entidades que só muito recentemente foram enquadradas na categoria de universidade. Embora não tenhamos obtido no *website* do ProUni a relação das instituições que ofereceram bolsas no 1º semestre de 2012, obtivemos os quadros das universidades e centros universitários publicados pela revista Veja (2012), que nos permitiu efetuar cruzamentos que revelaram que as universidades privadas que mais ofereceram bolsas em 2012 foram: Universidade Anhanguera – Uniderp, com 16.049 bolsas; Universidade São Judas Tadeu, com 7.350 e; Universidade do Norte do Paraná com 6.170. Essas instituições atingiram o índice mínimo de três (3) no IGC. A exceção ficou por conta da Universidade Paulista (UNIP), que ofereceu 5.613 bolsas e obteve IGC igual a quatro (4), muito embora a obtenção desse índice seja bastante discutível em função da denúncia mencionada na nota 41 deste trabalho. Também foi possível elaborar o Quadro 6, que registra diversas instituições com IGC igual ou menor a dois:

Quadro 4 – Instituições Privadas com IGC igual ou menor a dois (02).

UF	IES	nº Bolsas
AM	CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE MANAUS	22
BA	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DA BAHIA ESTÁCIO FIB	133
GO	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE DESENVOLVIMENTO DO CENTRO OESTE	50
MG	UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS	436
MG	UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE	134
MT	CENTRO UNIVERSITÁRIO CÂNDIDO RONDON	403
RJ	UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO	1276
RJ	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA CIDADE	467
RJ	CENTRO UNIVERSITÁRIO CELSO LISBOA	141
SP	UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO	477
SP	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO RADIAL DE SÃO PAULO ESTÁCIO UNIRADIAL	225
SP	CENTRO REGIONAL UNIVERSITÁRIO DE ESPÍRITO SANTO DO PINHAL	11
Total		3775

Fonte: Elaborado pelo autor com base em tabelas do MEC/Revista Veja (2012) e do IGC 2011.

Portanto, observando-se apenas universidades e centro universitários, constata-se que 3.775 bolsas estavam sendo oferecidas por instituições que não haviam obtido a nota mínima exigida pelo Programa. Outro indicativo preocupante acerca da fraca qualidade dos cursos é inferida a partir da constatação que dos 88 cursos (UOL, 2012) que tiveram os vestibulares de 2013 suspensos pelo MEC, após repetirem baixo desempenho (Conceito Preliminar do Curso 1 e 2) na avaliação em 2008 e 2011, 85 deles são em IES privadas. Contudo, a suspensão dos cursos, que a princípio indicaria um maior rigor do MEC na avaliação da qualidade das IES, torna-se insignificante ao constataremos que o número representa 0,33%, do total de 29.507 cursos existentes no país.

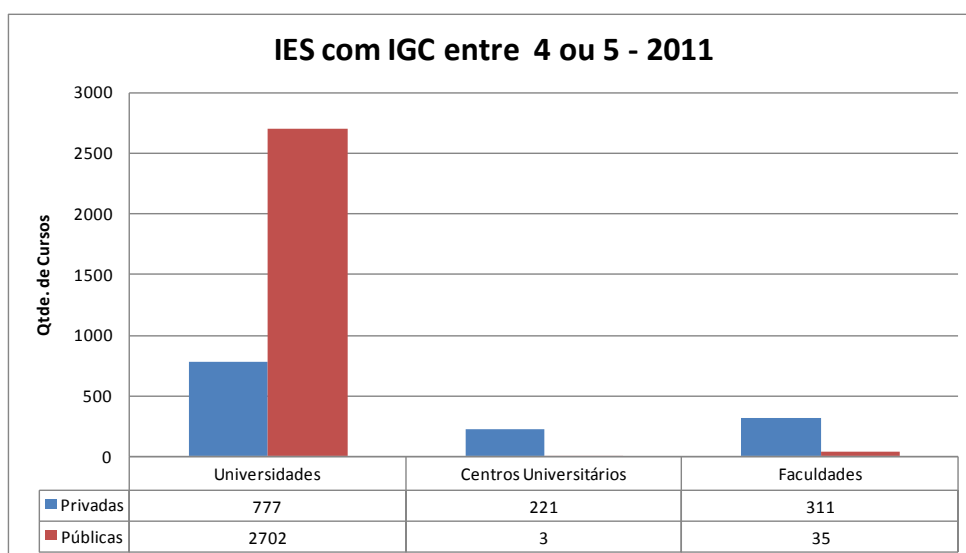
Ainda em relação à qualidade dos cursos, o Relatório de Auditoria (TCU, 2008) registra que na ocasião existiam 77,9 mil alunos do ProUni em cursos que nunca haviam sido avaliados pelo Enade, e que dos cursos que foram avaliados, 20,9% receberam nota inferior a 3. A conclusão do trabalho, é que esses fatos comprometem a qualidade da formação dos beneficiários, havendo o risco de formar uma massa de profissionais com escassa qualificação. No sentido de combater este efeito, o relatório recomendava a adoção, no cálculo do mecanismo da isenção fiscal, de critério que considerasse o resultado da avaliação dos cursos. No entanto, tal recomendação não foi acatada, conforme consta do Relatório de Monitoramento (TCU, 2011). Além disso, esse mesmo relatório reafirma que existem cursos no país, criados há mais de três anos, que não completaram um ciclo avaliativo no SINAES e que 49,7% deles participam do ProUni; em relação à avaliação realizada por meio do Enade, registra que 46,9% dos cursos que participam do ProUni não foram avaliados. Outro ponto, que em nosso entendimento merece destaque, é a relação entre qualidade e pesquisa. Assim, concordamos com DEMO, (2009, p. 54), que em relação à educação superior, afirma:

Entre nós, fazemos mal ambos os desafios: não reconstruímos conhecimento e não educamos minimamente. Pode nos consolar o fato de que a universidade pública de bom nível continua muito procurada, não só porque é gratuita, mas igualmente porque é melhor. Muitos jovens aceitam submeter-se a tirocínio mais longo e duro, porque imaginam poderem ser melhor recompensados com um tipo aprimorado de formação. Mesmo assim, continua predominando entre nós modelos tipicamente instrucionistas de universidade, inclusive na pós-graduação. [...] Assim, o desafio figadal da universidade não é mais ensino, e muito menos extensão, mas pesquisa. Esta lhe define a alma, as outras funções detêm importância, mas são decorrentes. Da construção de conhecimento segue sua socialização, até mesmo por direito social de todos de partilhar do progresso

coletivo. Todavia, uma universidade que se esgota na proposta de ensinar a copiar, é um absurdo, porque vale apenas o que vale uma cópia. Precisamos também de cópia, mas não podemos nos admitir como cópia.

Um exame dos números do Censo do Ensino Superior 2010 sobre esse aspecto também contribui para a análise da qualidade dos cursos. O total de matrículas registrado no ensino superior em 2010 foi de 6.379.299, sendo 1.643.298 em instituições públicas e 4.736.001 em instituições privadas, ou seja, as últimas abrigavam 74,2% da população universitária do país. No entanto, ao observarmos as matrículas na pós-graduação, a inversão é dramática, pois do total de 173.408 pós-graduandos, as públicas representam 83,6%, com 144.911 pesquisadores, o que segundo Amaral (2008), explica o fato de as instituições públicas de ensino superior brasileiras serem responsáveis por mais de 90% da produção científica do país. Embora não seja possível estabelecer uma relação direta, efetuamos uma análise dos resultados do IGC de 2011, que considerou o número total de cursos avaliados por categoria administrativa, e estratificamos pelas IES que obtiveram IGC igual a 4 ou 5. O trabalho nos permitiu verificar que o número de instituições públicas representa o dobro do número de instituições privadas. Essa análise pode ser observada no Gráfico 2:

Gráfico 2 – IGC 4 ou 5 das IES por categoria administrativa



Fonte: elaborado pelo autor com base nas tabelas do IGC do Sinaes 2011 – INEP/MEC

Observa-se que é bastante concreta a possibilidade de que cursos de baixa qualidade estejam sendo oferecidos no âmbito do Programa e que podemos estar repetindo o fenômeno identificado na pesquisa realizada por ARONOWITZ (2004, p. 19;21, tradução nossa.) nos Estados Unidos, que objetivou avaliar a qualidade dos empregos dos egressos do ensino superior oriundos das classes sociais de mais baixa renda, relatando que:

[...] na realidade, somente um quarto de pessoas oriundas da classe trabalhadora consegue ingressar em carreiras técnicas, profissionais e administrativas mediante o sistema 'credencial'. Eles encontram nichos ocupacionais, mas não o topo de seus respectivos domínios. A maioria obtém diplomas gerais. Tipicamente graduados em universidades de 'terceiro nível', que não têm pesquisas, eles não adquirem o conhecimento que está conectado com o trabalho intelectual substantivo: teoria, escrita frequente e pesquisa independente [...] consequentemente, estudantes da classe trabalhadora são até mesmo estimulados a entrar em universidades que estão na base da hierarquia acadêmica, desta maneira preenchendo o compromisso formal da igualdade de oportunidade, pois a maioria dessas instituições suprime o conteúdo intelectual necessário para a busca da mobilidade social [...] pobremente preparados para o trabalho acadêmico nos níveis primário e secundário e tendo poucas alternativas para adquirir algum tipo de credencial, muitos que permanecem nos cursos, inevitavelmente, são confrontados com escolhas ocupacionais severamente limitadas – ou nem isso. Suas oportunidades de vida estão pouco acima daqueles que não completam um curso superior.

Finalmente, em relação ao baixo custo do Programa apregoado pelo ex-ministro Haddad, resgatamos a avaliação do custo da bolsa apresentado no Relatório de Auditoria do TCU (2008). Por solicitação do TCU, o trabalho foi efetuado pela Secretaria da Receita Federal, que chegou a um custo médio mensal por bolsa em 2006 de R\$ 786,00, que atualizado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) para 2012, equivaleria a R\$ 1.129,91/mês ou R\$ 13.558,92/ano. Considerando apenas o número de bolsas oferecidas em 2012, que foi de 284.622, a renúncia alcançaria um valor de R\$ 3.859.166.928,24, caso todas as bolsas fossem ocupadas, o que geralmente não ocorre. Em estudo efetuado acerca do custo/aluno na Universidade Federal de Mato Grosso (PEREIRA e SANTOS, 2007), um dos resultados apresentados considerou a metodologia proposta pelo TCU em 2002, e obteve um custo anual de R\$ 9.389,79 para o ano de 2007, que corrigido pelo INPC⁴⁵ para valores de 2012, seria de R\$ 12.362,65/ano. Desse modo, é possível afirmar que a ampliação das vagas por meio do setor público resultaria em

⁴⁵ Índice Nacional de Preços ao Consumidor.

uma oferta mais barata e com maior qualidade. Na época em que se discutia a implantação do Programa, VALENTE e HELENE (2004, p. 3) afirmavam, que ao contrário dos argumentos de seus defensores, o montante de recursos públicos destinados ao ProUni, se tornariam bastante significativos, pois:

[...] os benefícios fiscais dados às IES privadas retiram recursos preciosos do setor público. A renúncia tributária em favor das IES privadas alcançou, em 2003, cerca de R\$ 870 milhões; somada à renúncia previdenciária, de R\$ 462 milhões, aos débitos previdenciários, de R\$ 184 milhões (maio de 2004), e aos gastos do sistema de financiamento estudantil (Fies), de cerca de R\$ 900 milhões, chega-se à cifra de R\$ 2,4 bilhões. Já no custeio das 54 universidades federais o governo aplicou R\$ 695 milhões. Para quem acha que as IES privadas podem quebrar ou reduzir a concessão de bolsas, vale lembrar que o faturamento do conjunto delas (com ou sem fins lucrativos) triplicou desde 1997 e alcançou R\$ 10, 5 bilhões em 2002.[...] Basta de enganos. É hora de recuperar o tempo perdido e fortalecer e expandir o ensino superior público: ele é melhor, custa menos e é mais qualificado.

Ao efetuarmos uma avaliação acerca das informações coletadas, é forçoso reconhecer que Valente e Helene estavam com a razão e que o ProUni, tanto na perspectiva da consecução de seus objetivos, quanto dos argumentos utilizados por seus defensores, revela-se uma escolha no mínimo controversa, pois além de pouco contribuir para a ampliação das vagas, não logra êxito em atender ao objetivo de oferta de cursos de qualidade e com demanda no mercado de trabalho.

No entanto, a opção feita pelos governos petistas de fazer do ensino superior privado lucrativo uma das alternativas para a expansão, implicou no seu comprometimento com a sustentação das IES privadas, principalmente as lucrativas. Uma das consequências disso foi a recente promulgação da Lei nº 12.688/2012, que criou o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), que permite que elas possam negociar suas dívidas tributárias com o governo federal, convertendo até 90% dessas dívidas em bolsas de estudo, ao longo de 15 anos, reduzindo o pagamento em dinheiro a apenas 10% do total devido. Estima-se que a renúncia fiscal pode chegar a R\$ 15 bilhões (GHIRALDELLI, 2012). Causa espécie que este novo Programa, que é uma espécie de plano de salvamento de instituições inadimplentes, tenha sido recebido com júbilo por entidades estudantis, como a União Nacional dos Estudantes, que historicamente defenderam o ensino superior público e gratuito.

De acordo com Silva e Meira (2012), trata-se de um plano de recuperação tributária inspirado na Lei de Recuperação Judicial, Extrajudicial e Falência (Lei nº

11.101/2005) que assegura determinados benefícios às empresas em dificuldades, que em contrapartida, perdem uma parcela significativa de sua autonomia financeira e gerencial, procurando preservar suas atividades. No caso do Proies, pretende-se que sob a fiscalização do MEC, as instituições que aderirem ao Programa, se comprometam ao cumprimento de exigências contábeis, administrativas, regulatórias e tributárias, tais como: (a) não atrasar mais que três parcelas, consecutivas ou não do financiamento; (b) honrar com o pagamento de todos os tributos federais não inclusos na moratória; (c) cumprir integralmente o plano de recuperação; (d) demonstrar periodicamente sua capacidade de autofinanciamento e aperfeiçoamento da gestão da IES, considerando a possibilidade de as bolsas do Programa serem efetivamente ofertadas e utilizadas; (e) manter os dos indicadores de qualidade exigidos pelo MEC; (f) submeter ao MEC, independente da natureza da mantenedora, planos de criação, expansão, modificação e extinção de cursos, além de ampliação ou diminuição de vagas. (g) submeter à prévia aprovação do MEC de quaisquer aquisições, fusões, cisões, transferência de coligadas, unificação de mantidas ou descredenciamento voluntário; (h) adesão ao Prouni com oferta exclusiva de bolsas integrais; (i) aderir ao FIES sem limitação do valor financeiro; e (j) manter a adesão ao Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC). É perceptível que, na prática, os requisitos para as IES se manterem no Proies afetam quase todas as atividades de gestão de uma mantenedora e outorgam ao MEC poderes de fiscalização quase que absolutos, atribuindo-lhe uma função de interventor, pois resulta em que a condução da instituição seja pautada exclusivamente pela obediência ao plano de recuperação, além de comprometer boa parte das receitas com Programas governamentais. Segundo os autores, a redução da autonomia administrativa pode ser de tal ordem que em certas circunstâncias a intervenção poderia se travestir em uma forma de estatização da instituição.

Não obstante o rigor formal desse Programa, existem razões para acreditar que ele será outra forma de transferir fundos, que poderiam ser aplicados na expansão de vagas em instituições públicas, para entidades privadas. Uma das causas para essa crença é técnica e fundamenta-se no fato de que o MEC não possui atualmente recursos para fiscalizar o que já é de sua competência, conforme indicam as recomendações feitas nos dois relatórios do TCU (2008, 2011) em relação ao ProUni, que cobram um aumento na frequência das fiscalizações, assim como seu aprofundamento. Por outro lado, há outro aspecto, que poderíamos

denominar de compromisso político, e que o governo simbolicamente demonstra para a sociedade e que pode ser percebido nos argumentos de GHIRALDELLI (2012), que afirma:

Qual dono de faculdade irá, daqui para frente, pagar impostos, se ele sabe que, deixando a dívida crescer, pode dobrar facilmente o Legislativo e, então, pressionar o Executivo para continuar irresponsável? [...] O ProUni se tornou, como não poderia deixar de ser, uma forma de avisar a todos que o melhor negócio, no Brasil, talvez não seja montar uma igreja, como comumente se diz, mas abrir uma faculdade. [...] A diferença é que a igreja, para dar certo, tem de dar certo, e a faculdade, para dar certo, tem de dar errado. Dando errado, o ProUni a salva e dá condições ao empresário de araque para ampliar o negócio.

A análise empreendida acerca do ProUni permite-nos tecer algumas considerações acerca do Programa. Conforme vimos no capítulo 3, a implantação do de um programa como o ProUni, representa a tentativa do Estado de conciliar os interesses de classes ou de frações em conflito, pois busca ao mesmo tempo atender as demandas de camadas mais baixas da classe média (ALMEIDA, 2007), e também do empresariado que se constituiu a partir da expansão do ensino superior privado lucrativo, e que hegemonizou esse nível de educação no país. Um diagnóstico bem similar foi feito por Franklin Leopoldo e Silva, professor titular da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP em entrevista concedida à revista *Plural*, na qual afirma que o governo petista adota a mesma estratégia usada pelo governo militar, que conforme vimos, expandiu o ensino superior por meio das faculdades privadas isoladas para ganhar o apoio da classe média, mas sua distinção reside em que no ProUni:

[...] repete-se o processo, só que em num estamento social um pouco mais abaixo e tenta-se cobrir a demanda às custas dessa confusão entre o público e o privado, fazendo com que uma certa iniciativa que vai na direção do privilégio da escola privada passe por iniciativa pública. Unicamente porque é uma iniciativa do Governo, mas que na verdade vai beneficiar a escola privada (NEVES, FANINI e KLEIN, 2004, p. 113)

Na mesma entrevista, o filósofo nos adverte de uma transformação ideológica mais profunda que a opção pela expansão das vagas no ensino superior, mesmo que parcial, por meio do ensino privado lucrativo implica. Explica isso como uma mudança no modelo da universidade pública, que até então se pautava pela ideia da

formação crítica, de fundamento comunitário e com objetivos de transformação social, por uma formação cujo principal foco é de (supostamente) proporcionar o sucesso individual, modelo vigente na universidade privada. Na análise dos sistemas de avaliação, este obscurecimento das fronteiras entre o público e o privado será melhor explicado, mas pode-se afirmar que tem sido uma estratégia contumaz em diversos países que sofreram reformas do Estado inspiradas no ideário neoliberal e no Brasil não foi diferente. Nesse sentido, independente de quem seja o governante de plantão, prevalece a máxima de que “os fins justificam os meios”, ou seja, que uma aparente solução de um problema legitima o uso dos recursos que se têm a mão.

Contudo, é importante lembrar que a obtenção de lucro é a lógica que norteia a ação de uma organização capitalista, ou seja, não obstante os discursos em prol da assunção de um caráter formativo objetivando justiça e progresso social, a remuneração dos proprietários ou acionistas prevalecerá sobre esses nobres objetivos. Assim, com honrosas exceções de algumas poucas instituições, a busca de ganhos de escala, com o uso intensivo de educação à distância, a redução das despesas, o foco exclusivo no ensino, a padronização do material didático e a exploração da mão de obra são diretrizes, que já guiam a ação de várias das IES privadas lucrativas que atuam no ensino superior brasileiro e que em função do processo de concentração em curso, mais predominará no segmento privado do ensino superior. A nosso ver, a aplicação deste receituário resultará na progressiva emergência de “escolões”, cujo objetivo precípua é de apenas reproduzir (mal) o conhecimento existente, consolidando exatamente a proposta do Banco Mundial, no sentido de tornarmo-nos consumidores de ciência e de tecnologia.

No que tange aos aspectos positivos identificados no ProUni em algumas pesquisas (COSTA, 2008; ALMEIDA, 2012) a que tivemos acesso, consideramos bastante plausíveis os testemunhos em que os egressos do Programa relatam seus efeitos benéficos, tanto na renda quanto em relação à autoestima. Entretanto, é fundamental que este fenômeno seja contextualizado, pois Ciegliniski (2011), com base em relatório da OCDE que usou números de 2008, afirma que apenas 11% da população brasileira com idade entre 25 e 64 anos tem ensino superior e que esse percentual é muito baixo quando comparado com outros países, como por exemplo, aqueles que integram a OCDE, na qual a média é de 28%. Nosso entendimento é que esse patamar baixo, associado às transformações no mundo do trabalho, induz

os efeitos positivos observados nas pesquisas, que tenderão a se reduzir na medida em que ocorrer o aumento do contingente da população escolarizada com nível superior. Tal efeito já foi observado na oferta de determinadas profissões, conforme registrou a pesquisa de Meneses Filho (2012) mencionada anteriormente, embora, a nosso ver, ainda não estejamos vivendo um processo generalizado de inflação de diplomas (PASSERON, 1982).

Contudo, parece-nos que os argumentos arrolados em nossa análise indicam que, em função da forma peculiar como o ensino privado lucrativo se constituiu no Brasil, a adoção de um Programa como o ProUni, deve ser considerada um paliativo, um arranjo provisório em função das circunstâncias existentes e da tarefa atribuída ao Estado Brasileiro de expandir rapidamente a população formada por este nível de ensino. Entretanto, os riscos envolvidos em tal escolha são consideráveis, pois além do fato da provisoriedade estar se tornando permanente em função da pressão dos grupos empresariais que dominam este novo “mercado”, também significa a opção pela dependência científica e tecnológica e pior, resulta em oferecer um ensino de baixa qualidade, justamente para a população mais carente. No próximo subitem, faremos uma avaliação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), outra política importante implantada nos governos petistas que objetiva a ampliação das vagas nas instituições federais de ensino superior (IFES).

5.2. Reuni – Reestruturação (Produtiva) do Ensino Superior Público

Outra política importante, cujo objetivo precípua é a ampliação das vagas nas instituições de ensino superior federais é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído por meio do Decreto nº 6.096/2007. Conforme se observou no capítulo anterior, a justificativa é a meta de oferta de vagas no ensino superior contida no item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação do decênio 2001-2010 (BRASIL/CÂMARA, 2011), que estabelecia um aumento de 30% para a faixa etária de 18 a 24 anos (Lei 10.172/2001) até o final do período do plano. As informações contidas no *website* (MEC/Reuni, 2013) do Programa mostram que a partir de 2003, com a interiorização dos *campi* das universidades federais, cresceu o número de municípios atendidos, que passaram de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011, e que com o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi*.

Em relação à oferta de vagas, além das informações contidas no documento intitulado Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano, publicado em setembro de 2009, há o registro de um aumento de 14.826 novas vagas em 2008, considerando o ano anterior como referência. O Relatório do Reuni (2009) informa que houve o crescimento das matrículas projetadas⁴⁶ nos cursos de graduação, que previa 645.638 matrículas projetadas e que atingiu 715.185 em 2008, ou seja, registra um efeito positivo em relação à permanência, explicado pela adoção de várias medidas pelas instituições federais de ensino superior (IFES) com o objetivo de reduzir a evasão. Em relação ao aumento dos cursos de graduação presencial, registra um aumento de 9,7%, passando de 2.326 para 2.506; no que tange à relação professor/aluno, o Programa estabeleceu como objetivo que essa razão fosse de dezoito e no primeiro ano, o documento registrou 17,8 alunos por professor. Também foram obtidas informações mais recentes da Diretoria de Políticas e Programas de Graduação – DIPES do MEC, por meio de consulta direta feita pelo pesquisador, que constam da Tabela 2:

⁴⁶ De acordo com o relatório, a Matrícula Projetada em Cursos de Graduação Presenciais (MAT) mensura a projeção total de alunos matriculados na universidade, realizada com base no número de vagas de ingresso anuais de cada curso de graduação presencial, a sua duração mínima padrão e um fator de retenção estimado para cada área do conhecimento.

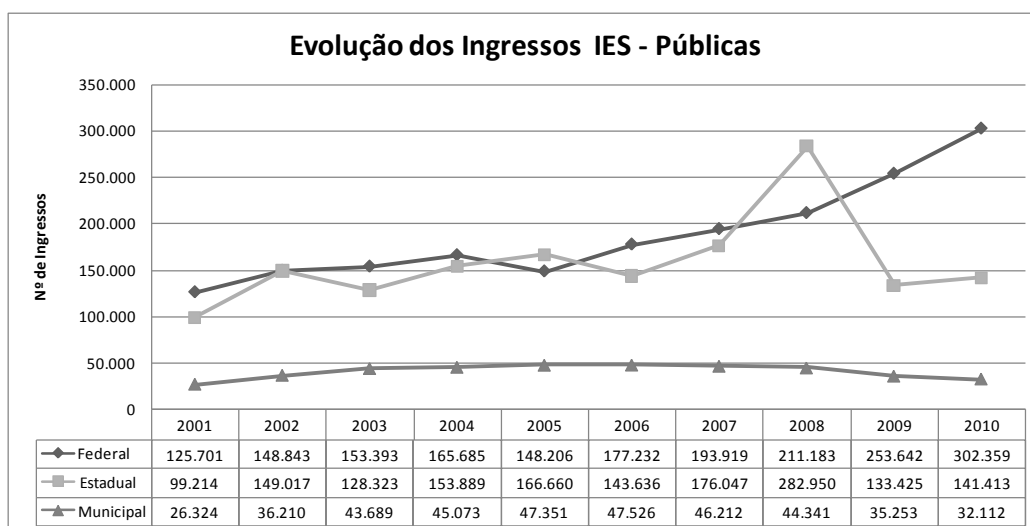
Tabela 2 – Vagas nas IFES no Período 2007/2011

Sigla	Ano de Criação da IFES	UF	REGIÃO	2007 VAGAS Ingresso	2008 VAGAS Ingresso	2009 VAGAS Ingresso	2010 VAGAS Ingresso	2011 VAGAS Ingresso
FURG	1969	RS	S	1.362	1.526	2.056	2.361	2.599
UFABC	2005	SP	SE	1.000	2.464	1.500	1.700	1.700
UFAC	1974	AC	N	1.280	1.865	1.970	2.050	2.100
UFAL	1961	AL	NE	3.312	3.347	4.093	5.180	5.193
UFAM	1962	AM	N	4.405	4.414	4.802	5.282	5.412
UFBA	1946	BA	NE	4.578	4.629	7.246	8.391	8.191
UFC	1954	CE	NE	4.037	4.268	4.783	5.614	5.724
UFCG	2002	PB	NE	2.519	2.798	4.000	4.585	4.840
UFCSPA	2008	RS	S	198	238	319	368	408
UFERSA	2005	RN	NE	610	860	1.390	1.770	2.270
UFES	1961	ES	SE	3.255	3.295	4.624	4.948	4.831
UFF	1960	RJ	SE	4.798	5.388	4.824	7.035	8.353
UFFS	2009	SC	S	-	-	-	2.160	2.160
UFG	1960	GO	CO	3.733	3.998	5.776	6.347	6.205
UFGD	2005	MS	CO	860	1.087	1.208	1.580	1.465
UFJF	1960	MG	SE	2.088	2.134	2.467	3.078	4.017
UFLA	1994	MG	SE	880	915	1.255	1.539	1.936
UFMA	1966	MA	NE	3.342	3.325	4.132	4.776	4.940
UFMG	1949	MG	SE	4.674	4.774	6.333	6.680	6.692
UFMS	1979	MS	MS	3.190	3.265	3.615	4.420	4.730
UFMT	1970	MT	CO	3.518	3.698	4.378	5.278	5.168
UFOP	1969	MG	SE	1.130	1.717	2.477	2.652	2.652
UFOPA	2009	PA	N	-	-	-	320	1.200
UFPA	1957	PA	N	4.925	5.766	5.032	6.076	6.133
UFPB	1960	PB	NE	4.407	5.007	6.305	7.025	7.776
UFPE	1965	PE	NE	5.285	5.245	5.921	6.462	6.700
UFPEL	1969	RS	S	1.842	2.484	3.042	4.049	4.006
UFPI	1968	PI	NE	4.915	4.880	5.715	5.756	5.816
UFPR	1950	PR	S	4.219	4.339	5.639	5.839	6.045
UFRA	2002	PA	N	450	560	680	650	800
UFRB	2005	BA	NE	620	1.260	1.790	2.290	2.330
UFRGS	1950	RS	S	4.242	4.342	4.576	4.991	5.048
UFRJ	1920	RJ	SE	6.625	6.885	7.637	8.574	9.090
UFRN	1960	RN	NE	4.036	4.005	5.502	6.387	6.455
UFRPE	1955	PE	NE	2.232	2.260	3.106	3.546	3.300
UFRR	1985	RR	N	1.119	1.047	1.058	1.837	1.293
UFRRJ	1943	RJ	SE	2.145	2.145	2.785	3.350	3.501
UFS	1967	SE	NE	4.120	4.070	4.505	4.920	5.310
UFSC	1960	SC	S	3.920	4.095	5.276	6.111	6.051
UFSCar	1960	SP	SE	1.446	1.659	2.626	2.833	3.240
UFSJ	2002	MG	SE	790	1.261	2.610	2.550	2.550
UFSM	1960	RS	S	2.891	2.802	4.259	4.728	4.744
UFT	2000	TO	N	1.927	2.165	2.675	3.111	3.220
UFTM	2005	MG	SE	320	400	960	1.324	1.324
UFU	1969	MG	SE	2.910	2.965	4.140	4.271	4.728
UFV	1969	MG	SE	2.085	2.315	2.955	3.280	3.305
UFVJM	2005	MG	SE	1.010	1.010	1.910	1.970	1.910
UnB	1962	DF	CO	4.252	4.840	5.859	7.810	8.024
UNIFAL	2005	MG	SE	765	645	1.489	1.529	1.499
UNIFAP	1986	AP	N	1.052	935	895	1.310	1.715
UNIFEI	2002	MG	SE	420	570	525	1.130	1.265
UNIFESP	1994	SP	SE	1.150	1.203	1.822	1.313	3.440
UNILA	2010	PR	PR	-	-	-	300	600
UNILAB		CE	CE	-	-	-	-	360
Unipampa	2008	RS	S	1.230	1.540	2.290	2.465	2.725
UNIR	1982	RO	N	1.660	1.800	2.275	2.550	2.760
UNIRIO	1979	RJ	SE	1.533	1.533	1.807	2.479	2.639
UNIVASF	2002	PE	NE	830	790	1.130	1.380	1.330
UTFPR	2005	PR	S	3.733	4.041	4.940	5.842	7.712
Totais Parciais				139.875	150.869	186.984	218.152	231.530
				Total Geral 2007/2011			927.410	

Fonte: SESU - DIFES – MEC INEP - 2012

Muito embora a meta do PNE Decenal (2001-2010) não tenha sido alcançada, registrou-se uma expansão importante no número de matrículas, que mais que dobrou e houve uma contribuição significativa das instituições públicas, com as federais apresentando um aumento de 85,9% e as estaduais, de 66,7%. Em relação às instituições federais, o total de matrículas passou de 504.797 em 2001 para 938.656 em 2010, e caso se considere apenas o período de 2007 para 2010, registra-se um aumento de 46,4%; já no que tange aos ingressos, passou de 143.595, em 2001 para 302.359 em 2010, significando uma elevação de 110,6% (MEC/INEP, 2012). A evolução da oferta de vagas na IES públicas pode ser melhor observada no gráfico:

Gráfico 3 – Evolução dos Ingressos IES - Públicos



Elaborado pelo autor com base no Censo Ensino Superior 2010 – MEC/INEP

É perceptível que houve um aumento considerável por meio de ingressos em instituições públicas, com predomínio das instituições federais, o que parece indicar a efetividade do Programa, além do protagonismo que essas instituições tendem a assumir ao se considerar um contexto de estagnação de expansão via setor privado, já identificado em pesquisas e relatórios (AMARAL, 2008; MEC/INEP 2012). Contudo, as vagas em IFES representam apenas 13,9% do total de ingressos, e o cenário piora quando se percebe um declínio de ingressos nas instituições estaduais e municipais. É importante registrar que a meta de oferta do PNE 2001-2010 não foi alcançada, tanto em termos da taxa de escolarização bruta, que atingiu um percentual de 26,7%, quanto na taxa de escolarização líquida, que considera o

percentual de estudantes matriculados no ensino superior na faixa de 18 a 24 anos, que ficou muito abaixo, pois a meta estabelecia que o percentual fosse de 30% e alcançou apenas 17,3% em 2009 (MEC/CONAE, 2011).

Quando se observa a meta proposta para o próximo decênio pelo PNE 2011-2020, (Meta 12 do Projeto de Lei nº 8.035/2010), que objetiva elevar para a população de 18 a 24 anos, a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33%, percebe-se o grande desafio que se colocou em termos de expansão para este nível da educação. A própria Nota Técnica (MEC/CONAE, 2011) elaborada para subsidiar a aprovação do projeto na Câmara dos Deputados reconhece isso, pois com base nas projeções do IBGE relativas ao tamanho da população brasileira em 2020, prevê-se que haverá em torno de 11 milhões de matriculados no ensino superior, sendo 7 milhões na faixa de 18 a 24 anos de idade e de aproximadamente 4 milhões de estudantes não pertencentes a esta faixa. Além disso, o documento registra que em anos recentes observa-se uma forte tendência de correção de fluxo escolar, pois ao se considerar que cerca de 3 milhões de jovens de 18 a 24 anos de idade ainda cursam o Ensino Médio, evidencia-se o potencial de novos ingressantes na Educação Superior, que se espera ver intensificado durante o decênio. E mesmo que parte dos jovens do corte considerado não desejem ingressar na Educação Superior, é lícito supor que o potencial de crescimento do acesso é da ordem de mais de 10 milhões de ingressantes. Sendo assim, a consecução da meta 12, no que tange à taxa líquida, implica no ingresso de cerca de 4 milhões de jovens. A Tabela 3 mostra a evolução dos ingressos no período 2001-2010:

Tabela 3 – Evolução dos Ingressos

Ano	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	1.043.308	251.239	24,1	125.701	12	99.214	9,5	26.324	2,5	792.069	75,9
2002	1.431.893	334.070	23,3	148.843	10,4	149.017	10,4	36.210	2,5	1.097.823	76,7
2003	1.554.664	325.405	20,9	153.393	9,9	128.323	8,3	43.689	2,8	1.229.259	79,1
2004	1.646.414	364.647	22,1	165.685	10,1	153.889	9,3	45.073	2,7	1.281.767	77,9
2005	1.805.102	362.217	20,1	148.206	8,2	166.660	9,2	47.351	2,6	1.442.885	79,9
2006	1.965.314	368.394	18,7	177.232	9	143.636	7,3	47.526	2,4	1.596.920	81,3
2007	2.138.241	416.178	19,5	193.919	9,1	176.047	8,2	46.212	2,2	1.722.063	80,5
2008	2.336.899	538.474	23	211.183	9	282.950	12,1	44.341	1,9	1.798.425	77
2009	2.065.082	422.320	20,5	253.642	12,3	133.425	6,5	35.253	1,7	1.642.762	79,5
2010	2.182.229	475.884	21,8	302.359	13,9	141.413	6,5	32.112	1,5	1.706.345	78,2
Total 2010										2.182.229	

Fonte: Censo Ensino Superior 2010 – MEC INEP

Portanto significa dobrar os ingressos e manter uma população universitária de 11 milhões de estudantes. A nota técnica conclui seu diagnóstico conjecturando

que caso essa expansão se materializasse por meio de IES privadas, haveria a necessidade de se ampliar programas de concessão de bolsas, leia-se, FIES e ProUni, em razão da renda mais baixa dos ingressantes, o que nos parece, já está em curso com a implantação do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), apesar de todas as evidências apresentadas na seção anterior acerca dos malefícios dessa opção.

Neste ponto, parece-nos evidente que pelos argumentos apresentados, a ampliação do acesso deveria ocorrer principalmente por meio da abertura de vagas em instituições públicas. Os números observados sinalizam algum avanço nesse sentido, ainda que tímidos em função da magnitude do desafio, não obstante o tom otimista dos relatórios. Assim, ao se considerar a opção pela expansão por meio do setor público, ou pelo menos, a sua priorização, passa a ser relevante o exame de como isso vem ocorrendo, principalmente nas instituições federais, objeto do Reuni. Tal análise permite-nos observar como vem ocorrendo a reforma universitária no Brasil, processo que Léda e Mancebo (2009) caracterizam como “suave”, ou seja, se constituindo-se por meio de diversas leis e decretos, processo muito similar ao que ocorreu durante a discussão e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Contudo, advertem que antecedendo ao quarto Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação que atualmente tramita na Câmara Federal, já existem diversas legislações que condicionam a evolução do ensino superior no sentido da privatização.

O que de fato as autoras constatarem é que muito embora exista um anteprojeto de reforma em discussão no Congresso, já houve a instituição de um amplo arcabouço legal que determina os rumos da reforma. A título de exemplo, destacam a Regulamentação das Fundações de Direito Privado⁴⁷, a Lei nº10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); a Lei nº10.973/2004, conhecida como Lei de Inovação Tecnológica; a Lei nº 11.079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP); a Lei nº11.096/2005, que institui o Programa Universidade para Todos (ProUNI); o Decreto nº 5.622/2005 que embasa a modalidade da

⁴⁷ “A fundação ou sociedade civil de direito privado se habilitaria a administrar os recursos humanos, as instalações e os equipamentos pertencentes ao poder público e a receber os recursos orçamentários para o seu funcionamento. Seriam celebrados contratos de gestão com o Poder Executivo para a execução de parceria entre o privado e o público” (AMARAL, 2003, p. 118).

educação a distância (EAD); e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴⁸, proposto em 2007. Dessa forma, é perceptível que já está em andamento uma reforma de fato, que a exemplo de outras, tem sido feita em “em fatias” e preserva, no campo educacional, as diretrizes adotadas pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Além disso, conforme vimos, a adoção dos mesmos parâmetros macroeconômicos prescritos pelo FMI nos dois mandatos do Sr. Fernando Henrique Cardoso, também afetou profundamente a formulação das políticas públicas nos governos do presidente Lula, o que também se evidencia no Reuni. CISLAGHI (2011, p. 247) confirma essa assunção, afirmando que “[...] em relação às universidades as medidas do governo (Lula), ainda que com inflexões e particularidades, seguiram, na sua lógica, o que vinha sendo implementado por Cardoso”.

No entanto, é importante destacar que a reforma universitária no Brasil está inserida num amplo e complexo processo de transformação da universidade, em curso no mundo e, condicionado pelas metamorfoses da atual etapa do capitalismo. Mandel (1979) já antecipava que o questionamento do modelo de universidade tradicional e humanista não está ocorrendo em razão do excesso de estudantes, alto custo da formação, falta de infraestrutura material, mas sim por razões econômicas, que demandam a adequação dos currículos, da estrutura e das opções dos estudantes à vertiginosa velocidade das inovações tecnológicas, que caracterizam o capitalismo tardio. Assim, as transformações pelas quais passa a universidade decorrem da “[...] necessidade de mão de obra especializada no plano técnico na indústria e num aparelho de Estado em crescimento” (MANDEL, 1979, p. 42), resultando em que esta instituição se massifique e se torne um novo *lócus* para a especialização profissional de frações crescentes da classe trabalhadora, que a enxergam como uma via de ascensão social. O autor afirma que:

A aceleração da inovação tecnológica implica uma integração em larga escala do trabalho intelectual no processo de produção. Enquanto nas fases anteriores do capitalismo o trabalho intelectual estava em larga medida

⁴⁸ Importante notar que o PDE foi conjugado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e também estabelece várias legislações. No caso da educação superior, o Decreto nº 6.095/2007, que organiza a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da rede Federal de Educação Tecnológica; o Decreto nº 6096/2007 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; as Portarias Normativas Interministeriais nº 22 e 224/2007, dos Ministérios da Educação e do Planejamento que cria nas IFES um banco de professores-equivalente; e o documento “Reestruturação e expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais”, de agosto de 2007 (LÉDA e MANCEBO, 2009).

limitado à esfera da superestrutura social, revela-se hoje cada vez mais orientado para a infraestrutura da sociedade (MANDEL, 1979, p. 59).

No capítulo 1 do presente trabalho também se identificou a demanda por mais qualificação e por uma polivalência, que não se limita apenas à qualificação, mas requer do trabalhador a capacidade de participar ativamente de mais de uma atividade, ou que até mesmo esteja em condições de, em certo grau, tomar decisões acerca do processo produtivo. Essa transformação é corroborada por POCHMANN (2008, p. 3) que em artigo na *Folha de S. Paulo* afirma que:

[...] para cada R\$ 1 de riqueza gerada no mundo a partir do esforço físico do trabalho do homem em 2006, havia R\$ 9 de responsabilidade do trabalho de natureza imaterial. Isso é claro quando se considera a composição do PIB (Produto Interno Bruto) acrescido do conjunto de ativos financeiros em circulação no planeta, que permite associar o trabalho imaterial às atividades terciárias da estrutura de produção de riqueza. [...] Em 1950, por exemplo, a cada R\$ 10 de riqueza gerados no mundo, somente R\$ 4 provinham do trabalho imaterial. Em menos de três décadas, a riqueza associada ao trabalho imaterial cresceu quase 10%, em média, ao ano, enquanto a do trabalho material aumentou a metade disso.

O autor reforça o novo perfil da riqueza dos países no qual o trabalho imaterial surge como uma das principais fontes geradoras. Avoluma-se, assim, a necessidade de inversões significativas e permanentes em ciência e em tecnologia aplicada, destacando que nas economias dos países capitalistas centrais, só um a cada três ocupados desenvolve trabalho material. Essas transformações, aliadas aos investimentos, fazem com que ocorra a demanda por uma força de trabalho com características diferentes, para a qual qualificação permanente deixa de ser uma opção e torna-se uma condição perene.

Contudo, isso não significa a existência de postos de trabalho para todos aqueles que preencherem os requisitos, pois também se observa um movimento no sentido oposto, no qual várias atividades profissionais perdem seu estatuto e a necessidade de um trabalhador qualificado para desempenhá-la. Constata-se, então, uma *parcialização* da força de trabalho, em que por um lado, emerge a demanda por um pequeno contingente de trabalhadores extremamente qualificado, o que lhe assegura alguma segurança na manutenção do emprego, por outro

aumenta o número daqueles que permanecem em condições bastante precárias. Para a compreensão dos desdobramentos do Reuni, propomos que seu exame seja realizado a partir das seguintes abordagens: (a) Estratégias de Financiamento e Gestão e; (b) Organização Curricular.

5.2.1. Estratégias de Financiamento e Gestão

No que tange aos aspectos que serão abordados neste item, é salutar observar a legislação que instituiu o Reuni (Decreto nº 6096/2007), que em seu 1º artigo declara que o Programa tem por objetivo “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (DOU, 2007), o que já indica, no jargão gerencialista, uma maximização, ou seja, obter mais com os mesmos recursos. Mas seguindo a leitura, o 1º parágrafo desse artigo anuncia sua meta de elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento, e também estabelecer uma relação de dezoito alunos/professor nos cursos presenciais de graduação. O 2º artigo estabelece as diretrizes, dentre as quais, aquelas que tratam da reforma na organização dos cursos. É no 3º artigo que são estabelecidas as condições para o financiamento e para facilitar a análise, segue sua transcrição:

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a: [...] I - construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa; [...] II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e [...] III - *despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.* [...] § 1º **O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.** [...] § 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já Programada e excluindo os inativos. [...] § 3º **O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação** (DOU, 2007, p. 7, negritos nossos).

É possível perceber que a adesão ao Programa implica na apresentação de um plano, mas que a liberação das verbas está condicionada à capacidade orçamentária do MEC, muito embora o repasse de recursos implique num compromisso com as metas gerais estabelecidas pelo Programa. É importante também observar que a legislação explicita claramente o teto de 20% para o acréscimo de despesas de custeio e para contratação de pessoal.

A compreensão do Programa, relativamente ao financiamento, demanda um breve resgate sobre como essas instituições têm sido financiadas no Brasil. Amaral (2008) efetuou um excelente estudo sobre o assunto e afirma que a indefinição acerca das regras de financiamento dessas instituições persiste desde a criação das IFES em 1920, com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, transformada em 1937 na Universidade do Brasil, e em 1965, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, até nossos dias. Além disso, ressalta que nunca foram constituídos fundos que garantissem a continuidade dos recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento das instituições, muito embora a obrigatoriedade do financiamento público constasse de várias legislações.

Mesmo a promulgação da Lei 9.394/96, a LDB, não definiu como o montante de recursos deve ser estabelecido, afetando sensivelmente a autonomia das instituições. O fato de o montante ser definido anualmente no orçamento da União implica em uma dependência permanente em relação aos compromissos e interesses do governante de plantão e das forças políticas que o apoiaram, dificultando sobremaneira um planejamento de longo prazo. É isso que faz Léda e Mancebo (2009) afirmarem que o Reuni também contribui para limitar a autonomia das universidades federais, pois, não obstante o documento “Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (2007) afirmar o respeito à autonomia, não se sabe como preservá-la, uma vez que a adesão ao Programa implica na submissão da gestão da instituição por um período de cinco anos a um abrangente Programa de reestruturação, com a liberação de verbas condicionadas à consecução das metas. Segundo as autoras, parece ser este o tipo de autonomia pretendida nos processos de reestruturações universitárias em curso na atualidade, ou seja, “[...] a liberdade para atender aos objetivos oficiais, mediante a competição por fundos e outros incentivos econômicos.” (LÉDA e MANCEBO, 2009, p.56).

É interessante observar quais as fontes de recursos de uma instituição secular e reconhecida mundialmente pela sua excelência acadêmica, a Universidade de Harvard, que embora não seja estatal, exemplifica a importância da constituição de um fundo para assegurar a autonomia de uma instituição. Assim, constata-se em seu Relatório Financeiro (HARVARD, 2012), que as despesas e receitas da instituição foram quase iguais, da ordem de US\$ 4 bilhões, registrando um pequeno déficit de cerca de US\$ 45 milhões. Contudo, o que interessa para a presente análise são as fontes dos recursos, que apresentamos na Tabela 4:

Tabela 4 – Fontes de Recursos da Universidade de Harvard - 2012

UNIVERSIDADE DE HARVARD - RECEITAS - ANO FISCAL 2012

 FONTE DO RECURSO	 RECEITA (em US\$ Milhões)	%
Pagamentos dos cursos	776.764,00	19%
Subsídios do Governo Federal	669.563,00	17%
Patrocínios não federais - Custos Diretos	139.618,00	3%
Patrocínios não federais - Custos indiretos	23.443,00	1%
Doações	289.217,00	7%
Receitas de Investimentos dos Fundos da Instituição	1.581.378,00	39%
Outras Receitas *	557.165,00	14%
Total das Receitas	4.037.148,00	100%

* Compostas por: royalties de patentes e marcas, publicações, serviços, taxas das clínicas, aluguéis, estacionamento, etc.

Elaborado pelo autor com base no Relatório Financeiro 2012 da Universidade de Harvard

É possível observar que a parcela significativa da receita, que representa quase metade do financiamento, origina-se dos fundos da instituição, que em 2012 somavam US\$ 32 bilhões. Outras receitas importantes são advindas do patrimônio, como aluguéis, estacionamento, etc. e a receita produzida pela cobrança dos cursos representa menos que 20% do total. Embora não seja nosso objetivo defender o modelo americano de financiamento das IES, é evidente que a existência de um fundo para a instituição permite-lhe o exercício de uma autonomia de fato. Os números também permitem avaliar o imenso abismo entre os montantes investidos, quando observamos que a dotação autorizada para nossa maior universidade

federal, a UFRJ, em 2012 foi de US\$ 777.518.021,00⁴⁹. Além disso, outro aspecto importante identificado na pesquisa de Amaral (2008) diz respeito à redução progressiva da dotação orçamentária para as IFES no período 1995-2006, conforme o Quadro 7:

Quadro 5 – Dotação Orçamentária das IFES – 1995 – 2006

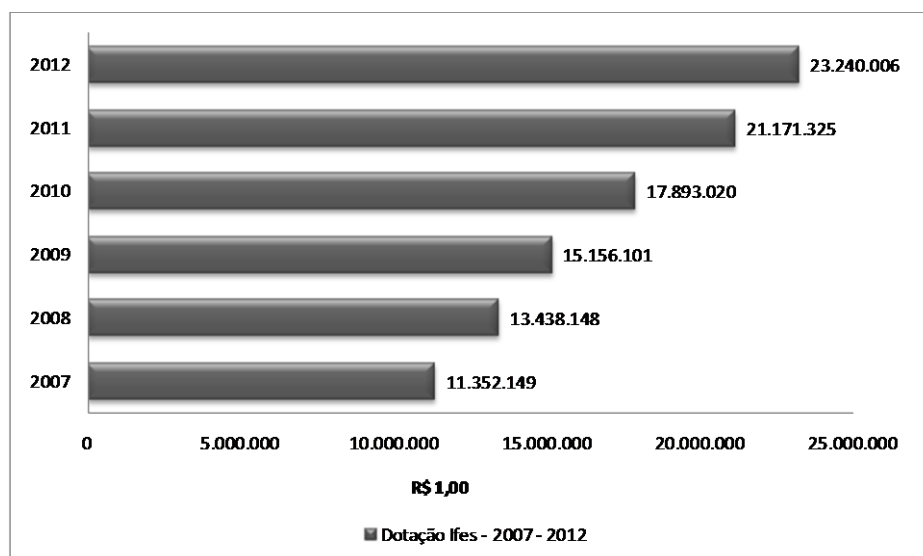
Ano	Pessoal e Encargos Sociais	Encargos da Dívida	Outras Despesas Correntes	Investimentos	Inversões Financeiras	Amortização da Dívida	Total
1995	13.549	0,36	1.613	205	0,28	0,85	15.368
1996	12.095	-	1.581	270	1,07	-	13.947
1997	12.043	-	1.635	148	0,21	-	13.825
1998	11.876	-	1.647	11	-	-	13.534
1999	12.305	-	1.413	27	-	-	13.745
2000	11.521	-	1.344	94	0,01	-	12.959
2001	10.485	-	1.292	53	-	-	11.830
2002	10.996	-	1.041	42	2,45	0	12.081
2003	9.733	-	895	51	3,69	0	10.682
2004	10.632	-	1.096	99	0,34	0	11.828
2005	10.044	-	1.200	161	1,1	0	11.406
2006	12.663	-	1.309	180	-	0	14.152

Fonte: AMARAL, 2008, p. 671.

Muito embora não seja uma análise detalhada como a empreendida na pesquisa de Amaral (2008), efetuamos um levantamento das dotações autorizadas na Execução Orçamentária da União (SENADO, 2013), para 54 universidades federais⁵⁰ no período 2007 – 2012, conforme o Gráfico 4:

⁴⁹ Taxa R\$2,01/US\$1,00, obtida em 04/05/2013.

⁵⁰ Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Fundação Universidade Federal de Roraima, Fundação Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal Rural Da Amazônia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Universidade Federal de Alfenas, Universidade Federal de Itajubá, Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal Rural do Semiárido, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Fundação Universidade do Rio de Janeiro, Fundação Universidade do Amazonas, Fundação Universidade de Brasília, Fundação Universidade Federal do Maranhão, Fundação Universidade Federal do Rio Grande – RS, Universidade Federal de Uberlândia, Fundação Universidade Federal do Acre, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, Fundação Universidade Federal de Ouro Preto, Fundação Universidade Federal de Pelotas, Fundação Universidade Federal do Piauí, Fundação Universidade Federal de São Carlos, Fundação Universidade Federal de Sergipe, Fundação Universidade Federal de Viçosa, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Fundação Faculdade Federal de

Gráfico 4 – Dotações Orçamentárias de 54 IFES.

Fonte: elaborado pelo autor com base nas Execuções Orçamentárias 2007 – 2012, Senado Federal, 2013.

Não obstante a constatação de que está ocorrendo um crescimento da dotação, pesquisas (SILVA JÚNIOR et al, 2010; LÉDA e MANCEBO, 2009) indicam que no que concerne ao trabalho docente, esta expansão tem ocorrido por meio de sua intensificação. SILVA JÚNIOR et al (2010, p.11) afirmam que durante a década de 1990 assistiu-se no Brasil a uma enxurrada de reformas, cujo objetivo era o de promover a “[...] mudança da nossa sociabilidade para a produção de uma “sociabilidade produtiva e reducionista”, para o que são centrais a esfera educacional, a instituição escolar e a universitária, mas, sobretudo, o trabalho do professor”. O autor afirma também que, em nosso país, a universidade pública é objeto de um processo de mercantilização de sua identidade institucional, provocada por uma acachapante ofensiva ideológica cujo objetivo precípua é de naturalizar a apropriação do fundo público⁵¹ pelo capital privado. Uma das consequências do fenômeno é a intensificação e precarização do trabalho docente do professor-pesquisador das universidades públicas do país.

Conforme vimos, houve um forte crescimento no número de vagas na graduação, concentrada principalmente nas IFES, o que nos faria supor também ter

Ciências Médicas de Porto Alegre, Fundação Universidade Federal de São João Del Rei, Fundação Universidade Federal do Amapá, Fundação Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Fundação Universidade Federal do ABC.

⁵¹ O fundo público é constituído por toda arrecadação de recursos públicos, especialmente todo tipo de tributo, nas três esferas de governo. Isto é próprio do Estado, desde sua consolidação (SILVA JÚNIOR et al, 2010, p. 5).

havido um aumento no número de professores com dedicação integral, objetivando manter um patamar mínimo na produção científica. Entretanto, segundo observam Silva Júnior et al (2010), isso não vem ocorrendo, pois ao investigarem o número de docentes na região Sudeste no período 1995 – 2004, constataram que ele passou de cerca de 23 mil para aproximadamente 26 mil professores. Em uma amostra de sete IFES⁵², verificaram no mesmo período um aumento de 29% nas matrículas na graduação, e de 112%, na pós-graduação. Conforme a pesquisa desses autores, a intensificação do trabalho do professor nessas instituições tem se consubstanciado por meio da prestação de serviços, em parcerias público-privadas para projetos de inovação tecnológica.

Léda e Mancebo (2009) identificam em outra legislação, a Portaria Interministerial MEC/MPOG nº 22/2007, outro instrumento que implementa a lógica produtivista da reforma. Trata-se de uma instrução normativa que cria um “banco de professores equivalentes” e estabelece uma estratégia para a contratação de professores substitutos. Para tanto, tomou-se por base o total de professores de 3º grau efetivos e substitutos em exercício na universidade, no dia 31 de dezembro de 2006, denominado como “unidade professor-equivalente” e se estabeleceu pesos em relação à remuneração dos docentes, de sorte que um docente adjunto, em dedicação exclusiva, equivale a pouco mais (1,55) que três professores efetivos em regime de 20 h (0,5) e um pouco menos do que quatro professores substitutos com 20 h (0,4). Desse modo, amplia-se a força de trabalho sem expandir as despesas, se bem que não é difícil prever os impactos dessa “criativa” estratégia na qualidade acadêmica. Segundo Cislighi (2011), é esperada uma redução proporcional no número de docentes das universidades públicas, na medida em que a meta da relação professor/aluno estabelecida pelo Reuni seja atingida, piorando ainda mais a conjuntura identificada por Silva Júnior et al (2010). Ao se associar isso ao arrocho salarial imposto aos docentes⁵³, tem-se como resultado uma superexploração do trabalho, produzindo processos de intensificação bem similares aos da

⁵² Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal de Uberlândia.

⁵³ De acordo com Silva Júnior et al. (2010, p. 21), o salário do professor titular doutor em regime de dedicação exclusiva das universidades federais foi reduzido, com correção inflacionária, de R\$ 10.092,96 em 1995 para R\$ 7.830,13 em 2007, um decréscimo de aproximadamente 25%.

reestruturação produtiva observada em outras esferas do mundo do trabalho, conforme vimos no capítulo 02.

Além disso, Léda e Mancebo (2009), registram a pouca ênfase dada no Reuni ao preceito constitucional da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão a que as instituições de ensino superior devem obedecer e que a nosso ver, tem forte influência na qualidade da educação em IES. Contudo, as autoras afirmam que a palavra “pesquisa” não aparece nenhuma vez no Decreto que estabeleceu o Programa, nem no documento Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (MEC, 2007) que regula e detalha a legislação. Afirmam que no documento, a palavra “extensão” é mencionada uma vez, no sentido de ser uma manifestação do compromisso social da instituição. Concluem a análise destacando que a expansão proposta pelo Reuni visa unicamente ao ensino, atendendo a proposta do World Bank (1994), que condena a predominância das universidades de pesquisa e encoraja a criação de instituições com foco no ensino, compreendidas pelo órgão como as mais adequadas para países com déficit público crônico. Tal prescrição, se aplicada ao Brasil, em que as tais universidades de pesquisa já se limitavam a algumas poucas ilhas de excelência, constituídas principalmente por instituições públicas, significa consubstanciar um congelamento ou mesmo a regressão do nível científico e técnico da universidade brasileira.

Cislaghi (2011) chega à mesma conclusão por meio da análise dos Relatórios de Gestão⁵⁴ da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A pesquisadora afirma que de acordo com relatório do TCU, em 2007 a relação professor/aluno em cursos presenciais na UFRJ era de 1 para 13 e na UFF, de 1 para 10, enquanto a meta proposta pelo Reuni é de 1 para 18. E chama a atenção para o cálculo professor/aluno (RAP) indicado no documento “Diretrizes do Reuni” (2007), que estabelece a seguinte fórmula:

⁵⁴ De acordo com Cislaghi (2011), a escolha dessas IFES para a compreensão do Reuni foi influenciada pelos seguintes aspectos: a UFRJ é uma universidade de grande porte que em 2007, antes do início do Reuni, contava com 141 cursos de graduação, 87 de mestrado e 73 de doutorado, totalizando 36.174 graduandos e 7.650 pós-graduandos além de oito Hospitais Universitários e centros importantes de P&D como a Coppe, o que na ótica do governo a qualificaria como uma universidade de pesquisa (UFRJ, 2007). Já a UFF é uma universidade de médio porte, que em 2007 possuía 70 cursos de graduação presenciais, totalizando 22.943 alunos, e 43 Programas de pós-graduação, totalizando 3.382 alunos. Seria caracterizada, portanto, como uma universidade de ensino (UFF, 2007).

$$\text{RAP} = \frac{\text{MAT}}{\text{DDE} - \text{DPG}}$$

- a) RAP = Cálculo do professor /aluno;
- b) MAT = Soma das vagas de ingresso anuais multiplicada pela duração mínima de integralização do curso e multiplicado por (1 + fator de retenção). O fator de retenção é determinado de acordo com cada área de conhecimento, resultando em que o número de matrículas na graduação não seja equivalente aos efetivamente matriculados, mas a uma estimativa que leva em consideração o número de vagas anuais oferecidas;
- c) DDE = docentes com equivalência de dedicação exclusiva, que é igual à soma de professores equivalentes dividido por 1,55, que é o índice da dedicação exclusiva.
- d) DPG = Dedução da Pós-Graduação, calculado pela soma de alunos de mestrado e doutorado multiplicada pela média de avaliação da Capes. É admitida uma dedução mínima de 5% do DDE, o que seria a média nacional.

A autora identifica os seguintes problemas no cálculo: (a) não considera para o cálculo da produtividade docente, os alunos da pós-graduação *lato sensu*, (estes cursos são em sua maior parte, pagos), resultando em que o expurgo deles da carga de trabalho calculada implicará em determinar de vez sua mercantilização e; (b) a inclusão das notas da Capes favorece as universidades com cursos de pós-graduação mais consolidados, pois ao se comparar a dedução da pós-graduação da UFRJ e da UFF, constatou uma diferença dramática entre as universidades, pois de acordo com os acordos de adesão ao Reuni dessas universidades, a dedução da UFF em 2007 foi de 108,32, e da UFRJ foi de 1.179,72, de modo que a ampliação das matrículas de graduação na UFF deve ser o dobro da ampliação da UFRJ. Conclui-se que a própria lógica de ampliação do Programa promove uma estratificação entre as IFES, contribuindo para segmentá-las em instituições com foco quase exclusivo na formação profissional e em universidades como “centros de excelência”, com foco na pesquisa em áreas específicas, de preferência, alinhadas aos interesses do capital. Constata-se que as duas análises convergem no sentido de indicar um dos efeitos deletérios do Programa.

5.2.2. Organização Curricular

Contudo, antes de falarmos nas transformações fomentadas pelo Reuni na organização curricular da IFES, é essencial compreendermos, ainda que brevemente, as mudanças em curso na União Europeia⁵⁵(UE), conhecidas como Processo de Bolonha. Lima, Azevedo e Catani (2008) identificam na década de 1980 a emergência de novas formas de governo e de regulação da educação superior, originadas nas propostas de reformas do Estado Providência, com o predomínio de concepções liberalizantes e de um modelo institucional que caracterizam como anglo-americano. No que tange à regulação da educação superior, os autores afirmam que “[...] a UE vem-se revelando um autêntico *locus* supranacional de definição de políticas educacionais de caráter transnacional, com particular destaque, atualmente, para a educação superior” (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p. 9), ou seja, por diversos meios tem ocorrido a institucionalização de uma política educacional supranacional, com validade para todos os estados-membros da UE, cujo objetivo precípua é a criação de um “espaço europeu de educação superior”. Contudo, os autores destacam a influência do modelo anglo-americano na construção institucional promovida pela União, tanto em seus aspectos estruturais, como nos de regulação, competitividade e até, de hegemonia cultural, cujo aspecto emblemático é a escolha do inglês como língua franca.

O objetivo é o estabelecimento efetivo do novo sistema europeu de educação superior até 2010, com a participação dos 27 países membros e mais 18 países europeus não pertencentes à UE, totalizando 45 países. O Processo começou em 1998, em Paris, onde os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração na qual registraram a intenção de constituir um “espaço europeu de educação superior” (DECLARAÇÃO DA SORBONNE, 1998). Em 1999, os ministros de vinte e nove estados europeus firmaram a Declaração de Bolonha (1999), na qual assumem como objetivo o estabelecimento de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros. A constituição de tal sistema é, segundo a Declaração de Bolonha (1999), essencial para a promoção da mobilidade e

⁵⁵ União política e econômica formada por 27 países membros, todos localizados no continente europeu.

empregabilidade para os cidadãos da União e também para estabelecer a compatibilidade e comparabilidade entre os diversos sistemas de educação superior dos países que compõem o bloco. Embora no documento se refute que a intenção seja estabelecer a standardização dos sistemas, é oportuno observar alguns de seus objetivos, que indicam o contrário, pois afirmam que:

1. Adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior.
2. Adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus.
3. Criação de um sistema de créditos - tal como no sistema ECTS - como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

A leitura é quase autoexplicativa, pois estabelece expressamente as linhas mestras da organização curricular das instituições. Outro ponto em que não há dúvidas é quanto ao seu propósito geral, cujas intenções hegemônicas podem ser claramente percebidas quando afirma que:

Teremos que fixar-nos no objetivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atração que a sua cultura tem por outros países. Teremos que garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atração que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Lima, Azevedo e Catani (2008) afirmam que essa meta está bem alinhada com a Estratégia de Lisboa, aprovada em 2000 pela UE, em que foi proposto o objetivo: “[...] de transformar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social” (PORTUGAL, ME, 2000), que conforme a conjuntura recente tem demonstrado, está longe de ser atingido. Não obstante esses percalços, o Processo de Bolonha tem sido implantado

e cuidadosamente gerenciado, sendo caracterizado por ANTUNES (2006, p. 69) como:

O Programa que se encontra em execução com o chamado Processo de Bolonha inclui uma vertente de desregulação *sui generis*, que intenta eliminar especificidades e autonomias nacionais, substituindo-as por uma férrea regulação de nível supranacional. De facto, as condições, procuradas geralmente através de Programas de desregulação (livre circulação, concorrência e escolha de um dado produto), são neste caso sustentadas por meio de um musculadíssimo e duríssimo Programa de formatação dos cursos e graus.

Lima, Azevedo e Catani (2008) registram a inclusão de três diretrizes novas no Comunicado de Praga (2001), com foco em: (a) aumento da atratividade do ensino superior europeu para os estudantes da Europa e de outras partes do mundo; (b) participação dos estudantes na gestão das instituições e; (c) promoção da educação/aprendizagem ao longo da vida. Os autores afirmam que esta última diretriz tornou-se um parâmetro recorrente, indicando um referencial pedagógico concentrado no estudante e no seu trabalho, assim como na busca de uma nova clientela, em razão da redução das taxas de natalidade e estabilização das taxas de cobertura em muitos países europeus, que resultam em aumento da ociosidade de vagas e em agressivas ações competitivas para atrair alunos. Entretanto, também notam que o discurso da aprendizagem ao longo da vida mostra-se ambíguo, sugerindo a valorização do individualismo e da competição e preconizando a adaptação, a empregabilidade, o treinamento e a qualificação como vias para o crescimento econômico.

A evolução do processo é constatada em 2005, por meio do Comunicado de Bergen, que fixa as linhas mestras para assegurar a “garantia da qualidade” da educação superior europeia. O documento registra a adoção das propostas da Associação Europeia para a Garantia da Qualidade da Educação Superior (ENQA, 2005) em relação aos referenciais e aos métodos a que deverão se subordinar as avaliações promovidas por organismos nacionais e internacionais, além de integrarem um registro europeu de agências de garantia da qualidade, que exigirá a meta-avaliação e a meta-acreditação das próprias agências. Não é difícil perceber que está em curso na União Europeia uma ampla reforma da educação superior, na qual os estados nacionais perdem consideravelmente sua autonomia na condução de políticas públicas para essa etapa da educação, no sentido de se institucionalizar

uma universidade europeia. Essa perda indica que essas políticas serão deslocadas para uma direção supranacional, implicando em:

[...] uma deslocalização das arenas de debate e dos processos de discussão democrática de tipo tradicional; à não participação ou a uma participação fluida e difusa dos atores educativos diretamente envolvidos, em favor da intervenção de *stakeholders* altamente organizados e institucionalizados; à emergência de novas tecnoestruturas e especialistas (gestores, grupos de missão, peritos e avaliadores profissionais etc.); a uma adaptação célere e por vezes sem discussão das legislações nacionais, assim sobre-determinados externamente à escala europeia e frequentemente subtraídas do processo de deliberação democrática; à produção de estudos internacionais, de avaliações externas e exames de política, acompanhados de processos diversos de pilotagem e monitorização transnacional e pela imposição de mecanismos externos de “prestação de contas”; à definição externa e *a priori* de “problemas” a enfrentar e de “soluções” a adotar, aparentemente universais ou, pelo menos, não contingentes e situados, apresentados como imperativos racionais ou como exemplos incontornáveis de “boas práticas”. (LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008, p. 12-13)

Os autores afirmam que, apesar das transformações radicais implícitas no processo, é forte a participação e o empenho dos governos dos países da União, mesmo que os impactos da construção de um sistema europeu altamente competitivo e internacionalmente avaliado, curso a curso, instituição a instituição, país a país, afetem profundamente alguns dos participantes, resultado esperado ao se aplicar a lógica do capital, em que vigorará a concorrência entre instituições e o estabelecimento de mercados externos e internos. Também registram o papel de meras expectadoras atribuído para as principais interessadas, as universidades e escolas superiores, que além de não conduzirem o processo, nem sequer foram consultadas sobre sua vontade em participar.

O forte viés centralizador do processo é justificado como forma de enfrentar as exigências da competitividade internacional do sistema do ensino superior, em que não há segredo em haver uma disputa hegemônica entre a UE e os EUA. Assiste-se, portanto, a um processo em que em um primeiro momento são estabelecidas e implantadas as “regras do jogo” de um novo mercado, para em seguida, começar a competição. Assim, as instituições que se revelarem mais competentes em atrair alunos, principalmente estrangeiros, captarem mais recursos financeiros por meio de projetos de prestação de serviços ao mercado e atingirem posições de destaque nos *rankings* nacionais e internacionais, sobreviverão e as menos competitivas serão eliminadas, o que sob a ótica do capitalismo, faz todo o sentido. O fato de partirem de condições contextuais bastante diferentes não é

levado em consideração, pois a lógica do “deus-mercado” costuma mesmo ser a-histórica. É patente nesse processo a assunção da educação como uma mercadoria e que sua concepção como um bem público, com uma dimensão social, política e democrática, é absolutamente desconsiderada.

As mais fortes reações ao processo têm vindo das entidades estudantis, que afirmam que além de sua baixa participação, as condições de mobilidade para os alunos não melhoraram e que as barreiras econômicas para o acesso ao segundo ciclo (mestrado) e ao terceiro ciclo (doutorado) tornaram-se mais fortes em certos países, em razão do pagamento de altas taxas. Nesse aspecto, o que se prevê é uma piora, considerando o anúncio da OCDE, que indica uma elevação progressiva dos valores, com vistas a que se aproximem mais dos custos reais por aluno.

Outro fenômeno subjacente aos processos desencadeados pela reforma foi a de aproveitar a redução da duração dos cursos de primeiro ciclo (graduação), que em certos casos são de dois anos, para reduzir encargos por parte do Estado, e não para melhorar as condições do trabalho pedagógico nas escolas. A tal “garantia da qualidade”, consiste em uma avaliação de tipo tecnocrático e gerencial, com forte viés de controle, predominantemente externa, quantitativa, estandardizada e centrada na comparação entre produtos.

A longa introdução sobre o Processo de Bolonha deve-se ao fato de várias pesquisas (CISLAGHI, 2011; LÉDA e MANCEBO, 2009; LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008) indicarem sua forte influência em alterações curriculares encorajadas pelo Reuni. Também descreveremos, de forma breve, o modelo norte-americano, que vigora com poucas alterações na América do Norte, sendo bastante similar aos modelos de graduação das universidades inglesas e dos países da Comunidade Britânica (Canadá, Índia, África do Sul, Nova Zelândia e Austrália). O modelo se caracteriza por possuir uma organização curricular com os seguintes níveis: (a) Pré-Graduação (*undergraduate*) e (b) Graduação (*graduate*).

As instituições responsáveis pela Pré-Graduação são os *colleges*, que são unidades de educação superior, isoladas ou ligadas às universidades. Nelas ministram-se cursos com quatro anos de duração, abrangendo conteúdos gerais e básicos, de caráter não-profissional. Os egressos recebem títulos universitários plenos de Bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades, dos quais também consta uma área principal de concentração dos estudos denominada *Major*.

Embora a titulação concedida pelo *College* seja terminal, também é um pré-requisito para a admissão no segundo nível, a *Graduate School*, responsável pelos Programas de graduação profissional ou Programas de estudos avançados para formação científica ou artística de pesquisadores e docentes do ensino superior. Neste nível, os graus de formação profissional são o *Master* (MBA, M.Ed., M.Psych, M.S.W., M.P.H., etc.) ou *Doctor* (D.L., M.D., Pharm.D.). A obtenção do grau na carreira profissional corresponde ao título de Mestrado e, em alguns casos, ao Doutorado. Já a graduação acadêmica concede graus equivalentes, mas não profissionais por consistirem em uma sequência de duas etapas de formação, o mestrado (*Master of Sciences, Master of Arts* etc.) e o doutorado (*Philosophy Doctor, o Ph.D.*), o que no Brasil equivaleria à Pós-Graduação.

Em relação às reformas universitárias brasileiras, Lima, Azevedo e Catani (2008) chamam a atenção sobre a influência que as políticas públicas brasileiras sofrem de modelos estrangeiros e de *think tanks*⁵⁶ transnacionais, pois a reforma universitária de 1968 foi influenciada pelo modelo departamental do modelo estadunidense de universidade, enquanto na década de 1990, foi a vez de se adotarem as propostas calcadas no liberalismo ortodoxo, feitas pelo Banco Mundial, como referencial para as reformas do Estado e da educação superior. E no início do novo milênio, percebe-se o influxo do Processo de Bolonha assim como do modelo norte-americano nas modificações curriculares articuladas no modelo denominado de *Universidade Nova*, concebido em 2007 na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e que tem sido patrocinado pelo MEC, durante o segundo mandato do presidente Lula e também no governo Dilma. Muito embora não conste explicitamente da legislação do Reuni uma reforma do currículo, é possível observar essa orientação, ainda que nas entrelinhas, nas recomendações do documento Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (MEC, 2007, p. 21-22, negritos nossos), que em seu item 9, recomenda:

Com efeito, o REUNI oferece uma oportunidade para inovar o cenário de educação superior, permitindo novos mecanismos de seleção de estudantes, **novas articulações curriculares, novos percursos formativos. As universidades devem exercer sua autonomia**

⁵⁶ Instituto, empresa ou grupo organizado para a pesquisa interdisciplinar, geralmente conduzido para clientes governamentais e comerciais. Projetos para clientes de governo, muitas vezes envolvem o planejamento de políticas sociais e de defesa nacional. Projetos comerciais incluem o desenvolvimento e teste de novas tecnologias e novos produtos. Fontes de financiamento incluem doações, contratos, doações privadas, e as vendas de relatórios (MERRIAM WEBSTER, 2013).

institucional para propor cursos novos, flexibilidade curricular, caminhos de formação adaptados a cada realidade local. Ao se evitar a especialização precoce, ditada por uma formação estritamente profissionalizante, torna-se possível utilizar, de forma mais eficiente, os recursos materiais e humanos existentes nas universidades. Nesse sentido, os projetos poderão romper com a estrutura tradicional de ingresso já em cursos profissionalizantes, sendo possível propor estruturas que prevejam uma formação inicial de curta duração e diplomas intermediários como parte do caminho para a profissionalização ou formação específica.

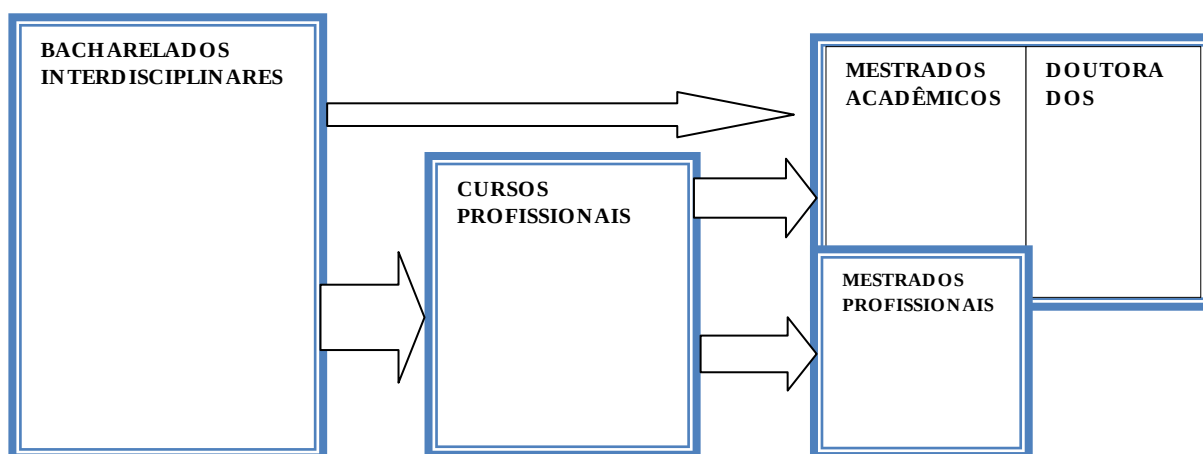
A proposta do projeto *Universidade Nova*, que já foi implantada, total ou parcialmente, em algumas IFES⁵⁷ é a de alterar a estrutura dos cursos, que passam a ser compostos por três ciclos: Bacharelado Interdisciplinar (1º Ciclo); Formação Profissional (2º Ciclo); Pós-Graduação (3º Ciclo). O Bacharelado Interdisciplinar se constitui numa nova modalidade de curso, de formação universitária geral, e começou a ser oferecido pela Universidade Federal da Bahia a partir de 2009. De acordo com o *website* do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC, 2013), pertencente à Universidade Federal da Bahia, o bacharelado interdisciplinar, geralmente abreviado para B.I., foi criado para ser uma primeira etapa de estudos universitários, consistindo em uma formação profissional de graduação constituída pelas seguintes etapas: (a) Bacharelado Interdisciplinar (duração mínima de três anos) que permitirá o prosseguimento dos estudos em nível de graduação, por meio do ingresso em Curso de Progressão Linear (CPL). Desse modo, o bacharelado deve cumprir 2.400 horas de atividades acadêmicas (cerca de 30 disciplinas e 360 horas de atividades complementares) e ao final do curso, pode ingressar em um Curso de Progressão Linear, que no caso da UFBA, reserva 20% das vagas anuais de cada curso para os egressos do B.I..

A instituição afirma que a formação acadêmica realizada por meio desses bacharelados busca a integração dos conhecimentos tradicionalmente agrupados em disciplinas isoladas. Assim, não há a opção inicial por um curso profissionalizante, como Direito, Arquitetura ou Economia, mas sim a escolha por uma grande área de estudos. Na UFBA são oferecidos bacharelados interdisciplinares nas áreas de Artes, Humanidades, Saúde, Ciência e Tecnologia e a instituição afirma que a grade curricular de B.I. é bastante flexível, contendo poucas disciplinas obrigatórias e muitas optativas, permitindo que o estudante

⁵⁷ Identificamos na Universidade Federal da Bahia (UFBA), UNIFESP e Universidade Federal do ABC (UFABC), sendo que esta última já foi inaugurada com essa estrutura.

construa seu percurso, conhecendo a universidade, seus cursos, seus professores e alunos, possibilitando uma escolha mais segura para sua trajetória profissional. Os defensores desse formato argumentam que isso evitaria uma escolha profissional precoce, já que essa escolha ocorreria apenas após o término do bacharelado. Segundo seus proponentes, a conjunção dessas características contribuiria para reduzir a evasão do ensino superior, além de facilitar a inserção dos egressos no mercado de trabalho. A organização curricular é representada em:

Figura 03 - Arquitetura Curricular da Universidade Nova.



Fonte: Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares – UFBA (2008, p. 26).

LIMA, AZEVEDO E CATANI (2008, p. 26) afirmam que a organização proposta possui similaridade com o modelo norte-americano e também com o formato proposto no Processo de Bolonha, avaliando que se trata de “[...] uma mescla tímida de ambos”. Segundo os autores, o modelo se aproxima mais do modelo norte-americano, embora sem montar a infraestrutura típica de uma universidade norte-americana e também sem efetuar a rigorosa formação profissional na graduação que ocorre na União Europeia, com o Processo de Bolonha. Neste sentido, alertam para o risco de, com a implantação do modelo *Universidade Nova* no Brasil, transformarmos as universidades públicas em *Liberal Arts Colleges*, abandonando qualquer pretensão de construirmos instituições de excelência acadêmica. Conforme vimos no subitem sobre o financiamento, esse fenômeno já está de certa forma ocorrendo por meio da fórmula professor/aluno do Reuni, que acaba por promover uma segregação entre as IFES. Os autores também levantam a seguinte questão, que julgamos muito pertinente, indagando se os B.I. não materializam a admissão do fracasso formativo do Ensino Médio público

brasileiro, resultando em que a educação superior passasse a funcionar como um curso pós-médio. Não podemos deixar de observar que a formação eclética proposta pelos B.I. parece convergir com o tipo de trabalhador requerido nas organizações *pós-fordistas*, que conforme vimos no capítulo 2, demandam por profissionais não especializados, com um perfil polivalente ou no jargão gerencialista, multifuncionais.

Os propositores do modelo usam argumentos fortes, como a perda do protagonismo das universidades na atualidade em promover a formação profissional, pois teriam perdido essa função para organizações de treinamento e capacitação, criadas por demanda de empresas ou mesmo pelo poder público (ALMEIDA FILHO, 2007). Não nos parece que a missão da universidade limite-se prioritariamente à formação profissional, pois como se pode observar nos objetivos atribuídos pela União Europeia à instituição universitária, ela assume um papel crucial em um projeto estratégico de nação. Convergimos, assim, para a posição de Lima, Azevedo e Catani (2008), que buscam nas palavras do educador Anísio Teixeira, a inspiração para defender uma universidade protagonista em um projeto de desenvolvimento para o Brasil. Neste sentido, o educador resgatava o modelo *humboldtiano* de universidade, como referência para nortear a construção de instituições que, por meio da união do ensino e da pesquisa, lograssem êxito em produzir conhecimento e transformar a cultura. Assim, não se trata apenas de discutir se as universidades devem ou não se dedicar à pesquisa, mas sim de reafirmar sua importância tanto em reformular a cultura, quanto em colocar em xeque o conhecimento existente. Além disso, como docentes e pesquisadores, vivenciamos os efeitos benéficos da conjunção entre a pesquisa e o ensino, e o consideramos fundamental para a garantia da qualidade da educação superior. Desse modo, endossamos as palavras de LIMA, AZEVEDO E CATANI (2008, p. 29), que propõem:

[...] Sem Harvard e sem Bolonha e descartando os Liberal Arts Colleges, resta a ousadia de construir um espaço de educação superior no Hemisfério Sul que seja compatível com os centros científicos mundiais, que possua reconhecida qualidade, que promova a inclusão social, que considere a educação com um bem público, que permita a mobilidade acadêmica de professores e discentes e que a internacionalização da educação superior tenha a marca da solidariedade.

Assim, à luz do que foi exposto, parece-nos que as “inovações” curriculares propostas pelo modelo da *Universidade Nova* não caminham no sentido de construirmos um novo modelo de universidade, mas sim um simulacro do modelo

americano, tanto em razão da onipresente possibilidade do corte de verbas do Reuni, como pela própria forma como o Programa vem sendo conduzido, que a nosso ver, norteia-se numa lógica essencialmente pragmática, com um foco único na apresentação de resultados quantitativos, sem vincular a expansão em curso à qualidade da educação. É por esse motivo que identificamos como uma das razões para a longa greve das IFES em 2012, o açodamento desse processo, em que a abertura de mais de cem novos *campi* e a criação de quatorze novas universidades federais (REUNI, 2013), sem uma alocação adequada de verbas, que conforme vimos no subitem precedente, limita-se a 20% nos gastos com pessoal, indicando tratar-se de uma expansão com foco no aumento da exploração do trabalho docente, decorrência da meta de aumento da relação aluno/professor.

Essa ampliação, associada à utilização crescente das tecnologias da informação com vistas ao aumento da produtividade, assemelha-se bastante ao que ocorre nas IES privadas. O consequente crescimento das turmas, a ênfase cada vez maior no ensino, também sinaliza para a predominância de um modelo eminentemente reprodutivista para a educação superior, priorizando o atendimento das necessidades do mercado. Contudo, mesmo ao se observar o segmento da educação profissional de nível superior, é possível identificar sintomas que caracterizam a forma precária como o Reuni vem sendo implementado, pois uma notícia veiculada pelo portal do TCU (2013), traz o resultado de auditoria realizada no final de 2011 e início de 2012, que identificou o número insuficiente de professores e profissionais de laboratório como principal fator de risco à qualidade da educação dos Institutos Federais. Além disso, dados do próprio Ministério da Educação (MEC) indicavam um déficit de 7.966 professores e de 5.702 técnicos de laboratório, ou seja, de 20% e 24,9% de cada quadro respectivamente. E no que concerne à infraestrutura dos *campi*, a auditoria identificou a ausência de computadores, bibliotecas, salas de aula e laboratórios. Acreditamos que tais informações exemplificam bem a razão de nossas críticas ao Programa.

Além disso, acreditamos que um projeto de universidade é consequência de um projeto de nação, coisa que não se esgota em uma simples modificação da arquitetura curricular, ou que no mínimo é muito pouco para adjetivarmos as mudanças em curso de “*Universidade Nova*”, pois além de não haver novidade na estrutura curricular, a expansão aponta para um empobrecimento tanto na missão estratégica das instituições, quanto na sua capacidade de produção científica.

Indícios disso já podem ser percebidos em notícias veiculadas pela imprensa (RIGHETTI, 2013) que dão conta do crescimento da produção científica brasileira no cenário mundial, mensurada pela quantidade de trabalhos acadêmicos publicados em periódicos especializados⁵⁸. No período entre 2001 e 2011, o Brasil passou do 17º lugar mundial na quantidade de artigos publicados, para 13º e, enquanto em 2001 o número de artigos científicos publicados foi de 13.846 trabalhos, em 2011, houve a publicação de 49.664 artigos, ou seja, mais que triplicou. Entretanto, um parâmetro considerado para a qualidade das pesquisas é o de serem citadas em outro trabalho científico publicado, ou seja, quanto mais o trabalho é citado maior é o seu "impacto". Considerando esta métrica, constatou-se que nesse quesito a produção brasileira perdeu espaço, caindo do 31º lugar mundial para 40º lugar, enquanto países como China e Rússia, subiram no *ranking* no mesmo período. Especialistas ouvidos pela autora, como o biólogo Marcelo Hermes-Lima, da Universidade de Brasília (UnB), identificam a atual política de ensino superior como uma das razões do problema, pois sua ênfase é na quantidade. Assim, ocorre o fenômeno batizado com o sugestivo nome de “salame”, em que os pesquisadores desmembram os seus trabalhos mais expressivos em vários artigos de menor impacto, resultando no aumento do número de publicações, mas com a consequente redução do impacto.

⁵⁸ Os números obtidos pela autora foram tabulados por meio da base de dados Scimago (alimentada pela plataforma *Scopus*, da editora de revistas científicas Elsevier), que consolida os números da produção científica de 238 países.

5.2.3. Considerações acerca dos Programas - ProUni e Reuni

As análises empreendidas permitem concluir que tanto o ProUni quanto o Reuni, ambas políticas públicas que buscam ampliar o acesso de frações da população mais pobre à educação superior estão em absoluta sintonia com as demandas do capitalismo tardio. A fim de adequar a instituição universidade a esse novo contexto, o Estado é convocado a promover reformas que variarão, de acordo com as circunstâncias sócio-históricas de cada país ou, como no caso europeu, de um grupo de países, como forma de ajustar a missão institucional das universidades e enquadrá-las funcionalmente aos objetivos nacionais ou supranacionais.

Conforme vimos, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, o trabalho imaterial torna-se mais relevante, provocando o que Mandel (1979) denominou de proletarização do trabalho intelectual, resultando em que maiores contingentes da população tenham acesso a níveis mais elevados de educação, o que explica a ampliação do ensino superior no Brasil. Além disso, o Processo de Bolonha torna bastante explícita a competição pela hegemonia cultural no cenário internacional; nesse aspecto, é salutar resgatar a definição *gramsciana* para hegemonia, que consiste na capacidade dirigente, na direção política, moral, cultural e ideológica, o que evidencia bem o que está em jogo. A reforma da organização curricular é expressão dessa adequação, resultando naquilo que MANDEL (1979, p. 53) identificou como:

[...] a reforma tecnocrática, a instrumentalização da Universidade, a redução do ensino superior a um profissionalismo fragmentado, superespecializado e não integrado num todo, o que os estudantes revolucionários alemães designam por *Fachitotentum* (cretinismo profissional), tudo isso produz cada vez mais uma incompetência organizada e generalizada.

No caso brasileiro infere-se pelas análises que nesta espécie de corrida, na qual o país já entrou em desvantagem em razão do baixo percentual da população com educação superior, optou-se por privilegiar a quantidade em detrimento da qualidade. Os defensores dessa opção possivelmente argumentarão que dadas às circunstâncias, está se fazendo o possível com que temos de recursos. Infelizmente tal argumentação não se sustenta quando contraposta a estatísticas internacionais, evidenciando que fazer mais é possível sim, principalmente quando se observam os percentuais dos investimentos em educação superior no Brasil em comparação com

o de outros países. O Relatório *Education at Glance* (2012), publicado pela OCDE, registra o Brasil entre os cinco países com o menor nível de gasto por aluno do ensino superior, tendo apresentado uma redução nos orçamentos públicos de 2% no período, ocupando o 23º lugar numa lista de 29 países. Em relação ao PIB, o país investe 5,55% em educação como um todo, ficando abaixo da média da OCDE, que é de 6,23%, sendo que na educação superior, investiu somente 0,8% do PIB, o quarto investimento mais baixo entre os 36 países pesquisados. No que tange à pesquisa, o cenário piora, pois os investimentos representam apenas 0,04% do PIB, o menor percentual entre os 36 países avaliados pela OCDE. Mesmo nos outros níveis (Ensino Fundamental e Médio), apesar dos avanços, com um crescimento de quase 150% nos gastos por aluno, o país se posiciona entre os cinco países que menos investem.

Confirmam-se assim que duas importantes estratégias adotadas pelo governo para a educação superior, consubstanciadas nos dois Programas analisados, efetivam-se sob a égide da mesma lógica gerencialista adotada pelos governos neoliberais, ou seja, por meio da compra de vagas em instituições privadas (ProUni) e da maximização de recursos com baixo investimento (Reuni). O Estado Brasileiro cumpre, portanto, seu papel de gerenciar o conflito de classes, elaborando, implantando e mantendo políticas que estabelecerão um consenso, mesmo que provisório, entre os interesses antagônicos. As políticas estudadas exemplificam bem esse papel, pois ao mesmo tempo em que promovem a reforma da educação superior, ajustando-o para prover a mão de obra requerida pelo mundo do trabalho, atendem também aos anseios de parcelas da população mais pobre que vislumbram a universidade como o meio para empreenderem a ascensão social.

É nesse contexto que o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM é escolhido, no segundo mandato do governo Lula, como instrumento preferencial e em alguns casos, como o único, para promover o acesso à educação superior. No próximo capítulo será efetuada uma introdução acerca dos grandes sistemas de avaliação e uma análise acerca do ENEM e de sua adequação às transformações que a educação superior vem sofrendo no início deste milênio.

6. GRANDES SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

Em nossa opção pelo estudo do que se convencionou chamar de grandes sistemas de avaliação, a investigação do ENEM ocorreu em função de sua centralidade como instrumento para a promoção de políticas públicas para o acesso ao ensino superior, assumindo um lugar de destaque ao lado das políticas de currículo e de gestão. Segundo LOCCO (2005, p. 14) no atual momento histórico, os grandes sistemas de avaliação materializam “[...] a constituição de um sistema nacional de avaliação, antes mesmo da consolidação do sistema nacional de ensino”. SOUSA e OLIVEIRA (2003, p. 874) afirmam que essa centralidade da avaliação na configuração dos sistemas de ensino tem sido justificada pelo argumento da promoção da “qualidade”, em detrimento da “[...] “ideia força” da “igualdade” como principal objetivo das políticas educacionais”. No que tange ao ensino superior, Amaral (2008) explica que o papel predominante para o Estado, a partir de 1989, transmutou-se de executor para o de normatizador, fiscalizador e avaliador.

Sendo assim, a investigação de um processo como o ENEM permite problematizar suas diversas relações, pois num contexto em que o Estado atribui a esse exame, um sistema voluntário de avaliação educacional de larga escala, o papel de instrumento para “democratizar” as oportunidades de acesso ao ensino superior público, assim como o de selecionar os beneficiários de Programas como o ProUni e o FIES, este se torna um *lócus* privilegiado para observarmos os efeitos das recentes políticas públicas implementadas para educação superior. Corroborando com essa ideia, já observamos no tópico sobre o Processo de Bolonha, como a avaliação tem assumido uma função crucial na regulação externa dos sistemas educacionais.

Desse modo, o próximo subitem apresentará a concepção de avaliação, que a nosso ver, converge com os pressupostos axiológicos que nortearam o presente trabalho, assim como estudos que procuraram desvendar as razões do protagonismo que os sistemas de avaliação de larga escala assumiram na atualidade.

6.1. Concepções de avaliação e o “Estado Avaliador”

Segundo Locco (2005), no Brasil as políticas públicas para a educação se caracterizam pela adoção da racionalidade economicista, objetivando obter maior produtividade e eficiência, priorizando os resultados quantitativos e finais do processo educacional em detrimento de fatores essenciais que definem o que chamaríamos de qualidade social, para a qual a qualidade educativa é um contributo essencial. E como definiríamos essa qualidade social? Consideramos tratar-se de um conceito relacional, ou seja, a de que sua definição depende da assunção de um projeto, que deve conduzir a um objetivo. Por conseguinte, compartilhamos da ideia de que:

[...] qualidade não é “algo dado”, não existe “em si”, remetendo à questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise de qualidade. A emergência de critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem os concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento e dela é expressão. Portanto, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam (SOUSA, 2008, p.266).

Nosso entendimento é que essa qualidade deve ser considerada na medida em que a educação permita formação integral do homem, com vistas à constituição de uma democracia social. Nesse sentido compartilhamos da visão *gramsciana*, que afirma:

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa se tornar governante e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessária a essa finalidade (GRAMSCI, 2010, p. 50).

Desse modo, em consonância com nosso comprometimento com a categoria da totalidade, assumimos o seguinte conceito de avaliação:

Avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos / práticos, as diferentes representações dos envolvidos e as implicações na construção do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras

gerando nas ações / decisões um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social (CAPPELLETTI, 2002, p. 32-33).

Os critérios de avaliação são elaborados a partir da concepção de mundo, crenças e práticas sociais de quem os concebe, sendo, portanto, sua expressão. Conforme SOUSA (2007, p. 79) “[...] Avalia-se para afirmar valores, ou seja, avalia-se para subsidiar, induzir, provocar mudanças em uma dada direção”. Desse modo, a avaliação é uma forma de gerar informações sobre o processo educacional, orientado por um referencial valorativo, contribuindo para a tomada de decisão sobre a necessidade de ajustes ou redirecionamentos, com vistas à efetivação do projeto educativo. Seu objetivo é o diagnóstico, objetivando incluir e não selecionar. Na direção contrária, aparece a avaliação como um instrumento de legitimação do fracasso escolar, usada geralmente para o controle das condutas educacionais e sociais dos alunos, acentuando a seleção social. O objetivo é que os alunos se ajustem e se submetam a um referencial estranho, definido de cima para baixo, sem respeitar as características do alunado e de sua origem social.

Tais considerações permitem inferir que a diferença entre os tipos de avaliação situa-se muito mais na intenção do avaliador, ou seja, em sua concepção de homem e realidade, que em seus aspectos manifestos. A concepção de avaliação em que acreditamos é definida por HADJI (2001, p. 22) como avaliação formativa, explicada como: “[...] É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo”. A importância de registrarmos essa definição ocorre por acreditarmos que sua aplicação pode ser estendida aos sistemas de avaliação, e exploraremos essa possibilidade no curso deste trabalho.

Estudos situam nos anos 1980 o aparecimento da expressão “Estado Avaliador”, particularmente em países com governos neoconservadores e neoliberais, indicando o interesse desses estados pela avaliação, caracterizada pela importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com destaque para os resultados ou *produtos* dos sistemas educativos (AFONSO, 2005). A redução de despesas, demandada pela ideologia da *nova direita*⁵⁹, resultou na adoção de uma cultura *gerencialista* no setor público, implicando na criação de

⁵⁹ Denominação atribuída aos governos conservadores eleitos em países centrais nas décadas de 80 e 90 do século XX, responsáveis pelo planejamento e implantação das políticas de “enxugamento” do Estado e de medidas de incentivo a regulação por meio do mercado.

mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares foi respondida pela implantação de políticas de *accountability*, traduzida como responsabilização, por meio das quais se tornam públicas as informações sobre os resultados das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição. Desse modo, a avaliação aparece como um elemento importante no sentido de indicar a efetividade de medidas implantadas, principalmente ao considerarmos a educação como um “fator produtivo” fundamental para assegurar a competitividade de uma nação, intenção que conforme vimos, está expressamente registrada na Declaração de Bolonha.

No que concerne à concepção, recupera-se o pressuposto positivista da mensuração, revelando a crença em indicadores mensuráveis. A materialização dessas mudanças manifestou-se por meio das seguintes medidas: (a) aplicação progressiva de testes padronizados; (b) preocupação crescente com a coleta de dados sobre o desempenho das escolas; (c) intensificação de esforços em estabelecer um vínculo entre educação e demandas dos processos produtivos e; (d) modificação das expectativas em relação à avaliação educacional.

Em relação às reformas educacionais que tiveram lugar nas décadas de 80 e 90, Afonso (2005) afirma que o seu discurso recorrente apelava à excelência, à eficácia, à competitividade e à produtividade e a outros termos próprios da racionalidade econômica. Essa associação entre a deterioração da economia e a crise na educação tem se revelado uma ferramenta ideológica poderosa do capitalismo monopolista. Assim, as reformas são reações às crises, ou seja, reforça-se o papel da educação como o fator de produção que deve ser aperfeiçoado para superar as crises periódicas do capitalismo, resgatando o ideário da Teoria do Capital Humano.

Em relação à avaliação, Afonso (2005) destaca o livro *Politics, Markets, and America's Schools*, de John Chubb e Terry Moe, publicado no início dos anos 90 e considerado por muitos como uma das obras mais importantes a tratar da desregulação da educação. Basicamente, os autores propõem que o controle pelo mercado é a melhor estratégia para assegurar a eficácia pedagógica e atender as expectativas dos pais. Argumentam que isso já ocorre em escolas privadas e tal dinâmica é mais efetiva em produzir melhores resultados acadêmicos e

educacionais que o controle político democrático exercido nas escolas públicas. Afirmam que o controle pelo mercado favorece a autonomia das escolas, um pré-requisito importante para o surgimento das características de uma escola eficaz. Tal proposta, que também incorpora a divulgação pública dos resultados, é conhecida como *educational choice*⁶⁰. Parece-nos evidente que a implantação de um sistema educacional competitivo, potencializaria as desigualdades sociais, além do estabelecimento de *rankings* que promoverão certas escolas em detrimento de outras. Além disso, esse processo poderá efetivar a triagem dos alunos, por parte das escolas que privilegiarão aqueles percebidos como melhores, muito provavelmente oriundos das classes sociais mais favorecidas.

A leitura feita por Afonso (2005) contribui para este trabalho na medida em que se coaduna com a forma como Frigotto (2010a) compreende as transformações do atual estágio do capitalismo, ou seja, por meio do conceito de Bloco Histórico, assim como também com a ideia da “gestão da subjetividade”, proposta por Heloani (2003). Esse contributo é a maneira como a conjugação de estratégias entre os mecanismos do que se convencionou chamar “quase mercado” (SOUSA e OLIVEIRA, 2003) e o “Estado Avaliador” resultaram em que sistemas de avaliação em larga escala se tornassem elementos centrais de políticas públicas educacionais na atualidade. Nesse sentido, as políticas da chamada *nova direita*, implantadas na segunda metade do século XX, caracterizam-se pela tentativa de harmonizar a defesa da livre economia, bandeira da tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, elemento fundamental da tradição conservadora. Essa contradição revela-se na adoção simultânea de medidas não intervencionistas e centralizadoras na esfera pública.

Afonso (1999) afirma que a conciliação de um Estado limitado, ou “enxuto” como se convencionou chamar, mas que ao mesmo tempo deveria ser forte, no que tange ao seu poder de intervenção, resultou num desequilíbrio a favor do Estado e em prejuízo do livre-mercado. Tal fenômeno, conhecido como “paradoxo do Estado Neoliberal”, significa que, embora o discurso neoliberal preconize um Estado mínimo, na verdade ele se tornou mais poderoso na vigência das políticas neoliberais.

⁶⁰ Significando prover informações para que os pais e os estudantes decidam qual é a melhor escola, considerando *rankings* obtidos por meio de avaliações externas e neutras.

Assim, o mercado não ressurgiu como um processo espontâneo, fora da esfera do Estado, mas como um sistema promovido e controlado, em grande parte pelo Estado, confirmando não se tratar apenas de um resgate do *keynesianismo* clássico, mas de uma nova forma de atuação, na qual o Estado, no sentido *gramsciano*, se amoldará às necessidades do capitalismo contemporâneo, mobilizando recursos para preservá-lo. Muito embora em momentos mais agudos das crises, com a dos anos 1980, tenha havido a aplicação de um receituário mais ortodoxo, caracterizado por políticas de privatização e liberalização da economia, estas não foram as principais estratégias por meio das quais se reconstituíram as relações entre Estado e mercado. É possível afirmar que houve resistência ao desmonte do *Welfare State*, o que significou um importante obstáculo à expansão do mercado. Conforme indica Salter (1995), a solução para tal conflito foi elaborada a partir da aplicação das seguintes estratégias:

- a) Redefinição da percepção dos cidadãos sobre o que são direitos sociais, particularmente aqueles originados do *Welfare State*. Trata-se de uma abordagem essencialmente ideológica;
- b) Obtenção de equilíbrio entre a oferta de serviços públicos e sua demanda, que consiste na gestão eficiente do fundo público;
- c) Busca de fontes alternativas de financiamento.

Em função do desgaste político, a adoção da estratégia (a) não é plausível no curto prazo, principalmente em função do enraizamento dos valores do Estado Providência; no entanto, em nosso entendimento ela vem sendo implantada de forma paulatina. A aplicação da estratégia (b) requer reorientar a procura para o setor privado, o que implica na criação de incentivos governamentais para que esse setor amplie sua capacidade de atendimento, e no convencimento dos cidadãos de que não há perda de direitos, uma vez que em função da liberdade de escolha, eles terão mais opções e acesso a serviços de melhor qualidade; também se trata de uma estratégia com forte conteúdo ideológico. A última estratégia é muito mais sutil, pois consiste na adoção de medidas que atenuem as fronteiras entre o público e o privado, de forma a tornar indistinta para os cidadãos as fronteiras entre os direitos sociais e os direitos individuais, com vistas à reconversão da ideia de cidadania para a de consumidor, resultando em uma redução da demanda por serviços públicos.

Acreditamos que o leitor atento identificará a aplicação dessas estratégias no Brasil por meio do ProUni, resgatando a afirmação de Franklin Leopoldo e Silva acerca da compra de vagas em instituições privadas. Além disso, parece-nos que tais medidas também atuam por meio do mesmo mecanismo de “gestão da subjetividade” indicado por Heloani (2003), ou seja, a persuasão não ocorre de forma direta, mas pela via do ajustamento cotidiano, que atua na mudança da percepção das pessoas acerca de como as coisas são e devem funcionar.

Mais que a redução do Estado ou a expansão do mercado, o que se nota em muitos casos é a imbricação desses elementos, organizados de acordo com as conjunturas nacionais. Emergem como manifestações específicas de nosso momento histórico, quando comparadas com outras formações surgidas em outros períodos históricos da evolução do capitalismo. Afonso (1999) afirma que esse é um dos aspectos distintivos mais importantes das políticas de convergência neoliberal e neoconservadora, constituindo-se um dos principais vetores da redefinição do papel do Estado. Conforme vimos, o Estado Integral se metamorfoseia, revendo seu papel e permitindo, ou mesmo encorajando a emergência de outros atores e sentidos a fim de preservar as relações sociais de produção.

A partir desse movimento, é possível compreender a centralidade do conceito de “quase-mercado”, fenômeno que pode ser definido como mercados que substituem o monopólio dos serviços oferecidos pelo Estado por uma variedade de fornecedores independentes e competitivos. O termo “quase” advém do fato de que esses provedores diferem dos provedores dos mercados convencionais nos seguintes aspectos: (a) as organizações competem por clientes, embora a maximização de seus lucros possa não ser seu principal objetivo e; (b) o poder de compra dos consumidores não se expressa obrigatoriamente na forma de dinheiro e, em alguns casos, os consumidores podem delegar a certos agentes sua representação no mercado (LE GRAND, 1991). A forte expansão do Terceiro Setor no mesmo período histórico pode ser associada à implantação e ao sucesso dessas medidas. A implementação do conceito nos sistemas educativos, que tipicamente são objetos da regulação estatal, resultou em aumento considerável de controle sobre as instituições, efetivado basicamente pela introdução de currículos nacionais e pela adoção de grandes sistemas de avaliação. Concomitantemente houve a criação e promoção de mecanismos para a divulgação dos resultados escolares, a fim de permitir a competição no âmbito do sistema educativo.

Apple (1993) afirma que a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de referenciais curriculares e a realização de testes em escala nacional são condições prévias para que se possam implantar políticas de privatização e mercantilização da educação, materializando uma conjunção dos ideais da nova direita. Em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, os processos avaliativos de larga escala foram fundamentais tanto na promoção dos “quase-mercados”, como também se mostraram úteis, no sentido de apoiar as tentativas de ressignificar os valores próprios do domínio público. Justifica-se tal função ao nos recordarmos que a escola é o *lócus* onde se expressam os propósitos coletivos de uma dada sociedade, ou seja, espaço que deve materializar os valores democráticos de igualdade, justiça e cidadania.

Contudo, a implantação de elementos de mercado, que colocam em xeque esses valores e outros similares tem sido efetivada principalmente por meio do uso político e administrativo de certas formas de avaliação. A avaliação, assim, adquire um caráter gestionário, sintonizado com conceitos de eficiência e produtividade, com o Estado assumindo o papel de gestor. Não é estranho, portanto, que em tal contexto se privilegie a avaliação de resultados e produtos, em detrimento da avaliação dos processos, independentemente do tipo e dos objetivos específicos das instituições consideradas. A ideia subjacente é da busca pelo desempenho, que se expressará por meio de indicadores, preferencialmente passíveis de mensuração. A assunção de tais pressupostos resultará em que a política educativa limite-se à conciliação entre o “Estado Avaliador”, cuja função precípua será a de assegurar a aplicação do currículo nacional comum e o controle dos resultados, e a filosofia de mercado educacional, com base na diversificação da oferta e na competição entre escolas.

Atualmente já é possível conhecermos alguns dos resultados da aplicação *ipsis litteris* dessas propostas em sistemas educacionais. Freitas (2011), em artigo sobre o *neotecnicismo*, relata o desapontamento de alguns educadores estadunidenses, incluindo até mesmo alguns dos propositores do Programa implantado nos EUA, com base na Lei “Nenhuma Criança Deixada para Trás” - (*No Child Left Behind* - NCLB) em 2001. A lei intentava assegurar a proficiência de todas as crianças do país até 2014. Entretanto, em 2011, o Secretário da Educação dos EUA declarou que essa meta não será cumprida em 80% das escolas do país.

Poucos anos após a implantação da lei, os autores do livro *Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Act Is Damaging Our Children and Our Schools*⁶¹ (WOOD e MEIER, 2004), vaticinavam que a lei não conseguiria cumprir seus objetivos, em razão da aplicação intensiva de testes como instrumentos de controle das escolas. Previram que isso resultaria em um encolhimento do currículo das disciplinas que eram objeto dos testes, e comprometeria a perda de qualidade pedagógica, principalmente em escolas que atendiam a populações de baixa renda.

Parece-nos que a experiência estadunidense de aplicar as prescrições de Chubb e Moe (1990) não lograram êxito, pois a ineficácia da proposta evidencia-se nas estatísticas do *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), órgão do governo dos EUA responsável pela avaliação dos sistemas escolares no país. A obra “Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano” (RAVITCH, 2011), retrata bem isso ao resgatar os dados do NAEP, que revelam que na quarta série, houve o avanço na pontuação de apenas três pontos entre a avaliação realizada em 2003 e 2007, ou seja, um progresso menor que os cinco pontos ganhos entre 2000 e 2003, antes da implantação da política. Registra que não houve melhoria na oitava série, entre 1998 e 2007 e que os cinco pontos obtidos em matemática entre 2003 e 2007 são menores do que os nove pontos obtidos entre 2000 e 2003. No que tange aos testes internacionais, a média do país não melhora há dez anos. No final de seu livro, a autora faz um balanço desalentador acerca dos males produzidos pelas políticas de meritocracia e responsabilização no sistema educacional dos EUA, elencando uma série de “lições” que vale a pena transcrever:

Os fundamentos da boa educação são encontrados na sala de aula, em casa, na comunidade e na cultura, mas os reformadores de nosso tempo continuam a procurar por atalhos e respostas rápidas. Desvinculadas de qualquer filosofia genuína da educação, as atuais reformas irão nos desapontar, assim como fizeram outras no passado.

A maneira mais durável de melhorar as escolas é melhorar o currículo e a instrução e melhorar as condições nas quais os professores trabalham e as crianças aprendem, ao invés de discutirmos infinitamente sobre como os sistemas escolares deveriam ser organizados, administrados e controlados. Não é a organização das escolas a culpada pela ignorância que deploramos, mas sim a falta de valores educacionais sólidos. As nossas escolas não irão melhorar se nós continuarmos a focar apenas na leitura e na matemática, enquanto ignoramos os outros estudos que são elementos essenciais de uma boa educação.

⁶¹ Muitas Crianças deixadas para trás: Como a Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás está prejudicando nossas crianças e nossas escolas – tradução do autor.

As nossas escolas não irão melhorar se confiarmos exclusivamente nos testes como um meio de decidir o destino de estudantes, professores, diretores e escolas.

As nossas escolas não irão melhorar se nós as entregarmos aos poderes mágicos do mercado. Os mercados têm ganhadores e perdedores.

As nossas escolas não irão melhorar se nós esperarmos que elas ajam como empresas privadas, buscando o lucro. Escolas não são negócios; elas são um bem público. O objetivo da educação não é produzir maiores escores, mas sim educar as crianças para que elas se tornem pessoas responsáveis, com mentes bem desenvolvidas e um bom caráter. As escolas não devem ter que apresentar lucros na forma de escores com valor agregado.

As nossas escolas não podem ser melhoradas se ignorarmos as desvantagens associadas à pobreza que afetam a capacidade das crianças aprenderem. As crianças que cresceram na pobreza necessitam de recursos extras, inclusive cuidados pré-escolares e médicos. Elas precisam de turmas menores, onde terão mais tempo com o professor, e precisam de mais tempo para aprender.

As nossas escolas não podem ser melhoradas se nós as usarmos como o saco de pancadas da sociedade, culpando-as pelas mazelas da economia, pelos fardos impostos às crianças pela pobreza, pelas famílias disfuncionais e pela erosão da civilidade. As escolas devem trabalhar com outras instituições, e não podem substituí-las.

Se nos quisermos melhorar a educação, nós primeiro devemos ter uma visão do que é uma boa educação (RAVITCH, 2011, p.251-256).

É por isso que talvez sejamos afortunados por não sermos tão cartesianos como nossos vizinhos do norte, e termos aplicado o receituário da mesma forma em nossos sistemas escolares. Contudo, considerando que nosso objeto de estudo é um grande sistema de avaliação, é importante compreendermos como vem ocorrendo esse processo no Brasil.

6.2. O Estado Avaliador Brasileiro

Conforme vimos, na década de 80 ocorreu um agravamento da crise econômica iniciada nos anos 70, criando um ambiente favorável para a aplicação das teses de “enxugamento” do Estado defendidas pelos neoliberais e neoconservadores. De acordo com CAMPOS (2000, p. 7), é nesse período que começa a ser disseminada a ideia da “[...] substituição do conceito da universalidade das políticas sociais pela estratégia de direcioná-las a segmentos limitados da população”, a chamada focalização, que vimos em capítulo precedente.

Segundo essa autora, também pode ser datada no mesmo período uma preocupação com a qualidade na área educacional no país. Nos anos 90, o conceito de qualidade, concebido em ambientes empresariais, que explicitamos no capítulo 2, começa a migrar para o pensamento educacional, transformando o cidadão portador de direitos em cliente. A qualidade inclusive é mencionada em diversos trechos do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), assim como a necessidade de aferi-la passa a fazer parte da agenda de agências de financiamento multilaterais, como o Banco Mundial. A efetivação do discurso é realizada por meio de: políticas públicas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes. A centralidade que a avaliação assume no período pode ser observada na própria LDB, na qual aparece como o eixo norteador da legislação, estabelecendo em seu artigo 87, parágrafo 3º, inciso IV que cada município e, supletivamente o Estado e a União deverão integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. Adicionalmente, o artigo 9º incisos V, VI, VII e VIII consolida essa função de forma abrangente. Nesse sentido, as reformas educacionais efetuadas no Brasil no início da década de 90 encampam várias das orientações apresentadas no subitem anterior, conforme é possível observar pela implantação das seguintes medidas:

- a. Parâmetros Curriculares Nacionais – publicados em 1997 em sua primeira versão, propõem referenciais para a organização do sistema educacional do país. Tal medida estabelece um mínimo de competência em cada área do conhecimento para todos os sistemas educacionais do país;

- b. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – Evolução do Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP), criado pelo MEC em 1988. Após a realização da primeira avaliação em 1990, o INEP assume a coordenação no final de 1991 como o primeiro grande sistema avaliativo de caráter amostral em convênio com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).
- c. Exame Nacional de Cursos (ENC) também conhecido como “Provão” – sua função foi a de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior do Brasil. Possuiu oito edições que foram realizadas anualmente pelo INEP entre os anos de 1996 e 2003. O objetivo com a avaliação era o de classificar as instituições de ensino superior exigindo a qualificação das piores avaliadas com medidas como a contratação de mestres e doutores, melhorias em instalações de laboratórios e bibliotecas, entre outros. Em 2004, essa avaliação foi substituída pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, o ENADE.
- d. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) – avaliação que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências;
- e. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O SINAES reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente para os estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições;
- f. Municipalização da educação básica – significando a descentralização, na qual os estados e municípios passam a ser os principais responsáveis pela aplicação dos recursos. Tal medida efetiva-se pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que substituiu o Fundo de Manutenção

e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006. O FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020;

- g. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica. Objetivava inicialmente, contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.

Portanto percebe-se que em nosso país a implantação de um arcabouço normativo e de vários sistemas de avaliação atende integralmente as prescrições propostas para atuar como um “Estado Avaliador”. Nesse aspecto, além de atribuir à avaliação um papel central nas políticas educacionais, também se vale delas para efetuar outra função importante do “Estado Avaliador”, que é da propaganda, pois os resultados de cada edição recebem uma intensa cobertura midiática. É fácil perceber, portanto, que o ENEM cumpre com maestria esse papel, muito embora os outros sistemas também repercutam bastante. Contudo, é importante ressaltarmos que nossa compreensão acerca dos grandes sistemas de avaliação converge com a de SOUSA E OLIVEIRA (2003, p. 883), que não desprezam:

[...] o valor da avaliação externa, onde se situa a apreciação do trabalho escolar pelas instâncias administrativas do sistema, a qual, no entanto, não deve se traduzir na aplicação de testes de rendimento escolar. Potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação.

A nosso ver, a grande questão é observar **se** e **como** os resultados das avaliações têm sido apropriados pelas escolas e se isso tem contribuído para melhorar o desempenho dos estudantes, ou seja, na direção de uma avaliação formativa. Para tanto, examinamos alguns trabalhos que investigaram o problema como a pesquisa realizada por Martins e Sousa (2012) que analisou os trabalhos acadêmicos em bases da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) no período entre 2000 e 2008. O trabalho estudou as relações entre gestão escolar e avaliação, totalizando vinte e cinco documentos. Essa

produção foi organizada nos seguintes eixos temáticos: (a) efeito escola e/ou características de escolas eficazes – seis estudos; (b) características de resultados de avaliação de desempenho de alunos e perfis de diretores e de modelos de gestão – quatro estudos; (c) avaliação institucional – doze estudos e; (d) usos dos resultados de avaliação de desempenho para implementação de políticas educacionais e processos de gestão – três estudos.

Após a análise empreendida, as autoras concluem que gradativamente os resultados de desempenho de alunos em testes de larga escala estão se tornando um indicador relevante de sucesso (ou não) de políticas educacionais e de práticas escolares. Observam haver uma tendência a que os administradores assumam o compromisso com a melhoria do rendimento escolar dos alunos, além de fluxo escolar, que é usualmente considerado como referência de qualidade. Também identificam a emergência, ainda que incipiente, de iniciativas de autoavaliação institucional, indicando a assunção, pela escola, da regulação de seus objetivos.

Outro trabalho consultado foi realizado por Bonamino e Sousa (2012), que efetuaram a análise de três gerações de avaliações da educação de larga escala, implantados no Brasil e sua influência no currículo das escolas. Para tanto, as autoras, com base em literatura sobre o tema (ZAPONI e VALENÇA, 2009), apresentaram a seguinte classificação:

- a) 1ª Geração: caracterizada como avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem que ocorra a atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. Geralmente divulgam seus resultados para consulta pública, ou se valem da mídia para disseminar os resultados, não os devolvendo diretamente às escolas;
- b) 2ª Geração: distingue-se da precedente porque além da divulgação pública, devolvem os resultados para as escolas. Nesse caso, não são estabelecidas consequências materiais, mas sim simbólicas, pois assumem o pressuposto de que a divulgação dos resultados para os pais e a sociedade favorecerá a mobilização da comunidade escolar na melhoria do desempenho. Constituem mecanismos de políticas de avaliação de *responsabilização branda*;
- c) 3ª Geração: trata-se de avaliações cujos resultados implicam na adoção de sanções ou recompensas em razão dos resultados.

Integram políticas públicas de *responsabilização forte*, tais como as que foram aplicadas no sistema escolar dos EUA, apresentadas anteriormente.

Um dos objetivos do trabalho foi o de explorar suas relações com o currículo escolar. As autoras registram em 1991, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o marco inicial da aplicação sistemática de avaliações de larga escala no país. O SAEB efetua a avaliação da qualidade da educação básica, por meio da aplicação de testes bienais, em amostras de alunos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série (6º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas tanto em áreas urbanas quanto rurais. Também são aplicados questionários sobre aspectos relacionados aos resultados dos testes, com foco na instituição e equipe escolar. O principal objetivo do SAEB é o de diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos estados brasileiros.

O SAEB sofreu uma série de mudanças em 1995, tais como: (a) inclusão da rede particular de ensino na amostra; (b) adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que detalharemos melhor adiante; (c) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); (d) ênfase no conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); (e) participação de vinte e sete estados; (f) aplicação de questionários socioculturais e sobre hábitos de estudo para os estudantes. Tais modificações permitiram que a avaliação tornasse comparáveis os desempenhos dos estudantes de diferentes anos e séries. Acerca de sua influência no currículo e nas práticas escolares, afirmam que mesmo que os testes conduzam a um referencial básico do que a aprendizagem escolar deve prover, ou seja, o que os estudantes devem saber ao final de cada etapa da escolarização, concluem que é fraca a influência do sistema e atribuem isso ao fato de ser uma avaliação amostral. Consideram sua proposta adequada para efetuar o diagnóstico e acompanhar o desenvolvimento da qualidade da educação básica, embora não possibilite avaliar o desempenho individual de alunos e escolas. Também identificam a dificuldade em promover qualquer processo de responsabilização de professores e gestores em função dos resultados serem divulgados em um formato bastante agregado.

Em relação às avaliações de 2ª Geração, o trabalho apresenta a Prova Brasil como exemplo, afirmando que ela logra êxito em conjugar a abordagem diagnóstica e a noção de responsabilização, ou seja, comprometer os dirigentes envolvidos na formulação de políticas com vistas à melhoria da educação. A avaliação é realizada a cada dois anos e tenciona produzir informações por escola e municípios, objetivando subsidiar decisões dos governantes sobre a aplicação de recursos técnicos e financeiros, na criação de metas e no planejamento pedagógico e administrativo, com foco na evolução da qualidade da educação. Registram que seu caráter censitário facilita a apropriação dos resultados pelos envolvidos. Além disso, com a implantação do Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, do qual os resultados da Prova Brasil fazem parte, estabeleceu-se um parâmetro nacional, do qual derivaram metas a serem atingidas por toda a rede pública até 2021. Segundo o portal do IDEB (MEC/INEP, 2013), o indicador consolida duas informações importantes para a qualidade da educação: (a) aprovação obtida no Censo Escolar e; (b) média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática obtida nas avaliações no SAEB e na Prova Brasil.

Os resultados da Prova Brasil são objeto de intensa divulgação e o IDEB constituiu-se no mais importante indicador para o MEC para estabelecer os objetivos das redes estaduais e municipais. A crença básica é que um sistema de metas acordado entre o ministério e as secretarias de educação estaduais promoveria a mobilização da sociedade em prol da melhoria da qualidade na educação. Neste sentido, as autoras chamam a atenção para o fato de o sistema educacional brasileiro ser descentralizado e formado por mais de 5.000 redes autônomas.

Como efeito da iniciativa da União, registra-se a implantação de avaliações de 2ª Geração nos estados de Minas Gerais, Ceará e Rio Grande do Sul, nas quais a divulgação dos resultados permite comparações não apenas entre redes, mas entre escolas. Dessa forma, a publicação de *rankings* não oficiais pela mídia, conjugada com a distribuição da matriz de conteúdos e habilidades, por meio da qual foram elaboradas as provas de língua portuguesa e matemática, possibilita a adoção de medidas concretas nos processos de aprendizagem realizados pelas escolas.

Um dos exemplos de avaliação de 3ª geração apresentado pelas autoras é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implantado em 1996. O objetivo do sistema, de acordo com sua *webpage*, é de “[...] produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da

escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional” (SARESP, 2013) e assume o caráter de política de responsabilização forte a partir de 2000, quando o governo estadual instituiu o Bônus Mérito para os servidores da rede, com a concessão de bônus aos docentes da rede pública em São Paulo em razão dos indicadores obtidos no IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo). Esse indicador é composto pelos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP e indicadores de aprovação, reprovação e abandono. Afirmam que a perenidade dessa política indica a intenção de que seus resultados sejam utilizados pelos órgãos gestores do sistema e pelas escolas no sentido da consecução das metas de melhoria da educação. A adoção de outras medidas, como a aplicação da metodologia TRI e a implantação de um currículo unificado conjuga esforços no sentido da constituição de um referencial para a avaliação. BONAMINO E SOUSA (2012, p. 382) afirmam:

A análise do currículo oficial e das matrizes do SARESP revela a correspondência entre o currículo, as matrizes e os materiais didáticos disponibilizados para professores (desde 2008) e para alunos (desde 2009), denominados cadernos do professor e do aluno. Esses materiais apresentam situações de aprendizagem que visam orientar e apoiar, a partir do currículo, o trabalho docente em sala de aula.

As conclusões do estudo indicam a existência de risco de as avaliações de 2ª e 3ª gerações potencializarem ações administrativas e práticas pedagógicas com o objetivo de preparar o alunado para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar, além de influenciarem a avaliação da aprendizagem aplicadas nas escolas, em razão de se tornarem um referencial, seja na forma ou no conteúdo. No que tange às avaliações aplicadas às instituições de ensino superior, registramos que não existem muitas dúvidas acerca desse efeito, pois notícia veiculada pelo portal IG informa que o Sr. Gabriel Mario Rodrigues, fundador e ex-acionista da Universidade Anhembi Morumbi, reeleito presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), e que também comandará o conselho de administração do maior grupo educacional do mundo, oriundo da recente fusão dos grupos Anhanguera e Kroton, afirmou que o grupo pretende implantar a partir do próximo semestre, provas padronizadas que ocorram ao mesmo tempo em todas as unidades. O objetivo é treinar os alunos para as avaliações do governo federal,

como o Enade (RODRIGUES, 2013). Além disso, a experiência do sistema escolar dos EUA, apresentada no item precedente, comprova a falácia em se aplicar os resultados de avaliações de larga escala sem mediações.

Entretanto, o estudo também identificou o potencial das avaliações de segunda e terceira geração no sentido de permitir um debate bem fundamentado acerca do currículo escolar, no que concerne às habilidades essenciais de leitura e matemática que infelizmente não têm sido asseguradas para todos os estudantes de ensino fundamental e médio. Desse modo, compreendem como principal questão:

[...] a compatibilização dos objetivos, desenhos e usos dos resultados das três gerações de avaliação em larga escala a fim de propiciar uma discussão informada sobre os aspectos específicos de língua portuguesa e matemática que precisariam ser aprendidos por todos os alunos, bem como uma definição mais clara do que esses alunos deveriam ter aprendido ao final de cada ciclo nessas duas áreas do saber escolar (BONAMINO e SOUSA, 2012).

Pesquisa realizada por SOUSA E OLIVEIRA (2010, p. 801) procurou compreender as consequências advindas do uso dos resultados dos sistemas de avaliação dos estados da Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo. O estudo identificou que “Se a consciência da importância da avaliação dos sistemas escolares, e particularmente das escolas, generalizou-se, longe estamos, contudo, de algum acordo acerca de ‘para que avaliar’ e de ‘como avaliar’”.

A partir dessa constatação, retomam aspectos básicos que uma avaliação pressupõe, ao afirmarem que sempre existe uma relação entre as razões pelas quais uma avaliação é realizada e a maneira como ela é executada, ou seja, os processos avaliativos indicam as modificações que desejam promover. Reforçam a ideia de que não é possível dissociar a ideia de avaliação, da ideia de modificação. Os autores sugerem como questão precípua, o envolvimento dos membros da instituição avaliada, no sentido de se engajarem no processo de transformação. Contudo, observam que não obstante os resultados dos processos avaliativos serem reconhecidos como importantes, não se atribuiu a estes a função de avaliar todas as instâncias do sistema. Desse modo, reforça-se sua utilização como mecanismo de controle do desempenho escolar, limitando-se suas consequências exclusivamente à escola. A pesquisa constata que são “[...] ainda frágeis as perspectivas vislumbradas no sentido de considerar a avaliação como algo inerente ao processo de formulação, implementação e obtenção de resultados de políticas educacionais” (SOUSA E

OLIVEIRA, 2010, p. 817) e conclui afirmando que a relação entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino ainda não se tornou uma realidade.

O trabalho registra avanço técnico nos processos utilizados para a medida do desempenho dos alunos, embora com poucas melhorias na avaliação dos sistemas escolares. Contudo, identificam que embora tenha havido evolução instrumental no que tange à mensuração do desempenho dos estudantes, houve pouco avanço em ponderá-lo em relação às condições contextuais, intra e extraescolares, limitando-se a ser um sistema de informação educacional. Os autores reconhecem que a produção de informação é um insumo importante do processo avaliativo, mas também reforçam que ele só se materializa na medida em que a partir daí ocorra juízo, decisão e ação. O processo avaliativo, então, torna-se substantivo na medida em que contribui para mudanças que resultem em transformação e na democratização da educação, nos seus diversos aspectos, com destaque para o acesso, a permanência e a qualidade. Conforme observamos no trabalho de Martins e Sousa (2012), esta pesquisa também menciona algumas iniciativas promissoras de articulação entre a avaliação externa e a autoavaliação, e mais importante, não se limitando apenas à escola, mas buscando expandir o escopo, com a inclusão das demais instâncias do sistema escolar no processo avaliativo.

Neste ponto é salutar fazermos uma reflexão acerca das contradições implícitas nos processos avaliativos, pois conforme se infere dos resultados dos trabalhos, muito embora a avaliação de sistemas educacionais em larga escala tenha emergido na esteira de uma reação conservadora a uma crise do sistema capitalista, que resultou na modificação do papel do Estado, com o objetivo de recuperar as taxas de lucro, também é possível perceber que os processos avaliativos podem, conforme sua utilização, contribuir para a transformação da educação no sentido *gramsciano*, principalmente ao considerarmos que no Brasil, a ocultação da realidade sempre serviu aos interesses de poucos privilegiados, que geralmente lucraram com a ignorância da maioria da população.

Compartilhamos do posicionamento do professor Francisco Soares, da UFMG, que em entrevista concedida à publicação Cadernos Cenpec do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, enfatiza a importância da informação com o objetivo de assegurar o direito à educação. Chama a atenção para o fato de as avaliações permitirem que se verifique a materialização desse direito. Nas palavras de SOARES (2012, p. 188), “[...] Um direito social que

não é verificado é uma utopia”. O pesquisador interpreta o direito constitucional de acesso à educação básica para todas as crianças no sentido de que, além do acesso, também signifique permanência e aprendizado. Desse modo, defende que em um país com as dimensões continentais do Brasil, grande diversidade cultural e com níveis elevadíssimos de desigualdade, a informação acerca da concretização do direito à educação só pode ser obtida por meio da medida, que permitiria saber se as crianças reais de uma determinada região, ou de determinado bairro em uma dada cidade vêm tendo oportunidade de aprender.

Contudo, a posição de Soares (2012) também converge com as conclusões das pesquisas de Bonamino e Sousa (2012) e Sousa e Oliveira (2010), que identificam ainda não haver atualmente uma articulação entre as perspectivas pedagógica e os resultados das avaliações. Ele percebe a ausência do debate sobre o currículo, ao afirmar que:

No caso de leitura, por exemplo, eu gostaria de, antes de ir a campo com um teste, ter a segurança de que esse teste foi construído a partir de um modelo teórico sobre o que é a leitura desejável para alunos do Ensino Fundamental e de que esse modelo foi legitimado socialmente. Para ser mais claro: estou dizendo que nós, como povo, como Nação, temos de ter uma definição clara do que é estar alfabetizado, do que um adolescente de 11 anos deve ser capaz de ler. Penso que essas definições não devem ser deixadas a cargo só dos especialistas, são responsabilidade da sociedade (SOARES, 2012, p. 188).

E quanto ao uso que é feito dos números, declara não ter certeza acerca de o país ter de fato um sistema de avaliação da educação básica, e que a divulgação sobre os resultados das avaliações precipita um debate no qual não há reflexão sobre seus significados e sim sobre comparação entre as escolas. Desse modo, diagnostica que:

Temos problemas na medida, problemas na avaliação e, naturalmente, problemas nas políticas. Há uma corrida muito rápida para transformar esses números, que são números informativos, mas limitados, e essas avaliações, que são ainda mais limitadas, em políticas públicas. Nessas circunstâncias, é difícil imaginar que aquela informação obtida nas avaliações externas de aprendizagem vão produzir indicações precisas para políticas educacionais (SOARES, 2012, p. 192).

No entanto, o pesquisador não deixa de reconhecer que isso não invalida a avaliação externa, pois ela permite o registro e a difusão do aprendizado do aluno. Justifica esse tipo de avaliação por acreditar que assim como o aluno tem o direito

de ser avaliado por seu professor, com o objetivo de identificar as fragilidades do processo ensino/aprendizagem, o mesmo vale para as escolas, de maneira que elas também tenham o direito de ser avaliadas, a fim de que a qualidade ou a limitação de seu trabalho educativo apareça. Quanto à questão da não incorporação, por parte das avaliações, das condições socioeconômicas e da bagagem cultural do aluno, Soares (2012) enfatiza a diferença entre “avaliação” e “medida”, atribuindo à primeira o caráter mais abrangente, no sentido de considerar as diferenças de origem social dos alunos. Contudo, ressalva que essa ponderação não isenta os envolvidos de assegurarem o direito deste aluno de ter a pedagogia adequada à sua condição. E no que tange à antinomia entre resultados e processos, bastante presente no debate sobre a avaliação educacional, propõe a adoção do conceito de *resultado abrangente*, definido como aquele que é qualificado pelo processo, mas sem deixar de considerar que processos produzem resultados. Desse modo, não considerar os resultados do aprendizado é escolher não verificar a consubstanciação de um direito. Contudo, reconhece os limites das atuais avaliações, afirmando que:

[...] a escola tem funções além das que são verificadas nas atuais avaliações. Devem ser considerados muitos outros aprendizados, a aquisição de valores democráticos e republicanos, por exemplo, e também as condições escolares e sociais nas quais os aprendizados se dão. Quer dizer, os processos são fundamentais na medida em que viabilizam a ocorrência do aprendizado. Essas duas dimensões – processos e aprendizados – precisam estar harmonizadas. Não se pode colocar uma contra a outra, o resultado contra o processo. No Brasil, o debate educacional frequentemente é dificultado por isso (SOARES, 2012, p.202).

Acreditamos que os vários estudos apresentados neste subitem contribuirão na compreensão dos múltiplos aspectos envolvidos nos sistemas de avaliação educacional, o que nos permitirá abordar o sistema objeto de nossa pesquisa, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O ENEM, além de incorporar os atributos típicos dos sistemas de avaliação, também assumiu diversas outras funções no âmbito das políticas públicas de acesso à educação superior, que o tornam um objeto privilegiado para a compreensão das transformações nos sistemas educativos em curso no nosso país.

6.3. ENEM /SiSU – a meritocracia universalizada?

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM foi instituído em 1998 e adota como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) e também a mesma matriz de competências e habilidades do Saeb. No entanto, pode ser considerado como uma avaliação de 2ª Geração, pois sua legislação estabelece que o INEP, órgão responsável pelo sistema, deve emitir relatórios com os resultados do exame, além de haver a entrega de um boletim para os participantes contendo as informações sobre seu desempenho e o resultado global. Além disso, esses resultados ficam disponíveis, assegurado o sigilo individual, para instituições de ensino superior, secretarias estaduais de educação e pesquisadores.

Embora o objetivo de nosso trabalho não seja o de discutir a tecnologia que fundamenta o exame, entendemos que é importante efetuarmos uma rápida caracterização sobre o instrumento, a fim de analisarmos suas relações com o aporte teórico precedente. O ENEM, no período compreendido entre 1998 e 2008 foi um exame composto por uma parte objetiva, com 63 questões, feitas com base em uma matriz de vinte e uma habilidades, em que cada uma delas era avaliada por três questões. A partir de 2009, as provas objetivas contêm 180 questões, elaboradas com base em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento e uma redação. As áreas de conhecimento são: (a) ciências humanas e suas tecnologias; (b) ciências da natureza e suas tecnologias; (c) linguagens, códigos e suas tecnologias, redação e; (d) matemática e suas tecnologias. As provas são aplicadas em 02 dias consecutivos, com duração de 04h30 para o primeiro e 5h30 para o segundo, em função da redação.

Em consonância com sua legislação, o exame busca aferir as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao fim da escolaridade básica. Para tanto, o INEP desenvolveu matrizes, a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do exame tenham desenvolvido ao longo de sua formação. Por exemplo, no caso da redação as competências avaliadas são:

- a) Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita;

- b) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
- c) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- d) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- e) Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Em relação às provas objetivas, para cada participante do ENEM são calculadas quatro proficiências. Cada uma delas baseada nas respostas dadas aos 45 itens de cada prova. Os procedimentos de análise dos itens e de cálculo das proficiências no ENEM têm como base a Teoria de Resposta ao Item (TRI), estruturada nos anos 60, tornando-se a base teórica preferida para a elaboração de instrumentos psicométricos nos anos 80 e 90. Filiam-se às teorias da modelagem latente que surgiram nos anos 1930. O postulado básico dessas teorias é que o comportamento humano é consequência de processos hipotéticos chamados de traços latentes e a TRI adota esse modelo e expressa a relação entre os comportamentos, que são as variáveis observáveis, e os traços latentes, que expressam as variáveis hipotéticas, por meio de uma equação matemática chamada de equação logística. O modelo produz uma curva conhecida como Curva Característica do Item, a CCI. A CCI define os parâmetros dos comportamentos, ditos itens (dificuldade, discriminação) em função do tamanho do traço latente, expresso como teta (θ) e que se traduziria no conhecimento. Na década de 90, houve uma expansão do uso de instrumentos baseados na TRI em testes de avaliação educacional e, atualmente, a maioria dos Programas de avaliação em larga escala no mundo tem essa teoria como fundamento.

No ENEM, o cálculo da proficiência, a partir do uso da TRI, permite acrescentar outros aspectos além do quantitativo de acertos, tais como os parâmetros dos itens e o padrão de resposta do participante, pois a teoria modela a probabilidade de um indivíduo responder corretamente a um item como função dos parâmetros do item e da proficiência (habilidade) do respondente. A estimação da proficiência está relacionada ao número de acertos, aos parâmetros dos itens e ao

padrão de respostas. Assim, duas pessoas com a mesma quantidade de acertos na prova são avaliadas de forma distinta, pois o resultado depende de quais itens foram respondidos corretamente e quais não foram, o que expressaria as habilidades diferentes de cada um dos indivíduos.

Concluída essa rápida caracterização sobre a tecnologia que fundamenta o exame, retomaremos ao aspecto do ENEM que nos interessa, ou seja, a metamorfose de um sistema de avaliação em um instrumento para o acesso de parcelas da população de baixa renda à educação superior. Muito embora o ENEM tenha sido criado como um processo avaliativo voluntário, já era perceptível na legislação que o instituiu, um escopo mais amplo, o que paulatinamente foi ocorrendo, na medida em que lhe foram sendo atribuídas outras funções que na prática, o transformaram no principal meio de acesso à educação superior, seja ela privada ou pública.

Em nosso entendimento, um marco importante dessa modificação foi o de tornar-se um mecanismo de classificação para ingresso em IFES. Importante notar que, embora a legislação que instituiu o exame já comportasse a possibilidade de que ele funcionasse como uma forma de acesso, o processo por meio do qual um sistema de avaliação voluntário do ensino médio se transformasse num mecanismo para a “democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior” (MEC/ACS, 2009, p. 02), resultou de desdobramentos da reforma do ensino superior que observamos na análise do Reuni. Vale a pena observar como as alterações na legislação acabam por reforçar a função do ENEM como uma espécie de vestibular de abrangência nacional. O ENEM foi instituído pela Portaria MEC nº 438/1998, no segundo mandato do Sr. Fernando Henrique Cardoso e sofreu diversas alterações na redação de seus objetivos nas suas várias edições, que inicialmente consistiam em:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (DOU, 1998, nº 102-E, Seção 1, p. 5)

É possível perceber que apenas no inciso III existe a indicação do ENEM como um instrumento auxiliar para os processos de seleção ao ensino superior. Já na redação proposta na Portaria MEC nº 109/2009, é possível observar no mesmo inciso III uma ênfase maior em atribuir ao exame a função de instrumento de seleção:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a Programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1o- e 2o- da Lei no- 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior; (DOU, 2009, n. 100, seção 1, p. 56, *itálico nosso*)

Também é perceptível que o escopo do exame aumentou de forma considerável, pois o inciso IV o formaliza como meio para a participação em Programas estatais, o que na prática já ocorria com o ProUni e passou a ser uma exigência para solicitar o financiamento do FIES; já o inciso V permite que, atendida certas condições, o exame efetive a certificação do Ensino Médio para jovens e adultos. Finalmente, na Portaria MEC n.º 807/2010, a redação sofre as seguintes modificações:

Art. 1º Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Art. 2º Os resultados do ENEM possibilitam:

I - a constituição de parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;

III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;

IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a Programas governamentais;

V - *a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;*

VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (DOU, 2010, nº 73, seção 1, p. 71-72, *itálicos nossos*)

Essa legislação torna bastante explícito no inciso V de seu artigo 2º, o objetivo de transformar o exame num processo de seleção unificado para o acesso ao ensino superior, além de também propô-lo como referência para o currículo do Ensino Médio. Essa mudança também é expressa de forma muito clara na *webpage* do INEP/MEC responsável pelo exame:

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. [...] **A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.** [...] Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do ENEM para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. [...] O ENEM também é utilizado para o acesso a Programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos – ProUni. (MEC/INEP, 2012, *negritos nossos*)

É importante notar, tanto na legislação, quanto na *webpage*, a intenção de intervir no currículo do Ensino Médio, superando a dificuldade da descentralização dos sistemas escolares do país. Em relação a sua popularização, os números são eloquentes, pois para um sistema voluntário que em sua primeira edição obteve uma modesta participação de apenas 115.575 estudantes passar para uma cifra de quase 6,5 milhões de inscritos, em sua edição de 2012, uma série de medidas foram adotadas. Nosso entendimento acerca da participação expressiva no exame resulta da multiplicidade de funções que lhe foram atribuídas. Assim, os resultados da avaliação são utilizados para a concessão de bolsas do ProUni, obtenção de financiamento do FIES e também como instrumento seletivo único ou complementar para o acesso em instituições federais de ensino superior. No caso dessa última

função, o processo para se candidatar às vagas oferecidas pelas universidades e institutos federais é realizado por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria Normativa nº 2/2010. O acesso é realizado pela internet, na *webpage* criada pelo Ministério da Educação, através da qual os alunos que fizeram o ENEM podem optar pelos cursos das instituições de ensino superior que adotaram a nota obtida no exame para seu processo seletivo; essa adoção pode ser integral ou parcial. Outras instituições de ensino superior, públicas ou privadas, também podem aderir a esse sistema por meio de convênios firmados com o Ministério. Em sua última edição, foram ofertadas 108.552 vagas com o encerramento das inscrições em janeiro de 2012. Mais de 1,7 milhões de estudantes realizaram 3,4 milhões de inscrições em 3.327 cursos, pois cada candidato pode escolher até duas opções de curso.

No decorrer de nossa pesquisa identificamos por meio do trabalho de Uler (2010), que pesquisou, no período de 2000 a 2007, a produção acadêmica sobre avaliação da aprendizagem em Programas de pós-graduação da PUC-SP, USP e Unicamp, alguns trabalhos que investigaram o ENEM e dentre eles destacamos:

- O impacto do ENEM no processo seletivo da PUC-SP – dissertação de mestrado de Valéria Fambrini, defendida em 2002 na PUC-SP, que avaliou a contribuição do exame para o ingresso de alunos da rede pública de ensino médio em cursos de média e alta procura⁶² no processo seletivo da Pontifícia Universidade Católica. Concluiu que a aplicação da nota do ENEM em nada beneficiava os candidatos;
- O ENEM como elemento democratizador do acesso ao Ensino Superior Público pelos alunos oriundos das camadas populares – Tese de doutorado defendida por Jesse Pereira Felipe em 2004, na PUC-SP. Esse trabalho procurou avaliar se os resultados do ENEM favoreciam a admissão dos alunos das escolas públicas de Ensino Médio nos processos seletivos da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e Universidade de Campinas

⁶² A pesquisa considerou cursos de alta procura aqueles em que a relação candidato / vaga é de 5 candidatos para uma vaga e de média procura aqueles em que essa relação é de 3 a 4,9 para uma vaga (FAMBRINI, 2002).

(UNICAMP). O autor comprovou, por meio da análise dos índices de aproveitamento das notas do ENEM nos vestibulares das três universidades, que o ganho advindo era mínimo ou nulo, já que em alguns casos se beneficiavam os estudantes de escolas privadas de ensino médio;

- Políticas Públicas de Avaliação: O ENEM e a Escola de Nível Médio – Tese defendida por Leila de Almeida de Locco em 2005, na PUC – SP que buscou identificar como essa política é percebida pelos alunos, professores e gestores da escola pública no estado do Paraná. A pesquisa revelou que o ENEM falha em sua finalidade de democratizar o acesso em instituições públicas e que no que tange aos seus objetivos de ingresso no pós-médio e no mercado de trabalho, também não atende as expectativas.

Passada quase uma década da apresentação desses estudos, revisitamos algumas das questões neles abordadas nestas pesquisas, particularmente a da democratização do acesso. Assim, retomamos a questão sobre se esse processo de avaliação tem permitido que estudantes pertencentes a certos segmentos de renda, que estamos associando a parcelas mais desfavorecidas da população, sejam selecionados para os cursos de instituições federais de ensino superior.

Um corolário importante para a assunção explícita dessa função, que já vinha sendo encorajada há vários anos pelo governo, foi a argumentação constante do documento intitulado “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior” (MEC/ACS, 2009), elaborado pela Assessoria de Comunicação Social do MEC e dirigido à ANDIFES, que busca convencer os dirigentes das instituições federais a adotarem o exame em seus processos seletivos. O documento inicialmente reafirma a legitimidade do vestibular como instrumento justo e necessário para a seleção dos estudantes mais “capazes” em prosseguir os estudos em cursos do ensino superior. A proposta prossegue afirmando que o “inconveniente” dos exames vestibulares é o fato de que sua descentralização favorece estudantes que possuem condições econômicas para participar de provas em diferentes cidades ou mesmo em outros estados. Nesse aspecto, a democratização das oportunidades de concorrência às IFES ocorreria por meio da centralização do processo, ou seja, um exame unificado, aplicado

simultaneamente em todo o território nacional, estabeleceria a isonomia na participação dos candidatos, permitindo inclusive que pleiteassem vagas em instituições de outros estados. É salutar observarmos na transcrição a seguir como se justifica a intenção:

[...] Ainda que o vestibular tradicional cumpra satisfatoriamente o papel de selecionar os melhores candidatos para cada um dos cursos, dentre os inscritos, ele traz implícitos inconvenientes. Um deles é a descentralização dos processos seletivos, que, por um lado, limita o pleito e favorece candidatos com maior poder aquisitivo, capazes de diversificar suas opções na disputa por uma das vagas oferecidas. [...] A alternativa à descentralização dos processos seria, então, **a unificação da seleção às vagas das IFES por meio de uma única prova. A racionalização da disputa por essas vagas, de forma a democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, é uma responsabilidade social tanto do Ministério da Educação quanto das instituições de ensino superior, em especial as IFES.** [...] 1.1 Democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior [...] **Exames descentralizados favorecem aqueles estudantes com mais condições de se deslocar pelo país, a fim de diversificar as oportunidades de acesso às vagas em instituições federais nas diferentes regiões.** A centralização do processo seletivo nas IFES pode torná-lo mais isonômico em relação ao mérito dos participantes. (MEC/ACS, 2009, p. 1; 2, negritos nossos)

Conforme se infere do documento, o principal argumento é o formato do exame, ou seja, a unificação da seleção para as instituições federais de ensino superior (IFES), tornaria o processo acessível para os estudantes sem condições econômicas de participar dos vestibulares fora de suas cidades ou regiões, promovendo com isso, a “Democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior”, além de resolver o problema da sobreposição das datas de realização das provas. A proposta justifica a iniciativa por meio de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007 (Pnad/IBGE), que em relação a todos os estudantes matriculados no primeiro ano do ensino superior, comprovam que apenas 0,04% residem no estado onde estudam há menos de um ano, o que demonstra haver uma baixa mobilidade entre estados. A pesquisa revela que ainda que as taxas de migração interna no Brasil sejam altas, elas não se devem à população universitária, lembrando que essa taxa nos EUA é de cerca de 20%. Nesse sentido, objetivando estabelecer um processo seletivo isonômico, o documento propõe:

Reestruturar o ENEM para utilizá-lo como prova unificada evidencia o papel que o exame já cumpre. Afinal, ao longo de onze edições, a procura pelo

ENEM subiu de 150 mil para mais de 4 milhões de inscritos, sendo que mais de 70% dos participantes afirmam que fazem a prova com o objetivo maior de chegar à faculdade (MEC/ACS, 2009, p.3)

Nosso entendimento é que o fato de realizar um exame em escala nacional, cujos resultados permitirão aos examinandos concorrer, de forma simultânea, às vagas oferecidas em processos seletivos de várias instituições públicas de ensino superior, facilita a “participação”, o que não significa facilitar o acesso e mais importante, a permanência. Ao falarmos do acesso de estudantes das camadas mais pobres, a distância em relação à moradia ou a manutenção dos custos em uma residência estudantil geralmente torna inviável a permanência de alunos de baixa renda em instituições distantes de seu domicílio. SPOSATI (2000, p. 25; 26), em pesquisa realizada na cidade de São Paulo, identifica bem esse aspecto ao afirmar que:

[...] porque na população de mais baixa renda (leia-se aquela de chefes de família com menor índice instrucional), a interrupção da frequência à escola ocorre até pelo simples e direto motivo de mudança de local de moradia ou trabalho, situação em que o acesso à escola acarretaria gastos insuportáveis com transporte. E, além da interrupção, a repetência vai estender a frequência ao ensino fundamental até os 18 ou 19 anos. [...] proximidade da escola é crucial no caso das famílias de baixa renda. A escola deveria ser um equipamento com raio de abrangência a ser cumprido a pé e com segurança.

Conforme vimos, a questão da permanência também é apontada como um dos fatores que mais contribuem para a desistência dos alunos do ProUni, o que explica a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, de responsabilidade do Ministério da Educação, instituído por meio do Decreto nº 7.234/2010 (DOU, 2010), que objetiva ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, como uma iniciativa adicional para assegurar apoio financeiro para a manutenção dos estudantes de baixa renda em IFES. Os objetivos dessa política são:

- I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão;
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.(DOU, 2010, nº 137, seção 01, p. 5)

Os destinatários do auxílio são os estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. As IFES poderão fixar outros requisitos para conceder o benefício e em nossa pesquisa de campo verificamos que isso tem se consubstanciado por meio da concessão de auxílios para transporte, alimentação e moradia com valores variados, que explicitaremos para caso da instituição que pesquisamos. Recentemente, com base no artigo 11 da Lei nº 11.096/2005, esse benefício foi estendido para os estudantes beneficiários de bolsa integral do ProUni em curso de turno integral, com valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais (DOU, 2012). Implementa-se, assim, uma política pública que procura, se não resolver, ao menos complementa a renda dos alunos de baixa renda que forem admitidos nas IFES, o que nos parece uma medida acertada.

Contudo, parece-nos que independente da ampliação da participação e da concessão do auxílio permanência, persiste a limitação do número de vagas, principalmente das ofertadas nos cursos de maior prestígio social, além da baixa oferta de cursos noturnos, geralmente demandados pelos alunos de baixa renda. Desse modo, embora ocorra uma ampliação da participação, ela beneficiará a todos os que participarem do processo, de sorte que muda o filtro, mas permanecem as restrições de origem social, uma vez que aumentam também as chances dos alunos oriundos das camadas mais ricas da população. No sentido de propiciar aos jovens de baixa renda acesso à educação superior, afigura-nos muito mais acertada a adoção da chamada Lei das Cotas (Lei nº 12.711/2012), que estabelece a reserva de 50% de suas vagas para alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*.

Em nosso trabalho, importa investigar se além do já mencionado benefício da participação, existem outros e para tanto, consultamos alguns trabalhos que trataram do assunto. Nesse sentido, vai o trabalho de Andriola (2011), que ao fazer uma exposição dos motivos favoráveis ao uso do ENEM como processo seletivo, recorre à conhecida apologia da Sociedade da Informação e do Conhecimento, criação pós-moderna e acrítica, caracterizada como aquela em há a convivência pacífica das crenças e valores plurais, o espírito democrático e a aplicação intensiva das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), em quase todas as atividades

humanas. Também é uma sociabilidade objeto de transformações profundas, resultado do avanço científico e tecnológico e que demanda de seus cidadãos o uso racional, inteligente, criativo e inovador das informações e conhecimentos produzidos pela revolução informacional. Dessa forma, cabe à Universidade amoldar-se para receber os estudantes e, parece-nos, também formá-los estudantes com o perfil adequado aos requisitos da tal “nova” sociedade. Assim, prossegue afirmando que é necessário que a universidade reveja seus processos seletivos, como o vestibular, que, segundo o autor, exige que o estudante detenha um conhecimento baseado nos conteúdos escolares formalmente ensinados durante o ensino fundamental e médio. Quanto ao ENEM, qualifica-o como um processo seletivo adaptado às exigências da “nova” sociedade, justificando que no exame:

[...] os itens (questões) componentes da prova do ENEM buscam avaliar as habilidades e as competências, a partir de problemas cuja solução não depende unicamente do domínio do conhecimento formal do aluno sobre os conteúdos escolares. As questões apresentam informações que, *per si*, permitem ao candidato interpretar, inferir, deduzir, comparar, julgar, aplicar e resolver o problema apresentado, deixando de focar exclusivamente o conhecimento dos conteúdos escolares, como o fazia o Vestibular. Sob essa nova ótica, não importa, unicamente, o que o aluno sabe, mas o que é capaz de fazer com um conjunto de informações que lhe é fornecido. A ideia é simples: o aluno terá que demonstrar suas competências para, a partir de informações que lhe foram apresentadas, empregá-las a contento com vistas a propor soluções factíveis para problemas que envolvem conteúdos curriculares (ANDRIOLA, 2011, p. 119).

Não obstante nossas reservas sobre a concepção de Sociedade do Conhecimento, proposta pelo autor, que consideramos asséptica e a-histórica, reconhecemos que o ENEM é mais flexível em relação ao que é exigido em termos de conteúdos curriculares. Contudo, isso não quer dizer uma defesa do “aprender a aprender”, pois como bem destaca VIANNA (2003, p. 56-57):

O ENEM foi concebido para verificar competências e habilidades, segundo a formulação dos seus responsáveis, e pretende avaliar cinco competências e vinte e uma habilidades, conforme reitera a sua literatura de divulgação. O assunto, evidentemente, não é pacífico, havendo contestações solidamente fundamentadas que apresentam dúvidas quanto ao conceito e à natureza dessas competências e habilidades. São dúvidas não necessariamente acadêmicas e que precisariam ser dirimidas, dada a sua complexidade. A situação se nos afigura bastante conflituosa, quando se observa que o próprio órgão responsável pela avaliação proclama, alto e em bom som, que o ENEM “não mede conteúdos, mas apenas competências e habilidades”. Confessamos a nossa perplexidade e a forma dogmática da assertiva faz-nos lembrar a lição do mestre da Universidade de Chicago, Benjamin Bloom, injustamente esquecido entre nós, quando afirmava com bastante clareza que, ao avaliarmos um conteúdo, estamos, implicitamente, avaliando algo mais, as capacidades. Se considerarmos alguns exemplos, veremos que é impossível verificar a habilidade numérica de uma criança,

sem constatar seus conteúdos de matemática; é impossível certificar a habilidade mecânica de um jovem, no conserto de um carro, por exemplo, sem considerar seus conteúdos de mecânica de automóvel; é inviável atestar a habilidade cirúrgica de um médico, sem considerar seus conteúdos de clínica médica, técnicas cirúrgicas e outros conteúdos mais ligados a uma determinada patologia.

No que tange à promoção do discurso acerca da avaliação das competências e habilidades, é importante resgataremos o fato de o ENEM ter sido instituído durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e, conforme vimos em sua legislação inicial, pretender ser mais que uma avaliação diagnóstica da etapa final da educação básica. Entrevista concedida na época, pelo ministro Paulo Renato de Souza à *Folha de S. Paulo* (1997), sobre a reforma do Ensino Médio, já trazia a flexibilização do currículo e a temática das competências e habilidades, afirmando que:

O currículo unificado estará organizado em três áreas: códigos e linguagens, ciência e tecnologia e sociedade e cultura. Estas áreas englobam as disciplinas atualmente ensinadas, mas o MEC está definindo competências e habilidades que os alunos têm que desenvolver ao final do curso. [...] Ou seja, quando o estudante for avaliado, ele não terá mais que demonstrar que conhece determinados conteúdos, mas terá de saber aplicá-los. (SOUZA, 1997, p. 3)

Quanto ao vestibular, o ministro afirmou que a reforma iria contribuir para melhorar a seleção dos alunos para o ingresso nas universidades. E anunciava que o ENEM poderia “[...] servir de credenciamento dos alunos para as universidades” (IDEM, p. 5). Desse modo, é lícito afirmar que muito embora a consolidação do ENEM como processo seletivo para a educação superior tenha ocorrido no final do 2º Governo Lula, sua concepção e sua função se inserem em arcabouço mais amplo de reformas da educação no Brasil, gestadas no governo do presidente Fernando Henrique. Essa complementaridade fica mais clara ao resgataremos os argumentos estudados na análise do Reuni, particularmente, os pressupostos do projeto da *Universidade Nova*, que coincidem bastante com as premissas do ENEM.

Passados mais de 15 anos das declarações do Sr. Paulo Renato Souza, é forçoso reconhecer que o ENEM assumiu o protagonismo vaticinado pelo ministro. Almeida (2012) identifica impactos até mesmo na procura das universidades públicas paulistas (USP e Unicamp), nas quais já há registro de queda no número de inscritos. O pesquisador constata também que a Universidade Federal do Rio de

Janeiro (UFRJ), maior instituição federal do país, adotou os resultados do ENEM para o preenchimento de 100% de suas vagas.

O trabalho de Almeida (2012) também abordou o efeito da seleção por meio do ENEM, e constatou alguns aspectos favoráveis, que apresentaremos a seguir. Sua pesquisa foi realizada por meio de entrevistas e aplicação de questionários com bolsistas do ProUni, e os sujeitos de pesquisa foram agrupados em: bacharelandos, licenciandos e tecnólogos. A compreensão sobre a influência positiva de o ENEM para esses estudantes demanda conhecermos algumas informações acerca dos seus hábitos de estudos, que seguem: (a) 50% dos licenciandos estudaram sozinhos e 21% não fizeram nenhuma preparação, apenas participaram do ENEM; (b) 60% dos tecnólogos estudaram sozinhos e 20% não fizeram nenhuma preparação prévia; e (c) 35% dos bacharelandos não fizeram qualquer preparação prévia.

O autor, por meio dos instrumentos mencionados, relacionou uma série de características que contribuiriam no desempenho dos pesquisados com vistas à obtenção da vaga. Na análise empreendida, concluiu que o fato do ENEM exigir muito mais interpretação de textos, situações ligadas à vida cotidiana e em menor intensidade, os conteúdos das disciplinas obrigatórias que usualmente predominam nos vestibulares das instituições públicas, favoreceu o grupo pesquisado. Deduziu que:

O fato é que o padrão seletivo do ENEM é distinto. Quais os elementos utilizados pelos bolsistas para enfrentar o ENEM? Pode-se afirmar que conhecimentos gerais e leitura formam a base exigida do candidato. O primeiro elemento fica patente com a reconstrução dos seus hábitos de estudo. Notadamente prestar atenção nas aulas - atividade que, parece-me, atualmente na educação básica brasileira, de requisito mínimo passou a ser um diferencial, um trunfo -, fazer as tarefas, cuidar para não repetir o ano, em síntese, realizar o básico, conforme demonstram várias passagens articuladas, dão o tom. [...] No que diz respeito ao segundo elemento, há uma forte correlação entre o papel da leitura na vida dos pesquisados e o desempenho no exame para conseguir a bolsa, sobretudo pelo fato de que a redação responde pela metade da composição da nota de corte do ENEM. Em alguns casos, sem uma boa nota na redação dificilmente conseguiriam a vaga, mesmo nos cursos menos concorridos (ALMEIDA, 2012, p. 183).

Entretanto, é importante notar que o protagonismo do ENEM ocorre muito mais no sentido de haver se tornado um instrumento de seleção, mesmo que com um formato diferente conforme análise realizada por Almeida (2012), do que como

um sistema de avaliação, nos moldes apresentados no item anterior do presente trabalho. SOARES (2011, p. 189), observa essa lacuna quando afirma que:

O ENEM hoje é um exame que tem um grande impacto na Educação Básica, mais do que a Prova Brasil, mas não existe uma tradução pedagógica dos seus resultados. Na Prova Brasil tem-se um pouco disso, começou-se a fazer. No ENEM, isso sequer começou. Ou seja, existe uma medida muito influente que não tem uma expressão pedagógica. Assim sendo, estou dizendo que a medida produzida não é sólida o suficiente para que se possam tomar decisões, baseadas nessa medida, de avaliação e de políticas públicas. Temos sim uma medida cujo único uso é para a seleção. É um desperdício tanto dinheiro usado sem que haja um impacto pedagógico.

Contudo, embora não esteja ocorrendo o efeito positivo desejado por Soares, identificamos no trabalho de Santos (2011) a constatação da ocorrência do já comentado processo de “treinar para o teste” na educação básica. O pesquisador, na etapa empírica, efetuou entrevistas com professores e diretores com atuação no Ensino Médio em quatro escolas do interior do Ceará e em duas escolas do Rio Grande do Norte e seu objetivo foi compreender a influência do exame nos currículos das escolas, um dos objetivos expressos na legislação do ENEM. Verificou que o discurso acerca do exame ser uma avaliação diferente do vestibular já alcançou a sala de aula, mas que pela forma como isso tem sido apropriado, existe o risco de que sua influência seja similar à do vestibular, pois de acordo com os depoimentos, começa a haver o movimento no sentido de treinar os alunos para esse “novo” vestibular. De acordo com um dos depoimentos colhidos, “[...] Sem hipocrisias, como defende a professora, o ENEM se transformou em um vestibular de segunda categoria, ou mesmo, um vestibular mais humanizado” (SANTOS, 2011, p. 203). Corroborando a constatação que fizemos anteriormente, o autor afirma que:

Uma primeira questão é que o sistema educacional no Brasil, como em diversos outros países subdesenvolvidos ou ditos em desenvolvimento, é montado para deixar uma grande parte de fora. E a forma como o sistema funciona é a de um funil (os governos odeiam essa analogia). Mesmo quando estão dentro, como é o caso do Ensino Fundamental e, em menor grau, o do Ensino Médio, o baixo rendimento, a evasão e a repetência contribuem para alimentar o funil.[...] Muitos entram, poucos saem (e os poucos têm sido, em sua grande maioria, os das classes dominantes). O funil alivia a pressão sobre os demais níveis. Do Ensino Médio para o Ensino Superior, isso é escancarado. Basta ver quantos concluem o Ensino Médio e quantos tentam acesso à universidade. E, dos que tentam o acesso, quantos conseguem entrar. [...] Assim, é preciso afirmar que o vestibular (o grande vilão) não existe para excluir, ele exclui para existir: é o instrumento que possibilita colocar uns dentro e manter outros de fora (SANTOS, 2011, p. 203-204).

A pesquisa teórica empreendida permite-nos elaborar algumas considerações acerca dos significados e também do uso que os sistemas de avaliação de larga escala têm assumido em nosso país e mais especificamente, da utilização do ENEM como um instrumento de acesso à educação superior. Inicialmente, é importante retomarmos um aspecto discutido anteriormente, que tratou das intenções de uma avaliação, ou seja, da relevância de sua intencionalidade, pois conforme observamos nos vários estudos consultados, a avaliação não pode se limitar a medida, embora esta seja importante, conforme defendeu Soares (2011). Contudo, as outras pesquisas indicaram avanços tímidos no sentido da avaliação de sistemas contribuírem para o aperfeiçoamento do trabalho das escolas e do próprio sistema escolar. No que tange ao ENEM, tal aspecto é sequer discutido, ou seja, esse sistema, que em razão da participação maciça, poderia colaborar muito para o aperfeiçoamento da Educação Básica, tem funcionado predominantemente como um processo de seleção, ou produzindo informações para os famigerados *rankings* ansiosamente desejados pela mídia.

Em relação à consecução do objetivo de aperfeiçoar os currículos do ensino médio, parece-nos também que muito pouco tem sido feito, o que a nosso ver, talvez não seja tão negativo, considerando as recorrentes afirmações expressas nas pesquisas consultadas acerca da inexistência de discussões sobre o currículo e do papel assumido pelas avaliações de sistemas em induzi-los. Nesse sentido, segue a análise feita por SOARES (2011, p. 205), que crítica essa função atribuída à avaliação afirmando que:

A avaliação deveria vir depois da definição de um currículo, mas no Brasil fizemos o contrário. Tanto o Saeb quanto a Prova Brasil vieram antes de uma especificação geral e compreensível do que as escolas deveriam ensinar. Isso é complicado porque as avaliações são muito objetivas. Vou me reportar ao ENEM novamente. Existem especificações curriculares para o Ensino Médio que são pouco conhecidas fora do círculo daqueles que se dedicam ao estudo desse segmento da educação. Ao mesmo tempo, existe uma matriz de especificação dos testes do ENEM que um número enorme de pessoas usa e conhece. [...] Essa preponderância da matriz da avaliação não é boa.

O pesquisador explica que o fenômeno é resultado do fato de as referências curriculares serem muito genéricas, enquanto que as matrizes das avaliações são específicas, ou seja, mais fáceis de serem compreendidas. No entanto enfatiza que

a identificação das dificuldades de aprendizado demanda uma reflexão curricular, que permitirá a efetividade das ações pedagógicas. É provável que a generalização acerca da necessidade da discussão do currículo seja um produto inesperado, mas positivo, dos grandes sistemas de avaliação.

Resta-nos compreender o ENEM na sua função de sistema de seleção e não obstante o aspecto favorável identificado por Almeida (2012), quanto ao favorecimento dos jovens de baixa renda, oriundos da Educação Básica pública, ele não nos afigura um fator decisivo e permanente. Conforme observamos, o acesso de um contingente maior dessa população para as instituições públicas depende não só da existência de um exame mais “adequado”, mas primordialmente da expansão das vagas destas instituições. Ora, mas isso não estaria sendo resolvido pelo Reuni, poderiam argumentar os defensores das atuais políticas, o que não deixa de ser verdade, muito embora de uma forma que, a nosso ver, pode tanto comprometer a educação dos futuros ingressantes quanto da própria instituição universitária. Persiste o fato de que se trata de um mecanismo classificatório, ou seja, estabelecido para estabelecer quem são os mais “capazes” para auferirem os benefícios de um recurso limitado. A construção dessa tal “capacidade” é bastante dependente de condições materiais e objetivas, que infelizmente, os estudantes de baixa renda dificilmente reúnem. Assim, seja um exame centralizado ou descentralizado, as oportunidades são iguais para todos, de sorte que na disputa, é grande a probabilidade de perderem a vaga para estudantes de renda mais alta. Nesse sentido, compartilhamos o posicionamento da Prof.^a Sandra Zákia Sousa, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, expresso na página da internet do sítio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES), que questionada sobre se a mudança proposta no ENEM garantiria a consecução dos objetivos de democratização do acesso ao ensino superior e de indução de melhoria no ensino médio, respondeu:

[...] Parece-nos que não. Quanto à democratização do acesso, não há evidências de que será alterado o perfil dos ingressantes no ensino superior. Tampouco se supõe que possa incidir, massivamente, na escola média. Os estudos sobre perfil de ingressantes nas IES têm indicado que o nível socioeconômico dos vestibulandos é uma variável que tem muita influência nas suas possibilidades de ingresso, pois, usualmente, o nível socioeconômico do indivíduo viabiliza a frequência a uma escola básica de melhor qualidade, além de maior acesso aos bens culturais disponíveis. A proposta apresentada pelo MEC não altera essa realidade, pois, apesar de poder facilitar a participação de jovens em processos seletivos de

instituições de ensino superior de todo o país, não viabiliza maior chance de ingresso na faculdade, já que não incide no perfil dos vestibulandos (SOUSA, 2011).

Contudo, a forma como se constitui a escola, na maioria das vezes já efetivou esse filtro em etapas anteriores, conforme indicam as estatísticas acerca do atraso e da evasão, principalmente no Ensino Médio. Em entrevista concedida pela Prof.^a Dr.^a Elizabeth Balbachevsky, professora do Departamento de Ciência Política e pesquisadora da Universidade de São Paulo, ao jornal eletrônico UOL Educação (2011), essa especialista diagnostica que menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos está cursando o ensino médio, pois a maioria não concluiu o ensino fundamental ou abandonou os estudos. Afirma que ao contrário de outros países emergentes, a população jovem que consegue concluir o ensino médio no Brasil é muito pequena.

Os resultados das edições de 2009 e 2010 só confirmam o fato de que as escolas mais bem avaliadas continuam sendo as privadas, ou seja, quem vai obter as notas que permitirão o acesso às melhores universidades, que na sua maioria são as públicas, serão aqueles que puderem frequentar e principalmente, pagar pelas escolas particulares. Contudo, não ignoramos que medidas recentes como a sanção da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 que instituiu o sistema de cotas raciais e sociais para universidades institutos federais de todo o país, assim como o Decreto nº 7.234 de 19/07/ 2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES são avanços na tentativa de permitir o acesso dos jovens de baixa renda.

Não devemos esquecer, todavia, que a questão não se resume à qualificação ou à aquisição das competências e habilidades, de acordo com o discurso corrente nas instituições escolares. Quando vivemos um fenomenal resgate do ideário da teoria do capital humano, acompanhado por uma verdadeira “*fetichização*” do termo qualificação, que enfatiza cotidianamente a “[...] a necessidade dos indivíduos consumirem um conjunto de novas competências através de cursos de requalificação profissional” (ALVES, 2003, p.11), urge desmitificarmos esse discurso. O engodo situa-se na afirmação de que a posse dessas novas competências facilitará a obtenção de um emprego ou a manutenção do atual, o que não encontra amparo nos fatos, pois a mera posse de qualificações não garante ao indivíduo um emprego, dado o “limite estrutural intrínseco à nova forma de acumulação capitalista”

(ALVES, 2007, p. 10-11). Essa limitação significa que, “[...] mesmo que todos pudessem adquirir as novas qualificações, o sistema orgânico do capital seria incapaz de absorvê-los”, pois “o mercado não é para todos” (ALVES, 2007, p. 11). Que o digam os trabalhadores europeus, principalmente os jovens, que têm que conviver com níveis crescentes de desemprego, não obstante o bom padrão de qualidade da educação a que tiveram acesso.

No entanto, é importante resgatarmos as contradições que essas mudanças implicam, pois o fato de estar ocorrendo uma grande expansão da educação superior no país, com a entrada de milhões de jovens nessa modalidade do ensino, permite refletirmos sobre as possibilidades da “luta cultural”, defendida por Gramsci como um fator fundamental da estratégia revolucionária. A defesa da autonomia da universidade, parece-nos então uma bandeira fundamental, pois permitiria o espaço para a elaboração da crítica social e do questionamento da atual sociabilidade. Também estamos conscientes da provisoriedade de nossas análises, razão pela qual as complementaremos com os resultados de nossa pesquisa de campo, que apresentaremos no próximo capítulo.

7. A INFLUÊNCIA DO ENEM NOS PROCESSOS SELETIVOS DA UNIFESP

Neste ponto de nosso trabalho, é salutar resgatarmos as questões que motivaram nossa pesquisa, quais sejam:

- O ENEM tem permitido ou facilitado o ingresso de estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)?
- Em caso positivo, esses estudantes têm logrado êxito em se manter nos cursos em que foram admitidos?
- A unificação da seleção facilitou o acesso de estudantes de baixa renda de outros estados, ou seja, aumentou a mobilidade dos estudantes nas diferentes unidades da Federação?

Buscando respondê-las, elegemos como nossa unidade de pesquisa a Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, e como objetos, seus processos seletivos e a caracterização dos ingressantes dos anos de 2011 e 2012. Em relação à primeira questão, estávamos cientes que em razão da precocidade do uso exclusivo dos resultados do ENEM no processo seletivo de vários cursos da instituição, e também pelo fato de que uma resposta conclusiva à questão demandaria a realização de uma pesquisa longitudinal, optamos por respondê-la por meio da análise da documentação produzida pela universidade acerca de seus vestibulares. Em relação às demais questões, buscamos respondê-las por meio de análises das informações coletadas através de questionário aplicado em amostras do corpo discente dos seis *campi* da universidade, delimitadas pelo ano do ingresso. Importante enfatizar que embora não fosse o objetivo desta etapa da pesquisa elaborar um perfil socioeconômico dos estudantes da UNIFESP, identificamos a realização, pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da instituição, de pesquisa com este fim, de maneira que também usaremos os resultados desse trabalho para complementar o nosso estudo. Contudo, antes de apresentarmos nossas análises sobre os processos seletivos da UNIFESP, é importante caracterizarmos essa

instituição, pois a nosso ver, ela reúne algumas singularidades que enriqueceram a pesquisa e das quais falaremos a seguir.

7.1 Perfil Institucional da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

A Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP originou-se da Escola Paulista de Medicina (EPM), fundada na cidade de São Paulo em 1933, por um grupo de 31 médicos e dois engenheiros, sob a liderança do médico Octávio de Carvalho, médico formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que clinicava em São Paulo. A iniciativa contou com apoio de importantes figuras da sociedade paulistana da época, como os modernistas Paulo Prado e Guilherme de Almeida e o empresário Francisco Matarazzo. Era, portanto, uma instituição privada, que recebeu seu reconhecimento oficial do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1935. Em 1937 foi inaugurado o Pavilhão “Maria Theresa”, etapa inicial para a instalação do hospital-escola, iniciativa pioneira deste tipo no país e que mais tarde dará origem ao Hospital São Paulo, fundado em 1940, quando foram inaugurados quatro andares do hospital, com 120 leitos. Em 1938, o governo federal autorizou o funcionamento dos cursos de Enfermagem e Enfermagem Obstétrica, que iniciaram suas atividades em 1939, constituindo após a inauguração do hospital, a Escola de Enfermeiras do Hospital São Paulo, que somente em 1968 passará a se chamar Escola Paulista de Enfermagem. Em 1956, a lei n.º 2.712 federaliza a Escola Paulista de Medicina - EPM, transformando-a em uma instituição pública e gratuita de ensino superior, vinculada ao Ministério de Educação. Importante dizer que a estatização não atingiu o Hospital São Paulo, que embora continuasse ligado à EPM, era mantido pela Sociedade Paulista para o Desenvolvimento da Medicina. O mesmo ocorreu com a Escola de Enfermagem, que só foi federalizada em 1977, tendo sido incorporada à Escola Paulista de Medicina como um departamento.

Um fato histórico que julgamos importante registrar foi o da EPM, dirigida por Marcos Lindenberg, no período 1959 – 1963, ter se constituído no principal núcleo da Universidade Federal de São Paulo (UFSP), fundada em 1960. Em 1962, Lindenberg foi nomeado reitor, no governo João Goulart, em um processo que indicava uma expansão da universidade, que na época sofreu forte oposição de catedráticos da instituição. Registra-se na época a construção de novas instalações da universidade em municípios do ABC paulista. O governo oriundo do golpe militar

de 1964 vetou a expansão nesse mesmo ano, extinguindo a instituição e cassando Marcos Lindenberg, que foi aposentado compulsoriamente.

Outra característica importante da universidade que identificamos na sua história é sua vocação científica, cujo núcleo inicial foi o Laboratório de Bioquímica e Farmacologia, idealizado em 1948, pelos professores José Leal Prado e José Ribeiro do Valle, que funcionou em duas salas do Hospital São Paulo até 1956, quando passou a ocupar um prédio próprio, onde em 1964, oficializou-se o Departamento de Bioquímica e Farmacologia e pouco depois, o de Biofísica e Psicobiologia. Em 1966 é criado o curso de Ciências Biomédicas, cujo objetivo é a formação de docentes e pesquisadores em áreas básicas da saúde, consubstanciando a vocação científica da EPM. Atualmente, a universidade é referência em pesquisas na área da saúde, com produção relevante e também em razão da criação de novas unidades, como os Institutos de Nefrologia e Hipertensão, da Visão e do Sono. Em 1970, a área de Ciências Biológicas inaugura os Programas de pós-graduação em Biologia Molecular e Farmacologia com o mestrado acadêmico e doutorado. Nos anos seguintes iniciam-se os de Medicina. Atualmente a instituição possui 49 Programas *stricto sensu*, credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A década de 1960 é caracterizada pela expansão dos cursos de graduação: Ciências Biológicas (modalidade médica), em 1966, Fonoaudiologia, em 1968; Tecnologia Oftálmica em 1970 e pela adoção da estrutura departamental. A Escola Paulista de Medicina é transformada na Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP em 15 de dezembro de 1994, por meio da Lei federal n.º 8.957, tornando-a uma instituição temática, com foco nas áreas de biologia humana e saúde. No período 1994 – 2005, a UNIFESP não implantou novos cursos, embora em 2004 o Conselho Universitário tenha aprovado a criação do campus da Baixada Santista que passou a funcionar em 2006, no qual são ministrados cursos de Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional, e mais recentemente, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Mar (2012). Conforme vimos na discussão sobre o Reuni, esse curso tem duração de três anos e permite o ingresso em outros cursos de graduação de maior especificidade na própria universidade, com duração de mais dois anos. Em 2006, foi inaugurado o campus de Guarulhos, com vários cursos na área de Humanidades, como: História, Pedagogia, Ciências Sociais, Filosofia, Letras e História da Arte. Em

2007, tiveram início as atividades no campus de Diadema, com cursos de graduação em Farmácia/Bioquímica, Ciências Biológicas, Ciências Químicas e Farmacêuticas, Química e Engenharia Química e atualmente existe também a oferta de cursos em Ciências Ambientais. Em 2007, é inaugurado o campus de São José dos Campos, denominado de Instituto de Ciência e Tecnologia da UNIFESP (ICT- UNIFESP), oferecendo o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, que após ser concluído, permite ao bacharelado se candidatar aos cursos específicos de Bacharelado em Biotecnologia, Bacharelado em Ciência da Computação, Bacharelado em Matemática Computacional, Engenharia Biomédica, Engenharia de Computação e Engenharia de Materiais. Finalmente, registra-se em 2011, a abertura da Escola Paulista de Economia, Política e Negócios – EPPEN, no campus de Osasco, com cursos de graduação em Administração, Ciências Atuariais, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Organizações Públicas.

Percebe-se assim que de uma universidade com foco exclusivo em saúde, a UNIFESP passou a ser na última década uma instituição *multicampi* e multidisciplinar, oferecendo cursos nas três grandes áreas do conhecimento. A expansão da instituição pode ser dividida em um período que vai de 2005 a 2007, identificado em documento da instituição intitulado “Proposta Reuni da Universidade Federal de São Paulo” (UNIFESP, 2008), como fase Pré-Reuni e o período 2009 – 2014, denominado fase Pós-Reuni. A fase Pré-Reuni registra a expansão da graduação com a abertura de 14 novos cursos em cinco novos *campi* e a fase Pós-Reuni pretende, até 2017, atingir a cifra de 10.434 alunos matriculados na graduação significando um crescimento de mais de 800% em relação ao número de matrículas de 2004. Em nossa pesquisa de campo verificamos que exceto pelos cursos específicos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Mar do campus da Baixada Santista, todos os demais cursos constantes da proposta Reuni da instituição foram criados. Além disso, desde 2005 a universidade implantou um processo de cotas, em que 10% das vagas de cada curso são destinadas aos candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) e indígenas. Em 2006 adotou-se a exigência de que o aluno não zerasse em nenhuma disciplina da prova e em 2008, que o candidato atingisse a média global mínima de 3 pontos. Também é necessário que os candidatos tenham cursado o ensino médio em escola pública. Desde 2007, caso as vagas não sejam preenchidas por candidatos que atendam os critérios prioritários, as vagas são destinadas para os alunos oriundos da escola

pública que atendam aos requisitos de nota. Segue a estrutura organizacional da instituição:

Figura 4 – Organograma da UNIFESP.



Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da UNIFESP, 2012.

Constatamos que a UNIFESP é uma instituição federal de ensino superior com uma tradição consolidada na área da saúde, com destaque para a oferta de cursos de grande prestígio social, como o de Medicina, cujas vagas sempre foram disputadíssimas e geralmente ocupadas por estudantes oriundos das camadas de maior renda da população. Entretanto, essa veneranda instituição sofreu uma expansão considerável em um curto espaço de tempo, em diversos aspectos, expansão que ocorreu tanto na oferta de vagas, como na diversificação dos cursos e dos *campi*. Assim, além das questões que motivaram nossa pesquisa, tal fenômeno permitiu que observássemos algumas peculiaridades no perfil do alunado que apresentaremos na análise dos dados.

7.2. Processo Seletivo da UNIFESP

O objetivo deste capítulo é de efetuar a análise dos documentos contendo informações acerca dos processos seletivos da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. No período estudado, a instituição já utiliza os resultados do ENEM para a seleção dos candidatos aos seus cursos, embora existam variações na forma como o faz, conforme veremos adiante. Também é importante destacar que a instituição possui um processo formal de avaliação socioeconômica dos ingressantes, assim como programas de assistência estudantil, atendendo as determinações do Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010 que estabeleceu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, além da já mencionada política de cotas. A UNIFESP possui dois sistemas de seleção, o Sistema Misto e o

Sistema de Seleção Unificado (SiSU). A opção por um ou outro sistema depende do curso desejado. O que distingue os sistemas é o seguinte:

- Sistema Misto, no qual existe um concurso vestibular composto por (a) prova de língua portuguesa, língua estrangeira e redação; (b) uma prova de conhecimentos específicos. A nota final resultará da média aritmética das notas dessas duas provas e da nota do ENEM;
- Sistema Unificado (SiSU), no qual a seleção é efetuada exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no ENEM;

Nas tabelas a seguir será possível observar a evolução da oferta das vagas no triênio 2010/2012, assim como quais foram os cursos oferecidos em cada uma das modalidades de seleção.

Tabela 5 - Evolução da oferta de vagas no triênio 2010/2012.

Campus	2010	2011	2012	Campus	2010	2011	2012
São Paulo	253	253	253	São Paulo	45	45	51
Baixada Santista				Baixada Santista	306	306	540
Diadema	360	180	180	Diadema	405	405	450
Guarulhos	184	184	0	Guarulhos	661	661	730
Osasco				Osasco	0	288	320
São José dos Campos				São José dos Campos	135	270	300
Total Misto	797	617	433	Total SiSU	1.552	1.975	2.391
Crescimento 2010/2012	2.349	2.592	2.824				

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

Em uma primeira análise, nota-se que houve um crescimento na oferta de vagas de 20% no triênio. No entanto, também se observa uma migração da oferta para o sistema SiSU, com um aumento de 54% nas vagas oferecidas. Em 2012 esse sistema foi o responsável pela seleção para 85% das vagas oferecidas. A oferta de vagas no horário noturno é de 995 vagas representando 42% do total, e os *campi* de Guarulhos e Diadema respondem percentualmente por 59% dessas vagas, com uma alta concentração na área das Humanidades. Contudo entendemos que é importante verificar quais foram os cursos em que ocorreu esse aumento e para tanto, seguem tabelas contendo essa discriminação:

Tabela 6 - Vestibular Misto - Cursos e Vagas no triênio 2010/2012.

Sistema Misto	2010	2011	2012
Campus São Paulo	Vagas	Vagas	Vagas
Ciências Biológicas (mod médica)	30	30	30
Enfermagem	80	80	80
Fonoaudiologia	33	33	33
Medicina	110	110	110
Subtotal	253	253	253
Campus Diadema			
Ciências Ambientais	45	45	45
Ciências Biológicas	45	45	45
Ciências Químicas e Farmac.	0		
Eng. Química (integral)	45	45	45
Eng. Química (noturno)	45	45	45
Licenciatura Plena em Ciências (vesp)	90		
Licenciatura Plena em Ciências (not)	90		
Subtotal	360	180	180
Campus Guarulhos			
Letras: Português Vesp	23	23	
Letras: Português/Espanhol Vesp	23	23	
Letras: Português/Francês Vesp	23	23	
Letras: Português/Inglês Vesp	23	23	
Letras: Português Not	23	23	
Letras: Português/Espanhol Not	23	23	
Letras: Português/Francês Not	23	23	
Letras: Português/Inglês Not	23	23	
Subtotal	184	184	0
Total	797	617	433

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

Na análise da Tabela 5 observamos que nos cursos mais tradicionais da UNIFESP, ministrados no *campus* São Paulo, a seleção continua a ser realizada pelo sistema Misto. Também se nota o mesmo no *campus* de Diadema, no qual os cursos de engenharia foram mantidos nesse sistema e apenas um curso é oferecido no horário noturno. Esses cursos também são mais valorizados socialmente e como veremos mais a frente, e mantêm uma elevada relação candidato/vaga. Já as licenciaturas em Ciências e Letras migraram para o sistema SiSU.

Tabela 7 - SiSU - Cursos e Vagas no triênio 2010/2012.

SISU	2010	2011	2012
Campus São Paulo	Vagas	Vagas	Vagas
Tecnologias em Saúde (SiSU)	45	0	0
Tecnologia em Informática em Saúde matutino (SiSU)		15	17
Tecnologia Oftálmica matutino (SiSU)		15	17
Tecnologia em Radiologia matutino (SiSU)		15	17
Subtotal	45	45	51
Campus Diadema			
Farmácia / Bioquímica (SiSU) I	45	45	50
Farmácia / Bioquímica (SiSU) N	90	90	100
Licenciatura Plena em Ciências N (SiSU)	90	90	100
Licenciatura Plena em Ciências V (SiSU)	90	90	100
Química (SiSU)	45	45	50
Química Industrial (SiSU)	45	45	50
Subtotal	405	405	450
Campus Guarulhos			
Ciências Soc. N (SiSU)	54	54	60
Ciências Sociais Vesp.	54	54	60
Filosofia N (SiSU)	54	54	60
Filosofia V (SiSU)	54	54	60
História N (SiSU)	54	54	60
História V (SiSU)	54	54	60
História da Arte (SiSU) - Not.	45	45	50
Letras: Português N (SiSU)	23	23	25
Letras: Português / Espanhol N (SiSU)	23	23	25
Letras: Português / Francês N (SiSU)	23	23	25
Letras: Português / Inglês N (SiSU)	23	23	25
Letras: Português V (SiSU)	23	23	25
Letras: Português / Espanhol V (SiSU)	23	23	25
Letras: Português / Francês V (SiSU)	23	23	25
Letras: Português / Inglês V (SiSU)	23	23	25
Pedagogia N (SiSU)	54	54	60
Pedagogia V (SiSU)	54	54	60
Subtotal	661	661	730

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

Já os dados da Tabela 6 permitem-nos perceber que houve a abertura de cursos tecnológicos no campus São Paulo, com seleção pelo SiSU, embora apenas no horário matutino e com um aumento de apenas 13% no período analisado. Também é perceptível o crescimento de 11% nos cursos noturnos do campus de Diadema e de 10% nas licenciaturas oferecidas em Guarulhos, sendo que é esse o

campus com maior oferta de vagas, significando 26% do total de vagas oferecidas pela UNIFESP.

Tabela 8 - SiSU - Cursos e Vagas no triênio 2010/2012.

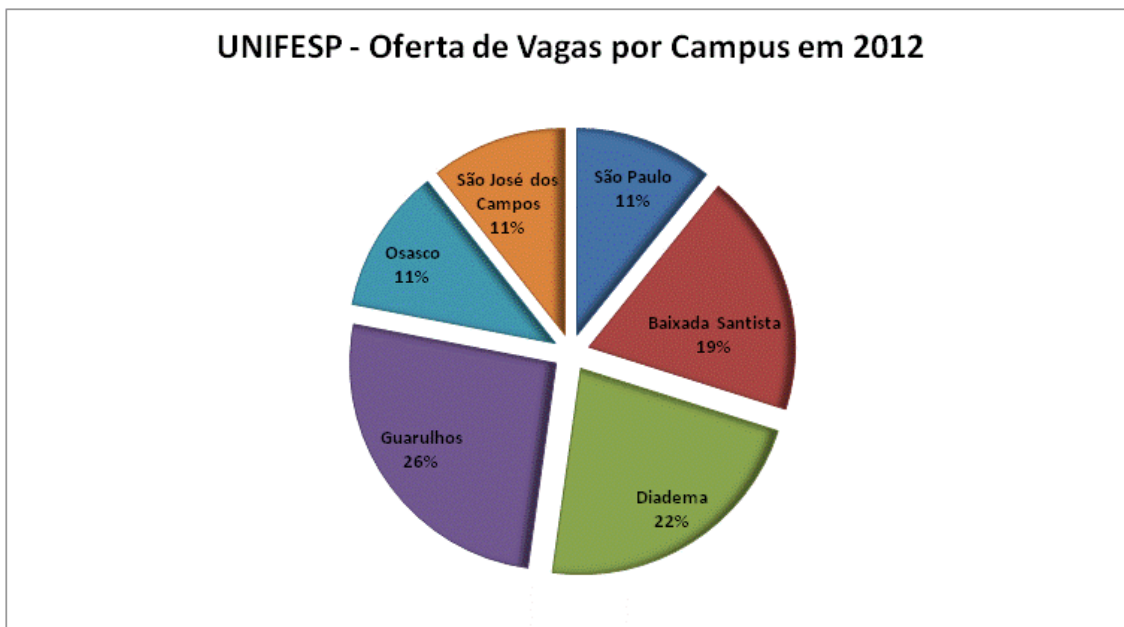
SISU	2010	2011	2012
Campus Baixada Santista			
Educação Física (SiSU)	45	45	50
Fisioterapia (SiSU)	45	45	50
Nutrição (SiSU)	45	45	50
Psicologia (SiSU)	45	45	50
Serviço Social N (SiSU)	45	45	50
Serviço Social V (SiSU)	45	45	50
Terapia Ocupa. (SiSU)	36	36	40
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA DO MAR - Vesp			100
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA DO MAR - Not			100
Subtotal	306	306	540
Campus Osasco			
Administração de Empresas integral (SiSU)		36	40
Administração de Empresas noturno (SiSU)		36	40
Ciências Contábeis integral (SiSU)		36	40
Ciências Contábeis noturno (SiSU)		36	40
Ciências Econômicas integral (SiSU)		36	40
Ciências Econômicas noturno (SiSU)		36	40
Relações Internacionais integral (SiSU)		36	40
Relações Internacionais noturno (SiSU)		36	40
Subtotal	0	288	320
Campus São José dos Campos			
Bacharelado em Ciência e Tecnologia integral (SiSU)		180	200
Matemática Computacional (SiSU)	45	45	50
Ciência da Computação - V (SiSU)	45		
Ciência da Computação - N (SiSU)	45	45	50
Subtotal	135	270	300
Total	1.552	1.975	2.391

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

Os dados da Tabela 7 permitem-nos observar que houve um expressivo crescimento no triênio, com a oferta de 234 vagas no campus da Baixada Santista, principalmente em razão da abertura do curso de Bacharelado Interdisciplinar em

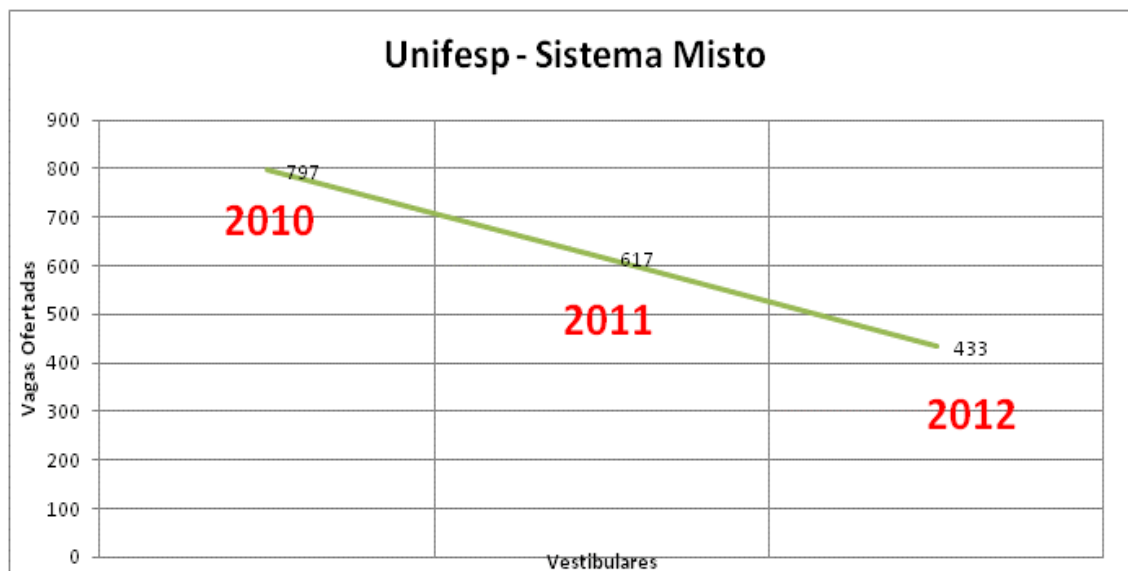
Ciência e Tecnologia com ênfase em Ciências do Mar, com foco em assuntos portuários, energéticos, pesqueiros e ambientais. A fim de facilitar a compreensão, extraímos os seguintes gráficos da análise empreendida:

Gráfico 5 – Oferta de Vagas em 2012 na UNIFESP



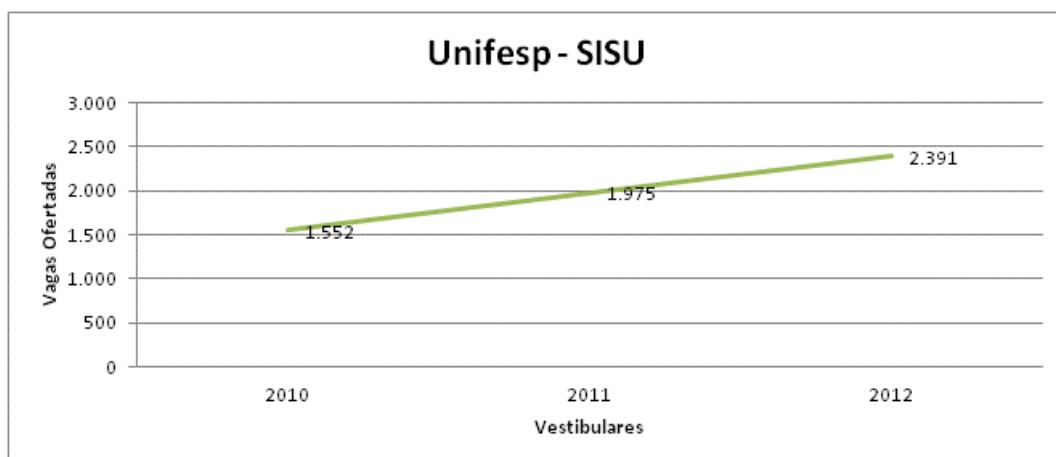
Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

Gráfico 6 – Vagas oferecidas pelo sistema Misto na UNIFESP no triênio 2010/2012



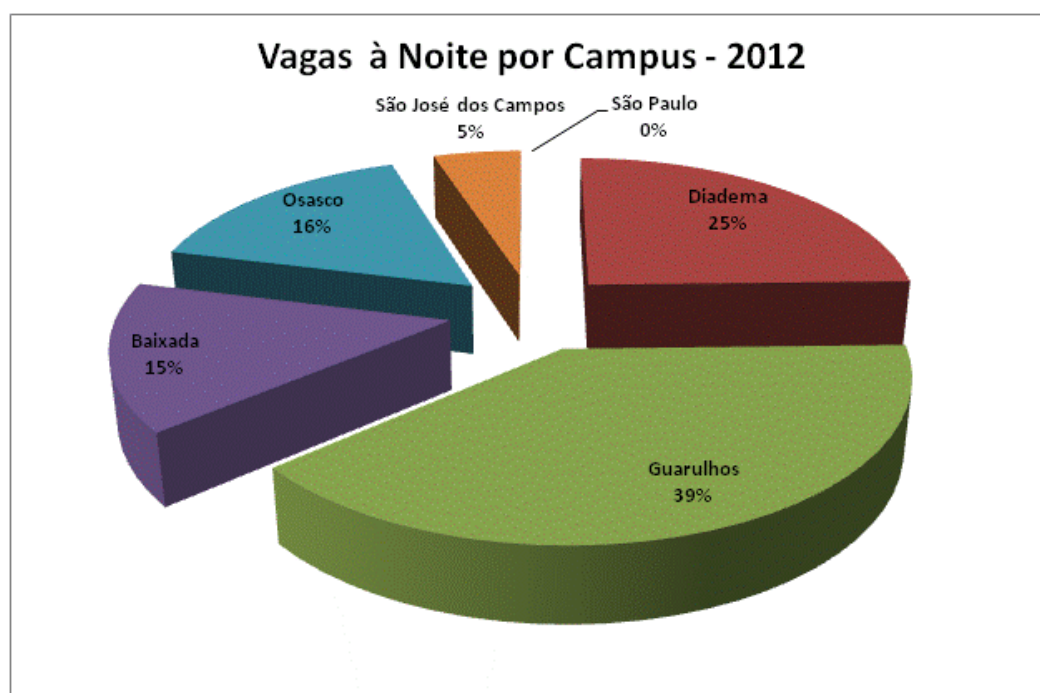
Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

Gráfico 7 – Vagas oferecidas pelo sistema SiSU na UNIFESP no triênio 2010/2012



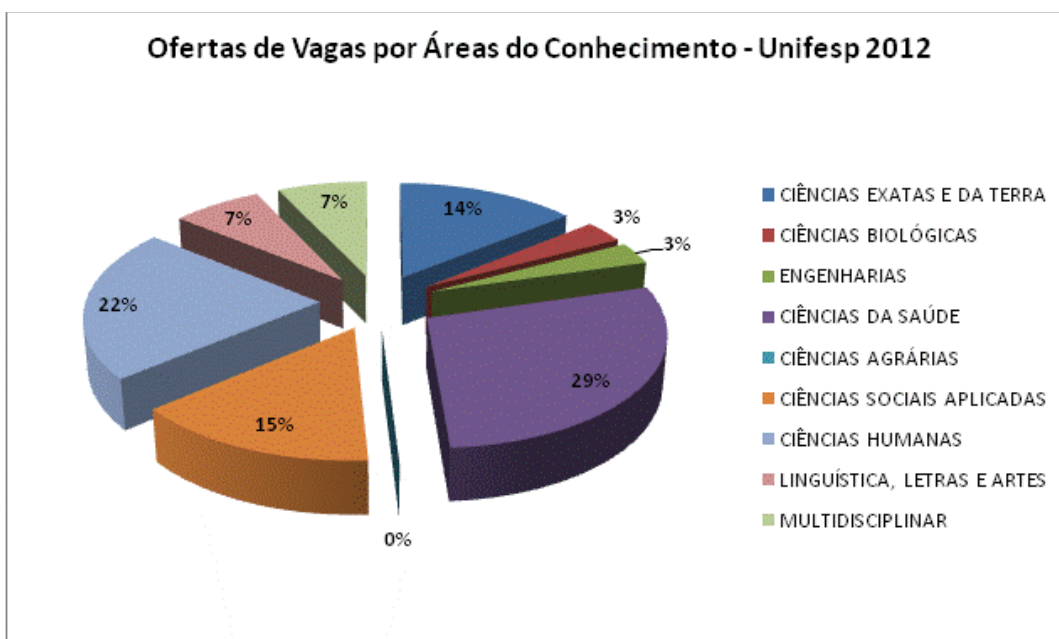
Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

Gráfico 8 – Vagas à Noite por campus - UNIFESP - 2012



Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

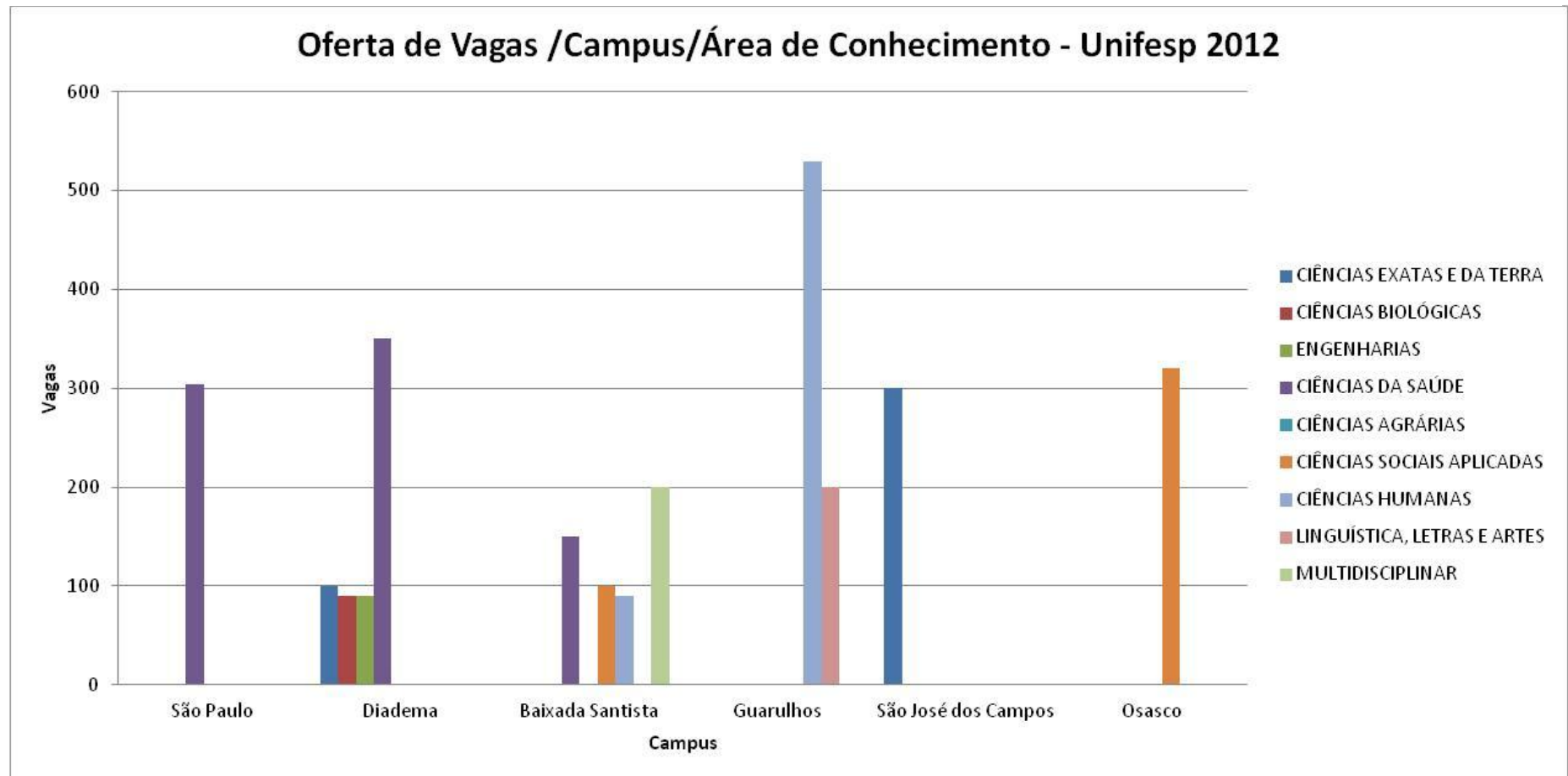
Gráfico 9 – Vagas por Área do Conhecimento - UNIFESP - 2012



Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

Evidencia-se que até em função da história da instituição, ainda prevalece uma maior oferta de vagas em cursos na área da Saúde, com as ciências humanas assumindo o 2º lugar. Como veremos no próximo gráfico, os *campi* que se destacam pela diversificação na oferta de cursos são a Baixada Santista e Diadema. Além disso, a oferta de cursos noturnos está concentrada em Guarulhos, com Diadema aparecendo em 2º lugar. No entanto é patente que a utilização exclusiva da nota do ENEM é uma tendência crescente no processo seletivo da UNIFESP, embora o sistema Misto persista para a seleção nos cursos mais concorridos. No período analisado houve o aumento percentual de 54% na oferta de vagas com a utilização do SiSU .

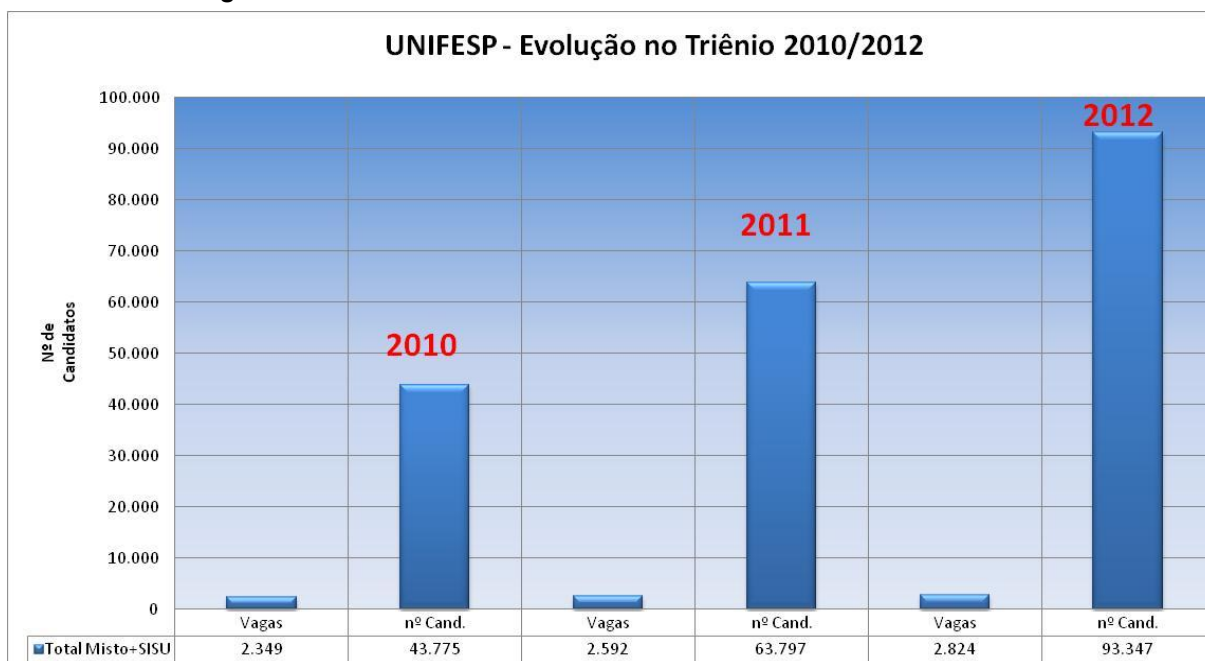
Gráfico 10 – Vagas por Campus por Área do Conhecimento - UNIFESP - 2012



Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

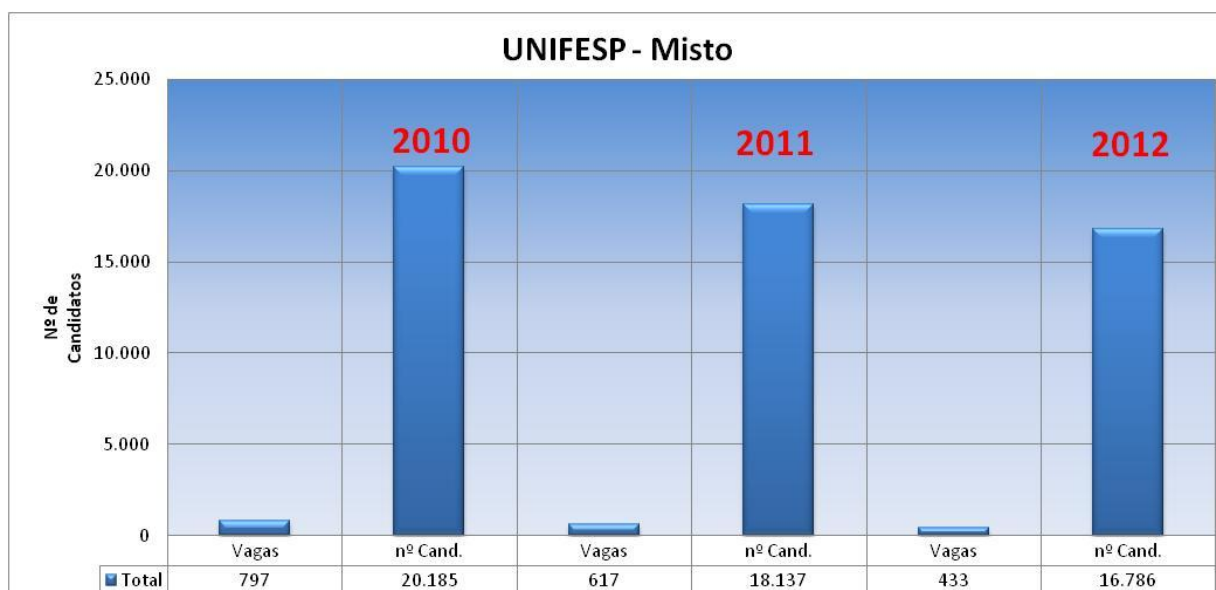
No que tange ao nosso trabalho, os aspectos do processo seletivo que exploramos são: (a) o número de candidatos em relação à quantidade de vagas oferecidas e; (b) a evolução da relação candidato/vaga por cursos no triênio pesquisado. Os gráficos a seguir elucidam o item (a):

Gráfico 11 – Vagas x N° de candidatos – Total - UNIFESP – 2010/2012

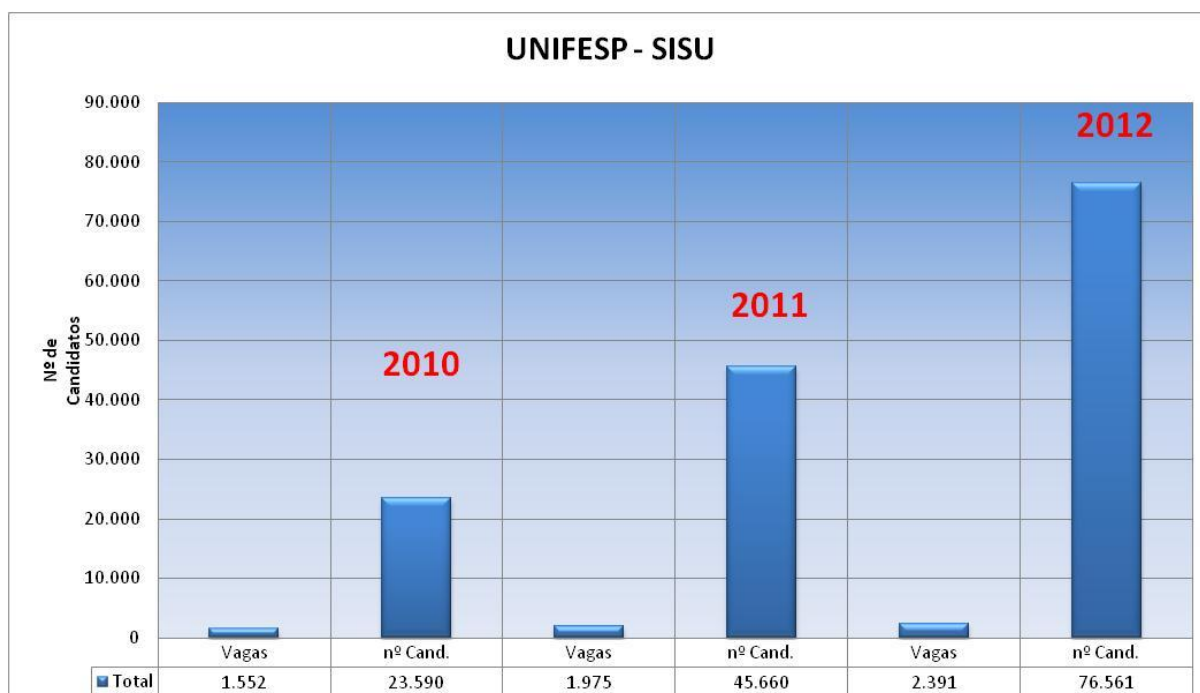


Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

Gráfico 12 – Vagas x N° de candidatos – Sistema Misto - UNIFESP – 2010/2012



Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

Gráfico 13 – Vagas x Nº de candidatos - UNIFESP - SISU – 2010/2012

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

Tabela 9 – Resumo Geral da Evolução das Vagas Ofertadas – Triênio 2010/2012

RESUMO - SELEÇÃO UNIFESP 2010/2012	
Sistema	Evolução
Misto	
17%	Redução no nº de candidatos
46%	Redução na oferta de Vagas
SíSU	
225%	Aumento no nº de candidatos
154%	Aumento da oferta de vagas
Total	
113%	Aumento no nº de candidatos
20%	Oferta de Vagas

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

Os dados mostram um crescimento muito expressivo no número de candidatos para o processo seletivo da UNIFESP, principalmente por meio do Sistema Unificado (SiSU). Tal fato já se reflete no progressivo aumento da relação candidato/vaga de vários cursos, significando que já há um recrudescimento forte na seleção, implicando em que independente do sistema, as notas exigidas para a

admissão sejam cada vez maiores. A seguir, apresentaremos algumas tabelas que comprovam essa mudança.

Tabela 10 – Relação Candidato/Vaga - UNIFESP – Sistema Misto – 2010

Sistema Misto	2010			2011			2102		
Campus São Paulo	Vagas	Cand/Vaga	nº Cand.	Vagas	Cand/Vaga	nº Cand.	Vagas	Cand/Vaga	nº Cand.
Ciências Biológicas (mod médica)	30	49,5	1485	30	42,2	1266	30	36,17	1085
Enfermagem	80	8	640	80	6,93	554	80	5,58	446
Fonoaudiologia	33	7,24	239	33	6,85	226	33	4,88	161
Medicina	110	116,67	12834	110	111,89	12308	110	115,99	12759
Subtotal	253		15.198	253		14.354			14.451
Campus Diadema									
Ciências Ambientais	45	13,18	593	45	19,91	896	45	3,58	161
Ciências Biológicas	45	14,47	651	45	12,71	572	45	10,16	457
Ciências Químicas e Farmac.									
Eng. Química (integral)	45	29,08	1309	45	26,98	1214	45	26,93	1212
Eng. Química (noturno)	45	9,18	413	45	10,76	484	45	11,22	505
Licenciatura Plena em Ciências (vesp)	90	6,56	590						
Licenciatura Plena em Ciências (not)	90	7,27	654						
Subtotal	360		4.210	180		3.166	180		2.335
Campus Guarulhos									
Letras: Português Vesp	23	3	69	23	2	46			
Letras: Português/Espanhol Vesp	23	2,09	48	23	1,74	40			
Letras: Português/Francês Vesp	23	3,35	77	23	2,48	57			
Letras: Português/Inglês Vesp	23	9,39	216	23	7,09	163			
Letras: Português Not	23	3,39	78	23	2,43	56			
Letras: Português/Espanhol Not	23	1,7	39	23	2,83	65			
Letras: Português/Francês Not	23	3	69	23	2,74	63			
Letras: Português/Inglês Not	23	7,87	181	23	5,52	127			
Subtotal	184		777	184		617	0		0
Total	797		20.185	617		18.137	180		16.786

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

É possível observar que a relação no sistema Misto permanece estável, exceto no curso de Ciências Ambientais do campus de Diadema, em que houve grandes variações. Também se confirmou nossa expectativa em relação aos cursos mais procurados, conforme tabela abaixo:

Tabela 11 – Cursos mais procurados - UNIFESP – Sistema Misto – 2010/2012

Sistema Misto	2010	2011	2102
Campus São Paulo	Cand/Vaga	Cand/Vaga	Cand/Vaga
Ciências Biológicas (mod médica)	49,5	42,2	36,17
Medicina	116,67	111,89	115,99
Subtotal			
Campus Diadema			
Ciências Ambientais	13,18	19,91	3,58
Ciências Biológicas	14,47	12,71	10,16
Eng. Química (integral)	29,08	26,98	26,93
Eng. Química (noturno)	9,18	10,76	11,22

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

As tarjas indicam os cursos com relação candidato/vaga superior a dez (10), critério que adotamos para indicar o acirramento da concorrência. No campus São Paulo, destaca-se o curso de Medicina, seguido pelo de Ciências Biológicas, da modalidade médica. Em Diadema aparecem os cursos de Engenharia, em que surpreende o fato do curso de Engenharia Química de período integral ser mais procurado que o curso noturno, o que talvez possa ser explicado pelo fato de que a duração mínima desse último é de seis (06) anos. A seguir, apresentaremos as relações na seleção por meio do SiSU que dividimos em 02 tabelas:

Tabela 12 – Relação Candidato/Vaga - UNIFESP – Sistema SiSU – 2010/2012

SISU	2010			2011			2012		
Campus São Paulo	Vagas	Cand/Vaga	nº Cand.	Vagas	Cand/Vaga	nº Cand.	Vagas	Cand/Vaga	nº Cand.
Tecnologias em Saúde (SiSU)	45	28,98	1304						
Tecnologia em Informática em Saúde matutino (SiSU)				15	50,4	756	17	99,65	1694
Tecnologia Oftálmica matutino (SiSU)				15	36,33	545	17	88,24	1500
Tecnologia em Radiologia matutino (SiSU)				15	88,07	1321	17	238,82	4060
Subtotal	45		1.304	45		2.622	51		7.254
Campus Diadema									
Farmácia / Bioquímica (SiSU) I	45	42,13	1896	45	26,91	1211	50	27,04	1352
Farmácia / Bioquímica (SiSU) N	90	9,5	855	90	28,78	2590	100	39,54	3954
Licenciatura Plena em Ciências N (SiSU)	90	7,27	654	90	9,42	848	100	10,64	1064
Licenciatura Plena em Ciências V (SiSU)	90	6,56	590	90	8,62	776	100	9,91	991
Química (SiSU)	45	10,31	464	45	15,22	685	50	19,52	976
Química Industrial (SiSU)	45	15,56	700	45	23,33	1050	50	31,76	1588
Subtotal	405		5.159	405		7.160	450		9.925
Campus Guarulhos									
Ciências Soc. N (SiSU)	54	13,7	740	54	17,7	956	60	24,47	1468
Ciências Sociais Vesp.	54	10,57	571	54	12,72	687	60	14,5	870
Filosofia N (SiSU)	54	11,02	595	54	15,56	840	60	17,3	1038
Filosofia V (SiSU)	54	8,06	435	54	13,43	725	60	10,73	644
História N (SiSU)	54	16,43	887	54	21,96	1186	60	24,23	1454
História V (SiSU)	54	10,81	584	54	15,3	826	60	13,62	817
História da Arte (SiSU) - Not.	45	12,84	578	45	17,29	778	50	22,24	1112
Letras: Português N (SiSU)	23	3,39	78	23	2,43	56	25	24,32	608
Letras: Português / Espanhol N (SiSU)	23	1,7	39	23	2,83	65	25	28,28	707
Letras: Português / Francês N (SiSU)	23	3	69	23	2,74	63	25	15,48	387
Letras: Português / Inglês N (SiSU)	23	7,87	181	23	5,52	127	25	55,28	1382
Letras: Português V (SiSU)	23	3	69	23	2	46	25	15,48	387
Letras: Português / Espanhol V (SiSU)	23	2,09	48	23	1,74	40	25	19,48	487
Letras: Português / Francês V (SiSU)	23	3,35	77	23	2,48	57	25	11,36	284
Letras: Português / Inglês V (SiSU)	23	9,39	216	23	7,09	163	25	30,12	753
Pedagogia N (SiSU)	54	27,94	1509	54	33,02	1783	60	48	2880
Pedagogia V (SiSU)	54	17,76	959	54	22,39	1209	60	26,87	1612
Subtotal	661		7.635	661		9.607	730		16.890

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

Os números evidenciam também um aumento crescente da concorrência para o admissão nesses cursos, pois mesmo aqueles que possuíam uma relação baixa em 2010, aumentaram em 2011 e mais ainda em 2012. Chama atenção a relação de 238,82 do curso de Tecnologia em Radiologia Matutino do campus São Paulo, mais que o dobro da relação do curso de medicina. Os cursos oferecidos pelo campus de Guarulhos são a prova cabal desse fenômeno, em que o curso de Letras: Português/Inglês Noturno exibe uma relação maior que os cursos de engenharia de Diadema. Outra surpresa nesse campus é a relação de 48 candidatos por vaga do curso de Pedagogia Noturno. Observemos a seguir os dados dos outros *campi* que adotam o SiSU:

Tabela 13 – Relação Candidato/Vaga - UNIFESP – Sistema SISU – 2010/2011/2012

SISU	2010			2011			2012		
Campus Baixada Santista									
Educação Física (SiSU)	45	21,42	964	45	27,22	1125	50	42,42	2121
Fisioterapia (SiSU)	45	26,07	1173	45	36,22	1630	50	67,18	3359
Nutrição (SiSU)	45	21,44	965	45	33,69	1516	50	55,42	2771
Psicologia (SiSU)	45	40,2	1809	45	51,8	2331	50	79,94	3997
Serviço Social N (SiSU)	45	15,47	696	45	22,18	998	50	43,68	2184
Serviço Social V (SiSU)	45	11,87	534	45	16,4	738	50	21,68	1084
Terapia Ocupa. (SiSU)	36	12,03	433	36	16,61	598	40	20	800
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA DO MAR - Vesp							100	9,91	991
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA DO MAR - Not							100	18,5	1850
Subtotal	306		6.574	306		8.936	540		19.157
Campus Osasco									
Administração de Empresas integral (SiSU)				36	37,33	1344	40	52,83	2113
Administração de Empresas noturno (SiSU)				36	106,97	3851	40	187,05	7482
Ciências Contábeis integral (SiSU)				36	19,58	705	40	35,03	1401
Ciências Contábeis noturno (SiSU)				36	54,58	1965	40	97,53	3901
Ciências Econômicas integral (SiSU)				36	17,19	619	40	22,4	896
Ciências Econômicas noturno (SiSU)				36	31,53	1135	40	51,68	2067
Relações Internacionais integral (SiSU)				36	33,75	1215	40	50,03	2001
Relações Internacionais noturno (SiSU)				36	57,44	2068	40	86,85	3474
Subtotal	0		0	288		12.902	320		23.335
Campus São José dos Campos									
Bacharelado em Ciência e Tecnologia integral (SiSU)				180	9,43	1968	200	14,52	2904
Matemática Computacional (SiSU)	45	10,73	483	45	15,78	710	50	24,2	1210
Ciência da Computação - V (SiSU)	45	16,69	751						
Ciência da Computação - N (SiSU)	45	37,42	1684	45	39	1755	50	63,48	3174
Subtotal	135		2.918	270		4.433	300		7.288
Total SiSU	1.552		23.590	1.975		45.660	2.391		76.561

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações da *webpage* da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFESP, 2012.

É perceptível que o processo de concorrência está aumentando, inclusive com vários cursos apresentando aumentos consideráveis em sua relação, indicando que a adoção da nota do ENEM, acrescida da abertura de novos cursos, intensificou muito a concorrência, resultando em que as exigências em termos de notas sejam progressivas, exigindo uma maior preparação por parte dos candidatos. Evidencia-se, assim, a predominância de origem familiar e socioeconômica, que passará a pesar no acesso dos jovens de baixa renda, limitando-o até para os cursos de menor prestígio, conforme se pode ser observar na relação candidato/vaga dos cursos de Letras do *campus* Guarulhos. Parece-nos que, não obstante o aumento das vagas na UNIFESP, a disputa por elas aumentará gradativamente, e o filtro social emergirá, excluindo a maioria dos estudantes de baixa renda. Nesse aspecto, de pouco vale que a seleção seja feita pelo ENEM ou pelo vestibular da instituição, pois em pouco tempo o efeito positivo refluí. Contudo, reconhecemos que se trata de uma constatação indutiva, ou porque não dizer, preliminar, razão para empreendermos

uma etapa empírica, não só com intuito de qualificá-la, como também para responder as demais questões que motivaram a pesquisa.

7.3. Pesquisa de Campo - UNIFESP

Iniciamos este trabalho em julho de 2012, por meio de contatos com a UNIFESP, por meio de seus canais institucionais. Infelizmente, a greve das IFES que havia começado em maio, prejudicou os contatos e só em setembro foi possível retomá-los. Consultamos formalmente a Pró-Reitoria de Graduação e fomos encaminhados para a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, mais especificamente, à Coordenadoria de Ações Afirmativas, que representada pela Prof.^a Dr.^a Fernanda Miranda Cruz, emitiu parecer favorável à realização da pesquisa em 05 de setembro de 2012, condicionando-a à apresentação do parecer do Comitê de Ética da PUC-SP. O parecer foi emitido em 01 de outubro de 2012, razão pela qual, dada a exiguidade do prazo para a execução da pesquisa de campo, houve uma consulta à banca de qualificação sobre a viabilidade de efetua-la. A orientação da banca foi no sentido de realizá-la, embora com limitação dos instrumentos de coleta e das unidades de pesquisa. Portanto, limitamos nossos instrumentos de coleta à aplicação de questionário, abstendo-nos de realizarmos entrevistas presenciais com uma amostra selecionada através da análise das respostas do questionário, intenção que constava de nosso projeto.

Adicionalmente, cumpre-nos relatar que nossa pretensão inicial era de efetuar a aplicação dos questionários por meio de formulário eletrônico acessado via internet, mas infelizmente tal propósito não se concretizou em razão de recorrentes revisões do instrumento de coleta solicitadas pela representante da instituição, como condicionante para o encaminhamento do link do instrumento para os estudantes da UNIFESP. Tendo em vista que o final do ano se aproximava e isso comprometeria irremediavelmente a execução da pesquisa, optamos por realizá-la presencialmente nos seis *campi* da instituição, fato que acabou ocorrendo na 2^o quinzena de novembro, dezembro e 2^a quinzena de janeiro. A seguir, apresentaremos a metodologia adotada para esta etapa da pesquisa.

7.3.1. Plano Amostral e Instrumento de Coleta

As amostras foram estabelecidas com base no número total de estudantes da UNIFESP matriculados nos cursos presenciais de graduação nos anos de 2011 e 2012, conforme o Quadro 08 abaixo:

Quadro 6 – Número de Matrículas Biênio 2011/2012

Campus	Matrículas 2011	Matrículas 2012
São Paulo	326	327
Baixada Santista	338	536
Diadema	642	643
Guarulhos	702	711
Osasco	317	304
São José dos Campos	297	281
Total Geral	2.622	2.824

Fonte: elaborado pelo autor com base no relatório Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis PRAE- UNIFESP (2012)

Para determiná-las, adotou-se um nível de confiabilidade de 90% e estimou-se um erro amostral por *campi* de 10% obtendo-se os valores constantes da Tabela 14, por meio da aplicação da seguinte fórmula:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Onde:

n - amostra calculada

N - população

Z - variável normal padronizada associada ao nível de confiança

p - verdadeira probabilidade do evento

e - erro amostral

Tabela 14 – Amostras Mínimas - UNIFESP

Campus	Amostra Mínima 2011	Amostra Mínima 2012
São Paulo	56	56
Baixada Santista	57	60
Diadema	61	61
Guarulhos	62	62
Osasco	56	55
São José dos Campos	55	55
Total Geral	347	349

Fonte: elaborado pelo autor em outubro de 2012.

Na Tabela 15 são apresentadas as amostras obtidas e os respectivos erros amostrais.

Tabela 15 – Amostras Obtidas e Erros Amostrais – UNIFESP

Campus	Amostra Real 2011	Amostra Real 2012	Erro Am. Real 2011	Erro Amostral Real 2012
São Paulo	52	45	10,05%	11,02%
Baixada Santista	62	58	9,00%	9,95%
Diadema	58	60	10,09%	9,90%
Guarulhos	69	69	9,20%	9,20%
Osasco	54	65	9,76%	8,53%
São José dos Campos	59	72	9,09%	7,75%
Total Geral	354	369		
Elaborado pelo autor em outubro de 2012.			Amostra Real Final	723

A coleta foi realizada presencialmente nos *campi* indicados e foram distribuídos cerca de 1000 formulários. Conforme se depreende da Tabela 14 as amostras obtidas ficaram, na maioria dos casos, abaixo do erro amostral estimado de 10%, exceto no campus São Paulo, onde encontramos algumas dificuldades para conseguir o retorno desejado. Desde modo, concluímos nossa coleta com a obtenção de respostas para 723 questionários, respondidos por estudantes de ambos os sexos, de diferentes cursos de graduação dos *campi* pesquisados. O critério adotado para selecionar os respondentes foi o de estarem regularmente matriculados nos cursos presenciais da instituição e que tivessem se matriculado em 2011 ou 2012.

O instrumento de coleta utilizado foi um questionário composto por uma seção introdutória, 61 questões de múltipla escolha e 02 questões dissertativas; importante mencionar que algumas das questões admitiam mais que uma alternativa e que várias delas continham campos que permitiam aos respondentes preencher textualmente. O questionário foi dividido em blocos, cada um deles buscando coletar determinadas informações dos sujeitos de pesquisa, objetivando qualificar as inferências da análise preliminar, assim como de responder as outras questões de nossa pesquisa. Discriminamos a seguir os objetivos de cada bloco de questões:

- a) Bloco 1 – Seção Introdutória, enumerada de 1 a 4, na qual são apresentados o tema da pesquisa, seu objetivo, parecer do Comitê de Ética da PUC-SP, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e orientações sobre o preenchimento;
- b) Bloco 2 – “Informações Pessoais”, é identificado pelo número 5, sendo composto por questões que coletam informações pessoais do estudante, como sexo, idade, moradia, estado civil e se é beneficiário de política de cotas. O objetivo foi de além de caracterizar o alunado, detectar alguns aspectos que contribuiriam ou não para a permanência do aluno;
- c) Bloco 3 – Intitulado “Forma de Ingresso e Opção de Curso”, item 6 do questionário, no qual se buscou resgatar aspectos anteriores ao ingresso, como a passagem por cursinhos, número de vestibulares prestados, assim como as razões para a escolha da UNIFESP. Neste bloco também se identificou a forma de ingresso (ENEM/Vestibular), data do ingresso, campus, curso e as características que o respondente valoriza em uma instituição de ensino superior. A intenção dessas questões foi de conhecer algumas das condições que o estudante teve para se preparar para a seleção, assim como se o ENEM favoreceu seu acesso e identificar algumas das razões para a escolha da UNIFESP;
- d) Bloco 4 – Intitulado “Antecedentes Escolares”, item 7, que procurou identificar se o estudante cursou a Educação Básica em instituições públicas ou particulares, assim como o tipo e a data da conclusão do Ensino Médio. O objetivo dessas questões foi de caracterizar a formação precedente do estudante, assim como verificar se ocorreu algum atraso na sua etapa inicial de estudos;

- e) Bloco 5 – Intitulado “Vida Acadêmica e Condições para Estudar”, item 8, em que se buscou identificar como o estudante se mantém, assim como indícios sobre o seu percurso acadêmico, que expressariam dificuldades em continuar estudando. A intenção foi de relacionar as variáveis de renda com a permanência e o desempenho acadêmico;
- f) Bloco 6 – Composto pelos itens 9 e 10, intitulados “Trabalho e Renda” e “Bens e Moradia”, respectivamente. Contém as questões que procuraram caracterizar faixa e fonte de renda, posse de bens e também alguns aspectos da família, como a escolaridade dos pais. Também foram obtidas informações acerca da participação em algum Programa público de auxílio estudantil.

Uma cópia do questionário contendo todas as questões consta como anexo do presente trabalho. Após a coleta, as informações obtidas foram inseridas no aplicativo *Survey Monkeys*⁶³, que permitiu a execução de alguns cruzamentos preliminares de questões chaves, como também a geração de planilhas no aplicativo Excel, de modo a facilitar seu tratamento estatístico. Ao final deste trabalho, tivemos que descartar 08 questionários nos quais não houve resposta para questões chaves. A seguir, seguem os resultados das análises.

7.3.2. Análise dos Dados Coletados.

Primordialmente, o objetivo de nossa análise foi de avaliar a associação entre renda familiar e antecedente escolar (tipo de ensino - público ou privado) das amostras da população discente da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, com uma série de outras variáveis. Também buscamos a existência de relações entre as variáveis chaves de renda e antecedente escolar com as formas de ingresso, opções de curso, meios de manutenção e o desempenho no curso. Em relação ao limite de renda, adotamos o teto de 03 salários mínimos como o rendimento nominal mensal máximo para qualificar “estudante de baixa renda”. Subsidiemos essa premissa no fato de que o Censo 2010 (IBGE, 2011) identificou

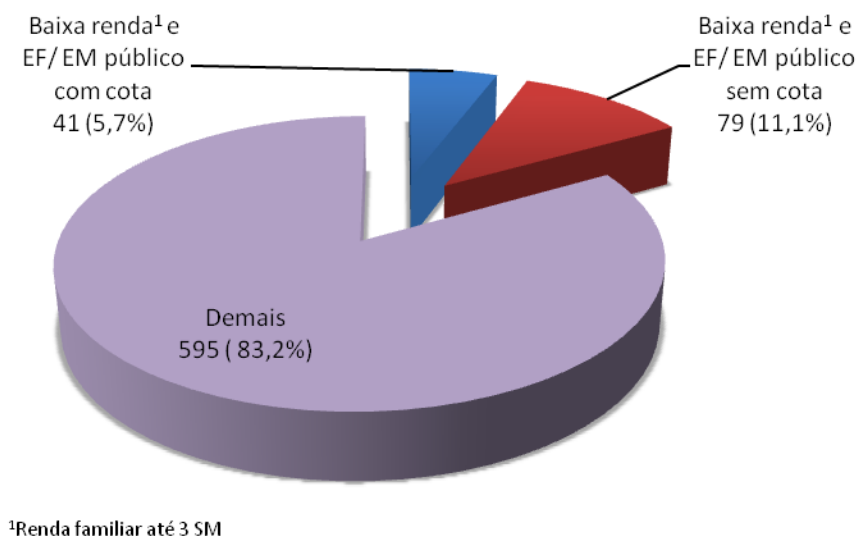
⁶³ Aplicativo que permite a criação de formulários por meio da internet, objetivando coletar informações. Também permite o tratamento dos dados coletados e a exportação para ferramentas eletrônicas estatísticas.

que mais de 84% da população brasileira acima de 10 anos e que possui renda está contida na faixa de rendimentos de até três (3) salários mínimos.

No que tange à análise empreendida, inicialmente os dados foram analisados descritivamente. Para as variáveis categóricas foram apresentadas frequências absolutas e relativas e para as variáveis numéricas, medidas-resumo (média, quartis, mínimo, máximo e desvio padrão). A existência de associações entre duas variáveis categóricas foi verificada utilizando-se o teste de Qui-Quadrado, ou alternativamente em casos de amostras pequenas, o teste exato de Fisher. Para a comparação de médias de mais de dois grupos foi utilizado o teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis. Em se detectando diferenças de médias, procedeu-se a sucessivos testes de Mann-Whitney para a localização de tais diferenças, sendo utilizada a correção de Bonferroni para manter o nível de significância global. Para todos os testes estatísticos foi utilizado um nível de significância de 5%. As análises foram realizadas utilizando-se o *software* SPSS⁶⁴ versão 17.

Inicialmente os alunos foram classificados de acordo com a renda familiar (até três salários mínimos e acima de três salários mínimos) e por terem cursado o Ensino Fundamental (EF) ou o Ensino Médio (EM) em escolas públicas. Além disso, também se procurou avaliar o efeito das cotas no grupo de alunos de baixa renda que cursaram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio em escola pública, resultando na criação de uma subdivisão para esse grupo. A distribuição dos estudantes respondentes segundo essa classificação encontra-se no Gráfico 14. Dessa forma, dos 715 respondentes, apenas 5,7% foram classificados com baixa renda baixa ($\geq 3SM$), Ensino Fundamental ou Ensino Médio público e ingresso na universidade por meio de cotas. Com quase o dobro de participação, apesar de se enquadrarem em nosso critério para baixa renda e terem cursado Ensino Fundamental ou Ensino Médio público, 11,1% dos alunos ingressaram sem o uso do sistema de cotas.

⁶⁴ *Software* da análise estatística da IBM.

Gráfico 14 – Grupos da Amostra – UNIFESP – 2011/2012

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 nos *campi* da UNIFESP..

Assim, do total amostrado de 715 respondentes, identificamos um grupo de 120 estudantes de baixa renda, que cursaram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio em escola pública, que denominaremos a partir de agora de *grupo vulnerável*. A fim de facilitar as análises, o *grupo vulnerável* será composto tanto pelo subgrupo dos alunos cotistas como pelos “não cotistas”, de maneira que quando necessário, serão destacadas as diferenças entre os dois.

Tabela 16 – Distribuição da Renda familiar – UNIFESP – 2011/2012

	<i>N</i>	%
Renda familiar	712*	100,0
Menor ou igual a 1/2 salário mínimo (R\$311,00)	8	1,1
De 1/2 a 1 salário mínimo (R\$311 a R\$622,00)	9	1,3
De 01 a 02 salários mínimos (R\$ 622,00 a R\$ 1244,00)	61	8,6
De 02 a 03 salários mínimos (R\$ 1244 a R\$ 1866,00)	90	12,6
De 03 a 04 salários mínimos (R\$ 1866 a R\$ 2488,00)	65	9,1
De 04 a 05 salários mínimos (R\$ 2488 a R\$ 3110,00)	108	15,2
De 05 a 06 salários mínimos (R\$ 3110,00 a R\$ 3732,00)	70	9,8
Acima de 06 salários mínimos (acima de R\$ 3732,00)	301	42,3
Sem informação	9	

* Não houve registro da renda em 03 questionários.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 nos *campi* da UNIFESP.

Constatou-se que 595 dos estudantes (83,2 %) respondentes estão acima do limite superior de rendimentos que arbitramos como indicador para “baixa renda”. Contudo é perceptível que ao fazermos um filtro unicamente pela renda, verificamos

o predomínio das faixas de renda superiores, ou seja, dos 168 estudantes que se enquadraram na faixa de até 3 salários mínimos, 90 estão na faixa de 02 a 03 salários mínimos, significando 53% desse grupo. A seguir, é apresentada tabela discriminando os grupos:

Tabela 17 – Grupo Vulnerável – UNIFESP – 2011/2012

	<i>N</i>	%
Grupo por renda e tipo de escola	712	100,0
Baixa renda e EF/ EM público ¹	120	16,8
Demais Estudantes	595	83,2
Sem informação	6	

¹ Renda familiar até 3 SM e cursou EF ou EM em escola pública

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 nos *campi* da UNIFESP.

Nas próximas tabelas serão apresentadas as informações coletadas nos questionários e nos testes estatísticos efetuados, que serão identificados abaixo de cada variável. Os valores tarjados nas tabelas indicam associações, e geralmente são efetuadas considerações acerca da variável. Iniciaremos pelo Bloco 2 do questionário, que comparou as características gerais do *grupo vulnerável* com as dos demais estudantes:

Tabela 17A – Dados Pessoais – UNIFESP – 2011/2012

Dados Pessoais	Grupos						Total	
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sexo	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
Masculino	17	41,5%	33	41,8%	214	36,0%	264	36,9%
Feminino	24	58,5%	46	58,2%	381	64,0%	451	63,1%
$\chi^2=1,39$ (p=0,498)								
Faixa etária	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
17 anos	5	12,2%	7	8,9%	102	17,1%	114	15,9%
18 a 23 anos	22	53,7%	46	58,2%	455	76,5%	523	73,1%
24 - 30 anos	11	26,8%	20	25,3%	25	4,2%	56	7,8%
31 anos ou mais	3	7,3%	6	7,6%	13	2,2%	22	3,1%
Teste exato de Fisher (p<0,001)								
Cor	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
Amarela	0	0,0%	4	5,1%	34	5,7%	38	5,3%
Branca	15	36,6%	48	60,8%	442	74,3%	505	70,6%
Parda	14	34,1%	22	27,8%	93	15,6%	129	18,0%
Preta	12	29,3%	5	6,3%	26	4,4%	43	6,0%
Teste exato de Fisher (p<0,001)								
Estado Civil	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
Solteiro	36	87,8%	70	88,6%	571	96,0%	677	94,7%
União estável	1	2,4%	2	2,5%	7	1,2%	10	1,4%
Casado(a)	3	7,3%	6	7,6%	14	2,4%	23	3,2%
Desquitado	1	2,4%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,1%
Separado judicialmente	0	0,0%	1	1,3%	3	0,5%	4	0,6%
Teste exato de Fisher (p=0,007)								
Número de filhos	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
Nenhum	32	78,0%	73	92,4%	581	97,6%	686	95,9%
1	7	17,1%	4	5,1%	11	1,8%	22	3,1%
2	2	4,9%	1	1,3%	2	0,3%	5	0,7%
3	0	0,0%	1	1,3%	1	0,2%	2	0,3%
Teste exato de Fisher (p<0,001)								

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP.

Tabela 17B – Dados Pessoais – UNIFESP – 2011/2012

Dados Pessoais	Grupos							
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Local de nascimento	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
Na cidade de São Paulo	22	53,7%	22	27,8%	278	46,7%	322	45,0%
Em município da Grande São Paulo	7	17,1%	14	17,7%	85	14,3%	106	14,8%
No interior do estado de São Paulo	5	12,2%	21	26,6%	147	24,7%	173	24,2%
No litoral do estado de São Paulo	2	4,9%	7	8,9%	27	4,5%	36	5,0%
Em outro estado da Região Sudeste	1	2,4%	4	5,1%	26	4,4%	31	4,3%
Em outro estado da Região Sul	0	0,0%	3	3,8%	9	1,5%	12	1,7%
Em outro estado da Região Norte	0	0,0%	2	2,5%	4	0,7%	6	0,8%
Em outro estado da Região Nordeste	4	9,8%	6	7,6%	12	2,0%	22	3,1%
Em outro estado da Região Centro Oeste	0	0,0%	0	0,0%	4	0,7%	4	0,6%
Em outro país	0	0,0%	0	0,0%	3	0,5%	3	0,4%
Teste exato de Fisher (p=0,010)								
Local onde mora a família	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
Na cidade de São Paulo	17	41,5%	23	29,1%	236	39,7%	276	38,6%
Em município da Grande São Paulo	11	26,8%	19	24,1%	128	21,5%	158	22,1%
No interior do estado de São Paulo	8	19,5%	25	31,6%	169	28,4%	202	28,3%
No litoral do estado de São Paulo	4	9,8%	9	11,4%	37	6,2%	50	7,0%
Em outro estado da Região Sudeste	0	0,0%	2	2,5%	10	1,7%	12	1,7%
Em outro estado da Região Sul	0	0,0%	1	1,3%	3	0,5%	4	0,6%
Em outro estado da Região Norte	0	0,0%	0	0,0%	2	0,3%	2	0,3%
Em outro estado da Região Nordeste	1	2,4%	0	0,0%	2	0,3%	3	0,4%
Em outro estado da Região Centro Oeste	0	0,0%	0	0,0%	4	0,7%	4	0,6%
Em outro país	0	0,0%	0	0,0%	4	0,7%	4	0,6%
Teste exato de Fisher (p=0,539)								
Local de moradia antes do ingresso na Universidade	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
Na cidade de São Paulo	18	43,9%	23	29,1%	249	41,8%	290	40,6%
Em município da Grande São Paulo	10	24,4%	21	26,6%	126	21,2%	157	22,0%
No interior do estado de São Paulo	9	22,0%	23	29,1%	165	27,7%	197	27,6%
No litoral do estado de São Paulo	4	9,8%	11	13,9%	36	6,1%	51	7,1%
Em outro estado da Região Sudeste	0	0,0%	1	1,3%	8	1,3%	9	1,3%
Em outro estado da Região Sul	0	0,0%	0	0,0%	4	0,7%	4	0,6%
Em outro estado da Região Norte	0	0,0%	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Em outro estado da Região Nordeste	0	0,0%	0	0,0%	2	0,3%	2	0,3%
Em outro estado da Região Centro Oeste	0	0,0%	0	0,0%	4	0,7%	4	0,6%
Teste exato de Fisher (p=0,532)								
Mora atualmente com	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
Com seus pais	28	68,3%	38	48,1%	355	59,7%	421	58,9%
Com o cônjuge ou companheiro	5	12,2%	6	7,6%	18	3,0%	29	4,1%
Sozinho	1	2,4%	8	10,1%	39	6,6%	48	6,7%
Com outros parentes	2	4,9%	5	6,3%	26	4,4%	33	4,6%
Com amigos	2	4,9%	21	26,6%	153	25,7%	176	24,6%
Outra situação	3	7,3%	1	1,3%	4	0,7%	8	1,1%
Teste exato de Fisher (p<0,001)								

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP.

Tabela 17C – Dados Pessoais – UNIFESP – 2011/2012

Dados Pessoais	Grupos						Total	
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tempo utilizado para chegar a UNIFESP	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0 %	715	100,0 %
Até 15	4	9,8%	21	26,6%	144	24,2%	169	23,6%
De 15 a 30	1	2,4%	13	16,5%	117	19,7%	131	18,3%
De 30 a 45	3	7,3%	14	17,7%	75	12,6%	92	12,9%
De 45 a 60	7	17,1%	5	6,3%	75	12,6%	87	12,2%
Mais de 1 hora	11	26,8%	16	20,3%	137	23,0%	164	22,9%
Mais de 2 horas	15	36,6%	10	12,7%	47	7,9%	72	10,1%
$\chi^2=48,13$ (p<0,001)								
Local de alimentação na UNIFESP	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0 %	715	100,0 %
No restaurante universitário	24	58,5%	49	62,0%	312	52,4%	385	53,8%
Na cantina da universidade	1	2,4%	3	3,8%	23	3,9%	27	3,8%
Em restaurante/lanchonete próxima à universidade	3	7,3%	3	3,8%	109	18,3%	115	16,1%
Marmita ou lanche que trago de casa	7	17,1%	7	8,9%	75	12,6%	89	12,4%
Em minha casa	4	9,8%	13	16,5%	60	10,1%	77	10,8%
Outro	2	4,9%	4	5,1%	16	2,7%	22	3,1%
Teste exato de Fisher (p=0,012)								
Meio de transporte ¹	41		79		595		715	
A pé	12	29,3%	34	43,0%	265	44,5%	311	43,5%
Ônibus	30	73,2%	50	63,3%	340	57,1%	420	58,7%
Metrô	7	41,5%	12	15,2%	167	28,1%	196	27,4%
Trem	4	9,8%	7	8,9%	99	16,6%	110	15,4%
Bicicleta	2	4,9%	3	3,8%	36	6,1%	41	5,7%
Carro próprio	1	2,4%	3	3,8%	115	19,3%	119	16,6%
Carona	1	2,4%	6	7,6%	57	9,6%	64	9,0%
Ônibus fretado	6	14,6%	5	6,3%	31	5,2%	42	5,9%
Moto	0	0,0%	3	3,8%	4	0,7%	7	1,0%
Van	5	12,2%	3	3,8%	13	2,2%	21	2,9%
Outro	1	2,4%	1	1,3%	10	1,7%	12	1,7%

¹ Questão de múltipla escolha - a soma da porcentagem não totaliza 100%

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP.

De acordo com as tabelas 17A, B e C, foi possível observar associação entre grupo e “faixa etária”, “cor”, “estado civil”, “número de filhos”, “local de nascimento”,

“pessoas com quem mora atualmente”, “tempo utilizado para chegar à UNIFESP” e “local de alimentação”. Para as demais variáveis⁶⁵ de características gerais não foram verificadas associações com o grupo. Dessa forma, verificou-se que o grupo “Demais Estudantes” são mais jovens, pois 76,5% possuem de 18 a 23 anos. No *grupo vulnerável*, mais de 30% dos alunos possuem 24 anos ou mais, indicando um acesso mais tardio à educação superior, convergindo com a pesquisa de SOARES (2004, p. 155), que avança a hipótese “[...] esses alunos precisam de tempo adicional para aprender o que não aprenderam no ensino médio formal”.

No *grupo vulnerável* com cotas, 63,4% dos respondentes se declararam de cor parda ou preta, apresentaram a maior porcentagem de presença de 1 a 2 filhos (22%) e de maior tempo (mais de duas horas) para chegar à UNIFESP (36,6%) comparativamente aos demais grupos. No que tange à cor, o percentual reflete a efetividade da política afirmativa de cotas adotada pela instituição em 2005. Em contrapartida, no grupo “Demais Estudantes”, 74,3% dos estudantes declararam-se brancos e vale destacar que também apresentaram a maior porcentagem de solteiros (96%) e sem filhos (97,6%), além de apresentarem a maior porcentagem (18,3%) de sujeitos que se alimentam em restaurante ou lanchonete próximos à universidade. Tais aspectos também indicam que os jovens do *grupo vulnerável* enfrentam maiores dificuldades para chegar à universidade, o que pode afetar o seu desempenho acadêmico. Segue tabela contendo um resumo das idades médias dos grupos amostrados:

Tabela 18 – Resumo da idade dos alunos por grupo – UNIFESP 2011/2012

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>1o. Quartil</i>	<i>Mediana</i>	<i>3o. Quartil</i>	<i>N</i>
Total	20,1	4,5	17,0	56,0	18,0	19,0	20,0	715
Baixa renda e EF/ EM público com cota	22,5 ^(A)	5,5	17,0	40,0	18,5	20,0	25,5	41
Baixa renda e EF/ EM público sem cota	22,7 ^(A)	6,2	17,0	53,0	19,0	20,0	26,0	79
Demais	19,6 ^(B)	3,9	17,0	56,0	18,0	19,0	20,0	595

Teste de Kruskal-Wallis ($p < 0,001$). (A) e (B) apresentam médias distintas

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na Unifesp.

⁶⁵ Para o meio de transporte, por se tratar de uma variável de múltipla escolha, não foi realizado teste estatístico.

Nas próximas tabelas apresentaremos as informações coletadas sobre condições e forma de ingresso obtidas pelas questões do Bloco 3, assim como as razões pela escolha da instituição e do curso.

Tabela 19 – Número de Vestibulares Prestados – UNIFESP 2011/2012

Condições para o Acesso à Educação Superior	Grupo						Total	
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Número de vestibulares prestados antes de ser admitido na universidade	41	100,0%	79	100,0%	59	100,0%	71	100,0%
Nenhum	6	14,6%	21	26,6%	5	8,5%	11	15,5%
Um	17	41,5%	17	21,5%	12	20,3%	16	22,8%
Dois	4	9,8%	12	15,2%	9	15,1%	3	4,2%
Três	7	17,1%	12	15,2%	4	6,8%	12	16,9%
Quatro	4	9,8%	4	5,1%	10	16,9%	0	0,0%
Cinco	1	2,4%	8	10,1%	9	15,1%	10	14,1%
Seis	0	0,0%	3	3,8%	10	16,9%	9	12,7%
Sete	0	0,0%	0	0,0%	46	77,7%	55	77,6%
Oito	1	2,4%	0	0,0%	18	30,5%	21	29,7%
Nove ou mais	1	2,4%	0	0,0%	4	6,8%	4	5,6%
Teste exato de Fisher (p=0,141)			2	2,5%	12	20,3%	13	18,3%
					29	49,1%	32	45,1%
Freqüentou cursinho pré-vestibular durante pelo menos seis meses	41	100,0%	79	100,0%	59	100,0%	71	100,0%
Não	26	63,4%	43	54,4%	5	8,5%	5	7,0%
Sim, cursinho institucional gratuito	5	12,2%	15	19,0%	23	39,0%	30	42,3%
Sim, cursinho governamental gratuito	1	2,4%	3	3,8%	6	10,2%	5	7,0%
Sim, cursinho particular	9	22,0%	18	22,8%	20	33,8%	40	56,2%
Teste exato de Fisher (p<0,001)					1	1,7%	5	7,0%
					33	55,9%	36	50,7%
Tempo decorrido para o ingresso na universidade	41	100,0%	79	100,0%	59	100,0%	71	100,0%
Até 1 ano	8	19,5%	20	25,3%	5	8,5%	5	7,0%
2 anos	7	17,1%	11	13,9%	22	37,3%	25	35,2%
3 anos ou mais	26	63,4%	48	60,8%	7	11,9%	3	4,2%
$\chi^2=37,14$ (p<0,001)					17	28,8%	19	26,8%
					3	5,1%	7	9,9%
					19	32,2%	26	36,6%

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP.

Tabela 20 – Escolha do Curso e Turno – UNIFESP – 2011/2012

Razões da Escolha e Turno	Grupo							
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Razão pela escolha da UNIFESP¹	41		79		595		715	
Por ser gratuita	34	82,9%	62	78,5%	472	79,3%	568	79,4%
Por oferecer o curso que desejo	25	61,0%	49	62,0%	355	59,7%	429	60,0%
Pelo prestígio da instituição	25	61,0%	40	50,6%	420	70,6%	485	67,8%
Pela proximidade da minha residência	8	19,5%	27	34,2%	130	21,8%	165	23,1%
Pela qualidade do curso oferecido	15	36,6%	36	45,6%	265	44,5%	316	44,2%
Por ser a única em que fui aprovado(a)	3	7,3%	8	10,1%	81	13,6%	92	12,9%
Por conta das cotas	1	2,4%	0	0,0%	2	0,3%	3	0,4%
Por oferecer bolsas de auxílio para minha manutenção	8	19,5%	16	20,3%	8	1,3%	32	4,5%
Razão pela escolha do curso¹	41		79		595		715	
Vocação	18	43,9%	30	38,0%	207	34,8%	255	35,7%
Desejo de contribuir socialmente	17	41,5%	30	38,0%	151	25,4%	198	27,7%
Admiração pelo trabalho	15	36,6%	23	29,1%	229	38,5%	267	37,3%
Prestígio social da profissão	4	9,8%	10	12,7%	81	13,6%	95	13,3%
Influência familiar	0	0,0%	3	3,8%	59	9,9%	62	8,7%
Profissão com demanda no mercado de trabalho	4	9,8%	13	16,5%	206	34,6%	223	31,2%
Atração pela área de conhecimento	29	70,7%	51	64,6%	348	58,5%	428	59,9%
Gratuidade do curso	7	17,1%	20	25,3%	98	16,5%	125	17,5%
Proximidade da residência	3	7,3%	13	16,5%	42	7,1%	58	8,1%
Expectativa de uma futura boa remuneração	5	12,2%	13	16,5%	173	29,1%	191	26,7%
Turno em que ingressou na UNIFESP	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
Integral	20	48,8%	24	30,4%	463	77,8%	507	70,9%
Vespertino	11	26,8%	26	32,9%	70	11,8%	107	15,0%
Noturno	10	24,4%	29	36,7%	62	10,4%	101	14,1%
$\chi^2=87,43$ (p<0,001)								
Turno atual ou em que cursa a maioria das disciplinas	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
Integral	20	48,8%	24	30,4%	464	78,0%	508	71,0%
Vespertino	9	22,0%	23	29,1%	69	11,6%	101	14,1%
Noturno	12	29,3%	32	40,5%	62	10,4%	106	14,8%
$\chi^2=91,02$ (p<0,001)								

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP.

Tabela 21 – Campus, Expectativas e Forma do Ingresso – 2011/2012

Campus/Ingresso	Grupo							
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Campus	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
Baixada Santista	7	17,1%	14	17,7%	97	16,3%	118	16,5%
Diadema	7	17,1%	6	7,6%	104	17,5%	117	16,4%
Guarulhos	17	41,5%	42	53,2%	77	12,9%	136	19,0%
Osasco	1	2,4%	2	2,5%	116	19,5%	119	16,6%
São José dos Campos	6	14,6%	13	16,5%	110	18,5%	129	18,0%
São Paulo	3	7,3%	2	2,5%	91	15,3%	96	13,4%
$\chi^2=102,55$ (p<0,001)								
O curso em que está matriculado foi sua 1ª opção?	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
Sim	37	90,2%	72	91,1%	504	84,7%	613	85,7%
Não	4	9,8%	7	8,9%	91	15,3%	102	14,3%
$\chi^2=3,08$ (p=0,214)								
O que considera mais importante num curso universitário ¹	41		79		595		715	
Formação profissional com foco no mercado de trabalho	28	68,3%	35	44,3%	440	73,9%	503	70,3%
Conhecimentos gerais para a melhor compreensão do mundo	30	73,2%	63	79,7%	391	65,7%	484	67,7%
Formação profissional voltada para pesquisa acadêmica	20	48,8%	39	49,4%	202	33,9%	261	36,5%
Obtenção de um diploma	10	24,4%	15	19,0%	112	18,8%	137	19,2%
Permitir o aumento de minha renda	9	22,0%	22	27,8%	128	21,5%	159	22,2%
Você já iniciou outro curso superior antes do atual?	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
Nenhum curso superior	28	68,3%	58	73,4%	492	82,7%	578	80,8%
Um curso superior	13	31,7%	19	24,1%	90	15,1%	122	17,1%
Dois cursos superiores	0	0,0%	1	1,3%	10	1,7%	11	1,5%
Três ou mais cursos superiores	0	0,0%	1	1,3%	3	0,5%	4	0,6%
Teste exato de Fisher (p=0,055)								
Foi admitido na Universidade por meio do	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
ENEM/SISU	33	80,5%	70	88,6%	448	75,3%	551	77,1%
Vestibular	7	17,1%	7	8,9%	143	24,0%	157	22,0%
Programa Internacional	0	0,0%	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Transferência interna (outro curso da universidade)	0	0,0%	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Transferência externa (outra instituição)	0	0,0%	2	2,5%	2	0,3%	4	0,6%
Outro	1	2,4%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,1%
Teste exato de Fisher (p=0,003)								
Se o seu acesso foi por meio do Sistema Unificado (ENEM/SISU), você considera que	33	100,0%	70	100,0%	481	100,0%	584	100,0%
isso?								
Favoreceu o acesso	28	84,8%	51	72,9%	354	73,6%	433	74,1%
Dificultou o acesso	0	0,0%	1	1,4%	17	3,5%	18	3,1%
Não percebi diferença	3	9,1%	10	14,3%	49	10,2%	62	10,6%
Não sei avaliar	2	6,1%	8	11,4%	61	12,7%	71	12,2%
Teste exato de Fisher (p=0,746)								

¹ Questão de múltipla escolha - a soma da porcentagem não totaliza 100%

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP.

Nas tabelas 19, 20 e 21 foi possível observar que houve associação entre o *grupo vulnerável* e as variáveis nas questões sobre se “Frequentou cursinho pré-vestibular durante pelo menos seis meses”, “Tempo decorrido para o ingresso na universidade”, “Turno em que ingressou na UNIFESP”, “Turno atual ou em que cursa a maioria das disciplinas”, “Campus”, e “Formas de admissão na universidade”. Para as demais variáveis não foram verificadas associações com o grupo. O *grupo vulnerável*, se destacou por apresentar os maiores percentuais (mais de 54%) de não realização de cursinhos pré-vestibulares por pelo menos seis meses, e terem levado três (3) anos ou mais para ingressar na universidade (mais de 60%). Tais constatações corroboram o que foi visto na pesquisa de Almeida (2012) sobre as condições de estudo dos estudantes de baixa renda para se prepararem para os processos de seleção, assim como esse aspecto acaba favorecendo esse grupo quando se usa um instrumento como o ENEM para a seleção.

Com relação ao “turno de ingresso” e “turno atual em que cursa a maioria das disciplinas”, o *grupo vulnerável* tende a optar por um dos períodos (vespertino ou noturno), mais que o integral e estudam em sua maioria (41,5% e 53,2%, respectivamente com e sem cotas) no *campus* de Guarulhos, o que indica a necessidade do grupo em trabalhar para se manter, indício que se confirmará adiante. Também é importante notar que Guarulhos concentra os cursos da área de Humanidades, que geralmente apresentam uma concorrência menor, favorecendo o ingresso de candidatos com as características do *grupo vulnerável*. Essa constatação converge com um dos resultados obtido no trabalho intitulado “O Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes da Universidade Federal de São Paulo” (2012, p. 104), realizado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da instituição, com dados de 2011, em que se verificou:

[...] o *campus* de Guarulhos apresenta uma concentração significativa de alunos com renda inferior a 5 salários mínimos. A mediana calculada para todos os cursos do campus é de 2,5 salários. Comparativamente aos demais *campi*, Guarulhos é o campus com concentração de maior vulnerabilidade socioeconômica.

A questão acerca do ingresso por meio do ENEM também indica que ele tem predominado como instrumento de seleção para o *grupo vulnerável*, pois 88,6% dos estudantes do *grupo vulnerável* sem cotas e 80,5% do *grupo vulnerável* com cotas ingressaram na UNIFESP por meio do ENEM; ambos os percentuais superam o

percentual do grupo "Demais Estudantes", que foi de 75,3%. Mais da metade (56,8%) dos estudantes desse grupo fizeram cursinho particular, ingressaram na universidade em até 01 ano após a conclusão do Ensino Médio; além disso, 24% ingressaram por meio do vestibular e 77% deles frequentam os cursos em período integral. Tais informações indicam a existência de diferenças tanto nas condições que precederam o ingresso, quanto nas que vigoram na situação presente. A tabela 22 apresenta um resumo do tempo médio para ingresso dos grupos:

Tabela 22 – Resumo do Tempo Médio para o Ingresso – UNIFESP – 2011/2012

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	1o. Quartil	Mediana	3o. Quartil	N
Total	3,0	2,9	0,0	13,0	1,0	2,0	3,0	715
Baixa renda e EF/ EM público com cota	5,3 ^(A)	1,0	13,0	2,0	4,0	9,0	3,9	41
Baixa renda e EF/ EM público sem cota	5,0 ^(A)	0,0	13,0	1,0	4,0	9,0	4,0	79
Demais	2,6 ^(B)	0,0	13,0	1,0	2,0	3,0	2,4	595

Teste de Kruskal-Wallis ($p < 0,001$) e (A) e (B) apresentam médias distintas

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

Outro aspecto relevante em relação à renda foi o fato de a maioria dos respondentes dos *campi* de São Paulo e Osasco estarem acima da faixa de renda familiar de 3 salários mínimos. É lícito supor que o fato do campus São Paulo concentrar os cursos de maior prestígio social como Medicina, Ciências Biológicas (Mod. Médica), Fonoaudiologia e Enfermagem, além do processo seletivo ser predominantemente via vestibular, explicaria o fenômeno. Quanto ao campus de Osasco, os cursos são os de Ciências Sociais Aplicadas, justamente com os cursos de Administração, Economia, Ciências Contábeis, que conforme vimos na pesquisa de Meneses Filho (2012), são aqueles que apresentaram um aumento de oferta no período 2001 – 2010. Além disso, a seleção é exclusivamente por meio do SiSU, o que nos parece, amplia o número de postulantes. Na próxima tabela os grupos serão apresentados de acordo com a distribuição nos cursos da instituição:

Tabela 23 – Grupos x Cursos – UNIFESP 2011/2012

Cursos	Grupo						Total	
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Curso	40	100,0%	77	100,0%	588	100,0%	705	100,0%
Bacharelado em ciência e tecnologia	5	12,5%	12	15,6%	108	18,4%	125	17,7%
Química/Farmacêutica	1	2,5%	4	5,2%	64	10,9%	69	9,8%
Enfermagem	1	2,5%	1	1,3%	62	10,5%	64	9,1%
Letras	5	12,5%	15	19,5%	29	4,9%	49	7,0%
Economia	0	0,0%	1	1,3%	46	7,8%	47	6,7%
Serviço Social	4	10,0%	12	15,6%	25	4,3%	41	5,8%
Administração	0	0,0%	0	0,0%	40	6,8%	40	5,7%
Filosofia	4	10,0%	16	20,8%	19	3,2%	39	5,5%
Ciências Ambientais	5	12,5%	1	1,3%	23	3,9%	29	4,1%
Ciências Contábeis	1	2,5%	1	1,3%	26	4,4%	28	4,0%
Fisioterapia	1	2,5%	0	0,0%	23	3,9%	24	3,4%
Ciências Sociais	5	12,5%	7	9,1%	9	1,5%	21	3,0%
Psicologia	0	0,0%	1	1,3%	18	3,1%	19	2,7%
História da Arte	1	2,5%	2	2,6%	12	2,0%	15	2,1%
Nutricionista	0	0,0%	0	0,0%	14	2,4%	14	2,0%
Ciências Biológicas	1	2,5%	0	0,0%	12	2,0%	13	1,8%
Educação Física	0	0,0%	1	1,3%	11	1,9%	12	1,7%
Medicina	3	7,5%	0	0,0%	8	1,4%	11	1,6%
Pedagogia	2	5,0%	2	2,6%	7	1,2%	11	1,6%
Biomedicina	0	0,0%	0	0,0%	10	1,7%	10	1,4%
Outros	1	2,5%	1	1,3%	22	3,7%	24	3,4%

Teste exato de Fisher (p<0,001)

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

Na Tabela 23, identificou-se a existência de associação entre escolha de curso e os grupos. Também se observou que o grupo "Demais Estudantes" tende a optar pelos cursos de Química/Farmacêutica (10,9%), Enfermagem (10,5%), Economia (7,8%) e Administração (6,8%). Já o *grupo vulnerável* com cotas, tende a optar por Ciências Ambientais e Sociais (ambas com 12,5%). O *grupo vulnerável* sem cotas por sua vez, apresentou as maiores porcentagens em Filosofia (20,8%), Letras (19,5%) e Serviço Social (15,6%). Conforme já afirmamos, essas constatações reforçam a procura de cursos com menor relação candidato/vaga por parte do *grupo vulnerável*, muito embora se tenha identificado na fase preliminar dessa pesquisa a ocorrência de mudanças nesse aspecto. As próximas tabelas apresentarão as informações obtidas no Bloco 4 do questionário, em que foi investigado o tipo da instituição em que os estudantes cursaram o Ensino Fundamental e o Médio.

Tabela 24 – Antecedentes Escolares – UNIFESP – 2011/2012

Tipo de Escola – EF e EM	Grupo						Total	
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Cursou o Ensino Fundamental em	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
Escola Pública	38	92,7%	72	91,1%	134	22,5%	244	34,1%
Parcialmente em Escola Pública	0	0,0%	4	5,1%	46	7,7%	50	7,0%
Escola particular	1	2,4%	1	1,3%	340	57,1%	342	47,8%
Escola particular com bolsa integral	1	2,4%	1	1,3%	20	3,4%	22	3,1%
Escola particular com bolsa parcial	1	2,4%	1	1,3%	48	8,1%	50	7,0%
Outro	0	0,0%	0	0,0%	7	1,2%	7	1,0%
Teste exato de Fisher (p<0,001)								
Você cursou o Ensino Médio em	41	100,0%	79	100,0%	595	100,0%	715	100,0%
Escola Pública	40	97,6%	64	81,0%	126	21,2%	230	32,2%
Parcialmente em Escola Pública	0	0,0%	1	1,3%	15	2,5%	16	2,2%
Escola particular	0	0,0%	0	0,0%	320	53,8%	320	44,8%
Escola particular com bolsa integral	1	2,4%	8	10,1%	50	8,4%	59	8,3%
Escola particular com bolsa parcial	0	0,0%	4	5,1%	78	13,1%	82	11,5%
Outro	0	0,0%	2	2,5%	6	1,0%	8	1,1%
Teste exato de Fisher (p<0,001)								
Tipo de escola que cursou o Ensino Médio¹	41		79		595		715	
Ensino médio padrão	33	80,5%	67	84,8%	545	91,6%	645	90,2%
Técnico	6	14,6%	11	13,9%	74	12,4%	91	12,7%
Magistério	0	0,0%	1	1,3%	1	0,2%	2	0,3%
Educação para Jovens e Adultos (EJA)/Supletivo	3	7,3%	5	6,3%	3	0,5%	11	1,5%

¹Questão de múltipla escolha - a soma da porcentagem não totaliza 100%

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

As informações da Tabela 24 confirmam a associação entre o grupo e os tipos de escola, constatando-se que mais de 90% dos estudantes do *grupo vulnerável* cursou o Ensino Fundamental em escola pública. No que tange ao Ensino Médio, observou-se uma variação no interior do *grupo vulnerável*, pois enquanto quase a totalidade dos cotistas veio da escola pública, o *grupo vulnerável* “não cotista” apresentou um percentual de 81%. Quanto aos “Demais Estudantes”, 65,2% e 66,9 % cursaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em instituição particular, respectivamente. Também é importante registrar que, diferentemente do senso comum, identificou-se um percentual entre 32 e 34% de alunos oriundos do Ensino Fundamental e Ensino Médio públicos na amostra total, indicando uma presença não hegemônica, mas expressiva. A investigação confirmou a tendência registrada em síntese da pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das

IFES realizada pela FONAPRACE⁶⁶ (2011, p. 15), que em seu resumo declara que: “[...] esse conjunto de informações coletadas reflete a queda de um “mito”, que ainda existe em alguns setores da sociedade brasileira, de que os estudantes das federais, são em sua maioria, os mais ricos”. Dando continuidade à exposição da pesquisa, seguem tabelas, contendo as informações obtidas no Bloco 5 sobre fontes de recursos, vida acadêmica e condições de estudo:

Tabela 25 – Fontes de Recursos e Vida Acadêmica – UNIFESP – 2011/2012

Fontes de Recursos	Grupo						Total	
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Como pretende se manter durante seus estudos¹	41		79		594		714	
Com meu trabalho	17	41,5%	35	44,3%	155	26,1%	207	29,0%
Com recursos dos pais ou família	10	24,4%	28	35,4%	488	82,2%	526	73,7%
Atividade acadêmica remunerada (bolsa de iniciação científica, bolsa de monitoria, etc.)	21	51,2%	42	53,2%	272	45,8%	335	46,9%
Com recursos de Programa de Assistência Estudantil da Universidade (PAPE por exemplo)	27	65,9%	48	60,8%	69	11,6%	144	20,2%
Com recursos próprios	2	4,9%	5	6,3%	27	4,5%	34	4,8%
Não sei	1	2,4%	0	0,0%	10	1,7%	11	1,5%
Em qual período do curso você está?	41	100,0%	79	100,0%	594	100,0%	714	100,0%
Início (1o. ano)	27	65,9%	44	55,7%	309	52,0%	380	53,2%
Metade	14	34,1%	35	44,3%	285	48,0%	334	46,8%
$\chi^2=3,17$ (p=0,205)								
No seu curso atual, você já trancou sua matrícula?	41	100,0%	79	100,0%	594	100,0%	714	100,0%
Não	38	92,7%	79	100,0%	589	99,2%	706	98,9%
Sim, por insatisfação com o curso	0	0,0%	0	0,0%	2	0,3%	2	0,3%
Sim, por impedimento de saúde	1	2,4%	0	0,0%	1	0,2%	2	0,3%
Sim, por impedimento financeiro	2	4,9%	0	0,0%	0	0,0%	2	0,3%
Sim, por questões familiares	0	0,0%	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Sim, por motivos profissionais	0	0,0%	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Teste exato de Fisher (p=0,020)								

¹Questão de múltipla escolha - a soma da porcentagem não totaliza 100%

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

⁶⁶ Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.

Tabela 25A – Fontes de Recursos e Vida Acadêmica – UNIFESP – 2011/2012

Vida Acadêmica	Grupo						Total	
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Em quantas disciplinas foi reprovado(a) por nota?	41	100,0%	79	100,0%	594	100,0%	714	100,0%
Nenhuma	27	65,9%	58	73,4%	387	65,2%	472	66,1%
Uma	5	12,2%	10	12,7%	84	14,1%	99	13,9%
Duas	3	7,3%	3	3,8%	39	6,6%	45	6,3%
Três	2	4,9%	4	5,1%	37	6,2%	43	6,0%
Quatro	1	2,4%	1	1,3%	16	2,7%	18	2,5%
Cinco	1	2,4%	2	2,5%	17	2,9%	20	2,8%
Seis ou mais	2	4,9%	1	1,3%	14	2,4%	17	2,4%
Teste exato de Fisher (p=0,986)								
Em quantas disciplinas foi reprovado(a) por ultrapassar o limite máximo de faltas?	41	100,0%	79	100,0%	594	100,0%	714	100,0%
Nenhuma	32	78,0%	69	87,3%	549	92,4%	650	91,0%
Uma	6	14,6%	5	6,3%	21	3,5%	32	4,5%
Duas	2	4,9%	3	3,8%	8	1,3%	13	1,8%
Três	1	2,4%	1	1,3%	5	0,8%	7	1,0%
Quatro	0	0,0%	0	0,0%	2	0,3%	2	0,3%
Cinco	0	0,0%	0	0,0%	5	0,8%	5	0,7%
Seis ou mais	0	0,0%	1	1,3%	4	0,7%	5	0,7%
Teste exato de Fisher (p=0,041)								
Você está atrasado(a) em relação a duração normal de seu curso?	41	100,0%	79	100,0%	594	100,0%	714	100,0%
Não	28	68,3%	63	79,7%	496	83,5%	587	82,2%
Sim, em um semestre	11	26,8%	15	19,0%	83	14,0%	109	15,3%
Sim, em um ano	2	4,9%	0	0,0%	12	2,0%	14	2,0%
Sim, em um ano e meio	0	0,0%	1	1,3%	3	0,5%	4	0,6%
Teste exato de Fisher (p=0,077)								
Atribui o atraso a¹	5		9		58		72	
Defasagem do Ensino Médio	2	40,0%	4	44,4%	14	24,1%	20	27,8%
Falta de estudo	0	0,0%	3	33,3%	23	39,7%	26	36,1%
Falta de tempo para estudar	2	40,0%	3	33,3%	17	29,3%	22	30,6%
Falta de interesse no curso	0	0,0%	1	11,1%	5	8,6%	6	8,3%
Excesso de atividades extra-classe	1	20,0%	1	11,1%	8	13,8%	10	13,9%
Dificuldade em compreender os conteúdos	2	40,0%	3	33,3%	12	20,7%	17	23,6%
Didática inadequada	2	40,0%	2	22,2%	21	36,2%	25	34,7%
Dificuldade em chegar no horário das aulas	1	20,0%	3	33,3%	4	6,9%	8	11,1%
55 casos de 127 (Q0038 = "Sim") não informaram o motivo do atraso								
Qual é seu número de disciplinas em dependência?	41	100,0%	79	100,0%	594	100,0%	714	100,0%
Nenhuma	24	58,5%	57	72,2%	384	64,6%	465	65,1%
Uma	8	19,5%	7	8,9%	89	15,0%	104	14,6%
Duas	3	7,3%	8	10,1%	45	7,6%	56	7,8%
Três	3	7,3%	5	6,3%	36	6,1%	44	6,2%
Quatro	1	2,4%	1	1,3%	17	2,9%	19	2,7%
Mais que quatro	2	4,9%	1	1,3%	23	3,9%	26	3,6%
Teste exato de Fisher (p=0,754)								

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

Tabela 25B – Fontes de Recursos e Vida Acadêmica – UNIFESP – 2011/2012

Vida Acadêmica	Grupo						Total	
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Além do horário das aulas, quantas horas dedica para seus estudos?	41	100,0%	79	100,0%	594	100,0%	714	100,0%
Nenhuma	5	12,2%	4	5,1%	19	3,2%	28	3,9%
De uma a três somente em semana de provas	2	4,9%	10	12,7%	40	6,7%	52	7,3%
Mais que três horas em semana de provas	2	4,9%	10	12,7%	64	10,8%	76	10,6%
Um hora por semana	4	9,8%	0	0,0%	9	1,5%	13	1,8%
Duas horas semanais	2	4,9%	5	6,3%	22	3,7%	29	4,1%
Três horas semanais	1	2,4%	5	6,3%	53	8,9%	59	8,3%
Quatro horas semanais	5	12,2%	8	10,1%	52	8,8%	65	9,1%
Cinco horas semanais	2	4,9%	3	3,8%	55	9,3%	60	8,4%
Seis horas semanais	2	4,9%	5	6,3%	44	7,4%	51	7,1%
Mais que seis horas semanais	10	24,4%	7	8,9%	67	11,3%	84	11,8%
De uma a duas diárias	3	7,3%	8	10,1%	89	15,0%	100	14,0%
Mais que duas horas diárias	3	7,3%	14	17,7%	80	13,5%	97	13,6%
Teste exato de Fisher (p=0,010)								
Possui em sua moradia um local adequado para estudar?(Local isolado de ruídos, com boa iluminação e arejado)	41	100,0%	79	100,0%	594	100,0%	714	100,0%
Sim	25	61,0%	51	64,6%	458	77,1%	534	74,8%
Não	16	39,0%	28	35,4%	136	22,9%	180	25,2%
$\chi^2=10,23$ (p=0,008)								

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

De acordo com as Tabelas 25, 25^a e 25B foi possível verificar a existência de associação entre o grupo e as variáveis “Trancamento de matrícula”, “Reprovação por faltas”, “Tempo de dedicação ao estudo” e “Local de moradia adequado”. Para as demais variáveis não se identificaram associações. Desse modo constatou-se que, confirmando nossas expectativas, o grupo “Demais Estudantes” apresentou uma baixa porcentagem de reprovação por faltas (7,6%) e um bom percentual para o local adequado para o estudo (77,1%); surpreendentemente, o *grupo vulnerável* apresentou um desempenho similar, demonstrando um bom potencial de superação das várias dificuldades registradas. Outro registro que converge com o fato de o grupo “Demais Estudantes” ser majoritário nos cursos de turno integral é que 82,2% dos alunos declararam manter-se com os recursos dos pais ou família, enquanto que no *grupo vulnerável*, mais de 60% declararam que pretendem se manter com recursos do Programa de assistência estudantil da Universidade. Finalizando a

análise dos dados, serão apresentadas as tabelas do Bloco 6, nas quais são apresentadas as informações acerca de trabalho, renda e bens.

Tabela 26 – Trabalho e Renda – UNIFESP 2011/2012

Trabalho e Renda	Grupo							
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Você trabalha?	41	100,0%	79	100,0%	592	100,0%	712	100,0%
Sim	16	39,0%	26	32,9%	98	16,6%	140	19,7%
Não	25	61,0%	53	67,1%	494	83,4%	572	80,3%
$\chi^2=22,13$ (p<0,001)								
Vínculo de trabalho¹	14		25		77		116	
Funcionário(a) em empresa privada ou estatal	12	85,7%	14	56,0%	41	53,2%	67	57,8%
Funcionário(a) público da administração direta ou autarquia	1	7,1%	7	28,0%	18	23,4%	26	22,4%
Aposentado(a) ou pensionista	1	7,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,9%
Profissional liberal	0	0,0%	0	0,0%	5	6,5%	5	4,3%
Autônomo(a)	1	7,1%	4	16,0%	13	16,9%	18	15,5%
Proprietário(a) de empresa	0	0,0%	0	0,0%	2	2,6%	2	1,7%
24 casos de 140 (Q0043 = "Sim") não informaram.								
Jornada de trabalho¹	15		24		45		84	
Segunda a sexta feira 8:00 horas diárias (40 horas/semana)	8	53,3%	12	50,0%	19	42,2%	39	46,4%
Segunda a sexta feira 8:48 horas diárias (44 horas/semana)	1	6,7%	2	8,3%	4	8,9%	7	8,3%
Segunda a sábado 8:48 horas diárias (44 horas/semana)	0	0,0%	1	4,2%	4	8,9%	5	6,0%
Segunda a sexta feira 6:00 horas diárias (30 horas/semana)	3	20,0%	6	25,0%	14	31,1%	23	27,4%
Segunda a sábado 6:00 horas diárias (36 horas/semana)	2	13,3%	2	8,3%	4	8,9%	8	9,5%
Turnos de 12 x 36	1	6,7%	1	4,2%	1	2,2%	3	3,6%
56 casos de 140 (Q0043 = "Sim") não informaram a jornada								
Você estagia?	41	100,0%	79	100,0%	592	100,0%	712	100,0%
Sim	5	12,2%	11	13,9%	58	9,8%	74	10,4%
Não	36	87,8%	68	86,1%	534	90,2%	638	89,6%
$\chi^2=1,43$ (p=0,490)								
Quem é o principal mantenedor de sua família?	41	100,0%	79	100,0%	592	100,0%	712	100,0%
Você mesmo(a)	6	14,6%	20	25,3%	22	3,7%	48	6,7%
Cônjuge/companheiro	3	7,3%	3	3,8%	10	1,7%	16	2,2%
Pai	14	34,1%	31	39,2%	354	59,8%	399	56,0%
Mãe	12	29,3%	18	22,8%	183	30,9%	213	29,9%
Irmão/irmã	1	2,4%	1	1,3%	3	0,5%	5	0,7%
Padrasto	1	2,4%	0	0,0%	5	0,8%	6	0,8%
Avô/Avó	1	2,4%	3	3,8%	8	1,4%	12	1,7%
Outro	3	7,3%	3	3,8%	7	1,2%	13	1,8%
Teste exato de Fisher (p<0,001)								

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

Tabela 26A – Trabalho, Renda e Origem Familiar – UNIFESP 2011/2012

	Grupo							
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Qual a situação profissional de seu pai?	40	100,0%	74	100,0%	571	100,0%	685	100,0%
Aposentado ou pensionista	11	27,5%	16	21,6%	66	11,6%	93	13,6%
Assalariado	12	30,0%	22	29,7%	233	40,8%	267	39,0%
Atualmente não exerce atividade remunerada, não recebe pensão ou aposentadoria.	3	7,5%	3	4,1%	9	1,6%	15	2,2%
Profissional liberal	1	2,5%	7	9,5%	45	7,9%	53	7,7%
Autônomo	9	22,5%	16	21,6%	112	19,6%	137	20,0%
Proprietário de empresa	0	0,0%	1	1,4%	63	11,0%	64	9,3%
Rentista (vive de rendimentos ou investimentos)	0	0,0%	1	1,4%	3	0,5%	4	0,6%
Falecido	4	10,0%	6	8,1%	21	3,7%	31	4,5%
Outra situação	0	0,0%	2	2,7%	19	3,3%	21	3,1%
Sem informação (Não sabe)							27	
Teste exato de Fisher (p<0,001)								
Qual a situação profissional de sua mãe?	40	100,0%	78	100,0%	587	100,0%	705	100,0%
Aposentado ou pensionista	7	17,5%	10	12,8%	63	10,7%	80	11,3%
Assalariado	12	30,0%	26	33,3%	243	41,4%	281	39,9%
Atualmente não exerce atividade remunerada, não recebe pensão ou aposentadoria.	10	25,0%	19	24,4%	87	14,8%	116	16,5%
Profissional liberal	4	10,0%	3	3,8%	36	6,1%	43	6,1%
Autônomo	7	17,5%	11	14,1%	73	12,4%	91	12,9%
Proprietário de empresa	0	0,0%	0	0,0%	33	5,6%	33	4,7%
Rentista (vive de rendimentos ou investimentos)	0	0,0%	0	0,0%	3	0,5%	3	0,4%
Falecido	0	0,0%	3	3,8%	8	1,4%	11	1,6%
Outra situação	0	0,0%	6	7,7%	41	7,0%	47	6,7%
Sem informação (Não sabe)							7	
Teste exato de Fisher (p=0,041)								
Qual é a escolaridade de seu pai?	37	100,0%	76	100,0%	581	100,0%	694	100,0%
Sem instrução, não alfabetizado	1	2,7%	5	6,6%	0	0,0%	6	0,9%
Sem instrução, sabe ler e escrever	1	2,7%	1	1,3%	3	0,5%	5	0,7%
Ensino fundamental (1ª a 4ª) - Incompleto	7	18,9%	16	21,1%	23	4,0%	46	6,6%
Ensino fundamental (1ª a 4ª) - Completo	5	13,5%	5	6,6%	16	2,8%	26	3,7%
Ensino fundamental (5ª a 8ª) - Incompleto	5	13,5%	10	13,2%	27	4,6%	42	6,1%
Ensino fundamental (5ª a 8ª) - Completo	1	2,7%	3	3,9%	18	3,1%	22	3,2%
Ensino Médio (antigo 2º grau) - Incompleto	1	2,7%	2	2,6%	22	3,8%	25	3,6%
Ensino Médio (antigo 2º grau) - Completo	11	29,7%	23	30,3%	143	24,6%	177	25,5%
Ensino Superior - Incompleto	1	2,7%	6	7,9%	55	9,5%	62	8,9%
Ensino Superior - Completo	4	10,8%	5	6,6%	190	32,7%	199	28,7%
Especialização, Mestrado ou Doutorado	0	0,0%	0	0,0%	84	14,5%	84	12,1%
Não se aplica (Não teve pai / pessoa que exerceu tal papel na criação)							18	
Teste exato de Fisher (p<0,001)								

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

Tabela 26B – Trabalho, Renda e Origem Familiar – UNIFESP – 2011/2012

	Grupo							
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Qual é a escolaridade de sua mãe?	38	100,0%	79	100,0%	589	100,0%	706	100,0%
Sem instrução, não alfabetizado	0	0,0%	1	1,3%	1	0,2%	2	0,3%
Sem instrução, sabe ler e escrever	0	0,0%	3	3,8%	0	0,0%	3	0,4%
Ensino fundamental (1ª a 4ª) - Incompleto	6	15,8%	9	11,4%	11	1,9%	26	3,7%
Ensino fundamental (1ª a 4ª) - Completo	6	15,8%	4	5,1%	20	3,4%	30	4,2%
Ensino fundamental (5ª a 8ª) - Incompleto	2	5,3%	9	11,4%	11	1,9%	22	3,1%
Ensino fundamental (5ª a 8ª) - Completo	3	7,9%	7	8,9%	19	3,2%	29	4,1%
Ensino Médio (antigo 2º grau) - Incompleto	4	10,5%	3	3,8%	19	3,2%	26	3,7%
Ensino Médio (antigo 2º grau) - Completo	11	28,9%	35	44,3%	148	25,1%	194	27,5%
Ensino Superior - Incompleto	1	2,6%	3	3,8%	52	8,8%	56	7,9%
Ensino Superior - Completo	5	13,2%	4	5,1%	234	39,7%	243	34,4%
Especialização, Mestrado ou Doutorado	0	0,0%	1	1,3%	74	12,6%	75	10,6%
Não se aplica (Não teve mãe / pessoa que exerceu tal papel na criação)							6	
Teste exato de Fisher (p<0,001)								
Escolaridade dos pais	37	100,0%	76	100,0%	579	100,0%	692	100,0%
Pai e mãe com até EF incompleto	5	13,5%	10	13,2%	5	0,9%	20	2,9%
Pai com até EF incompleto	4	10,8%	12	15,8%	21	3,6%	37	5,3%
Mãe com até EF incompleto	1	2,7%	2	2,6%	6	1,0%	9	1,3%
Pai e mãe com pelo menos EF completo	27	73,0%	52	68,4%	547	94,5%	626	90,5%
Não se aplica (Não teve mãe ou pai / pessoa que exerceu tal papel na criação)							20	
Teste exato de Fisher (p<0,001)								
Caso não sejam seus pais, qual é a escolaridade da pessoa de referência financeira da sua família	13	100,0%	10	100,0%	36	100,0%	59	100,0%
Sem instrução, não alfabetizado	2	15,4%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,4%
Sem instrução, sabe ler e escrever	0	0,0%	0	0,0%	1	2,8%	1	1,7%
Ensino fundamental (1ª a 4ª) - Incompleto	1	7,7%	2	20,0%	0	0,0%	3	5,1%
Ensino fundamental (1ª a 4ª) - Completo	0	0,0%	0	0,0%	1	2,8%	1	1,7%
Ensino fundamental (5ª a 8ª) - Incompleto	2	15,4%	1	10,0%	1	2,8%	4	6,8%
Ensino fundamental (5ª a 8ª) - Completo	0	0,0%	2	20,0%	3	8,3%	5	8,5%
Ensino Médio (antigo 2º grau) - Incompleto	0	0,0%	0	0,0%	1	2,8%	1	1,7%
Ensino Médio (antigo 2º grau) - Completo	4	30,8%	3	30,0%	8	22,2%	15	25,4%
Ensino Superior - Incompleto	2	15,4%	0	0,0%	3	8,3%	5	8,5%
Ensino Superior - Completo	2	15,4%	1	10,0%	18	50,0%	21	35,6%
Especialização, Mestrado ou Doutorado	0	0,0%	1	10,0%	0	0,0%	1	1,7%
Não se aplica							187	
Teste exato de Fisher (p=0,011)								

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

Tabela 26C – Trabalho, Renda e Origem Familiar – UNIFESP – 2011/2012

	Grupo							
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Qual é a sua renda familiar?	41	100,0%	79	100,0%	592	100,0%	712	100,0%
Menor ou igual a 1/2 salário mínimo (R\$311,00)	4	9,8%	3	3,8%	1	0,2%	8	1,1%
De 1/2 a 1 salário mínimo (R\$311 a R\$622,00)	3	7,3%	5	6,3%	1	0,2%	9	1,3%
De 01 a 02 salários mínimos (R\$ 622,00 a R\$ 1244,00)	16	39,0%	31	39,2%	14	2,4%	61	8,6%
De 02 a 03 salários mínimos (R\$ 1244 a R\$ 1866,00)	18	43,9%	40	50,6%	32	5,4%	90	12,6%
De 03 a 04 salários mínimos (R\$ 1866 a R\$ 2488,00)	0	0,0%	0	0,0%	65	11,0%	65	9,1%
De 04 a 05 salários mínimos (R\$ 2488 a R\$ 3110,00)	0	0,0%	0	0,0%	108	18,2%	108	15,2%
De 05 a 06 salários mínimos (R\$ 3110,00 a R\$ 3732,00)	0	0,0%	0	0,0%	70	11,8%	70	9,8%
Acima de 06 salários mínimos (acima de R\$ 3732,00)	0	0,0%	0	0,0%	301	50,8%	301	42,3%
Teste exato de Fisher (p<0,001)								
Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal do seu grupo familiar?	41	100,0%	79	100,0%	592	100,0%	712	100,0%
Uma	6	14,6%	8	10,1%	20	3,4%	34	4,8%
Duas	6	14,6%	17	21,5%	46	7,8%	69	9,7%
Três	13	31,7%	22	27,8%	143	24,2%	178	25,0%
Quatro	9	22,0%	19	24,1%	234	39,5%	262	36,8%
Cinco	6	14,6%	11	13,9%	116	19,6%	133	18,7%
Seis	1	2,4%	2	2,5%	22	3,7%	25	3,5%
Sete	0	0,0%	0	0,0%	8	1,4%	8	1,1%
Oito	0	0,0%	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Dez ou mais	0	0,0%	0	0,0%	2	0,3%	2	0,3%
Teste exato de Fisher (p=0,001)								
Qual a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?	41	100,0%	79	100,0%	592	100,0%	712	100,0%
Sou sustentado pela família ou por outras pessoas	22	53,7%	31	39,2%	469	79,2%	522	73,3%
Recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas	3	7,3%	9	11,4%	47	7,9%	59	8,3%
Sou responsável apenas pelo meu próprio sustento	6	14,6%	19	24,1%	42	7,1%	67	9,4%
Sou responsável pelo meu sustento e contribuo para o sustento da família	7	17,1%	13	16,5%	28	4,7%	48	6,7%
Sou responsável principal pelo sustento de minha família	3	7,3%	7	8,9%	6	1,0%	16	2,2%
Teste exato de Fisher (p<0,001)								

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

Tabela 26D – Trabalho, Renda e Origem Familiar – UNIFESP – 2011/2012

	Grupo					
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes	Total
	N	%	N	%	N	%
Você recebe algum tipo de auxílio de Programa de assistência estudantil como o PAPE?	41	100,0%	79	100,0%	592	100,0%
Sim	22	53,7%	42	53,2%	51	8,6%
Não	19	46,3%	37	46,8%	541	91,4%
$\chi^2=147,33$ (p<0,001)						
O benefício tem garantido sua manutenção na Universidade?	22	100,0%	41	100,0%	48	100,0%
Totalmente	8	36,4%	21	51,2%	14	29,2%
Em parte	12	54,5%	17	41,5%	28	58,3%
Insuficientemente	2	9,1%	3	7,3%	6	12,5%
4 casos de 115 (Q0056 = "Sim") não informaram a forma de manutenção do benefício						
Teste exato de Fisher (p=0,326)						
Tipo de auxílio recebido do PAPE¹	22		42		47	111
Alimentação	21	95,5%	42	100,0%	38	80,9%
Transporte	15	68,2%	21	50,0%	14	29,8%
Moradia	5	22,7%	15	35,7%	19	40,4%
Creche	2	9,1%	1	2,4%	1	2,1%
4 casos de 115 (Q0056 = "Sim") não informaram tipo de auxílio						
Atividade remunerada do aluno¹	41		79		592	712
Nenhuma	35	85,4%	57	72,2%	439	74,2%
Monitoria	0	0,0%	1	1,3%	12	2,0%
Extensão	0	0,0%	4	5,1%	17	2,9%
Pesquisa (PIBIC, PIBIT, PIBID, etc.)	6	14,6%	9	11,4%	85	14,4%
Estágio	0	0,0%	2	2,5%	10	1,7%
PET (Programa de Educação Tutorial)	0	0,0%	4	5,1%	26	4,4%
Outra	0	0,0%	2	2,5%	5	0,8%

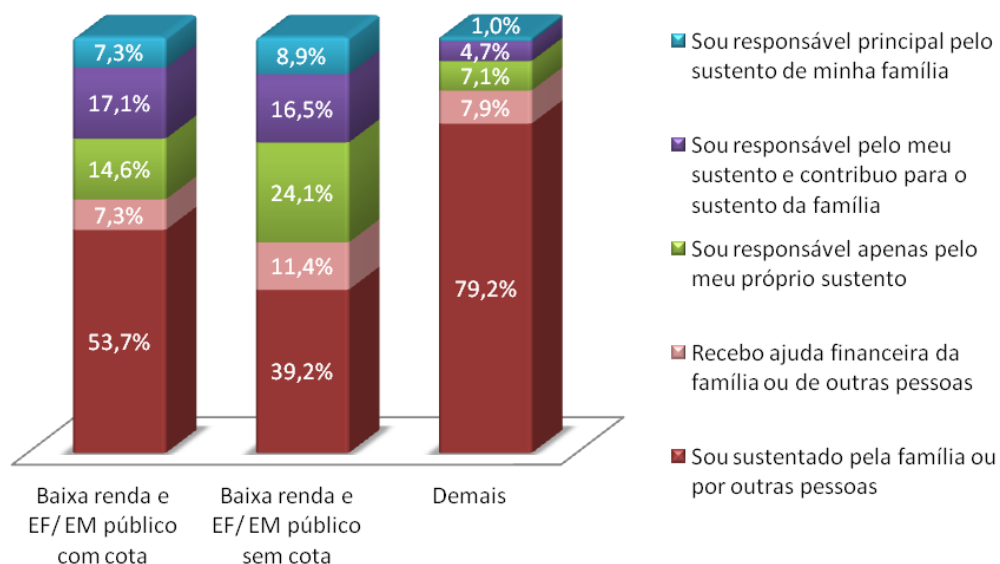
¹Questão de múltipla escolha - a soma da porcentagem não totaliza 100%

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

Nas tabelas 26, 26A, 26B, 26C e 26D são demonstradas associações entre o grupo e as variáveis “situação de trabalho do aluno”, “mantenedor da família”, “situação profissional do pai”, “da mãe”, “escolaridade do pai”, “escolaridade da mãe”, “escolaridade dos pais”, “escolaridade da pessoa de referência financeira da família do aluno”, “renda familiar”, “número de pessoas que vivem da renda mensal do seu grupo familiar”, “participação do aluno na vida econômica do grupo familiar” e “recebimento de algum tipo de auxílio de Programa de assistência estudantil” como o

PAPE⁶⁷. A seguir apresentaremos alguns gráficos que ilustrarão melhor a situação do *grupo vulnerável* em relação aos demais estudantes.

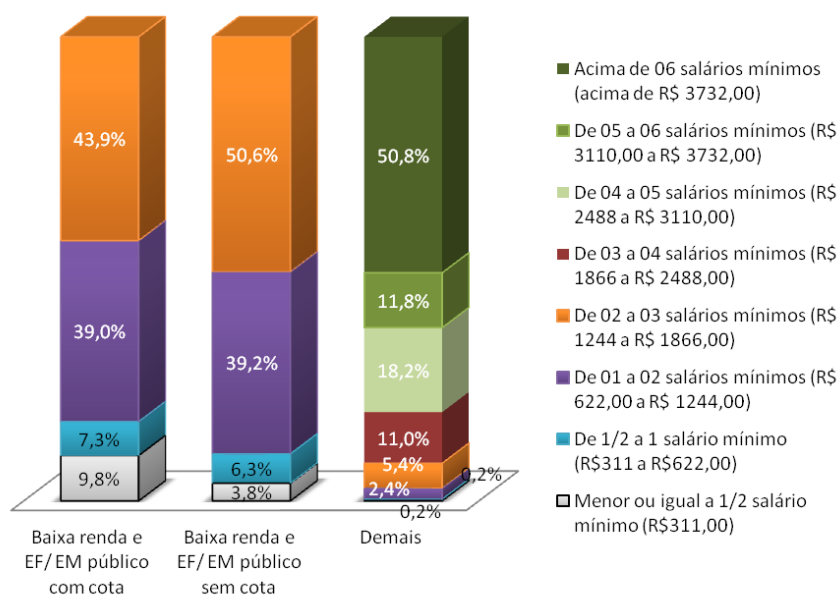
Gráfico 15 – Distribuição dos alunos por participação na vida econômica do seu grupo



Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

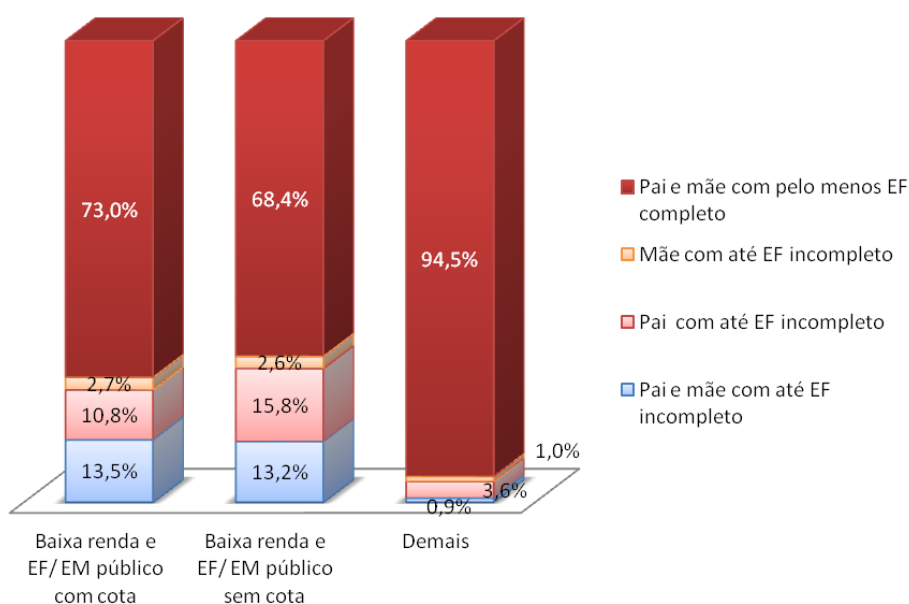
De acordo com o Gráfico 15, os dois grupos da amostra que compõem o *grupo vulnerável* são similares, sendo que neles são observados os maiores percentuais de alunos que são responsáveis por sua manutenção (acima de 10%), pais aposentados ou pensionistas (pelo menos 21%), ser responsável pelo seu sustento e contribuindo para o sustento da família (acima de 16%), ser responsável principal pelo sustento de sua família (acima de 7%). Cabe ressaltar ainda que o *grupo vulnerável* sem cotas apresentou a maior porcentagem de alunos responsável apenas pelo seu próprio sustento (24,1%) comparativamente aos outros grupos. Tal fato indica que nesse grupo predomina o que poderíamos denominar de “estudante trabalhador”, o que contribuiria para compreendermos a razão da demanda pelos cursos noturnos, o que, conforme vimos anteriormente, têm uma baixa oferta na UNIFESP. No que tange à renda, segue gráfico apresentando a distribuição da amostra:

⁶⁷ Programa de Auxílio Permanência adotado na UNIFESP com fundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do Governo Federal.

Gráfico 16 – Distribuição dos alunos por renda familiar

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

Evidencia-se a prevalência da faixa compreendida entre 01 e 03 salários mínimos no grupo *vulnerável*, embora se tenha constatado que quase 10% dos cotistas enquadrem-se na faixa abaixo de $\frac{1}{2}$ SM. A seguir é apresentada a distribuição em relação à escolaridade dos pais:

Gráfico 17 – Distribuição dos alunos por escolaridade dos pais

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

Os percentuais representam bem o efeito do chamado capital cultural, em que a conjugação da renda e a escolaridade dos pais assumem um peso considerável no acesso e permanência na Educação Superior dos jovens de determinadas classes sociais e também no seu desempenho acadêmico. Texto clássico de Pierre Bourdieu chama a atenção para o fato ao afirmar que:

[...] vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média. [...] Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2012, p.41; 42)

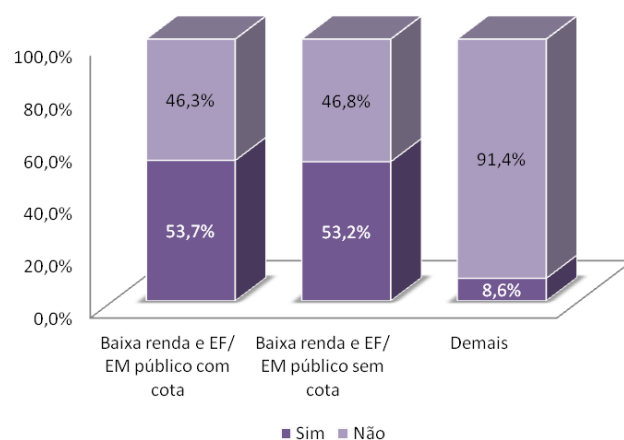
A contrapartida é por se identificar no grupo “Demais Estudantes”, percentuais significativos com pai e mãe com pelo menos Ensino Fundamental completo (94,5%) e com mais de 60% das mães e 57% dos pais com curso superior realizado, e vários com pós-graduação. Outro aspecto relevante é o fato de o *grupo vulnerável* ser constituído por alunos oriundos de escolas públicas, o que implica a superação de uma outra barreira, pois de acordo com estudo sobre cotas na UFMG efetuado por Soares (2004), o desempenho dos alunos egressos da educação básica dos sistemas público e privado apresentou um enorme déficit em relação aos estudantes das escolas particulares, constatando-se que de forma global, a proficiência dos alunos que terminam o ensino médio na escola pública é a esperada para alunos de oitava série. O pesquisador registra como uma das causas o efeito dos pares, explicando que:

Os alunos atendidos pela escola pública são muito diferentes, em termos de capital econômico, cultural e social, dos alunos da escola privada em fatores que estão fortemente relacionados com o desempenho cognitivo. Além disto, e de forma mais decisiva, os alunos da escola pública convivem apenas com colegas com baixo capital cultural, devido à segregação do sistema de ensino brasileiro. O efeito dos pares, que para o aluno da escola particular é positivo, se torna negativo para o aluno da escola pública (SOARES, 2004, p. 159)

Desse modo, é possível afirmar que a caracterização empreendida no presente estudo encontrou amparo na literatura sobre o assunto. Entretanto, tais

adversidades também evidenciam a insuficiência do ENEM em facilitar o acesso do *grupo vulnerável*, indicando que a equidade na competição pelas vagas transcende o aumento da oferta e o mecanismo de seleção, demandando a adoção de uma política afirmativa abrangente, como a já mencionada política de cotas instituída pelo governo federal. Em relação ao Programa de auxílio estudantil da UNIFESP, verificamos que 53% dos estudantes do *grupo vulnerável* recebem algum tipo de auxílio de Programa de assistência estudantil comparativamente ao grupo "Demais Estudantes":

Gráfico 18 – Distribuição dos alunos no Programa de Assistência Estudantil (PAPE)



Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

Tal constatação indica que apesar das dificuldades, existe uma parcela considerável do *grupo vulnerável* que não se vale do benefício; além disso, também se verificou que uma parcela de estudantes com renda acima dos 3 salários mínimos se beneficia do Programa. Em relação ao grupo "Demais Estudantes" cabe destacar que ele apresenta os maiores percentuais de alunos que não trabalham (83,4%) por serem sustentados pela família ou por outras pessoas (79,2%), ou seja, possuem condições bastante favoráveis para sua permanência e bom desempenho. A seguir, apresentamos a última tabela do Bloco 6, que coletou informações acerca dos bens e da moradia:

Tabela 27 – Distribuição dos alunos por bens e moradia – UNIFESP – 2011/2012

	Grupo							
	Baixa renda e EF/ EM público com cota		Baixa renda e EF/ EM público sem cota		Demais Estudantes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A moradia de sua família é própria?	40	100,0%	79	100,0%	592	100,0%	711	100,0%
Sim	28	70,0%	62	78,5%	524	88,5%	614	86,4%
Não e o valor do aluguel é menor que R\$311,00	1	2,5%	5	6,3%	3	0,5%	9	1,3%
Não e o valor do aluguel está na faixa entre R\$311 e R\$622,00	8	20,0%	9	11,4%	15	2,5%	32	4,5%
Não e o valor do aluguel está na faixa entre R\$ 622,00 e R\$ 1244,00	3	7,5%	2	2,5%	34	5,7%	39	5,5%
Não e o valor do aluguel está na faixa entre R\$ 1866 e R\$ 2488,00	0	0,0%	1	1,3%	9	1,5%	10	1,4%
Não e o valor do aluguel está na faixa entre R\$ 1244 e R\$ 1866,00	0	0,0%	0	0,0%	6	1,0%	6	0,8%
Não e o valor do aluguel é superior a R\$ 3110,00	0	0,0%	0	0,0%	1	0,2%	1	0,1%
Teste exato de Fisher (p<0,001)								
Possui computador em sua moradia?	40	100,0%	79	100,0%	592	100,0%	711	100,0%
Nenhum	6	15,0%	3	3,8%	6	1,0%	15	2,1%
Um	25	62,5%	55	69,6%	168	28,4%	248	34,9%
Dois	9	22,5%	15	19,0%	199	33,6%	223	31,4%
Três	0	0,0%	5	6,3%	122	20,6%	127	17,9%
Quatro ou mais	0	0,0%	1	1,3%	97	16,4%	98	13,8%
χ²=117,94 (p<0,001)								
Possui acesso à internet em sua moradia atual?	40	100,0%	79	100,0%	592	100,0%	711	100,0%
Sim	39	97,5%	72	91,1%	573	96,8%	684	96,2%
Não	1	2,5%	7	8,9%	19	3,2%	27	3,8%
Teste exato de Fisher (p=0,052)								

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

Na tabela 27, identificou-se associação entre grupo e as variáveis “tipo de moradia” e “posse de computador”. Registrou-se que no grupo “Demais Estudantes”, 88,5% possuem moradia própria, enquanto que no *grupo vulnerável* essa porcentagem não ultrapassa 79%. Além disso, 20% e 11,4% respectivamente nos *grupos vulneráveis* com e sem cota, responderam que moram em casas alugadas com aluguel na faixa de R\$311 e R\$ 622,00. Em relação à posse de computador, 70,6% dos alunos do grupo “Demais Estudantes” possuem 2 ou mais computadores enquanto no *grupo vulnerável*, 62,5% e 69,6% respectivamente nos *grupos vulneráveis* com e sem cota, possuem apenas um computador, sendo que no grupo com cotas, 15% não possuem esse item. Objetivando verificar o nível de mobilidade

estudantil entre estados, efetuamos uma análise adicional, que consta da próxima tabela:

Tabela 28 – Distribuição dos alunos por bens e moradia – UNIFESP – 2011/2012

	Campus									
	Na cidade de São Paulo		Em município da Grande São Paulo (Diadema, Guarulhos e Osasco)		No interior do estado de São Paulo (São José dos Campos)		No litoral do estado de São Paulo (Baixada Santista)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Local de moradia antes do ingresso na Universidade	96	13,4%	374	52,0%	131	18,2%	118	16,4%	719	100,0%
Na cidade de São Paulo	47	16,2%	197	67,7%	15	5,2%	32	11,0%	291	100,0%
Em município da Grande São Paulo	26	16,5%	108	68,4%	11	7,0%	13	8,2%	158	100,0%
No interior do estado de São Paulo	16	8,0%	56	28,1%	96	48,2%	31	15,6%	199	100,0%
No litoral do estado de São Paulo	4	7,8%	5	9,8%	3	5,9%	39	76,5%	51	100,0%
Em outros estados (fora de SP)	3	15,0%	8	40,0%	6	30,0%	3	15,0%	20	100,0%

Teste de McNemar ($p < 0,001$), excluindo a categoria "Em outros estado (fora de SP)".

Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2012 na UNIFESP

Neste aspecto, foi possível observar mobilidade entre cidades do Estado de São Paulo, pois a UNIFESP possui *campi* nas cidades de São Paulo, Santos, Diadema, Guarulhos, São José dos Campos e Osasco. No entanto, identificaram-se apenas 20 estudantes oriundos de outros estados, o que indica que o ENEM não tem promovido o pretendido efeito da mobilidade entre os entes federados anunciado no documento “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior” (2009).

Em relação à questão sobre a permanência, as informações obtidas na pesquisa apontam que, apesar das dificuldades estruturais observadas, não se identificaram diferenças relevantes no desempenho acadêmico. Esse aspecto é corroborado por pesquisa de SAMPAIO, LIMONGI e TORRES (2000, p. 41, 43), que ao comparar o desempenho de formandos em IES públicas e privadas no antigo Provão, constatou que:

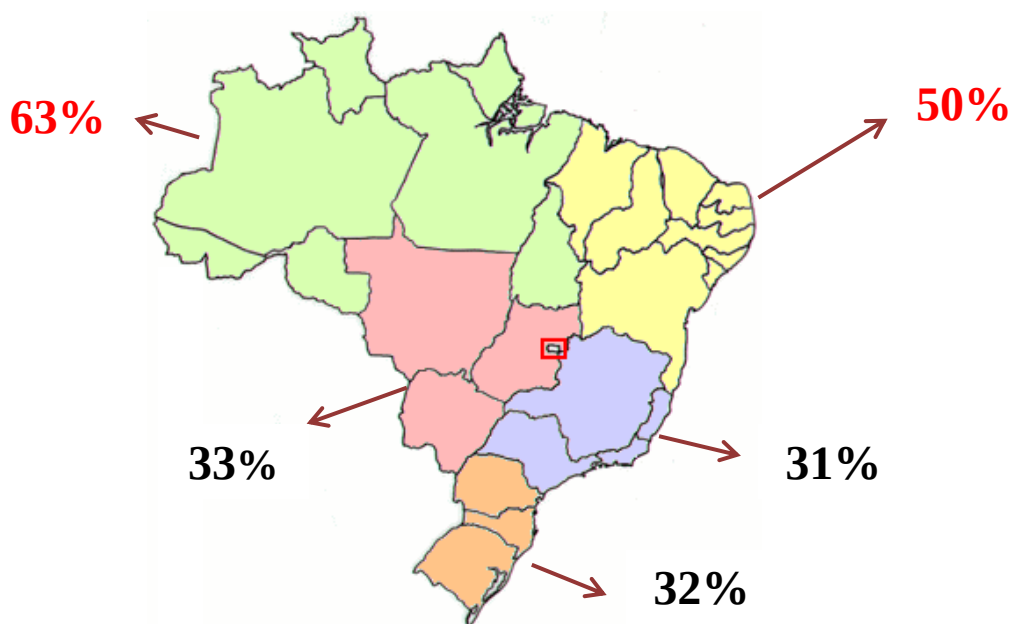
O conjunto de dados do Provão de 1999 - dados relativos ao perfil socioeconômico dos formandos e dados relativos às notas que obtiveram nas provas específicas - permitem delinear um quadro mais complexo. Conforme se constata, existe um grupo de estudantes pobres e muito pobres que estão conseguindo ultrapassar barreiras ao longo de suas trajetórias escolares, ingressar e permanecer nas universidades públicas. [...] Constata-se, assim, que os formandos oriundos de famílias com renda familiar mais baixa (inferior a 10 salários mínimos) que estudaram em

universidades públicas apresentam - em quase todos os cursos considerados - melhor desempenho que os formandos oriundos de famílias com renda familiar mais elevada (superior a 20 salários mínimos) das universidades privadas.

O grupo estudado, embora com menor renda, parece se enquadrar nesse perfil. Contudo, na questão da opção pelos cursos, embora com um intervalo de mais de dez anos, a caracterização que empreendemos ainda converge com as constatações da pesquisa de Soares (2004), realizada com vestibulares da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em que se registra um baixo número de alunos da escola pública no processo seletivo promovido pela instituição, apesar de haver na época isenção da taxa de inscrição. Além disso, também se verificou que quando se inscrevem, predomina a procura pelos cursos com menor concorrência e prestígio social, mencionando pesquisa que em 1997 registrou que apenas 20% dos concluintes dos ensino médio em escolas públicas da grande Belo Horizonte se candidataram no vestibular da UFMG. A proposta para as cotas feita pelo estudo na época pareceu-nos bastante similar à existente atualmente na UNIFESP.

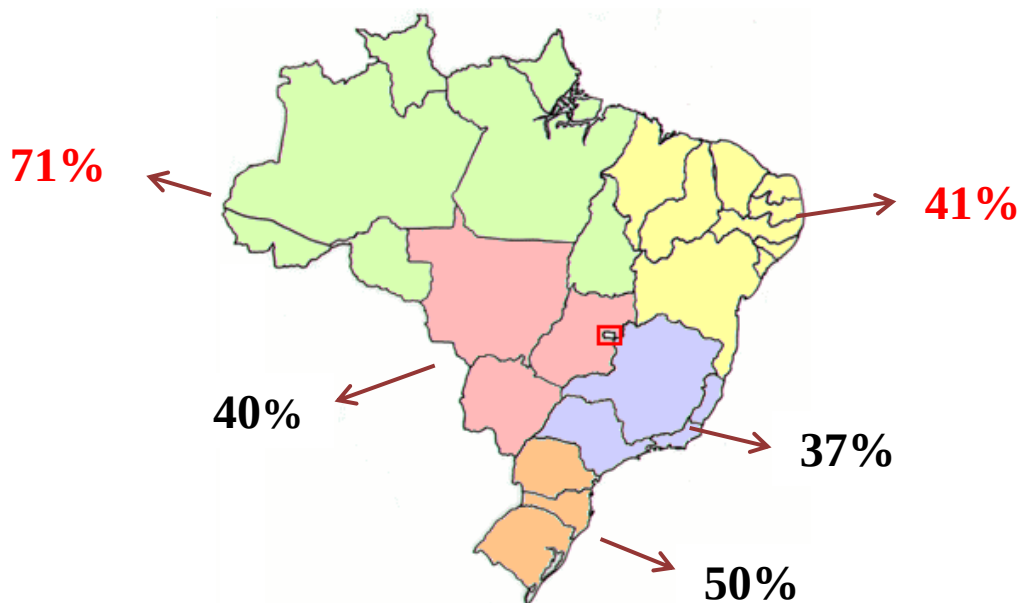
Contudo, conforme é possível depreender de nossa pesquisa, esse grupo ainda representa uma minoria, indicando que mesmo a adoção de um Programa de cotas pela UNIFESP, conjugado com o uso crescente do ENEM como forma de seleção e também a expansão dos número de vagas, não se revelaram ainda capazes de permitir um ingresso significativo de estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas, similar no mínimo ao observado para a região Sudeste na pesquisa promovida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários Estudantis (2011). No entanto, é importante que ao se considerarem todas as IFES do Brasil, esse cenário mostra mudanças e nesse aspecto, a pesquisa da FONAPRACE (2011) contribui para a compreensão da heterogeneidade na população dessas instituições, tanto no que tange à renda, como em relação à formação escolar precedente, conforme mostram as Figuras 4 e 5:

Figura 5 – Renda Familiar de até 03 salários mínimos em IFES nas regiões do Brasil



Fonte: FONAPRACE, 2011.

Figura 6 – Percentuais dos alunos oriundos de escolas públicas nas IFES nas regiões do Brasil



Fonte: FONAPRACE, 2011.

Entretanto, é importante relativizarmos as constatações do estudo, pois com base nas informações do Censo 2010, quando se compara por regiões, a coorte

entre 18 a 24 anos, considerada a faixa adequada para cursar a Educação Superior, constata-se que a maioria dessa população está na Região Sudeste, ou seja, aquela que apresentou o menor percentual (31%) de população das IFES com renda até 3 salários mínimos. A tabela 29 apresenta a distribuição nas regiões do país:

Tabela 29 – População entre 18 a 24 anos por Regiões do Brasil

<i>Região</i>	<i>População</i>	<i>%</i>
Norte	2.179.796	9,1%
Nordeste	7.027.205	29,4%
Sudeste	9.602.464	40,2%
Sul	3.263.432	13,7%
Centro Oeste	1.802.125	7,5%
Total	23.875.022	

Elaborado pelo autor com base no Censo 2010 - IBGE

No entanto, evidencia-se um avanço importante na região Nordeste, segunda região em termos de população na faixa etária adequada, que apresentou o percentual de 50% na pesquisa, indicando uma inclusão significativa de estudantes com faixa de renda até 3 salários mínimos, embora não repita o mesmo em relação aos alunos oriundos da escola pública. De qualquer forma, é um avanço importante, pois significa a expansão da população na educação superior em uma região que historicamente apresenta altos índices de vulnerabilidade social e econômica.

Apesar das limitações metodológicas de nossa pesquisa, que antecipamos no início desta seção, o trabalho permitiu obtermos algumas inferências acerca dos benefícios do ENEM na “democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior”. No que tange às questões que motivaram o presente trabalho, os resultados indicam que não obstante observarmos indícios dos efeitos positivos da utilização do ENEM para o grupo pesquisado, eles não nos afiguram duradouros, pois na medida em que o exame amplia a participação de mais candidatos, também aguçará as desigualdades socioeconômicas e culturais observadas no *grupo vulnerável*. Um indício desse fenômeno é o fato de que, ao se considerar exclusivamente a renda, o percentual de estudantes seria de 23,5% da amostra, bem abaixo do percentual médio identificado pela pesquisa FONAPRACE (2011), para a região Sudeste de 31% para a faixa de renda de 3 salários mínimos, o que indica que a faixa de renda de uma parcela dos estudantes da UNIFESP está acima do teto que fixamos. Considerando a forma como se constituiu essa instituição

e principalmente, o predomínio na oferta de cursos tradicionais de grande prestígio social, como Medicina, pode-se explicar a presença de um corpo discente com renda familiar superior à da maioria da população. O movimento de ampliação de vagas observado na análise do Reuni pode atenuar essa tendência, embora a expansão pretendida nas metas propostas pela UNIFESP em sua adesão ao Reuni, de até 2017 atingir cerca de 10.000 alunos matriculados, torna-se modesta ao se resgatar que no processo seletivo de 2012 houve mais de 90.000 candidatos.

Contudo, há um aspecto identificado tanto na nossa pesquisa de campo, quanto nos documentos consultados, dando conta da existência, tanto na UNIFESP quanto em outras IFES, de um parcela importante da população de baixa renda, oriunda da escola pública. Embora isso varie muito de região para região, é importante registrar esse fenômeno, principalmente na região Nordeste, em que tanto em números relativos como em absolutos essa participação é expressiva. Isso parece confirmar a existência de uma demanda crescente por uma mão de obra adequada aos processos que emergiram pós-reestruturação produtiva, discutida nos capítulos 1 e 2 de nosso trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciamos no início de nosso trabalho, o esforço realizado buscou apreender a realidade social na sua totalidade, buscando desvelar os fenômenos estudados à luz de nosso referencial. Assim, revelou-se fundamental para nosso trabalho a adoção do conceito de reprodução para compreender as relações entre a atividade educativa e os processos de socialização, tanto no que concerne à reprodução, quanto às possibilidades de transformação. Além disso, também foi importante para execução das análises o entendimento do papel do Estado no macrocontexto. A seguir procuraremos efetuar uma síntese de nossas discussões, objetivando permitir a compreensão das complexas relações e contradições subjacentes ao que foi estudado.

Acreditamos que a digressão histórica apresentada no início do trabalho não deixou muitas dúvidas acerca das transformações que tiveram lugar no mundo nos últimos quarenta anos. A reação do capital no sentido de recuperar as taxas de lucro mudou radicalmente a face das sociedades humanas. A revolução tecnológica e informacional permitiu a emergência de um mercado mundial de bens, tanto materiais quanto simbólicos, possibilitando afirmar que atualmente todas as atividades humanas podem ser transformadas em mercadoria e até em novas formas de interação social, como comprovam as redes sociais como o *Facebook*. No que tange às transações financeiras, as inovações tecnológicas têm permitido que elas realizem-se em qualquer lugar do mundo e em tempo real, o que em parte explica o elevado grau da especulação financeira e a “volatilidade” dos capitais. As megalópoles materializam a complexidade da sociabilidade que emergiu nesta quadra histórica, em que os espaços urbanos se entrelaçam e se confundem, metamorfoseando espacialmente o *apartheid* social.

Em relação às atividades produtivas, verificamos a inquietante convivência de processos organizacionais *fordistas-tayloristas* com novas formas organizacionais, que apelam para mecanismos de “gestão da percepção dos trabalhadores”, que busca a “modelização” das subjetividades dos trabalhadores, exemplificada pela proliferação dos sistemas de gestão de qualidade total em organizações públicas e privadas. Nesse sentido, também choca o extraordinário processo de regressão social em curso, no qual se pode observar o reaparecimento de formas de

exploração de homens e mulheres que já se julgavam suplantadas pelo próprio capitalismo, como o trabalho infantil e escravo. Concomitantemente, observa-se a substituição gradativa da ideia de cidadania, conceito chave na construção da democracia burguesa, substituída pela amorfa categoria de “consumidor”.

Conforme vimos, se as transformações permitiram a recuperação das taxas de lucro, o mesmo não se pode falar das taxas de crescimento, principalmente das economias centrais, que permanecem inexpressivas. A suprema ironia é o fato de as potências capitalistas terem que apostar suas fichas na China, nação em que ainda vigora um regime político comunista, para assegurar a manutenção do próprio capitalismo. No entanto a recuperação causou uma série de efeitos colaterais, dentre eles, o crescimento da desigualdade mesmo nos países centrais; o ressurgimento do racismo e da xenofobia e a crise ecológica, aprofundando as contradições do capitalismo, permitem a emergência das circunstâncias necessárias para sua substituição por outro tipo de sociabilidade, mais evoluída e justa que a atual. Uma das contradições mais agudas é a extraordinária evolução das forças produtivas, nas quais a produtividade do trabalho alcançou níveis excepcionais e em que houve uma socialização enorme no âmbito da produção, muito embora persista a apropriação privada da riqueza produzida, resultando em que, embora existam condições materiais para que todos tenham uma vida digna, ainda tenhamos enormes parcelas da humanidade vivendo na miséria absoluta. Assim, sintomas como o crescimento da desigualdade social, o retrocesso nas formas de organização do trabalho e a degradação da natureza indicam a necessidade de superação dessa forma societal e a nosso ver, reformas não lograrão êxito em modificar o acirramento de suas contradições.

Quanto à categoria “trabalho”, foi possível perceber que os ajustes produzidos pela reestruturação produtiva permitiram uma conjunção efetiva da nova base tecnológica com o trabalho em equipe, em um processo permanente de aprendizado. No caso desse último, trata-se da apropriação do conhecimento tácito, oriundo das experiências acumuladas na produção, que contribui tanto para a produtividade quanto para a cooptação dos trabalhadores. Em relação à polivalência dos trabalhadores, decorre da concessão de uma autonomia relativa para as equipes e pelo achatamento da hierarquia, com vistas à responsabilização do trabalhador pela eficácia dos processos de produção. Essas características permitiram que o tipo de processo produtivo que surgiu esteja em sintonia com as

necessidades do capitalismo contemporâneo, mas que, além disso, se mostre muito eficiente na promoção de uma nova modalidade de dominação ideológica, na qual os trabalhadores são promovidos a “colaboradores” e mais importante, responsabilizados pelo sucesso de suas organizações. Para cumprir essa missão, devem ser dotados de qualificações que poderíamos caracterizar como “flexíveis”, dada a fluidez de suas definições, como a “versatilidade” e a “polivalência”, requisitos que o capital exige atualmente dos trabalhadores, que conjugados com as novas técnicas de gestão, permitiram a recuperação da lucratividade. Tais qualificações são usualmente definidas nos onipresentes conceitos de “habilidade” e “competência”, que conforme vimos, passam a integrar na mesma época, diversas legislações e documentos produzidos na esfera educativa. É evidente que esses arranjos demandam uma forte desregulação, na qual o “sindicalismo de resultados” cumpre uma função central. O que esse discurso não revela é que no bojo desse processo ocorre uma redução considerável do trabalho vivo nas atividades produtivas, além do obscurecimento da exploração do trabalho, que persiste sob uma nova roupagem.

Nesse sentido, a desqualificação, ou, porque não dizer, a *desespecialização* é o aspecto central, sendo caracterizado pelo esvaziamento ou padronização do conteúdo das funções; no entanto, isso não significa um trabalho mais leve ou prazeroso, pois o avanço tecnológico e a carga ideológica resultam em um alto grau de intensificação da força de trabalho do “colaborador polivalente”. Embora não tenha sido objeto de nosso trabalho efetuar uma análise extensa acerca do bacharelado interdisciplinar, que conforme vimos, tem sido implantado em algumas IFES, parece-nos que a proposta curricular de tais cursos converge com os requisitos exigidos dos trabalhadores pelas organizações pós-reestruturação produtiva. Com o mesmo propósito, também aparecem os cursos tecnológicos, cuja expansão no Brasil foi expressiva na primeira década do século XXI. Associamos esses aspectos à outra singularidade observada no trabalho, que foi a hipertrofia do setor de serviços, composto pelas atividades financeiras, comerciais, publicitárias, médicas, educacionais, turísticas, entretenimento, vigilância privada. O fenômeno é similar ao observado em diversos outros países, nos quais esse setor assume o protagonismo como principal empregador, o que parece explicar a necessidade de profissionais com uma qualificação mais “genérica”, o que explicaria a proliferação tanto dos cursos tecnológicos, como dos bacharelados.

Em um cenário em que o trabalho imaterial torna-se mais relevante, provocando o que Mandel (1979) denominou de *proletarização* do trabalho intelectual, é possível que maiores contingentes da população tenham acesso a níveis mais elevados de educação, o que explica a ampliação do ensino superior no mundo e no Brasil. Contudo, não podemos esquecer as condições singularíssimas da forma como se constituiu a Educação Superior em nosso país, na qual o segmento privado lucrativo é majoritário na oferta das vagas para esse nível de ensino, hegemonia que conforme vimos, é uma (má) “inovação” brasileira, além desse setor estar praticamente ausente em relação às atividades de pesquisa científica. Adicionalmente, torna-se evidente o atraso do país em relação à população com nível superior, razão pela qual foi possível observarmos os esforços empreendidos pelos governos pós-democratização no sentido de massificá-la, predominantemente via setor privado lucrativo; vimos também que ao se esgotar esta opção, o Estado passa a investir na ampliação de vagas em instituições públicas, muito embora não deixe de assegurar transferências do fundo público para a manutenção do segmento privado. Tal afirmação encontra amparo não só na manutenção e ampliação do Programa Universidade para Todos (ProUni), como na implantação do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies).

É importante notar que independente do matiz ideológico, os governos pós-democratização promoveram a expansão da educação superior, muito embora se perceba nos últimos anos uma maior ênfase dos governos petistas em ampliar as vagas nas instituições públicas, apesar de manterem a lógica da maximização dos recursos, com as consequências nefastas que observamos no subcapítulo dedicado ao Reuni. Assim, a reforma da educação superior é promovida pelo Estado, com vistas ao ajuste da missão institucional das universidades para enquadrá-las funcionalmente aos objetivos nacionais ou supranacionais, consonantes com os princípios do modo de produção vigente, em que a mudança da organização curricular é uma de suas expressões. A mudança do currículo em curso em algumas IFES também pode ser considerada em sintonia com as necessidades dos processos produtivos que surgiram na atual etapa do capitalismo. Sob a denominação sedutora de “Sociedade do Conhecimento”, os bacharelados interdisciplinares parecem ter sido concebidos sob medida para formar o “novo” tipo

de trabalhador demandado pelo capital, ou seja, os colaboradores “polivalentes”, empreendedores de si próprios, tão desejados pelas organizações empresariais globalizadas. E mesmo que concordemos com a alegação dos malefícios de uma opção precoce por uma carreira, argumento utilizado pelos defensores da reforma, acreditamos existirem soluções melhores que a de transformar as universidades em cursos pós-médios.

O Brasil, nesta espécie de corrida para não se tornar um mero coadjuvante no cenário econômico internacional que está se constituindo, já entrou em desvantagem, pois além do baixo percentual da população com educação superior, também encontra limites na expansão por meio do setor privado, caminho escolhido por mais de três décadas. Desse modo, restou a opção da ampliação das vagas em instituições públicas, especificamente por meio das IFES. Contudo, nossa análise indicou que essa expansão tem ocorrido em detrimento da qualidade acadêmica, com o risco de sucateamento das poucas instituições que produzem conhecimento no país. Além disso, também observamos a efetivação de um processo de segregação entre “universidades de ensino” e “universidades de pesquisa”, promovido por um dos indicadores do Reuni. Assim, reafirmamos a importância da defesa da preservação e da expansão da pesquisa, como elemento essencial da educação superior, inclusive como fator fundamental para assegurar a qualidade do ensino.

Em síntese, as análises do ProUni e do Reuni indicaram que ambos se pautam pela transferência de recursos do fundo público para o setor privado (ProUni) e por meio da maximização de recursos com baixo investimento (Reuni). O Estado brasileiro, então, cumpre seu papel de gerenciar o conflito de classes, elaborando, implantando e mantendo políticas que estabelecerão um consenso, mesmo que provisório, entre os interesses antagônicos. Os programas investigados exemplificam bem esse papel, pois ao mesmo tempo em que promovem a reforma da educação superior, ajustando-a para prover a mão de obra requerida pela organização capitalista, atendem também aos anseios de parcelas da população mais pobre que vislumbram a universidade como o meio para empreenderem a ascensão social. Contudo, há um aspecto importante em que as iniciativas diferem, que é a retórica de justiça social atribuída a um programa como o ProUni, que de acordo com o que pesquisamos, não concorre para isso. No entanto, o programa é apresentado como um grande avanço em termos de política social, na qual grandes

contingentes de estudantes de baixa renda têm a possibilidade fazer um curso universitário, deixando de lado o fato de se estar assegurando, mesmo que indiretamente, a sangria do fundo público, para ofertar cursos de duvidosa qualidade acadêmica. Os governos petistas mostram-se muito mais habilidosos que aqueles que o precederam, tanto no exercício retórico, quanto em satisfazer simultaneamente o empresariado do setor lucrativo do ensino superior e as parcelas dos estratos mais pobres da população. Deste modo, tem desempenhado com maestria o papel de promotores do consenso.

Entretanto, mesmo reconhecendo que a expansão em curso é uma demanda do atual estágio do capitalismo, em nosso entendimento, a inclusão de frações da população de baixa renda, produzirá contradições importantes. A pesquisa indicou que o esforço que tem sido feito resultará na redução gradativa do déficit da população brasileira com ensino superior, quando comparado às economias mais desenvolvidas, e que a nosso ver, deixará de existir em alguns anos. Contudo, a partir daí, poderá emergir o paradoxo que hoje assistimos na União Europeia, em que uma população com boa formação não encontra postos de trabalho para ganhar a vida, o que pode implicar em questionamentos sobre a sociabilidade que produz tais contradições.

Também identificamos o protagonismo que assumem as avaliações de sistemas, tanto nos países centrais como no Brasil, no sentido de regularem os diversos níveis dos sistemas educativos. No caso brasileiro, foi possível perceber uma boa evolução em aspectos técnicos, mas não no que concerne à responsabilização de todos os envolvidos, notando-se repercussões apenas para as escolas, mas não para os sistemas escolares. A pesquisa também permitiu perceber a curiosa inversão, na qual as avaliações de sistemas, em função da ausência de uma discussão ampla e fundamentada acerca do currículo, acabam por defini-lo. Nesse sentido, às razões indicadas nos trabalhos consultados, acrescentamos que tal fenômeno pode decorrer do fato de que é muito mais simples e direto “gerenciar” o currículo por meio das avaliações, do que estabelecer um fórum amplo para discuti-lo.

Quanto ao papel do ENEM como sistema de avaliação, percebemos pouca ênfase nesse aspecto por parte dos seus responsáveis, muito embora reconheçamos o fato de o exame ter se transformado no principal instrumento de seleção em diversos Programas governamentais, como o ProUni, o Fies e mais

recentemente, para o Programa Ciência sem Fronteiras⁶⁸, assim como para concorrer para as vagas em IFES. Essa diversificação o promoveu para um lugar de destaque entre os diversos sistemas de avaliação, embora conforme vimos, não na função de avaliar para contribuir no aperfeiçoamento pedagógico. Contudo é importante considerarmos esse protagonismo do ENEM nos contextos mais amplos investigados no capítulos iniciais de nossa pesquisa, nos quais procuramos relacionar as transformações do capitalismo tardio, os desdobramentos no mundo do trabalho e as implicações disso nas transformações da Educação Superior, principalmente a forma como isso vem ocorrendo no Brasil.

Nosso entendimento é que o fato de realizar um exame em escala nacional, cujos resultados permitirão aos examinandos concorrerem, de forma simultânea, às vagas oferecidas em processos seletivos de várias instituições públicas de ensino superior, facilita a “participação”, o que não significa facilitar o acesso e mais importante, a permanência. Conforme vimos, o acesso de estudantes das camadas mais pobres sofre forte influência de fatores sociais e econômicos, dentre os quais, a distância em relação à moradia ou a manutenção dos custos em uma residência estudantil, o que geralmente inviabiliza a permanência de alunos de baixa renda em instituições educacionais distantes de seu domicílio. No entanto, ao observarmos a inserção do ENEM no contexto mais geral que discutimos inicialmente, concluímos que a instituição de um processo seletivo único de abrangência nacional era essencial para a promoção da massificação da educação superior, principalmente em função do protagonismo que a formação nesse nível de ensino assume no atual estágio do capitalismo. Além disso, não devemos nos esquecer da importância dos sistemas educativos, no que tange à população que emprega, assim como para retardar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Assim, ao despirmos o processo da roupagem ideológica explicitada na expressão, “democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior”, veiculada pela propaganda oficial, resta-nos o fato de que para atingir as metas de massificação, era imprescindível organizar um processo de seleção único

⁶⁸ Programa do Governo Federal que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Prevê a concessão de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2013).

e se já existia um sistema de avaliação prevendo, mesmo que subsidiariamente, tal objetivo, porque não usá-lo.

No entanto, o trabalho permitiu constatar o crescimento da população na Educação Superior, além da existência de uma demanda crescente por esse nível de ensino. Também foi perceptível que a conjunção dos programas investigados está modificando o perfil do alunado que ingressa neste nível de ensino, principalmente nas IFES, muito embora isso varie bastante regionalmente. Contudo, não obstante a pesquisa empreendida na UNIFESP ter constatado que o grupo que caracterizamos como *grupo vulnerável* seja minoritário, existem parcelas crescentes com características similares na composição dos graduandos de outras IFES, com destaque para as instituições da região Nordeste, onde esse grupo alcança quase 50%, embora não se possa afirmar que a concorrência por meio do ENEM tenha contribuído para esse percentual. No entanto, conforme afirmamos, as condições de concorrência na região Sudeste, mais especificamente em São Paulo, indicaram que a equidade na competição pelas vagas exige mais que o aumento da oferta observado e um processo de seleção unificado, demandando a adoção de uma política afirmativa abrangente, como a política de cotas instituída pelo governo federal. A nosso ver, todavia, mais que a constatação da existência dessa população, o mais importante é nos apropriarmos das contradições resultantes desse fenômeno. Começaremos pela constatação de que o próprio desenvolvimento das forças produtivas proporcionado pelo capitalismo resultou na necessidade de ampliar o nível de educação de parcelas crescentes da classe trabalhadora, muito embora sem qualquer garantia de haver trabalho para todos, fenômeno já observado em economias de países centrais.

À educação superior é atribuído um papel estratégico na competição pela hegemonia científica e cultural; no entanto percebe-se que no Brasil, os processos implantados para expandi-la afetam justamente sua capacidade de produzir conhecimento e aumentam a dependência científica do país. Além disso, a estagnação da expansão desse nível de ensino por meio do setor privado lucrativo em razão da limitação da renda da população, implica em crescentes transferências do fundo público para manter a taxa de lucro das instituições privadas, por meio de programas como o ProUni e o FIES, resultando não só no desvio de recursos que poderiam ser aplicados em instituições públicas, mas também no financiamento de organizações que quase nada contribuem para o desenvolvimento científico, além

de não se destacarem nem mesmo na função de ensinar. Contudo, é importante registrar que outro papel bem menos nobre atribuído à Educação Superior é o de mecansimo de contenção, ou seja, o de postergar a demanda da população jovem por postos de trabalho.

Independente das contradições observadas, nosso entendimento acerca do aumento dessa população é positivo, mas não no sentido de que esses estudantes tornem-se os futuros membros de uma nova “classe média”, a decantada classe C, tão incensada pelos arautos do sistema. Nossa perspectiva converge com a proposta *gramsciana* para educação, compreendida como via de desconstrução do senso comum, objetivando a elaboração de princípios contra-hegemônicos. Assim, uma das possibilidades para a construção da hegemonia do proletariado é o acesso pleno da classe trabalhadora ao conhecimento ou à escolarização. No mesmo sentido, uma universidade autônoma e crítica pode tornar-se um terreno fértil para a formação de intelectuais orgânicos do proletariado, considerados elementos essenciais para a constituição de um novo bloco histórico, condição necessária para uma transformação revolucionária.

Mesmo com risco de concluir nosso trabalho com um tom panfletário, propomos encerrá-lo relacionando o que poderíamos denominar de causas que defendemos, por julgá-las coerentes com os princípios que assumimos no início de nossa pesquisa e nos quais acreditamos.

- Ampliação da oferta de vagas em Instituições de Ensino Superior Públicas para estudantes de baixa renda oriundos da escola pública sem que a expansão seja apenas quantitativa. Assim, ela não deve ter o foco prioritário apenas no ensino, mas também considerar a pesquisa e a extensão como contributos essenciais para a qualidade da educação superior;
- Redução gradual da concessão de bolsas do ProUni, articulada com a transferência dos bolsistas para instituições públicas;
- Reavaliação dos indicadores do Reuni no que tange à relação professor/aluno, por meio da inserção de variáveis que considerem tanto a produção científica, como a carga horária pertinente às aulas ministradas na

pós-graduação *lato senso*. No mesmo sentido, ponderação da nota Capes, de forma a estancar a segregação ensino/pesquisa;

- Constituição, por meio de emenda constitucional, de fundo permanente para as IFES, como forma de assegurar sua autonomia acadêmica, financeira e administrativa, com vistas à consolidação de instituições críticas e comprometidas com o desenvolvimento social e com a produção do conhecimento científico alinhada com a emancipação humana;

Concluimos nosso trabalho reafirmando nossa crença nas possibilidades do processo educativo, seja em instituições ou fora delas, em contribuir para a emancipação da humanidade, no sentido em que se conquiste a vigência plena dos princípios da liberdade, da igualdade e da democracia, hoje reduzidos a dispositivos meramente formais, que legitimam ideologicamente a iniquidade existente.

Bibliografia.

ABOITES, H. La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competências. In: **Cultura y representaciones sociales**, vol. 5, n. 9, México, 2010, p. 122-144.

ADAMSON, W. L. **Hegemony and Revolution: A study of Antonio Gramsci's Political and Cultural Theory**. Los Angeles: University of California Press, 1980.

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional – Regulação e Emancipação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AGÊNCIA BRASIL. **Setor de Serviços**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-07-19/setor-de-servicos-ja-responde-por-70-da-mao-de-obra-no-pib-do-pais>>. Acesso em 29 de julho de 2012.

AGLIETTA, M. **Regulacion y crisis del capitalism**. México: Siglo Veintiuno, 1976.

ALEXANDER, R. Which is the world's biggest employer? **BBC News Magazine**, March, 2012. Disponível em: <<http://www.bbc.co.uk/news/magazine-17429786>> Acesso em: 07 de junho de 2012.

ALMEIDA, M. H. T. de et al. Crise e Reforma do Sistema Universitário: debate. **Novos Estudos. Cebrap**, n. 46, p. 143- 168, novembro 1996.

ALMEIDA, W. M. **Estudantes desprivilegiados e fruição da universidade: elementos para repensar a inclusão no ensino superior**. In: MONTEIRO, Aida Maria. Educação para a Diversidade e Cidadania: concurso nacional de monografias MEC/SECAD/Anped. Recife: Ed. do Organizador, 2007, p. 175-229.

_____. **Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo Brasileiro: um Estudo Sociológico com Bolsistas do Prouni na Cidade de São Paulo**. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012.

ALMEIDA, A. M. F. **As Escolas dos Dirigentes Paulistas, Ensino Médio, Vestibular, Desigualdade Social**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: UnB; Salvador: EDUFBA, 2007.

ALVES, G. Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade: Mundialização do Capital e a Educação dos Trabalhadores no Século XXI. **Educação (UFAL)**, Maceió, v. 10, n. 16, p. 61-76, 2003.

_____. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2005.

AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior**: Estado x mercado. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, nov. 2008.

AMORIN, A. **Avaliação Institucional da Universidade, Um Estudo Crítico**. Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1990.

ANDRIOLA, W.B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 19, n. 70, p. 107-125, jan./mar. 2011.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Os Sentidos do Trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, F. Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto “Europa”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, n. 75, p. 63-93, 2006.

APPLE, M. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? In: **Teachers College Record**, vol. 95, n2, p. 222-241. New York: Teachers College, Columbia University, 1993.

_____. **O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial**. In: Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação, Visões Críticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARONOWITZ, S. Against Schooling: education and social class. **Social Text**, Vol. 22, n. 2, Summer 2004, p. 14-35.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Entrevista com a Prof.^a Sandra Zákia em 25 de maio de 2009**. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1675&Itemid=104>. Acesso em 25/07/2011.

BATISTA, P.N. **O Consenso de Washington: A Visão Neoliberal dos Problemas Latino-Americanos**. In: Barbosa Lima Sobrinho et al. Em Defesa do Interesse Nacional: Desinformação e Alienação do Patrimônio Público, São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BEISIEGEL, C. R. Ação Política e Expansão da Rede Escolar: os interesses eleitorais do deputado estadual e a democratização do ensino secundário no Estado de São Paulo. **Pesquisa e Planejamento**, n. 8, CRPE Prof. "Queiroz Filho", dez. 1964.

BEHRING, E. R. **Política social no capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 1998.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. L. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONNIOL, J.J.; VIAL, M. **Modelos de Avaliação** – Textos fundamentais. Porto Alegre. Artmed, 2001.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Pierre Bourdieu. Escritos de Educação. NOGUEIRA, M.A. CATANI, A (org.). 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRANDÃO, C.R. **Pensar a prática**. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. O que é o método Paulo Freire. 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA FAZENDA. **Gasto Social do Governo Central**: 2001 – 2002. Brasília: Secretaria de Política Econômica, 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - CASA CIVIL. **Decreto 6096 de 24 de abril de 2007 – Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni**. Brasília: 2007.

BRASIL. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de Auditoria Operacional TC-013.493/2008-4**: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Relator: Ministro José Jorge. Brasília: TCU, 2008.

BRASIL. MEC/INEP. **Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009**, ENEM 2009. Diário Oficial da União, nº 100 de 28 de maio de 2009, seção 1, p. 56-58;

BRASIL. MEC. SESu.DIFES. **Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Publicado em 30 de outubro de 2009.

BRASIL. MEC/ACS. **Proposta Novo Vestibular à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=768&Itemid=>>. Acesso em: 26 de julho de 2010.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 807**, de 18 de junho de 2010. DOU nº116, seção 1, p. 71, 21 de junho de 2010.

BRASIL. MEC/INEP. **Para entender a nota do ENEM.** Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news>>. Acesso em 10 de março de 2010.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 7.234/2010 - Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Diário Oficial da União, 2010, nº 137, seção 01, p. 5.

BRASIL. MEC. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES:** Decreto nº 7.234/2010. DOU, 2010, nº 137, seção 01, p. 5.

BRASIL. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de Monitoramento TC 028.140/2011-7:** Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Relator: Ministro José Jorge. Brasília: TCU, 2011.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020).** Brasília. Biblioteca Digital da Câmara, 2011.

BRASIL. MEC/INEP. **Nota Técnica: Procedimento de cálculo das notas do Enem.** Brasília: Diretoria de Avaliação da Educação Básica, 2011.

BRASIL. MEC/INEP. **ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.** Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/enade> >. Acesso em 10 de março de 2011.

BRASIL. MEC/INEP. **Nota Técnica: Teoria de Resposta ao Item.** Brasília: Diretoria de Avaliação da Educação Básica, 2012.

BRASIL, MEC/INEP. **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico.** Brasília: 2012. 85 p.

BRASIL. MEC/INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content&view=article >.
 Acesso em 21 de março de 2012.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – Plano Nacional da Educação - PNE 2001-2010**. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 12 de fevereiro de 2012.

BRASIL. MEC. **Diretrizes do Reuni. Brasília, 2007**. Disponível em:
 <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 17 de dezembro de 2012.

BRASIL. MEC/INEP. **ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio**. Disponível em:
 <<http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>>. Acesso em 10 de março de 2012.

BRASIL. MEC. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> >. Acesso em:
 18 de setembro de 2012.

BRASIL. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em 17 de dezembro de 2012.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 21 de dezembro de 2012.

BRASIL. MEC. **Edital Sesu nº - 12, de 1º de agosto de 2012: Programa Universidade para Todos – Prouni - Bolsa Permanência**. In: DOU, edição nº 149 de 02/08/2012.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) referente ao ano de**

2011. Diretoria de Avaliação da Educação Superior, Nota Técnica Nº 029 de 15 de outubro de 2012.

BRASIL. MEC. **RN-020/2012 - Valores de Bolsas no País (Alterações).** In: D.O.U de 09 de julho de 2012, Seção 1, Pág. 6.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 12.688 de 18 de julho de 2012 – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12688.htm>. Acesso em 22 de fevereiro de 2013.

BRASIL. MEC/INEP. **PROUNI: Programa Universidade para Todos – o que é?** Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php> 05/>. Acesso em 05 de março de 2013.

BRASIL. MEC/SISU. **Conhecendo o SISU.** Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>>. Acesso em 27 de março de 2013.

BRASIL. **Ciência sem Fronteiras.** Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-Programa>>. Acesso em 15 de junho de 2013.

BRASIL. MEC/CONAE. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias – Notas Técnicas sobre as metas do PNE 2011/2020.** Enviado em 2011 para a Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pne/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2013.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Portal do Orçamento do Senado.** Disponível em: <http://www9.senado.gov.br/portal/page/portal/orcamento_senado>. Acesso em 05 de maio de 2013.

BRASIL. MEC. **Portal ProUni - Número de bolsas ofertadas pelo Prouni para o primeiro semestre de 2012 – Sisprouni, 2012.** Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Quadros_informativos/numero_b

olsas_ofertadas_por_uf_primeiro_semestre_2012.pdf>. Acesso em 18 de janeiro de 2013.

BRASIL. MEC. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998 – Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM**. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf> Acesso em 21 de março de 2013.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice Geral de Cursos**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>. Acesso em 12 de janeiro de 2013.

BRASIL, MEC. **Portal Reuni – Reestruturação e Expansão da Universidades Federais**. Disponível em:

<http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em 12 de abril de 2013.

BRASIL. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **TCU analisa rede de educação profissionalizante**. Disponível em:

<http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/imprensa/noticias/detalhes_noticias?noticia=4634409>. Acesso em 17 de maio de 2013.

BRASIL. MEC/INEP. **Portal IDEB**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>. Acesso em 22 de maio de 2013.

BUSSAB, W. O. ; MORETIN, P. A. **Estatística Básica**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CAMPOS, M.M.M. A Qualidade da Educação em Debate. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul-dez, 2000, nº 22.

CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2002.

_____. **Avaliação da Aprendizagem: Discussão de Caminhos**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2007.

_____. **Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas.** 2 ed. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2001.

CARNOY M. ; LEVIN, H. M. **Escola e Trabalho no Estado Capitalista.** São Paulo: Cortez, 1987.

CARVALHO, C. H. A. **Política de Ensino Superior e Renúncia Fiscal:** da Reforma Universitária de 1968 ao ProUni. In: Reunião Anual da Anped, 28, 2005, Caxambu. Anais, Caxambu, Anped, 2005, p. 1-17.

CARVALHO, P. **Kroton e Anhanguera se unem e criam maior grupo de educação do mundo.** 22 de abril de 2013. Disponível em: <http://economia.ig.com.br/mercados/2013-04-22/kroton-e-anhanguera-educacional-firmam-acordo-de-associacao-e-acoes-disparam.html>. Acesso em 05 de maio de 2013.

CARVALHO, C. H. A.; LOPREATO, F. L. C. Finanças públicas, renúncia fiscal e o Prouni no governo Lula. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 93-104, maio-ago, 2005.

CATTANI, A.M. **O que é o imperialismo.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CATANI, A.M. ; HEY, A. P. ; GILIOLI, R. S.P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da População e dos Domicílios: Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

CHAUI, M. **O que é ideologia.** 35 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CIAVATTA, M. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In: Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis: Vozes, 2001.

CIEGLINSKI, A. **Sancionada lei que permite troca de dívidas de instituições de ensino por bolsas do ProUni**. Agência Brasil, 19 de julho de 2012. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-07-19/sancionada-lei-que-permite-troca-de-dividas-de-instituicoes-de-ensino-por-bolsas-do-prouni>>. Acesso em 20 de julho de 2012.

CISLAGHI J. F. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 105, p. 241-266, abr./jun. 2011.

CLEGG, S. R. **Frameworks of Power**. London: Gage, 1989.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Tabela de áreas do conhecimento**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>>. Acesso em 19 de setembro de 2012.

CORREIO BRASILIENSE. Educação: Um milhão desiste de curso superior. 26 de outubro de 2012. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2012/10/26/ensino_ensinosuperior_interna,329990/um-milhao-desiste-de-curso-superior.shtml> . Acesso em 29 de outubro de 2012.

CORBUCCI, P. R. **Desafios da Educação Superior e Desenvolvimento no Brasil**. Brasília: IPEA, 2007. 32 p. (Textos para Discussão n. 1287).

COSTA, F. S. **Políticas Públicas de Educação Superior – Programa Universidade para Todos: um olhar dos alunos beneficiários da PUC-SP**.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Currículo. Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

CUNHA, L. A. A Expansão do Ensino Superior: Causas e Consequências. **Debate e Crítica**, n. 5, p. 27-58, 1975.

_____. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004.

DAVIES, N. O Financiamento da Educação Estatal no Brasil: velhos e novos desafios. **Rev. Bras. Pol. Adm. Educ.**, Brasília, v. 16, n.2, p. 159-176, jul. dez. 2000.

DEMO, P. Qualidade e Pesquisa na Universidade. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração - RBDEPA**. Vol. 1, n. 1. Cristalina: Maio de 2009, p.52-64.

DIAS M. C. L; ROTTA T. Filosofia, Economia e a Crise. Filosofia, Ciência & Vida, nº 34. São Paulo. Escala, 2009.

DREIFUSS, R. A. **A época das perplexidades – Mundialização, globalização e planetarização: novos desafios**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ENGUITA M.F. **O discurso da qualidade e a qualidade do ensino**. In: Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação, Visões Críticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ENTWISTLE, H. **Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics**. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

DURHAM, E. R. **O ensino superior privado no Brasil: público e privado**. SP: Nupes, 2003a. (Documentos de Trabalho 3/03).

ÉPOCA NEGÓCIOS, nº 06, agosto de 2007. **Um passeio na sala e na vida do homem mais rico do mundo, Carlos Slim**. Disponível em:

<<http://epocanegocios.globo.com/Revista/Common/0,,EMI22272-16380-2,00-quem+e+como+vive+e+o+que+pensa+o+homem+mais+rico+do+planeta.html>> . Acesso em 02 de setembro de 2012.

ERTHAL, J.M.; PEROZIM, L. O ensino vai à Bolsa. **Carta Capital nº 466**, 17 out. 2007, p. 10-15.

ERICKSON, F. **Métodos Cualitativos de Investigación sobre la enseñanza** In: WITTROCK, M.C. **La Enseñanza: Métodos Cualitativos**. Buenos Aires, Paidós, 1989.

EURONEWS. **Crise atual na Europa**. Disponível em: <<http://pt.euronews.com/2012/09/06/desemprego-nobel-da-economia-aconselha-mais-tempo-na-escola/>>. Acesso em 13 de setembro de 2012.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION - ENQA. **Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area**. Helsínquia: Disponível em: <<http://www.unibo.it/qualityassurance/AllegatiHP/Standards%20and%20Guidelines%20for%20QA%20in%20the%20European%20Higher%20Education%20Area.pdf>>. Acesso em 11 de maio de 2013.

FAMBRINI, V. **O impacto do ENEM no processo seletivo da PUC-SP**. Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2002.

FELIPE, J. P. **O ENEM como elemento democratizador do acesso ao ensino superior público pelos alunos oriundos das camadas populares**. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FAGNANI, E. A Política Social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **SER Social**, Brasília, Vol. 13, N. 28, nov. 2011. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/5621/4669>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2013.

FIGUEIREDO, H. **Barreiras para a expansão**: sem parceria com as instituições privadas, governo não conseguirá atingir meta de triplicar acesso ao ensino superior. Ensino Superior, n. 100, janeiro 2007.

FIORI, J. L. **Estados e moedas no desenvolvimento das nações**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS ESTUDANTIS - FONAPRACE. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília: TC Gráfica e Editora, 2011.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil**. In: FONTOURA, H.A (Org.). Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p. 72-90.

FRIGOTTO, G. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. In: Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação, Visões Críticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

GADOTTI, M. **Uma só escola para todos**: Caminhos da autonomia escolar. 2 ed. Petrópolis, 1991.

GENTILI P.A., SILVA T.T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação, Visões Críticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GHIRALDELLI JR., P. **Faculdade, o melhor negócio — Tendências e Debates**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/1120088-tendenciasdebates-faculdade-o-melhor-negocio.shtml>>. Acesso em 17 de julho de 2012.

GIROUX, H. A. **O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional**. In: SILVA, T.T. (org) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GOUVEIA, A. J. Democratização do Ensino Superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 50, n. 112, p. 232-44, jul./set. 1968.

GHIGLIONE, R., MATALON, B. **O Inquérito: Teoria e Prática**. 4ª ed. Oeiras: Celta, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Cadernos do Cárcere**, volume 3. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do Cárcere**, volume 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRUPPI, L. *Tudo começou com Maquiavel*. Porto Alegre: L & PM, 1980.

HADADD, F. Prouni. **Tendências e Debates**, 31 de agosto de 2006. São Paulo: Folha de São Paulo, 2006, p. A3;

HADADD, F.; BACHUR, J.P. Um passo atrás, dois à frente. **Tendências e Debates**, 11 de dezembro de 2004. São Paulo: Folha de São Paulo, 2004, p. A3.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARVARD UNIVERSITY. **Financial Report Fiscal Year 2012**. Disponível em:< <http://vpf-web.harvard.edu/annualfinancial/pdfs/2012fullreport.pdf>>. Acesso em 01 de maio de 2013.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito** (Partes 1 e 2). 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HELOANI, R. **Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado** – História da Manipulação Psicológica no Mundo do Trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

HOBBSAWM, E. J. **A Era do Capital, 1848-1875**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**; trabalho e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **ENEM**. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/ENEM/ENEM>>. Acesso em 13 de setembro de 2012.

JORDÃO, C. Como bancar a faculdade. **Revista Istoé**, 12. dez. 2007.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, jun. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 de fevereiro de 2013.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, M. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade**, n. 34, jan/abr 2009, p. 49-64.

LEHER, R. **Projetos e Modelos de Autonomia e Privatização das Universidades Públicas**. IN: Universidades na Penumbra: Neoliberalismo e Reestruturação Universitário. GENTILI, P. (org.). São Paulo: Cortez, 2001.

LE GRAND, J. Quasi-markets and social policy. **The Economic Journal**, vol. 101, n. 408, p. 1256 -1267. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 1991.

LENIN, V.I. **El Imperialismo, Etapa Superior del Capitalismo**. 6 ed. Buenos Aires: Anteo, 1973.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, Mar. 2008.

LOCCO, L. A. **Políticas Públicas de Avaliação: O ENEM e a Escola de Ensino Médio**. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa**: Uma introdução, Elementos para uma Análise Metodológica. São Paulo. Educ. 2005.

MAGRONE, E. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida in **Cadernos Cedes**, vol. 26, n.70,p. 353-372, Campinas: Unicamp, set-dez, 2006.

MANDEL, E. **O Capitalismo Tardio**. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **Os Estudantes, os intelectuais e a luta de classes**. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. **O lugar do marxismo na história**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2001.

MARQUES, R. M.; MENDES, A. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, Junho, 2007.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. L. **A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008**. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, Março de 2012.

MARTINS C.B. **O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980)**. In: MARTINS, C. B. (org.). Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas. SP: Brasiliense, 1989, p. 11-48.

_____. **O Ensino Superior Brasileiro nos anos 90**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p.41-60, 2000.

_____. **A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1, Volume I. 25 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1, Volume II. 25 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 3, Volume V. 25 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Miséria da Filosofia**: Resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular. 2009.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS F. **A Ideologia Alemã**: Teses sobre Feuerbach. 9 ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Manifesto Comunista**. 1 ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENEZES FILHO, N. A. **Apagão de mão de obra qualificada? As profissões e o mercado de trabalho brasileiro entre 2000 e 2010**. São Paulo: Insper Instituto de Ensino e Pesquisa - Centro de Políticas Públicas (CPP), 2012.

MERRIAM-WEBSTER. **Think Tank Meaning**. Disponível em: <<http://www.merriam-webster.com/dictionary/think%20tank>>. Acesso em 14 de abril de 2013.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

MILLS, C.W. **The Power Elite**. New York: Oxford University Press, 2000.

MOE, T. M.; CHUBB, J. E. **Politics, Markets and America's Schools**. Washington: Brookings Institution, 1990.

MORROW, R.; TORRES, C. A. **Teoria Social e Educação: Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural**. Porto: Afrontamento, 1997.

NATIONAL SCIENCE BOARD. **Research & Development, Innovation, and the Science and Engineering Workforce 2012**. Disponível em: <<http://nsf.gov/nsb/publications/2012/nsb1203.pdf>>. Acesso em 10 de agosto de 2012.

NETTO, J. P; BRAZ, M. **Economia Política – uma introdução crítica**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, J.P. **O que é o marxismo**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NETTO, A. **Desigualdade social avança na Europa e austeridade fiscal pode elevar pobreza. 15 de maio de 2013**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,desigualdade-social-avanca-na-europa-e-austeridade-fiscal-pode-elevar-pobreza-,1031940,0.htm>>. Acesso em 22 de maio de 2013.

NEVES, F. L.; FANINI, M. A.; KLEIN, S. F. **O ensino superior à luz da Reforma Universitária: o lugar do pensamento crítico e as incongruências subjacentes à formação profissional: entrevista com Franklin Leopoldo e Silva**. Plural; Sociologia, USP, S. Paulo, v. 11, n. 1, p. 111-120, 2º sem. 2004.

NORTHFLEET, E. G. **Patentes de invenção e monopólio**. Folha de São Paulo, Tendências e Debates de 07 de março de 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0703201008.htm>>. Acesso em 19 de agosto de 2012.

NUNES, E. **Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, edição especial comemorativa de 40 anos, 2007, p. 103 – 147.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. **Education at a Glance 2011**: OECD Indicators. OECD Publishing, 2012.

OLIVEIRA, F. **A armadilha neoliberal e as perspectivas da educação**. Conferência proferida por ocasião da sessão de abertura da 13ª Reunião Anual da Anped. Boletim Anped, 1991.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc., Campinas**, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OLIVEIRA, N. **Setor de serviços já responde por 70% da mão de obra no PIB do país**. Agência Brasil, Economia, em 19 de julho de 2011. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-07-19/setor-de-servicos-ja-responde-por-70-da-mao-de-obra-no-pib-do-pais>>. Acesso em 29 de julho de 2012.

OPINIÃO E NOTÍCIA. **Número de condenados nas prisões norte-americanas ultrapassa dois milhões**. Disponível em: <<http://opinioenoticia.com.br/sem-categoria/numero-de-condenados-nas-priso-es-norte-americanas-ultrapassa-dois-milhoes/>>. Acesso em 18 de agosto de 2012.

OLIVEN, A. C. Arquipélago de competência: universidades brasileiras na década de 90. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 86, ago. 1993. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741993000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 fev. 2013.

PARAGUASSU, L. **PROUNI tem 23% das instituições com nota baixa**: cruzamento feito pelo ‘Estado’ aponta que 227 delas tiveram conceito 1 e 2 no Índice Geral de Cursos. Jornal Estado de S. Paulo, 20 de jan. 2009, p. A16.

PARO, V.H. **Educação como exercício do poder** – crítica do senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PASSERON, J.C. L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. In: **Revue française de sociologie**. 1982, vol. 23, nº 23-4, p. 551-584. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1982_num_23_4_3604>. Acesso em 02 de novembro de 2012.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Concepções e Diretrizes do Programa de Governo do PT para o Brasil**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2002.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Uma escola do tamanho do Brasil – Programa de Governo Lula para a Educação**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2002.

PEREIRA, R. S.; SANTOS, D. A. Administrando a Escassez nas Instituições Federais de Ensino Superior. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2007, p. 139-166.

PEREIRA, L. C. B. Reforma Institucional, Competitividade e Autonomia Financeira. **Revista Adusp**, p. 39-47, dezembro, 2000.

POMPEU, S.; LORDELO, C.; SILVA, C. **Unip é acusada de selecionar alunos para fazer ENADE**; MEC pede explicação. O Estado de S. Paulo, 3 mar. 2012.

POCHMANN, M. **Riqueza concentrada e trabalho em excesso**. Folha de São Paulo, Caderno Mercado, p. 3, 21 de março de 2008.

_____. **Novos Personagens**. Folha de São Paulo, Tendências e Debates, 02 de janeiro de 2012, p. A3.

PONCE, B. J. **Currículo: o acesso à cultura como problema e solução para a exclusão social**. Anais do Endipe: 2006.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977.

PORTUGAL. UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Declaração de Sorbonne - 1998**. Disponível em: < http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne>. Acesso em 09 de maio de 2013.

PORTUGAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estratégia de Lisboa - 2000**. Disponível em: <<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/21>>. Acesso em 10 de maio de 2013.

PORTUGAL. DIRECÇÃO GERAL DE ENSINO SUPERIOR. **Comunicado de Praga – 2001**. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/551/Declaracao_de_Praga.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2013.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou adaptação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIGHETTI, S. **Brasil cresce em produção científica, mas índice de qualidade cai**. Ciência, 22 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2013/04/1266521-brasil-cresce-em-producao-cientifica-mas-indicede-qualidade-cai.shtml>>. Acesso em 14 de maio de 2013.

RODRIGUES, C. **Governo representa 40% da renda de maior grupo educacional do mundo**. Portal iG, São Paulo, publicado em 15 de maio de 2013. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-05-15/governo-representa-40-da-renda-de-maior-grupo-educacional-do-mundo.html>>. Acesso em 17 de maio de 2013.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 33 ed. Petrópolis, 2008.

ROSEMBURG, C. Nota Alta: a educação já movimentará 90 bilhões de reais por ano no Brasil e deve ser o setor que mais crescerá no mundo nas próximas décadas. **Revista Exame**, ed. 763, 27 de março de 2002. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/0763/noticias/nota-alta-m0052595>. Acesso em 02 de novembro de 2012.

SALERNO, M. S. **Produção, Trabalho e Participação: CCQ e Kanban numa nova imigração japonesa**. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria (Org.). *Processo e Relações do Trabalho no Brasil*. São Paulo: Atlas, 1985.

SALTER, B. The private sector and the NHS: redefining the welfare state. **Policy and Politics**, vol. 23, n.1, p. 17-30.

SANTANA, G. C. S. **O Programa Universidade para Todos**: percepções de estudantes de pedagogia do Distrito Federal. Brasília, 2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UNB.

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011.

SÃO PAULO. **Saresp 2012** - Apresentação. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Arquivos/2_Apresentacao_do_site.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2013.

SAMPAIO, H. (coord); LIMONGI, F.; TORRES, H. **Equidade e Heterogeneidade no Ensino Superior Brasileiro**. Brasília: Inep, 2000.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Escola e democracia**. Ed. Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHOFER, E.; MEYER, J. W. The Worldwide Expansion of Higher Education in Twentieth Century. **American Sociological Review**, Vol. 70, p. 898-920, December 2005.

SILVA JÚNIOR, J. R., ET AL. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XIX, n. 45, jan. 2010, Brasília, p. 09-25.

SILVA, L. I. L. **Carta ao Povo Brasileiro - 2002**. Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/carta-ao-povo-brasileiro-por-luiz-inacio-lula-da-silva>. Acesso em 11 de março de 2013.

SILVA, M.S.P. **Políticas educacionais no contexto dos governos lula (2003-2010)**: elementos para análise, apontamentos para novos estudos. In: Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões/ Helena Amaral da Fontoura (org.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

SOARES, J.F. **Implementação de cotas na UFMG para alunos egressos de escola pública**. In: Universidade e Democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira. PEIXOTO, M. C. L. Belo Horizonte, UFMG, 2004.

_____. A avaliação como instrumento de garantia do direito à educação. Entrevista com Chico Soares. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.2, n.1, p.183-213, julho 2012.

SILVA, D. C.; MEIRA, K. A. **Moratória, parcelamento e recuperação tributária: Institutos tributários previstos na Lei nº 12.688/2012: Conhecendo o Proies**. São Paulo, publicado em setembro 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/22854>>. Acesso em 10 de maio de 2012.

SILVA, C.; MORGAN, B.; COSTA, P. **Desenvolvimento e aplicação de uma metodologia para cálculo do custo-aluno de instituições públicas de ensino superior: um estudo de caso**. Revista de Administração Pública, Brasil, 38, jul. 2004.

SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS. **Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

SOUZA, P. R. **A Revolução Gerenciada: educação no Brasil (1995-2002)**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

_____. Governo flexibiliza o ensino de 2º grau. Folha de São Paulo, 05 de julho de 1997, Caderno São Paulo.

SOUSA, S. Z. L. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional**. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUSA, S.Z.L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

SOUSA, S.Z.L.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso dos Resultados, Implicações e Tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

SPOSATI, A. Exclusão Social e Fracasso Escolar. **Revista Em Aberto**, vol. 17, n. 71. INEP, Brasília, 2000.

STEINER, João E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 19, n. 54, Aug. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000200019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de fevereiro de 2013

STOCKHOLM INTERNATIONAL PEACE RESEARCH INSTITUTE – SIPRI **Despesas Militares**. Disponível em: <<http://milexdata.sipri.org/result.php4>>. Acesso em 26 de agosto de 2012.

STRAUSS, A., CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa – Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento de Teoria Fundamentada**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STUBRIN, A. L. **Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 10, n. 04, dez. 2005.

TAKAHASHI, F.; GOMES, P. Anhanguera demite 680 professores. **Folha de São Paulo**. Caderno Cotidiano – C5, 21 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/2011/12/21/15/>. Acesso em 16 de novembro de 2012.

TEIXEIRA, C.R. **A Concepção de Avaliação Educacional veiculada na Produção Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo**. Tese de doutoramento em educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

TEIXEIRA, F.; FREDERICO, C. **Marx no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRINDADE H. **As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina**. In: *Universidades na Penumbra: Neoliberalismo e Reestruturação Universitário*. GENTILI, P. (org.). São Paulo: Cortez, 2001.

UNIÃO EUROPÉIA. **Declaração de Bolonha**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>. Acesso em 10 de maio de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC, 2013). **Universidade Nova**. Disponível em: <http://www.ihac.ufba.br/portugues/?page_id=5626>. Acesso em 13 de maio de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. São Paulo: UNIFESP, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Graduação. **Relação Candidato/Vaga, 2010/2011/2012**. Disponível em : <<http://www.unifesp.br/prograd/portal/Ingressantes-1.pdf>>. Acesso em 12 de agosto de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **2011-2012 - Unifesp em números**. São Paulo: Pró-Reitoria de Planejamento, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **O Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes da Universidade Federal de São Paulo**. São Paulo: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. UNIFESP: Institucional. Disponível em: < <http://www.unifesp.br/>>. Acesso em 29 de agosto de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. UNIFESP: Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: < <http://www.unifesp.br/prograd/portal/>>. Acesso em 24 de setembro de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. UNIFESP: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Disponível em: <<http://prae.unifesp.br/>>. Acesso em 04 de maio de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Estatuto da UNIFESP**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/legislacao/estatutos/estatuto.htm>>. Acesso em 31 de março de 2013.

ULER, A. M. **Avaliação da Aprendizagem: Um estudo sobre a produção acadêmica dos Programas de pós-graduação em educação (PUC SP, USP, UNICAMP – 2000 – 2007)**. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2010.

UNIÃO EUROPÉIA. **Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005**. The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Disponível em: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00- Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf. Acesso em 9 de maio de 2013.

UOL. Portal Educação. **Veja lista de cursos "repetentes" que tiveram vestibulares de 2013 suspensos pelo MEC**. Publicada em 19 de dezembro de 2012. Disponível em: < <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/12/19/veja-lista-de-cursos-repetentes-que-tiveram-vestibulares-de-2013-suspensos-pelo-mec.htm> >. Acesso em 18 de maio de 2013.

UNITED NATIONS STATISTICS DIVISION (UNSD). **National Accounts Statistics: Main Aggregates and Detailed Tables**. Disponível em:

<<http://unstats.un.org/unsd/snaama/introduction.asp>>. Acesso em 18 de agosto de 2012.

VARGA, E. **O capitalismo do século XX**. Rio de Janeiro: Biblioteca Universal Popular; Civilização Brasileira, 1963.

VALENTE, I; HELENE, O. **O Prouni e os muitos enganos**. Folha de São Paulo, Tendências e Debates, 11 dez. 2004.

VEJA. **Programa Universidade para Todos - PROUNI - Bolsas ofertadas para o processo 1/2012, por Centros Universitários**. Extraído em 04/01/2012. Disponível em: < http://veja.abril.com.br/educacao/prouni2012/quadro_centro_universitario.pdf>. Acesso em 07 de janeiro de 2013.

VEJA. **Programa Universidade para Todos - PROUNI - Bolsas ofertadas para o processo 1/2012, por Universidades**. Extraído em 04/01/2012. Disponível em: < http://veja.abril.com.br/educacao/prouni2012/quadro_universidade.pdf >. Acesso em 07 de janeiro de 2013.

VIANNA, H. M. **Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas**. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/2003. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2003.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOOD, G.; MEIER, D. **Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Act Is Damaging Our Children and Our Schools**. Boston: Houghton Mifflin School, 2004.

WORLD BANK. **Higher Education: Lessons of Experience**. Washington, D.C.: 2000.

WORLD BANK. **Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise**. Washington, D.C.: 2000.

ZAGONEL, L. **Ousadia com o governo: novo presidente da Frente Parlamentar de Apoio ao Ensino Superior defende que o setor seja mais agressivo na relação com o Ministério.** Ensino Superior, ano 10, edição 116, 2008.

ZAPONI, M.; VALENÇA, E. **Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco.** Abr. 2009. Disponível em: <http://www.abave.org.br/publicacao_completa.php?publi=262>. Acesso em 22 de maio de 2013.

APÊNDICE

ENEM como Política de Acesso em IES Federais - UNIFESP

1. Introdução

Prezado Estudante,

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa acadêmica efetuada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com os graduandos da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC SP, que considerou que a investigação pode de fato fornecer referências às políticas públicas de educação, conforme transcrição do parecer que consta da próxima página.

O trabalho é conduzido pelo Prof. Me. João Alves Pacheco, orientado pela Profa. Dra. Isabel Capelletti e busca identificar a forma de ingresso em Universidades Federais, assim como compreender as dificuldades materiais e acadêmicas que os estudantes enfrentam para se manterem nos cursos em que foram admitidos. O preenchimento é voluntário e as informações obtidas serão tratadas sigilosamente, visando assegurar a privacidade dos respondentes. O Programa de Pós Graduação e os pesquisadores comprometem-se a usar os dados fornecidos estritamente para fins de pesquisa acadêmica e a não divulgarem qualquer informação que identifique os participantes.

2. Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da PUC SP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 112.352

Data da Relatoria: 06/08/2012

Uma investigação do Exame Nacional do Ensino Médio como Política Pública de Inclusão Social

Pesquisador: João Alves Pacheco

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP

versão: 1

CAAE: 04405812.2.0000.5482

Apresentação do Projeto:

O trabalho investigará de forma marcadamente qualitativa, com enfoque interpretativo o quanto se tem dado a entrada de estudantes, advindos de escolas públicas em universidades por vias dos resultados do ENEM, tal como se esses advêm de classes C, D, E, e ainda se são oriundos de outros estados ou municípios que não São Paulo.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a efetividade do ENEM como política pública de democratização de acesso e a realidade de estudantes das classes C, D e E admitidos por esse processo.

Identificar em quais cursos esses estudantes tem ingressado, assim como se a utilização do ENEM tem favorecido a admissão de estudantes de escolas públicas; Verificar se aumentou o número de alunos oriundos de outros estados ou municípios.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são reduzidos de fato.

Os benefícios são de cunho acadêmico e capazes de trazer dados que sirvam às políticas públicas de educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa pode de fato fornecer referências às políticas públicas de educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentaram a pesquisa satisfatoriamente.

ENEM como Política de Acesso em IES Federais - UNIFESP

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador o desenvolvimento da proposta de pesquisa em tela, na forma que esta foi apresentada e avaliada por este Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-PUC/SP). Sendo que quaisquer alterações que vierem a ocorrer, devem ser imediatamente informadas ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa que foi alterada, acompanhada das justificativas para tal alteração.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atende à resolução 196/96 da CONEP, CNS, MS.

Dou parecer favorável à sua realização.

Situação do Parecer:

Aprovado

3. Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Trabalho: Uma Investigação do ENEM como Política Pública de Inclusão Social

Pesquisador Responsável: Prof.º Me. João Alves Pacheco

Orientador: Prof.ª Dr.ª Isabel Franchi Cappelletti

Instituição do Pesquisador Responsável: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Telefones para contato: (11) 99970 1280 - (11) 3384 6459 - (11) 3670 8514

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Uma Investigação do Exame Nacional do Ensino Médio como Política Acesso em IES Federais”, de responsabilidade do Prof.º Me. João Alves Pacheco.

O objetivo de nossa pesquisa é verificar se a transformação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em um mecanismo, exclusivo ou complementar, de acesso à educação superior tem permitido que maiores contingentes de estudantes das classes econômicas mais desfavorecidas (C,D e E), sejam admitidos em instituições federais de ensino superior e tem conseguido permanecer e concluir os cursos em que foram admitidos. Também pretendemos saber em quais cursos esses estudantes tem ingressado, assim como se a utilização do ENEM tem favorecido a admissão de estudantes de escolas públicas, de outros estados ou municípios. Acreditamos que a compreensão sobre os efeitos de uma política pública como o ENEM é importante para avaliar seus resultados e também permitirão a descoberta de fatos ou aspectos desconhecidos sobre o assunto para gestores públicos, professores e estudantes. Tais descobertas poderão contribuir para novas propostas de acesso ao ensino superior. Fique ciente que durante sua participação na pesquisa, o senhor (a) poderá interrompê-la a qualquer momento para pedir esclarecimentos ou tirar dúvidas acerca dos objetivos do trabalho ou dos procedimentos adotados. Ressaltamos que sua participação é voluntária e que pode desistir de participar a qualquer momento. Asseguramos que sua privacidade será preservada e garantimos o caráter sigiloso das informações, cuja divulgação dependerá de sua concordância expressa.

Declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito e que o preenchimento do questionário formaliza minha anuência.

4. Orientações para o preenchimento

Por tratar-se de formulário online, recomendamos que seu preenchimento seja efetuado em uma única etapa, pois não é possível salvar o que já foi preenchido e prosseguir posteriormente. É composto por 63 questões, a maioria de múltipla escolha e também por algumas dissertativas; estimamos o tempo de preenchimento em cerca de 15 minutos.

As questões com asterisco são obrigatórias e as alternativas com um círculo só permitem uma resposta, enquanto que as alternativas com um quadrado permitem mais de uma resposta. Não é necessária qualquer identificação exceto para os alunos que voluntariamente desejarem participar de uma etapa adicional da pesquisa, que consiste em uma entrevista presencial ou telefônica. Para tanto, existe uma questão e um campo no final do questionário.

5. Informações Pessoais

*1. Você é cotista?

- ☐ Sim
- ☐ Não

2. Se respondeu "Sim" na questão anterior, especifique o tipo de cota:

- ☐ Por ser afro-descendente
- ☐ Outra
- ☐ Por ser indígena
- ☐ Não sei
- ☐ Por ter estudado em escola pública

*3. Sexo:

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

*4. Qual era a sua idade em 31 de dezembro de 2011.

*5. Como você classifica sua cor de pele?

*6. Qual é o seu estado civil?

- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Casado(a)
- ☐ Desquitado(a)
- ☐ União estável
- ☐ Viúvo(a)
- ☐ Separado(a)
judicialmente

*7. Você têm filhos(as)?

*8. Qual foi o local de seu nascimento?

- ☐ Na cidade de São Paulo
- ☐ Em outro estado da Região Sul
- ☐ Em município da Grande São Paulo
- ☐ Em outro estado da Região Norte
- ☐ No interior do estado de São Paulo
- ☐ Em outro estado da Região Nordeste
- ☐ No litoral do estado de São Paulo
- ☐ Em outro estado da Região Centro Oeste
- ☐ Em outro estado da Região Sudeste
- ☐ Em outro país.

*9. Em que local mora sua família?

- | | |
|--|--|
| ☐ Na cidade de São Paulo | ☐ Em outro estado da Região Sul |
| ☐ Em município da Grande São Paulo | ☐ Em outro estado da Região Norte |
| ☐ No interior do estado de São Paulo | ☐ Em outro estado da Região Nordeste |
| ☐ No litoral do estado de São Paulo | ☐ Em outro estado da Região Centro Oeste |
| ☐ Em outro estado da Região Sudeste | ☐ Em outro país. |

*10. Onde você morava antes de ingressar na Universidade?

- | | |
|--|--|
| ☐ Na cidade de São Paulo | ☐ Em outro estado da Região Nordeste |
| ☐ Em município da Grande São Paulo | ☐ Em outro estado da Região Centro-Oeste |
| ☐ No interior do estado de São Paulo | ☐ Em outro estado da Região Sudeste |
| ☐ No litoral do estado de São Paulo | ☐ Em outro estado da Região Sul |
| ☐ Em outro estado da Região Sudeste | ☐ Em outro país |

11. Com quem você mora atualmente?

- | | |
|---|--|
| ☐ Com seus pais | ☐ Com outros parentes |
| ☐ Com o (a) cônjuge ou companheiro(a) | ☐ Com amigos (república, pensão, etc.) |
| ☐ Sozinho | ☐ Outra situação |

*12. Quanto tempo (em minutos) você leva para chegar a Unifesp?

- | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ Até 15 | ☐ De 30 a 45 | ☐ Mais de 1 hora |
| ☐ De 15 a 30 | ☐ De 45 a 60 | ☐ Mais de 2 horas |

*13. Qual é o meio de transporte que utiliza para ir para universidade? (É possível responder mais que uma alternativa)

- | | | |
|---------------------------------|---|--------------------------------|
| ☐ A pé | ☐ Bicicleta | ☐ Moto |
| ☐ Ônibus | ☐ Carro próprio | ☐ Van |
| ☐ Metrô | ☐ Carona | ☐ Outro |
| ☐ Trem | ☐ Ônibus fretado | |

***14. Onde você se alimenta durante o tempo de permanência na universidade?**

- ☐ No restaurante universitário ☐ Marmita ou lanche que trago de casa
- ☐ Na cantina da universidade ☐ Em minha casa
- ☐ Em restaurante/lanchonete próxima à universidade ☐ Outro

6. Forma de Ingresso na Universidade e Opção de Curso

***15. Quantos vestibulares você prestou antes de ser admitido na universidade?**

***16. Você frequentou cursinho pré-vestibular durante pelo menos seis meses?**

- ☐ Não ☐ Sim, cursinho governamental gratuito
- ☐ Sim, cursinho institucional gratuito ☐ Sim, cursinho particular

***17. Insira por favor a data de sua admissão na universidade no formato DD/MM/AAAA:**

***18. Qual ou quais as razões para a escolha da Unifesp? (É possível responder mais que uma alternativa).**

- ☐ Por ser gratuita ☐ Pela qualidade do curso oferecido
- ☐ Por oferecer o curso que desejo ☐ Por ser a única em que fui aprovado(a)
- ☐ Pelo prestígio da instituição ☐ Por conta das cotas
- ☐ Pela proximidade da minha residência ☐ Por oferecer bolsas de auxílio para minha manutenção

Outro (especifique)

***19. Qual ou quais as razões para a escolha do curso? (É possível responder mais que uma alternativa).**

- ☐ Vocação ☐ Profissão com demanda no mercado de trabalho
- ☐ Desejo de contribuir socialmente ☐ Atração pela área de conhecimento
- ☐ Admiração pelo trabalho ☐ Gratuidade do curso
- ☐ Prestígio social da profissão ☐ Proximidade da residência
- ☐ Influência familiar ☐ Expectativa de uma futura boa remuneração

Outro (especifique)

***20. Turno em que ingressou na Unifesp:**

***21. Turno atual ou em que cursa a maioria das disciplinas:**

***22. Qual é o seu campus?**

- | | |
|--|---|
| ☐ Baixada Santista | ☐ Osasco |
| ☐ Diadema | ☐ São José dos Campos |
| ☐ Guarulhos | ☐ São Paulo |

***23. Em que curso está matriculado?**

***24. O curso em que está matriculado foi sua 1ª opção?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sua resposta foi "Não", por favor declare qual foi sua 1ª opção?

***25. O que considera mais importante num curso universitário? (É possível responder mais que uma alternativa).**

- ☐ Formação profissional com foco no mercado de trabalho
- ☐ Conhecimentos gerais para a melhor compreensão do mundo
- ☐ Formação profissional voltada para pesquisa acadêmica
- ☐ Obtenção de um diploma
- ☐ Permitir o aumento de minha renda

Outro (especifique)

***26. Você já iniciou outro curso superior antes do atual?**

- | | |
|---|--|
| ☐ Nenhum curso superior | ☐ Dois cursos superiores |
| ☐ Um curso superior | ☐ Três ou mais cursos superiores |

Caso já tenha começado outro curso, explique por que desistiu (opcional):

ENEM como Política de Acesso em IES Federais - UNIFESP

*27. Você foi admitido na Universidade por meio do:

- | | |
|--|---|
| ☐ ENEM/SISU | ☐ Transferência interna (outro curso da universidade) |
| ☐ Vestibular | ☐ Transferência externa (outra instituição) |
| ☐ Programa Internacional | ☐ Outro |

28. Se na questão anterior seu acesso foi por meio do Sistema Unificado (ENEM/SISU), você considera que isso?

- | | |
|---|---|
| ☐ Favoreceu o acesso | ☐ Não percebi diferença |
| ☐ Dificultou o acesso | ☐ Não sei avaliar |

Outro (especifique)

7. Antecedentes Escolares

*29. Você cursou o Ensino Fundamental em:

- | | |
|--|--|
| ☐ Escola Pública | ☐ Escola Particular com bolsa integral |
| ☐ Parcialmente em Escola Pública | ☐ Escola Particular com bolsa parcial |
| ☐ Escola Particular | ☐ Outro tipo |

Nome da escola na qual cursou o ensino fundamental (opcional):

*30. Em que ano você concluiu o Ensino Médio?

Outro (especifique)

*31. Você cursou o Ensino Médio em:

- | | |
|--|--|
| ☐ Escola pública | ☐ Escola particular com bolsa integral |
| ☐ Parcialmente em Escola pública | ☐ Escola particular com bolsa parcial |
| ☐ Escola particular | ☐ Outro |

Nome da escola na qual cursou o ensino médio (opcional):

***32. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio? (É possível responder mais de uma alternativa)**

☐ Ensino médio padrão

☐ Magistério

☐ Técnico

☐ Educação para Jovens e Adultos (EJA)/Supletivo

Outro (especifique)

8. Vida Acadêmica e Condições para Estudar

***33. Como pretende se manter durante seus estudos? (É possível responder mais que uma alternativa).**

☐ Com meu trabalho

☐ Com recursos dos pais ou família

☐ Atividade acadêmica remunerada (bolsa de iniciação científica, bolsa de monitoria, etc.)

☐ Com recursos de Programa de Assistência Estudantil da Universidade (PAPE por exemplo)

☐ Com recursos próprios

☐ Não sei

***34. Em qual período do curso você está?**

☐ Início (1º ano)

☐ Metade

☐ Final (último ano)

***35. No seu curso atual, você já trancou sua matrícula?**

☐ Não

☐ Sim, por licença maternidade

☐ Sim, por insatisfação com o curso

☐ Sim, por questões familiares

☐ Sim, por impedimento de saúde

☐ Sim, por motivos profissionais

☐ Sim, por impedimento financeiro

Outro (especifique)

***36. Em quantas disciplinas foi reprovado(a) por nota?**

- | | | |
|-------------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| ☐ Nenhuma | ☐ Três | ☐ Seis ou mais |
| ☐ Uma | ☐ Quatro | |
| ☐ Duas | ☐ Cinco | |

***37. Em quantas disciplinas foi reprovado(a) por ultrapassar o limite máximo de faltas?**

- | | | |
|-------------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| ☐ Nenhuma | ☐ Três | ☐ Seis ou mais |
| ☐ Uma | ☐ Quatro | |
| ☐ Duas | ☐ Cinco | |

***38. Você está atrasado(a) em relação a duração normal de seu curso?**

- | | |
|---|--|
| ☐ Não | ☐ Sim, em um ano e meio |
| ☐ Sim, em um semestre | ☐ Sim, em dois anos |
| ☐ Sim, em um ano | ☐ Sim, em mais de 2 anos |

39. Se na questão anterior respondeu como "Sim" para alguma das alternativas, você atribui esse atraso a: (É possível responder mais que uma alternativa).

- | | |
|--|---|
| ☐ Defasagem do Ensino Médio | ☐ Excesso de atividades extra-classe |
| ☐ Falta de estudo | ☐ Dificuldade em compreender os conteúdos |
| ☐ Falta de tempo para estudar | ☐ Didática inadequada |
| ☐ Falta de interesse no curso | ☐ Dificuldade em chegar no horário das aulas |

Caso deseje, especifique outro motivo:

***40. Qual é seu número de disciplinas em dependência?**

- | | | |
|-------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|
| ☐ Nenhuma | ☐ Duas | ☐ Quatro |
| ☐ Uma | ☐ Três | ☐ Mais que quatro |

***41. Além do horário das aulas, quantas horas dedica para seus estudos?**

- | | |
|---|--|
| ☐ Nenhuma | ☐ Quatro horas semanais |
| ☐ De uma a três somente em semana de provas | ☐ Cinco horas semanais |
| ☐ Mais que três horas em semana de provas | ☐ Seis horas semanais |
| ☐ Um hora por semana | ☐ Mais que seis horas semanais |
| ☐ Duas horas semanais | ☐ De uma a duas diárias |
| ☐ Três horas semanais | ☐ Mais que duas horas diárias |

Outro (especifique)

***42. Possui em sua moradia um local adequado para estudar?(Local isolado de ruídos, com boa iluminação e arejado).**

- ☐ Sim
- ☐ Não

Caso queira, faça algum comentário:

9. Trabalho e Renda

***43. Você trabalha?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

44. Se respondeu "Sim" na questão anterior, por favor classifique o tipo de vínculo? (É possível responder mais que uma alternativa).

- ☐ Funcionário(a) em empresa privada ou estatal
- ☐ Funcionário(a) público da administração direta ou autarquia
- ☐ Aposentado(a) ou pensionista
- ☐ Profissional liberal
- ☐ Autônomo(a)
- ☐ Proprietário(a) de empresa

Outro (especifique)

45. Se respondeu a questão anterior, assinale qual é a sua jornada de trabalho? (É possível responder mais que uma alternativa).

- ☐ Segunda a sexta feira 8:00 horas diárias (40 horas/semana)
- ☐ Segunda a sexta feira 8:48 horas diárias (44 horas/semana)
- ☐ Segunda a sábado 8:48 horas diárias (44 horas/semana)
- ☐ Segunda a sexta feira 6:00 horas diárias (30 horas/semana)
- ☐ Segunda a sábado 6:00 horas diárias (36 horas/semana)
- ☐ Turnos de 12 x 36

Outra (especifique)

***46. Você estagia?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

***47. Quem é o(a) principal mantenedor(a) de sua família ? (a pessoa que mais contribui na renda)**

- | | | |
|---|----------------------------------|--------------------------------|
| ☐ Você mesmo(a) | ☐ Mãe | ☐ Madrasta |
| ☐ Cônjuge/companheiro | ☐ Irmão/Irmã | ☐ Avô/Avó |
| (a) | ☐ Padrasto | ☐ Outro |
| ☐ Pai | | |

***48. Qual a situação profissional de seu pai?**

- ☐ Aposentado ou pensionista
- ☐ Assalariado
- ☐ Atualmente não exerce atividade remunerada, não recebe pensão ou aposentadoria
- ☐ Profissional liberal
- ☐ Autônomo
- ☐ Proprietário de empresa
- ☐ Rentista (vive de rendimentos ou investimentos)
- ☐ Não sei
- ☐ Falecido
- ☐ Outra situação

*49. Qual a situação profissional de sua mãe?

- ☐ Aposentada ou pensionista
- ☐ Assalariada
- ☐ Atualmente não exerce atividade remunerada, não recebe pensão ou aposentadoria
- ☐ Profissional liberal
- ☐ Autônoma
- ☐ Proprietária de empresa
- ☐ Rentista (vive de rendimentos ou investimentos)
- ☐ Não sei
- ☐ Falecido
- ☐ Outra situação

*50. Qual é a escolaridade de seu pai?

- | | |
|---|--|
| ☐ Não teve pai / pessoa que exerceu tal papel na criação; | ☐ Ensino fundamental (5ª a 8ª) - Completo |
| ☐ Sem instrução, não alfabetizado; | ☐ Ensino Médio (antigo 2º grau) - Incompleto |
| ☐ Sem instrução, sabe ler e escrever; | ☐ Ensino Médio (antigo 2º grau) - Completo |
| ☐ Ensino fundamental (1ª a 4ª) - Incompleto | ☐ Ensino Superior - Incompleto |
| ☐ Ensino fundamental (1ª a 4ª) - Completo | ☐ Ensino Superior - Completo |
| ☐ Ensino fundamental (5ª a 8ª) - Incompleto | ☐ Especialização, Mestrado ou Doutorado |

*51. Qual é a escolaridade de sua mãe?

- | | |
|---|--|
| ☐ Não teve mãe / pessoa que exerceu tal papel na criação; | ☐ Ensino fundamental (5ª a 8ª) - Completo |
| ☐ Sem instrução, não alfabetizado; | ☐ Ensino Médio (antigo 2º grau) - Incompleto |
| ☐ Sem instrução, sabe ler e escrever; | ☐ Ensino Médio (antigo 2º grau) - Completo |
| ☐ Ensino fundamental (1ª a 4ª) - Incompleto | ☐ Ensino Superior - Incompleto |
| ☐ Ensino fundamental (1ª a 4ª) - Completo | ☐ Ensino Superior - Completo |
| ☐ Ensino fundamental (5ª a 8ª) - Incompleto | ☐ Especialização, Mestrado ou Doutorado |

52. Caso não sejam seus pais, qual é a escolaridade da pessoa de referência financeira da sua família (trata-se do responsável pela maior parte da renda)?

- | | |
|---|--|
| ☐ Não aplicável | ☐ Ensino fundamental (5ª a 8ª) - Completo |
| ☐ Sem instrução, não alfabetizada; | ☐ Ensino Médio (antigo 2º grau) - Incompleto |
| ☐ Sem instrução, sabe ler e escrever; | ☐ Ensino Médio (antigo 2º grau) - Completo |
| ☐ Ensino fundamental (1ª a 4ª) - Incompleto | ☐ Ensino Superior - Incompleto |
| ☐ Ensino fundamental (1ª a 4ª) - Completo | ☐ Ensino Superior - Completo |
| ☐ Ensino fundamental (5ª a 8ª) - Incompleto | ☐ Especialização, Mestrado ou Doutorado |

***53. Qual é a sua renda familiar? Inclui a soma dos rendimentos de todos os membros de sua família. (Salário mínimo de 2012 - R\$622,00).**

- ☐ Menor ou igual a 1/2 salário mínimo (R\$311,00)
- ☐ De 1/2 a 1 salário mínimo (R\$311 a R\$622,00)
- ☐ De 01 a 02 salários mínimos (R\$ 622,00 a R\$ 1244,00)
- ☐ De 02 a 03 salários mínimos (R\$ 1244 a R\$ 1866,00)
- ☐ De 03 a 04 salários mínimos (R\$ 1866 a R\$ 2488,00)
- ☐ De 04 a 05 salários mínimos (R\$ 2488 a R\$ 3110,00)
- ☐ De 05 a 06 salários mínimos (R\$ 3110,00 a R\$ 3732,00)
- ☐ Acima de 06 salários mínimos (acima de R\$ 3732,00)

***54. Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal do seu grupo familiar?**

***55. Qual a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?**

- ☐ Sou sustentado pela família ou por outras pessoas
- ☐ Recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas
- ☐ Sou responsável apenas pelo meu próprio sustento
- ☐ Sou responsável pelo meu sustento e contribuo para o sustento da família
- ☐ Sou responsável principal pelo sustento de minha família.

***56. Você recebe algum tipo de auxílio de programa de assistência estudantil como o PAPE (Programa de Auxílio Permanência)?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

57. Se respondeu "Sim" na questão anterior, o benefício tem garantido sua manutenção na Universidade?

- ☐ Totalmente
- ☐ Em parte
- ☐ Insuficientemente

Caso tenha respondido "Em parte" ou "Insuficientemente", explique por que? (Opcional)

58. Quais auxílios têm recebido do PAPE? (É possível responder mais que uma alternativa).

- ☐ Alimentação ☐ Moradia
- ☐ Transporte ☐ Creche

*59. Você tem alguma atividade acadêmica remunerada? (É possível responder mais que uma alternativa).

- ☐ Nenhuma ☐ Estágio
- ☐ Monitoria ☐ PET (Programa de Educação Tutorial)
- ☐ Extensão ☐ Outra
- ☐ Pesquisa (PIBIC, PIBIT, PIBID, etc.)

10. Bens e Moradia

*60. A moradia de sua família é própria?

- ☐ Sim
- ☐ Não e o valor do aluguel é menor que R\$311,00
- ☐ Não e o valor do aluguel está na faixa entre R\$311 e R\$622,00
- ☐ Não e o valor do aluguel está na faixa entre R\$ 622,00 e R\$ 1244,00
- ☐ Não e o valor do aluguel está na faixa entre R\$ 1244 e R\$ 1866,00
- ☐ Não e o valor do aluguel está na faixa entre R\$ 1866 e R\$ 2488,00
- ☐ Não e o valor do aluguel está na faixa entre R\$ 2488 e R\$ 3110,00
- ☐ Não e o valor do aluguel é superior a R\$ 3110,00.

*61. Possui computador em sua moradia?

- ☐ Nenhum ☐ Dois ☐ Quatro ou mais
- ☐ Um ☐ Três

***62. Possui acesso à internet em sua moradia atual?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Conclusão

***63. Você aceitaria participar de uma entrevista visando ao aprofundamento dessa pesquisa?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se respondeu sim, poderia indicar seu nome completo, e-mail, telefone e o melhor meio e horário para contatá-lo(a)?