



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JANETE DOS SANTOS

**ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: A UTILIZAÇÃO DO
ENEM/SISU NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA BAHIA**

**Salvador
2013**

JANETE DOS SANTOS

**ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: A UTILIZAÇÃO DO
ENEM/SISU NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Rosilda Arruda Ferreira
Coorientadora: Prof^ª Dra Rosineide Pereira
Mubarack Garcia

**Salvador
2013**

UFRB/Biblioteca Central

S237

Santos, Janete dos.

Acesso à educação superior: a utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Janete dos Santos. – Salvador, BA, 2013.

126 f.:il

Orientador: Rosilda Arruda Ferreira.

Coorientador: Rosineide Pereira Mubarack Garcia.

Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Acesso. 2. Educação Superior. 3. Enem. 4. SisU. I. Ferreira, Rosilda Arruda. II Garcia, Rosineide Pereira Mubarack. III. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. IV. Título.

JANETE DOS SANTOS

**ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: A UTILIZAÇÃO DO
ENEM/SISU NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 14 de agosto de 2013.

Banca Examinadora

Georgina Gonçalves dos Santos _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia.
Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

José Albertino Carvalho Lordêlo _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia.
Professor da Universidade Federal da Bahia

Rosilda Arruda Ferreira (Orientadora) _____
Doutora em Educação, Universidade Federal de São Carlos.
Professora da Universidade Federal da Bahia

Rosineide Pereira Mubarak Garcia (Coorientadora) _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia.
Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Ao Sr Antonio Francisco que acreditava mais em mim do que eu mesma e que, com certeza, festejaria este momento como se fosse dele. Meu pai (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus e pai cujo nome é Jeová, pela vida e pela graça de viver este e outros momentos únicos.

A todos que me são queridos, mas especialmente...

À professora Rosilda: és especialmente querida por aceitar-me como orientanda, por acreditar nesta parceria, pelas palavras de incentivo e carinho, enfim, pela orientação afetuosa. Para você, um: Muito Obrigada eterno!

À professora Rose Mubarak que entrou na minha vida fazendo total diferença: és especial pela tua docilidade, sempre acessível e disponível até nos momentos em que não deves. Agradeço pelo agora e pelo que virá!

À família: a todos, um amor eterno. Janice, Léo, Jorge. À minha mãe: por compreender a ausência naquela visita prometida. À minha amada irmã Leonélia: minha caçulinha, a cada escrita, pensava em você. À minha querida tia Margarida, pelo carinho e hospitalidade;

Aos amigos que fazem parte da minha fraternidade alicerçada no conhecimento de Jeová: Estes são ‘os amigos que se apegam mais que irmãos’: Deise, Nubita, Mia, Helena, Fabiana, Déa, Rose (*in memoriam*), Cristina, pela amizade e disponibilidade do “apê” e, muitos, muitos outros que acompanharam minha caminhada;

Aos colegas da PROGRAD/UFRB: Pró Dinalva, pelas primeiras correções e incentivo, Susana, pela compreensão nas ausências; do mesmo modo, Gil, Glede, Nubita, Denise (valeu pelas correções finais), Aline e Deise, que “seguraram” o setor nas minhas viagens.

À minha amiga irmã que, com suas mãos ágeis e habilidades para com o Excel, tornou este trabalho realizado. Deise, sem você seria impossível a conclusão desta jornada. Minha eterna gratidão amiga;

À minha amiga Milena, pelos ouvidos emprestados, mesmo sem entender do que eu estava falando e pela ajuda emocional nos meus momentos de desespero. Muitas graças “Amada Mia”;

Aos professores do Programa, que colaboraram na construção do meu conhecimento: Dora Leal, Robert Verhine, Maria Couto, José Albertino – bondosamente, forneceu-me as bases para a análise deste trabalho;

Aos colegas de turma que compartilharam com esta caminhada, especialmente, Jaqueline Dourado, Jaqueline Correia e Samantha, cumplicidade e parceria;

Ao pessoal do GA: Bianca, Bruno, Daniela, Adna, Paulo, Luiza, Aurilene.

À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, cenário das minhas análises, e, instituição que me oportunizou perceber a Educação Superior através de um olhar diferenciado.

“[...]Por isso não desistimos; porém, ainda que o homem que somos por fora se definhe, certamente o homem que somos por dentro está sendo renovado de dia em dia[...].” (2

Coríntios 4:16)

SANTOS, Janete. **Acesso à educação superior: a utilização do Enem/Sisu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.** 126 f. il. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RESUMO

A presente investigação aporta-se na temática do acesso ao ensino superior após institucionalização do Exame Nacional do Ensino Médio e do Sistema de Seleção Unificada como mecanismo de seleção pelas instituições públicas a partir de 2010. Ao analisar o cenário histórico das formas de acesso a educação superior no Brasil, que priorizou a seleção por meio de exames vestibulares e a proposta governamental em apresentar uma nova forma de acesso emergiu o questionamento sobre o perfil do ingressante numa análise comparativa dos dois modelos de acesso utilizados pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Deste modo, o objetivo da pesquisa foi identificar no candidato inscrito e selecionado na UFRB no período de 2009 e 2010 se o Enem/Sisu mudou o perfil do ingressante e promoveu a democratização. Neste sentido o objetivo geral foi analisar como o modelo de seleção utilizado pela UFRB através do Enem/Sisu pode se caracterizar como uma política de democratização do acesso à educação superior. O embasamento teórico fundamentou-se nos conceitos de democracia, igualdade, equidade e desigualdade social presentes nos pensamentos de Noberto Bobbio, John Rawls, Pierre Bourdieu e outros. A pesquisa, de abordagem quantitativa e com característica documental, foi realizada com os candidatos ao processo seletivo da UFRB, instituição federal criada no processo de expansão e interiorização da Educação Superior do Governo Federal em 2005. Foram analisados os dados dos candidatos inscritos e selecionados na primeira chamada do processo do Vestibular realizado em 2009 e dos inscritos e selecionados na instituição por meio do Enem/Sisu realizado em 2010. A escolha por esse período se deveu ao fato de que nos dois anos propostos se entrecruzam os dois modelos de acesso ao Ensino Superior – Vestibular e Enem/Sisu. A investigação revelou que o estudante da UFRB tem origem geográfica no Estado da Bahia, pertence a camadas sociais mais baixas incluídos nas classes C, D e E, e são etnicamente pretos e pardos. Portanto, os resultados apontaram a tendência para uma maior democratização de oportunidades de acesso na medida em que possibilitou que mais estudantes, principalmente do interior e das classes sociais menos favorecidas ingressassem na universidade, porém, o perfil dos estudantes do ponto de vista das variáveis analisadas não foi alterado pela adoção do Enem/Sisu.

Palavras-chave: Acesso. Educação Superior. Enem. Sisu.

SANTOS, Janete. **Acceso a la educación superior: el uso del Examen Nacional de Enseñanza Media y del Sistema de Selección Unificada La Universidade Federal del Recôncavo da Bahia.** 126 f. il. 2013. Disertación (Master) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RESUMEN

La presente investigación apunta a la temática sobre el acceso a la educación superior después de la institucionalización del Examen Nacional de Enseñanza Media y del Sistema de Selección Unificada como mecanismo de selección por las instituciones públicas a partir de 2010. Al analizar el escenario histórico de las formas de acceso a la educación superior en Brasil, que priorizó la selección por medio de exámenes de ingreso y la propuesta gubernamental en presentar una nueva forma de acceso, surgió el tema sobre el perfil de los recién ingresados, en un análisis comparativo de los dos modelos de acceso utilizados por la Universidade Federal del Recôncavo da Bahia. De esta manera, el objetivo de esta investigación fue identificar en el candidato inscrito y seleccionado por la UFRB en el periodo 2009 y 2010 si el Enem/Sisu cambio su perfil e promovió la democratización considerando los cursos impartidos entre 2009 y 2010. En este sentido el objetivo general será analizar como el modelo de selección utilizado por la UFRB mediante el Enem/Sisu puede ser caracterizado con una política de democratización del acceso a la Enseñanza Superior. El marco teórico se fundamentó en los conceptos de democracia, igualdad, equidad e desigualdad social presentes en los pensamientos de Noberto Bobbio, John Rawls, Pierre Bourdieu e otros. La investigación, sobre el enfoque cuantitativo y documental, fue realizada con los candidatos en el proceso de selección de la UFRB, institución federal creada en el proceso de expansión e interiorización de la Educación Superior del Gobierno Federal en 2005. Fueron analizados los datos de los candidatos seleccionados en la primera convocatoria del proceso de ingreso realizado en 2009 y de los seleccionados por la institución por medio del Enem/Sisu realizado en 2010. La selección utilizando ese periodo se debe al hecho de que en los dos años propuestos se entrelazaron los dos modelos de acceso a la educación superior – Vestibular e Enem/Sisu. La investigación mostro que el estudiante de la UFRB tiene sus raíces geográficas en el Estado de la Bahía, pertenecen a los estratos sociales bajos incluyendo las clases C,D y E, y son étnicamente negros. Por consiguiente, los resultados apuntan a la tendencia para una mayor democratización del acceso a la educación superior, a medida que se posibilite que más estudiantes, principalmente del interior y de las clases sociales más bajas ingresen a la universidad, sin embargo, el perfil de los estudiantes en términos de las variables no ha cambiado con la adopción de Enem/ Sisu

Palabras clave: Acceso. La educación superior. Enem. Sisu.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico	1	Evolução das vagas ofertadas pelas Instituições de Educação Superior no Brasil (1995 – 2010)	17
Gráfico	2	Comparativo das vagas ofertadas pelas IES públicas e privadas no Brasil (1995 – 2010)	18
Gráfico	3	Comparativo dos inscritos entre IES públicas e privadas (1996-2010)	50
Gráfico	4	Evolução comparativa das Instituições públicas e privadas de Educação Superior no Brasil (1995 – 2010)	52
Gráfico	5	Distribuição das Instituições de Ensino Superior no Estado da Bahia	55
Gráfico	6	Evolução numérica das Universidades Federais no processo de expansão	63
Figura	1	Mapa de localização da UFRB	79
Gráfico	7	Evolução da oferta de cursos de graduação 2006 -2010	81
Gráfico	8	Evolução das inscrições nos Processos Seletivos 2009 e 2010	82
Gráfico	9	Selecionados na UFRB por origem geográfica em 2009	85
Gráfico	10	Inscritos por região nos Processos Seletivos da UFRB, em 2009 e 2010	86
Gráfico	11	Selecionados na UFRB por Unidade da Federação, em 2010	87
Gráfico	12	Comparativo de inscritos nos municípios-campi da UFRB em 2009 e 2010	90
Gráfico	13	Comparativo dos selecionados nos municípios-campi da UFRB 2009 e 2010	94
Gráfico	14	Inscritos e selecionados em 2009: capital e interior da Bahia	95
Gráfico	15	Inscritos e selecionados em 2010: capital e interior da Bahia	96
Gráfico	16	Renda familiar dos candidatos inscritos e selecionados em 2009	98
Gráfico	17	Renda familiar dos candidatos inscritos e selecionados em 2010	99
Gráfico	18	Candidatos selecionados por etnia 2009	103
Gráfico	19	Candidatos selecionados por etnia 2010	103
Figura	2	Perfil dos estudantes universitários nas IFES	111

LISTA DE TABELAS

Tabela	1	Evolução das Instituições de Educação Superior no Brasil (1995-2010)	17
Tabela	2	Vagas ofertadas, em cursos de graduação presenciais por categoria administrativa (1995 a 2010)	48
Tabela	3	Inscritos no vestibular por categoria administrativa 1995-2010	49
Tabela	4	Inscritos no Enem por ano	65
Tabela	5	Centros e cursos de graduação ofertados no campus em 2009/ 2010	78
Tabela	6	Panorama do processo seletivo em instituições públicas na Bahia em 2009 e 2010	83
Tabela	7	Origem geográfica dos inscritos e selecionados na UFRB em 2009	84
Tabela	8	Composição da origem geográfica dos inscritos e selecionados na UFRB em 2010, por região e UF.	87
Tabela	9	Municípios baianos com maior número de inscritos na UFRB em 2009	88
Tabela	10	Municípios baianos com maior número de inscritos na UFRB em 2010	89
Tabela	11	Municípios baianos com maior número de selecionados na UFRB em 2009	92
Tabela	12	Municípios baianos com maior número de selecionados na UFRB em 2010	93
Tabela	13	Inscritos e selecionados na UFRB por faixa de renda em 2009	97
Tabela	14	Inscritos e selecionados na UFRB por faixa de renda em 2010	99
Tabela	15	Inscritos e selecionados na UFRB por faixa de renda em 2009 e 2010 (nova categorização)	101
Tabela	16	Composição étnica dos inscritos e selecionados na UFRB em 2009 e 2010	104
Tabela	17	Relação etnia e renda entre os inscritos em 2009 na UFRB	106
Tabela	18	Relação etnia e renda entre os aprovados em 2009 na UFRB	106
Tabela	19	Relação etnia e renda entre os inscritos em 2010 na UFRB	108
Tabela	20	Relação etnia e renda entre os aprovados em 2010 na UFRB	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CFE	Conselho Federal de Educação
COPEVE	Comissão Permanente de Vestibular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSV	Comma Separated Values
EMARC	Escola Média de Agropecuária Regional da CEPLAC
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituições de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFBAIANO	Instituto Federal Baiano
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAS	Processo de Avaliação Seriada
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SSOA	Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UF	Unidade da Federação
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFOBA	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFESBA	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIVASF	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CONCEITOS NORTEADORES	23
1.1 DEMOCRACIA E DEMOCRATIZAÇÃO	23
1.2 IGUALDADE	27
1.3 EQUIDADE	30
1.4 DESIGUALDADE SOCIAL	34
2. O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO, POLÍTICO E ECONÔMICO	38
2.1 POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	38
2.2 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS NOVENTA	45
3 EXPANSÃO E ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL PÓS-LEI Nº 9.394/1996: DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS ÀS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	51
3.1 REVISITANDO A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NA BAHIA	51
3.1.1 As instituições públicas de educação superior na Bahia: expansão e acesso aos cursos de graduação	54
3.1.2 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)	61
3.2 OS MECANISMOS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL PÓS-LEI Nº 9.394/1996: DO VESTIBULAR AO ENEM	63
3.2.1 Do processo seletivo do vestibular ao Exame Nacional do Ensino Médio	63
3.2.2 O Prouni e o Sistema de Seleção Unificada	68
4 O CAMINHAR METODOLÓGICO	73
4.1 O MÉTODO DA PESQUISA	73
4.2 OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	75
4.3 PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS	76
4.4 O LÓCUS DA PESQUISA E A IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS	77
5 O ACESSO À UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	80
5.1 A POLÍTICA DE ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFRB	80
5.2 O PROCESSO DE SELEÇÃO PELO VESTIBULAR 2009 E PELO ENEM/SISU	83

	EM 2010: PERFIL DOS INSCRITOS E DOS SELECIONADOS	
5.2.1	A origem geográfica dos candidatos inscritos e selecionados	81
5.2.2	O perfil dos inscritos e selecionados no Vestibular 2009: renda familiar	96
5.2.3	O perfil dos inscritos e selecionados no Enem/Sisu em 2010: renda familiar	98
5.2.4	A renda familiar dos inscritos e selecionados no Vestibular e no Enem/Sisu: identificação d a comunidade da UFRB	100
5.2.5	O perfil dos inscritos e selecionados: identificação da etnia	101
5.2.6	O perfil dos inscritos e selecionados: relação renda familiar e etnia	104
5.3	O PERFIL DOS INSCRITOS E SELECIONADOS: ORIGEM REGIONAL, RENDA FAMILIAR E ETNIA ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO	109
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

A educação tem sido foco da atenção nas pesquisas em todas as suas modalidades no Brasil. As desigualdades sociais que configuram a sociedade brasileira não estão distantes dos sistemas educacionais, ao contrário, a desigualdade de classe perpassa por todo o sistema escolar, do ensino fundamental ao ensino superior. De modo que o efeito perverso da pobreza cria um padrão de exclusão no cenário educacional, que está acima da vontade dos envolvidos e contribui para elevar a temática educativa ao cenário acadêmico como objeto investigativo. (CONNELL, 2007).

A história da educação do Brasil não esconde essa realidade, embora nos últimos anos tenha-se observado o crescimento na oferta da educação infantil ao ensino médio, ainda não se convive com a universalização do ensino básico, principalmente, para as camadas populares. Contudo, a ampliação do acesso à educação básica repercute na modalidade posterior, neste caso, a educação superior.

Deste modo, o acesso à educação superior, que também se tornou marcado pela determinação econômica e social, não apresentou, ao longo do seu desenvolvimento, oferta suficiente para a demanda reprimida de formação, com isso, foram instituídos os exames e mais tarde o vestibular, mecanismos criados pelo governo federal nos séculos XIX e XX, esse último, e, com essa nomenclatura, consolidado como forma de acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) de natureza administrativa pública e privada. Entretanto, quase cem anos depois, outra forma de acesso é institucionalizada, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, com um objetivo específico, mas, que sofreu uma mudança no formato para que também atendesse ao ingresso às instituições públicas de ensino.

A adoção do Enem trouxe uma expectativa diferente ao cenário do acesso a educação superior brasileira, na medida em que possibilitou que o processo seletivo de diversas instituições, de Norte ao Sul do Brasil, públicas e privadas, se realizasse de forma unificada. Assim, candidatos dos lugares mais longínquos da nação, passaram a ter a oportunidade de concorrer para uma instituição do território nacional sem que, para isso, tivessem que se deslocar para o processo seletivo no local desejado.

A iniciativa de adotar o Enem como forma de acesso à educação superior pretendeu se configurar como uma política de democratização e pode-se afirmar que resultou de um processo que se constituiu na última década do século XX e foi incrementada com a criação de outras políticas públicas nos anos 2000, o destaque e a notoriedade suscitada por este

modelo de acesso merece uma investigação científica, apreciação que o presente trabalho pretende alcançar.

A primeira década do ano 2000 figurou como o período em que foram criadas mais medidas rumo à democratização do acesso à educação superior. Embora não instituído com um objetivo declarado de acesso, o documento de criação do Enem, a Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998, já indicava que o exame forneceria subsídios para as diferentes modalidades de acesso ao ensino superior. Mais tarde, programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), Programa de Financiamento Estudantil (Fies)¹ e o incentivo às políticas afirmativas foram instituídos visando ampliar as formas de ingresso à educação superior e torná-la democratizante. Destaque-se, entretanto, que o termo políticas afirmativas, não tem somente conotação de cotas étnicas, mas abrange toda e qualquer política que garanta o acesso (neste caso inclusão) e a permanência das camadas em vulnerabilidade social ou menos favorecida na educação superior. De modo que, atualmente, o Enem, como forma de acesso figura como uma das principais políticas de democratização à educação superior, tendo em vista que os demais programas propostos para esse fim (Prouni e Fies) estão vinculados aos resultados obtidos neste exame.

Pode-se observar, portanto, que os anos 90 do século passado marcaram, significativamente, as políticas de acesso ao ensino, pois, da mesma maneira que decretos federais deram início às políticas de acesso que se perpetuaram ao longo do século XX, as políticas criadas pelo Estado naquela década foram aprimoradas e se mantêm, mesmo diante das mudanças partidárias, nas lideranças governamentais.

Vale salientar que tais políticas não foram marcadas pela predominância do setor público. O grande destaque das políticas de acesso teve o setor privado como principal responsável pelo aumento das instituições e pela oferta de vagas e cursos. Predomínio incentivado, motivado e amparado legalmente pelo governo federal.

A mercantilização da educação é evidenciada na quantidade das instituições privadas criadas em relação às instituições públicas. A Tabela 1, que apresenta as instituições superiores por organização administrativa, públicas e privadas, ao longo de 1995 (antes da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)², Lei 9.394/1996) e no ano de 2010, descreve que o crescimento de instituições privadas chegou a mais de trezentos por cento (300%) no período de quinze anos.

¹ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação que financia a graduação de estudantes matriculados em instituições de ensino superior não gratuita. Disponível em <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>. Acesso: 17 jan. 2012.

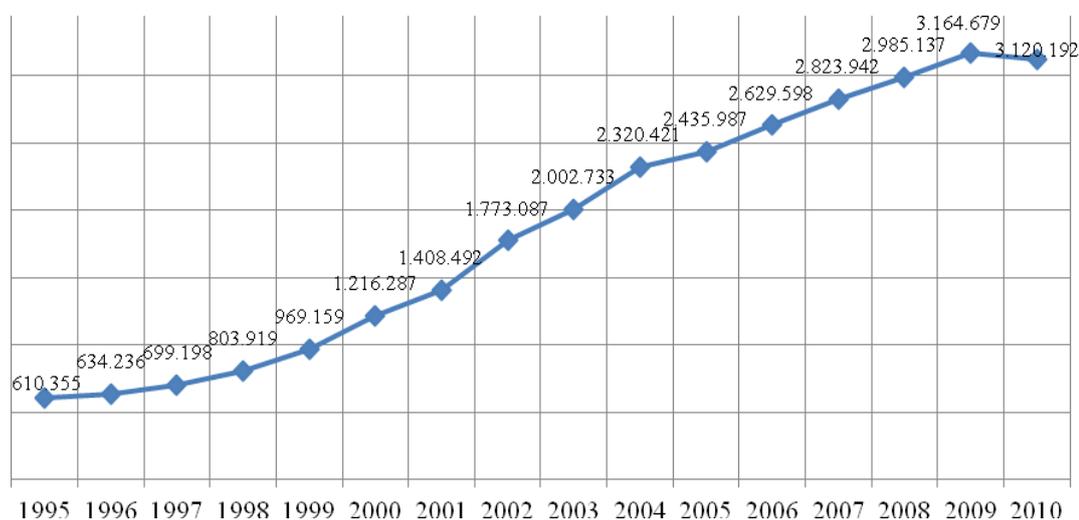
² Alguns autores utilizam a sigla LDBEN, porém, para esta investigação adotou-se a sigla LDB.

Tabela 1 - Evolução das Instituições de Educação Superior no Brasil (1995 – 2010)

Ano	Pública	Privada	Total
1995	210	684	894
1996	211	711	922
1997	211	689	900
1998	209	764	973
1999	192	905	1.097
2000	176	1.004	1.180
2001	183	1.208	1.391
2002	195	1.442	1.637
2003	207	1.652	1.859
2004	224	1.789	2.013
2005	231	1.934	2.165
2006	248	2.022	2.270
2007	249	2.032	2.281
2008	236	2.016	2.252
2009	245	2.069	2.314
2010	278	2.100	2.378

Fonte: Construção da autora, conforme dados do MEC/ INEP, 2012.

A preponderância da iniciativa privada na educação superior do país também é demonstrada na quantidade de vagas ofertadas, que ao longo do período analisado alcançou o índice de mais 85%, conforme revelado no Gráfico 2.

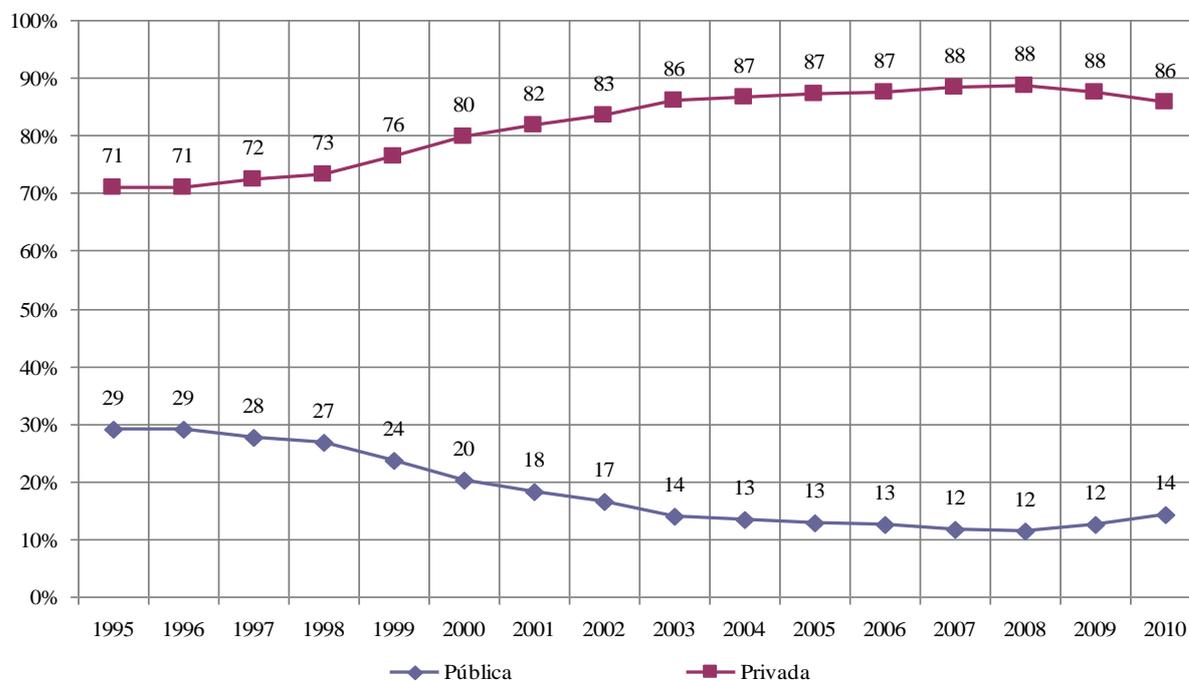
Gráfico 1 - Evolução das vagas ofertadas pelas Instituições de Educação Superior no Brasil (1995 – 2010)

Fonte: Construção da autora, conforme dados do MEC/ INEP, 2012.

O panorama apresentado no Gráfico 2 deste documento revela a predominância da iniciativa privada na oferta da educação superior. Destaque-se, porém, que não somente na oferta de vagas, mas também no número de instituições criadas. O número de instituições de ensino superior no Brasil listado na Tabela 1 é uma indicação evidente da representação do

Gráfico 2, pois demonstra que as políticas públicas para a educação superior não privilegiaram a criação de instituições estatais.

Gráfico 2 - Comparativo das vagas ofertadas pelas IES públicas e privadas no Brasil (1995 – 2010), em %.



Fonte: Construção da autora, conforme dados do MEC/ INEP, 2012.

A criação da LDB, em 1996, apresentou a perspectiva das instituições realizarem processos seletivos diferentes dos vestibulares convencionais na seleção de seus alunos. Embora iniciativas pontuais tenham se desenhado, a forma de acesso predominante ao longo das duas décadas foi o Vestibular. No estudo realizado por Oliveira (1994), antes da criação dessa lei, mas após o Decreto nº 99.490, de 30 de agosto de 1990, que concedeu às instituições federais autonomia para realizarem seus vestibulares, ele diz:

Não ocorre um rompimento com os fundamentos do tipo da organização social previstos numa sociedade onde deve prevalecer a livre competição de talentos, a seleção se instituiu com vistas a pincelar “os melhores” numa sociedade tida como homogênea ou heterogênea, tanto faz (OLIVEIRA, 1994, p. 145).

Embora essa citação anteceda todas as mudanças que as novas políticas de acesso trouxeram a partir da segunda metade da década de 1990, ela não se tornou ultrapassada ao longo dos anos. Os dados também indicam que, ao se comparar as vagas ofertadas com o número de inscritos nos diversos processos seletivos de ingresso, existe um número significativo de pretendentes que ficaram de fora da universidade, por não existir vagas para

todos os aspirantes. Em 1995³, por exemplo, para as 610 355 vagas ofertadas em instituições públicas e particulares no Brasil, houve um total de 2 653 853 inscritos, ou seja, mais de dois milhões de pessoas não conseguiram ingressar na educação superior somente nesse ano. Em 2010, este panorama não foi diferente, não obstante tenha crescido a quantidade de instituições públicas, as vagas ofertadas não foram suficientes para incluir a demanda de estudantes que almejam este nível de ensino, pois, para as 3 120 192 vagas ofertadas, o número de inscrito foi de 6 698 902 inscritos⁴.

Cabe observar mais uma vez que, os dados referentes aos processos seletivos tiveram o mecanismo do vestibular como única opção de ingresso de alunos. Outras opções de acesso caminharam paralelamente ao vestibular, por alternativa e iniciativa de poucas instituições de ensino superior, principalmente, a partir primeira da década do ano 2 000.

O cenário de inovação na forma de acesso aliado a existência de poucas instituições públicas, leva esta pesquisa a se aprofundar na busca de investigar e compreender como um novo modelo de acesso que se diferencia na forma de um vestibular tradicional pode influenciar a inclusão de um perfil diferenciado de estudantes na educação superior pública.

A inquietação para a realização da pesquisa surgiu em 2009, após o então ministro da Educação, Fernando Haddad, anunciar a possibilidade de utilização do Enem para seleção de estudantes de graduação nas Instituições Federais de Ensino (IFES). Naquela ocasião a autora já se encontrava respondendo pela supervisão do processo seletivo por meio do Vestibular na UFRB, e já testemunhava os desafios da instituição frente a este meio de seleção. Assim, sendo a UFRB uma das primeiras instituições públicas a adotar o Enem como mecanismo de acesso, despertou-se o desejo de observar de perto os dois processos e identificar em que medida esse mecanismo alcançaria a missão e o objetivo da criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.

Dessa maneira, o cenário da pesquisa é a UFRB, criada por meio da Lei nº 11.151, em 2005, no desmembramento da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no processo de expansão e interiorização do Ensino Superior. É oportuno lembrar que, esta instituição é resultado da reivindicação histórica da sociedade do interior da Bahia que, há vários anos, almejava a existência de mais uma universidade Federal no Estado. A UFRB foi instituída com uma estrutura organizacional multicampi, e abrangia, no período da realização da

³ Destacam-se as décadas de 1990 (precisamente em 1995, ano anterior à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 2000 até 2010, (ano limite da realização da pesquisa) como foco das tabelas e gráficos que serão aqui apresentados.

⁴ Cabe salientar que, um mesmo candidato pode inscrever-se para mais de um processo seletivo em instituições diferentes.

pesquisa, quatro cidades do recôncavo baiano: Cruz das Almas, Amargosa, Cachoeira e Santo Antônio de Jesus.

A instituição iniciou suas atividades no segundo semestre de 2006, com oferta de quinze cursos, sendo onze cursos novos, pois os demais já eram ofertados no Centro de Ciências Agrárias da UFBA. Para o início dessas atividades, a seleção dos seus estudantes foi realizada pela então tutora, a UFBA, por meio do seu Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA). Esse processo, denominado Vestibular Especial, foi realizado em conjunto com a UFBA, que também selecionava, na ocasião, discentes para os seus novos campi. Naquela oportunidade foram ofertadas 620 vagas. No período de 2007 a 2009, outros cursos foram criados, ampliando a oferta de vagas da instituição para 1 790, porém, a forma de acesso continuou sendo o Vestibular, sob a execução da UFBA.

Considerando que, na história do acesso à educação superior o vestibular sempre foi o mecanismo principal, com pouca variação para outras formas de ingresso, a utilização do Enem para a entrada de novos estudantes em instituições públicas de ensino é um objeto de investigação, com poucas pesquisas publicadas, o que justifica este trabalho, que buscou entender a política de acesso criada pelo governo federal dentro do cenário baiano numa perspectiva do interior do Estado, em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) recém-criada, e em que o Vestibular não era um mecanismo consolidado.

Ao conceber o Enem como mecanismo de acesso, a UFRB e seu processo seletivo de ingresso de novos alunos tornaram-se um importante objeto de estudo, na medida em que a Universidade já estava inserida no processo de institucionalização de uma política de interiorização da educação superior que buscava favorecer o desenvolvimento regional e, ao mesmo tempo, sendo uma das protagonistas de um modelo de acesso inovador para as instituições federais de ensino do Brasil.

Consoante com estas informações sobre a proposta do governo federal em apresentar uma nova forma de acesso às instituições públicas de educação superior surgiu o principal questionamento da investigação: **A adoção do Enem/Sisu na UFRB mudou o perfil do ingressante e promoveu a democratização do acesso?**

Condizente com essa questão o trabalho foi direcionado de modo a focar no **objetivo geral** da pesquisa: **Identificar no candidato inscrito e selecionado na UFRB, no período de 2009 e 2010, se o Enem/Sisu mudou o perfil do ingressante e promoveu a democratização.**

Os **objetivos específicos** norteadores do percurso dessa investigação foram três. O primeiro: contextualizar as formas de acesso à educação superior no Brasil ao longo do seu

desenvolvimento, a partir de um panorama histórico, político e econômico. O segundo, comparar o perfil dos inscritos e selecionados na UFRB nos processos seletivos do Vestibular e do Enem/Sisu em 2009 e 2010, com relação à origem geográfica, às condições socioeconômicas e à etnia; e, por fim, o terceiro, refletir a partir dos dados se o Enem/Sisu na UFRB promoveu a democratização do acesso à educação superior.

Definidas essas premissas iniciais, que contextualizaram o tema da pesquisa, explicitaram as justificativas e a questão fundamental da investigação, elencaram os objetivos e a motivação para a sua realização, põem-se em sequência a apresentação dos cinco capítulos que permearam sua concretude.

O norte inicial do trabalho, o primeiro capítulo, intitula-se: “Conceitos Norteadores”. Esse tópico apresenta os conceitos que orientam a investigação, com destaque teórico para o significado de cada um deles. Esse capítulo subdivide-se em quatro tópicos, que respectivamente, apresentam as concepções de democracia e democratização, igualdade, equidade e desigualdade social.

O segundo capítulo: “Acesso à educação superior no Brasil” traça um panorama do acesso à educação brasileira. Destaca-se o histórico das políticas governamentais que direcionaram a seleção dos estudantes de graduação ao longo da história. Nesse, insere-se, também, a concepção de Estado e as políticas que permearam o contexto político e econômico que influenciaram a educação no Brasil e, conseqüentemente, o ingresso de novos alunos nas instituições de educação superior.

No terceiro capítulo “A expansão e o acesso à educação superior no Brasil pós-Lei nº 9.394/1996: das instituições privadas às instituições públicas”, focaliza-se o processo de expansão da educação superior no Brasil, com destaque para a mudança que privilegiou a criação de novas instituições públicas federais e a expansão das mesmas por meio do programa Reuni. Nesse capítulo é possível também visualizar a educação superior no Estado da Bahia, especialmente, as IES de organização pública e suas formas de acesso aos cursos de graduação, em sua conclusão, direciona o olhar para os dois mecanismos de acesso alvos da investigação: Vestibular e Enem/Sisu.

O quarto capítulo: “O caminhar metodológico”, explicita a metodologia adotada na realização da pesquisa, o método da pesquisa, caracterizado como quantitativo, os procedimentos para a coleta de informações que privilegiaram os arquivos sobre o acesso à UFRB, e, a forma de análise dos dados.

O quinto capítulo: “O acesso à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia” apresenta o resultado da pesquisa dividido em três tópicos. O primeiro discorre sobre a

política de acesso da UFRB, o segundo, elenca seis subtópicos, nos quais são apresentadas informações sobre os candidatos inscritos e selecionados no processo seletivo da UFRB, no período de 2009 e 2010, a partir das variáveis escolhidas para análise e suas respectivas categorias – origem geográfica, etnia e renda familiar e, no terceiro e último capítulo, a autora, após a análise dos dados encontrados, faz uma reflexão dos resultados com base nas concepções teóricas discutidas ao longo do trabalho.

Finalmente, segundo os objetivos elencados e propostos para esta investigação, são apresentadas as conclusões da autora sobre a pesquisa realizada. Tais considerações emergem a democratização de oportunidades de acesso à UFRB por meio da adoção ao Enem/Sisu.

1 CONCEITOS NORTEADORES

Os nossos conhecimentos constroem-se com o apoio de quadros teóricos [...], lentamente elaborados, que constituem um campo pelo menos parcialmente estruturado [...] (QUIVY e CAMPENHOUDT p. 20, 2008)

A construção do conhecimento teórico aporta-se nos conhecimentos já produzidos. (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2008). Desse modo, discutir o acesso à educação superior, pressupõe tratar de um conjunto de conceitos que possam favorecer a compreensão acerca do fenômeno investigado. Nessa perspectiva, este primeiro capítulo traz uma discussão sobre os conceitos de democracia, igualdade e equidade, bem como desigualdade social, visando subsidiar as reflexões dos dados encontrados.

1.1 DEMOCRACIA E DEMOCRATIZAÇÃO

A referência ao termo - democracia - encontrada em dicionários de Língua Portuguesa define essa palavra relacionada a regimes políticos. O Novo Dicionário Aurélio, descreve:

Governo do povo. [...] doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder, ou seja, regime de governo que se caracteriza, em essência, pela liberdade do ato eleitoral, pela divisão dos poderes e pelo controle da autoridade, isto é, dos poderes de decisão e de execução (FERREIRA, 2004, p. 616).

Dessa definição presume-se que a democracia está vinculada a um regime de governo em que todos têm direitos políticos iguais. Essa e outras definições semelhantes de democracia se encontram em diversos dicionários da língua portuguesa que não se contrapõem a origem etnográfica desta palavra grega, democracia (demo = povo e kracia = governo). Portanto, a concepção de **democracia** é usada na maioria das vezes para se referir à forma de governo.

De maneira similar, o filósofo político italiano Norberto Bobbio (2000) ratifica que o conceito de democracia sempre foi usado para se referir a uma das formas de governo, ou como expõe: “um dos diversos modos com que pode ser exercido o poder político”. Assim, seu conceito pode ser definido como uma forma de governo em que o poder não está centralizado em poucos, mas na “maior parte”. “Designa a forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo” (BOBBIO, 1987, p.135).

Não obstante, esse mesmo autor explica que, ao longo do século XIX o discurso sobre democracia foi se desenvolvendo por meio de um confronto com doutrinas políticas tendo o liberalismo de um lado e o socialismo de outro. A concepção liberal de democracia advoga que o Estado deve ter o reconhecimento e a garantia de alguns dos direitos fundamentais, como liberdade de pensamento, de religião, de imprensa, de reunião, entre outros, acrescentando-se a isso, a democracia representativa ou parlamentar, em que as leis são feitas por representantes eleitos pelos cidadãos a quem são reconhecidos os direitos políticos. Dessa forma, Bobbio (1998) resume que a concepção de democracia liberal destaca a participação como o aspecto mais importante, conforme ele sintetiza:

Segundo a concepção liberal do Estado não pode existir Democracia senão onde forem reconhecidos alguns direitos fundamentais de liberdade que tornam possível uma participação política guiada por uma determinação da vontade autônoma de cada indivíduo (BOBBIO, 1998, p. 324).

Dessa forma, o poder do voto, ou sufrágio universal, apresenta-se como ponto de chegada para a democracia liberal. Nessa direção, Bobbio (1998) reconhece que a concepção socialista de democracia também se ampara no sufrágio universal, porém, não como ponto de chegada, mas como ponto de partida. Isso se justifica considerando que a essência do socialismo perpassa pela revolução das relações e da emancipação sociais e não somente das relações e emancipação políticas. Assim, o processo de democratização socialista critica a democracia representativa e defende a participação popular e o controle do poder de decisão política, econômica, estatal e até da sociedade.

Ainda sobre o termo democracia, Bobbio (1998) salienta que outro significado tem sido utilizado, que compreende formas de regimes políticos. Visando a diferenciação entre os termos que podem designar regimes liberais democráticos e regimes sociais democráticos, o autor destaca as terminologias: democracia formal e democracia substancial.

Chama-se formal à primeira porque é caracterizada pelos chamados "comportamentos universais" (*universali procedurali*), mediante o emprego dos quais podem ser tomadas decisões de conteúdo diverso (como mostra a co-presença de regimes liberais e democráticos ao lado dos regimes socialistas e democráticos). Chama-se substancial à segunda porque faz referência prevalentemente a certos conteúdos inspirados em ideais característicos da tradição do pensamento democrático, com relevo para o igualitarismo (BOBBIO, 1998, p. 328).

Percebe-se que a democracia formal encontra-se presente nos direitos que são previstos legalmente aos cidadãos, ao passo que a democracia substancial reverte-se do que de fato pode ser obtido pela democracia formal, ou seja, quem obtém os direitos previstos na lei.

Scorel (1993) diz que a democracia pensada por Bobbio incorpora elementos formais e substanciais e que o elemento substancial significa igualdade social e econômica, e que isso

rompe com a ideia de democracia voltada somente para a política. Assim, o conceito de democracia ultrapassa o conceito formal direcionado para a política na medida em que adquire contornos que se referem também ao conteúdo da política.

Nessa direção, Silva (2006, p. 27) afirma:

A democracia, mais que uma forma de governo, diz respeito a uma prática social, e a democratização refere-se à participação efetiva dos membros de uma coletividade no usufruto dos bens materiais, culturais, artísticos e educacionais produzidos.

O conceito de democracia apresentado por essa autora contrapõe-se a concepção da democracia formal, pois esse incorpora o capitalismo como elemento inviabilizador da democracia. Para a autora, deve-se reconhecer que “no capitalismo a democracia, mesmo a formal, realiza-se parcialmente”.

Remetendo-se ao pensamento tradicional da democracia presente em Rousseau (1999), que a defende como importante para garantir os interesses da maioria, a democracia substancial eleva a igualdade de condições para todos e não apenas a escrita da Lei, “Governo para o povo”. E esse pensamento liberal igualitário presente no segundo termo leva Bobbio (1998) a escrever que a democracia perfeita é utópica e que esta, somente poderá ser realizada de maneira simultânea, da formal com a substância.

Segundo Coutinho (2011), a democracia não pode ser reduzida ao direito do sufrágio universal, pois em seu conceito está implícito, também, o sentido de igualdade material, que significa o direito de todos de se apropriar dos bens criados pela coletividade, criando uma dimensão social e econômica que não se efetiva somente na igualdade política, ou seja, sem as condições materiais satisfeitas plenamente e por todos e para todos – igualdade social e econômica – a igualdade política não é substantivada.

Essa variação da definição sobre democracia que ultrapassa a concepção formal de governo democrático entende-se como democratização. A democratização, que inclui o processo de democratizar-se, e, conforme apresentado acima, não se limita à garantia do direito formal expresso em Lei. A democratização envolve o acesso, que nesse caso, significa o “alcance de coisa elevada ou longínqua” (FERREIRA, 2004). Por isso, este conceito é mais amplo, pois designa algo que a escrita da Lei, *de per si* não é suficiente para alcançar.

A democratização é, pois, o conceito que mais se adéqua aos fins dessa investigação na medida em que, seu propósito é direcionado àqueles que, devidamente habilitados, pleiteantes ao ingresso na educação superior possam, de fato, ingressá-la. Não obstante a Constituição Federal prever o direito ao “acesso aos níveis mais elevados do ensino”, as condições efetivas da pessoa no que diz respeito ao econômico, social, cultural e outras coisas

que influenciam e contribuem para sua entrada em níveis de ensino anterior a educação superior podem não materializar o ingresso (BRASIL, 2007a).

Em consonância com isso, a democratização, conforme assinala Coutinho (2002), apresenta-se como um processo, um caminho para a democracia, de modo que,

[...] se realiza plenamente na medida em que combina a socialização da participação política com a *socialização do poder*, o que significa *que a plena realização da democracia implica a superação da ordem social capitalista*, da apropriação privada não só dos meios de produção, mas também do poder de Estado, com a consequente construção de uma nova ordem social, de uma ordem social socialista. De uma ordem onde não haja apenas a socialização dos meios de produção, mas também a socialização do poder. (COUTINHO, 2002, p. 17, grifos do autor).

A afirmação desse autor incrementa a discussão, porém, emerge a contradição presente neste processo, de um lado, a lógica capitalista e do outro, a democracia ampliada. Aplicado ao acesso tem-se uma grande barreira que se coloca em frente aos aspirantes à educação superior – o número de vagas ofertadas, tanto na categoria administrativa pública quanto na categoria privada. O total de instituições de ensino e suas respectivas vagas são sempre inferiores ao número de candidatos inscritos ao longo da história do acesso. Assim, surge mais um questionamento: em que medida pode-se discutir a democratização na educação superior no Brasil?

Franco (1985) apresenta alguns conceitos de democratização que podem esclarecer essa questão, tais como: democratização do ensino, democratização de oportunidades, democratização de vagas, democratização de carreiras que, segundo a autora, são justificáveis ao longo da história, conforme ela conceitua:

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

Assim sendo, as discussões sobre a democratização do acesso são conduzidas sob a ótica das determinações históricas e socioeconômicas da sociedade brasileira, bem como da concepção política que permeia o Estado e as políticas públicas dele emanadas. Conclui-se, deste modo que, a democratização não se apresenta na educação brasileira de forma isolada nem para atender a modalidade educativa específica, mas se caracteriza em diferentes condições e em determinados contextos. Dessa maneira, buscou-se identificar os conceitos que mais se aproximam do objeto estudado, levando-se em consideração o período histórico e os reverses políticos e sociais que conduziram as transformações na educação superior e suas formas de acesso. Consoante com isso:

O discurso sobre o significado de democracia não pode ser considerado concluído se não se dá conta do fato de que, além da democracia como forma de governo [...], a linguagem política moderna conhece também o significado de democracia como regime caracterizado pelos fins ou valores em direção aos quais um determinado grupo político tende e opera. (BOBBIO 2000, p. 157).

Com essas palavras o autor conclui que os princípios por trás desses “fins ou valores” é a igualdade social e econômica que caminha paralelamente com a democracia substancial – uma democratização da sociedade. Nesse contexto, o presente trabalho volta-se para a compreensão e o entendimento do significado da expressão igualdade que será discorrido a seguir.

1.2 IGUALDADE

A concepção comumente aceita para a palavra igualdade é a de paridade, ou igual. De acordo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004), o termo igualdade recebe três acepções: igualdade formal, igualdade material e igualdade moral, da seguinte forma:

Igualdade formal [...] relação de igualdade entre indivíduos/e ou grupos sociais, que se estabelece por meio de categorias abstratas (humanidade, dignidade, cidadania, etc.) e que geralmente se define por leis que prescrevem direitos e deveres. **Igualdade material** [...] relação de igualdade entre indivíduos e grupos sociais, e que se estabelece pela mediação de condições concretas, assim como as que asseguram a cada indivíduo a plena satisfação das suas necessidades. **Igualdade moral** [...] relação entre indivíduos em virtude da qual todos eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais que provêm da humanidade e definem a dignidade da pessoa humana. (FERREIRA, 2004, p. 1069, Grifos do autor).

As definições acima elencadas permitem perceber os muitos significados intrínsecos para o que se conhece como igualdade e que, não obstante, os diferentes rumos estabelecem o mesmo princípio – a relação entre os indivíduos iguais. Ainda nesta mesma linha de raciocínio:

A igualdade é um valor que só pode ser estabelecido mediante a comparação entre duas ou mais ordens de grandeza, e assim, estará sempre relacionada a uma comparação entre situações e/ou pessoas, pois quando perguntamos se existe igualdade estamos sempre diante da indagação de qual igualdade, entre o quê e/ou quem. A igualdade é, portanto, uma relação entre dois termos. (FRISCHEISEN, 2012, p. 1).

Dessas considerações, entende-se que o conceito de **igualdade** evoca muitos significados, no entanto, condizente com o propósito explícito neste texto e com as concepções de democracia já apresentadas, a igualdade aqui em foco se origina da cidadania, do direito de ter direito igual que é um princípio democrático (ESCOREL, 2011).

Segundo Bobbio (1996) a igualdade é uma conquista social, coletiva. De modo que o termo igualitário não se pode dizer de indivíduo, mas de uma sociedade. Não obstante, a palavra apresenta dificuldade de definição por causa de sua indeterminação. Dizer que duas

peessoas são iguais sem determinar em que são iguais não significa nada na linguagem política, assim, ao se falar em igualdade, tem-se que determinar de quem se fala e em relação ao que estas pessoas são iguais – “igualdade entre quem?” e “igualdade em quê?”, conforme conclui o autor:

Neste sentido, a máxima não tem um significado unívoco, mas tem tantos significados quantas forem as respostas à seguinte questão: Todos iguais, sim, mas em quê? Uma vez interpretado seu significado específico através da análise das ideias morais, sociais e políticas da doutrina que a formulou, seu significado emotivo depende precisamente do valor que cada doutrina atribui àquela qualidade em relação à qual se exige que os homens sejam tratados de modo igual. (BOBBIO, 1997, p. 24).

Partindo desse ponto o autor apresenta alguns determinantes que podem explicar a igualdade em vários aspectos: igualdade diante da lei, igualdade de oportunidades e igualdade de fato. Sobre a igualdade perante a lei comenta o escritor:

Das várias determinações históricas da máxima que proclama a igualdade de todos os homens, a única universalmente acolhida - qualquer que seja o tipo de Constituição em que esteja inserida e qualquer que seja a ideologia na qual esteja fundamentada - é a que afirma que *todos os homens são iguais perante a lei*, ou, com outra formulação, *a lei é igual para todos*. (BOBBIO, 1997, p. 25, grifos do autor).

A Constituição da República Federativa do Brasil (2007), em seu Artigo 5º, referenda o comentário do autor. O artigo determina que todos os cidadãos são iguais perante a lei, sem nenhuma distinção. Consoante com isso, Bobbio (1997) cita outros códigos que seguem esta máxima, mas chama a atenção para a contradição imbuída nessas afirmativas. Sendo todos iguais perante a lei, não deveriam existir privilégios diferenciados para nenhum cidadão independente de sua posição social e econômica.

Como a igualdade perante a lei está distante de ser alcançada nos códigos escritos, o autor apresenta outras definições para o termo igualdade, que se aproximam do que é real em muitas nações. Nesse sentido, o autor fala da igualdade jurídica e igualdade dos direitos, e frisa que são três definições diferentes, porém complementares, conforme explicita:

A igualdade perante a lei é apenas uma forma específica e historicamente determinada de igualdade de direito ou dos direitos [...] já a igualdade nos direitos compreende, além do direito de serem considerados iguais perante a lei, todos os direitos fundamentais enumerados numa Constituição, tais como os direitos civis e políticos, geralmente proclamados (o que não significa que sejam reconhecidos de fato) em todas as Constituições modernas. Finalmente, por igualdade jurídica se entende, habitualmente, a igualdade naquele atributo particular que faz de todo membro de um grupo social, inclusive a criança, um sujeito jurídico, isto é, um sujeito dotado de capacidade jurídica. (BOBBIO, 1997, p.29).

Até esse ponto o autor tenta descrever que, embora os cidadãos possuam igualdade de direitos e igualdade jurídica, isso não assegura a todos serem iguais perante a lei. Nesse

sentido, ele apresenta, ainda, outra variação da igualdade, trata-se da igualdade de oportunidades, ou igualdade de chances, entretanto, segundo ele, o grande problema desta máxima é que tem sido usada como princípio geral, na qual a vida social da pessoa é considerada como uma grande competição para a obtenção de bens,

Em outras palavras, o princípio da igualdade das oportunidades, quando elevado a princípio geral, tem como objetivo colocar todos os membros daquela determinada sociedade na condição de participar da competição pela vida, ou pela conquista do que é vitalmente mais significativo, a partir de posições iguais. (BOBBIO, 1997, p. 31).

Nesse contexto, o mesmo autor salienta que, no Estado Liberal a democracia está pautada na igualdade de oportunidades. Logo, o papel mínimo do Estado não trás consigo a necessidade de um agir democrático, conforme salienta ao dizer que um Estado liberal não é fundamentalmente democrático. (BOBBIO, 2000).

Bobbio (1998) explica que, no princípio da igualdade de oportunidades aparece a redistribuição do acesso às diversas posições da sociedade. Porém, destaca o problema que essa igualdade trás para os indivíduos desiguais:

O problema é, pois, o de fazer combinar pessoas de dotes desiguais com posições que oferecem uma remuneração, um poder ou um prestígio desigual. A solução é torná-las acessíveis a todos mediante a competição. Hipoteticamente, se a todos for dado um mesmo ponto de partida, a posição que enfim ocuparão dependerá exclusivamente da velocidade com que tiverem corrido e da distância alcançada. (BOBBIO, 1998, p. 604).

Oferecer o mesmo ponto de partida para indivíduos desiguais sem levar em conta tais desigualdades não é o suficiente para fazer valer o princípio da igualdade de oportunidades. Pois, se na origem as condições foram desiguais, as condições de partida irão favorecer os que estiveram melhores preparados.

[...] precisamente a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é, introduzir artificialmente, ou imperativamente, discriminações que de outro modo não existiriam. [...] Desse modo, uma desigualdade torna-se um instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades. (BOBBIO, 1997, p. 32).

A igualdade de direitos não propicia igualdade de oportunidade. Para que todos tenham a mesma oportunidade, faz-se necessário igualar o ponto de partida desempenhando tratamento privilegiado para que todos cheguem ao ponto de partida com igual condição. Em concordância com isso, Arendt (2007, p. 227) escreve: “A igualdade presente na esfera pública é, necessariamente, uma igualdade de desiguais que precisam ser ‘igualados’ sob certos aspectos e por motivos específicos”.

Por fim, o autor destaca outro princípio da igualdade que se apresenta tão importante quanto aos demais, trata-se da igualdade de fato, ou a igualdade em relação aos bens materiais, também conhecidas como igualdade econômica. No entanto, há ainda alguns questionamentos sem respostas: quais seriam os bens que equiparariam uma pessoa a outra? Ainda que a natureza dos bens fosse definida, quais as necessidades justas e dignas de serem satisfeitas para tornar os homens iguais? E se fossem definidas as necessidades quais os critérios para distinguir entre necessidades merecedoras e não merecedoras de satisfação? Tais questionamentos não são respondidos por Bobbio, mas ele conclui:

Disto decorre que o caráter igualitário de uma doutrina não está na exigência de que todos sejam tratados de modo igual com relação aos bens relevantes, mas que o critério com base no qual esses bens são distribuídos seja ele mesmo o mais igualitário possível. (BOBBIO, 1997, p.34).

Assim, fica evidente que a igualdade evoca muitos questionamentos e a explicação de outras variáveis. Não se tem uma resposta que satisfará plenamente as muitas questões que tornam um ser igual perante outro, mas conforme diz o autor, se os bens foram distribuídos de forma igualitária é pelo menos possível estabelecer um critério de igualdade de fato.

As concepções de igualdade acima descritas partem de princípios diferentes, porém, ajudam na compreensão do objeto desta investigação na medida em que pode fornecer o entendimento acerca do acesso a educação superior. Porém, acrescente-se a esta conceituação a ideia de equidade, conceito apresentado no tópico a seguir.

1.3 EQUIDADE

As diversas referências encontradas ao conceito de equidade estão relacionadas ao campo do Direito. A palavra equidade vem do termo em latim “*aequitas*”, que significa, segundo Santos (2001, p. 259): “disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um”. No novo dicionário Aurélio, um dos mais usados no país, o termo é definido como: “[...] disposição de reconhecer o direito de cada um” ou “[...] conjunto de princípios imutáveis de justiça que conduzem o juiz a um critério de moderação e de igualdade, ainda que em detrimento do direito objetivo.” (FERREIRA, 2004, p. 776).

Outro autor apresenta o termo da seguinte maneira: “virtude fundada no respeito aos princípios das leis naturais e no das leis humanas” (SACCONI, 1996, p. 289). Observa-se nessas definições que os direitos do indivíduo é a marca na identificação da palavra equidade, de modo que, os fundamentos do conceito podem ser mais bem esclarecidos pela concepção jurídica do termo.

Juridicamente equidade define-se como: uma apreciação e um julgamento justo em virtude do senso de justiça imparcial, objetivando a igualdade no julgamento. Outra explicação interessante na identificação do termo destaca que o mesmo é utilizado para auxiliar no julgamento imparcial de pedidos idênticos (DICIONÁRIONET, 2012). Em outro dicionário jurídico, a equidade é definida como o reconhecimento dos aspectos subjetivos de um caso, evitando que a aplicação da lei cometa uma injustiça. (DICIONÁRIO JURÍDICO, 2012).

Os significados apresentados até o momento servem para compreensão de como, usualmente, é utilizada a palavra equidade. Entende-se que, a ideia de equidade perpassa pela concepção de justiça, igualdade, equilíbrio, imparcialidade e ousa-se até a dizer, numa interpretação pessoal da autora, comunismo, nesse caso, apegando ao sentido da palavra, na aceção da promoção e do empenho de todos para o bem comum.

Da investigação acerca dos significados do termo equidade passou-se a aprofundar a discussão a partir da obra de Aristóteles, de modo que, é pertinente expor neste momento o pensamento desse filósofo a respeito. Para Aristóteles (1991, p. 120)⁵ o caráter do equitativo é ser justo, porém superior a uma espécie de justiça, a justiça absoluta, proveniente, da disposição legal, conforme explica: “[...] essa é a natureza do equitativo: uma correção da lei quando ela é deficiente em razão da sua universalidade.” Tal definição do que é equitativo no campo da justiça coaduna-se em parte, com os conceitos de equidade anteriormente mostrados, na medida em que reconhece a equidade ou o que é equitativo como uma ação superior ao que está descrito na lei, como algo que completa e complementa a justiça com o objetivo de garanti-la nas especificidades que a as leis não alcançam.

Obviamente que, nos dispositivos legais atuais essa regra não é de todo seguida, pois aos magistrados é concedida grande parte da responsabilidade pela decisão daquilo que não está expresso no código da lei, porém, o que interessa a essa investigação é o entendimento do conceito, que busca a igualdade e reparação diante daqueles que se apresentam em situações desiguais.

Estendendo a relação da equidade e justiça encontra-se na obra de John Rawls (2003) alguns princípios da concepção da equidade que nortearão de forma mais esclarecedora este trabalho. O autor, assim como fez Aristóteles no passado, também atrela o conceito de equidade ao de justiça.

⁵ A referência a Aristóteles está baseada em tradução da obra: “A ética de Nicômaco”, escrita por volta do ano 300 a.C.

Para o referido autor, as desigualdades sociais e econômicas podem ser satisfeitas sob duas condições: a primeira, vinculada à condição de “igualdade equitativa”, que oportunizaria a todos a ocupar cargos e posições, e a segunda, que trouxesse benefícios ao máximo de pessoas menos favorecidas da sociedade, sendo esse o princípio da diferença.

O contexto de seus escritos situa-se na sociedade americana. Representante do pensamento liberal norte-americano, Rawls defendia uma sociedade norte-americana justa que exigia das autoridades governamentais a implementação de políticas raciais afirmativas que garantissem direitos iguais aos afro-americanos em relação à sociedade de etnia branca. Essa reflexão, presente em seus inscritos, será norteadora do conceito de equidade adotado neste trabalho, porém, relacionado com a perspectiva do acesso a educação superior no Brasil.

Deste modo, ele define equidade como princípio universal de justiça. Nesse caso, justiça distributiva, que ele entende como sendo equidade, ou seja, a distribuição de bens e renda entre os mais pobres ou menos favorecidos.

A ideia central defendida por Rawls (2003) aponta-se na concepção de justiça no pensamento de uma sociedade formada por um “sistema equitativo de cooperação social” para isso, diz o autor, duas ideias são importantes: os cidadãos precisam ser livres e iguais e a sociedade precisa estar ordenada e regulada por uma “concepção pública de justiça”, ou seja, todos devem ter um só pensamento cooperador de justiça (RAWLS, 2003, p. 7).

Ainda sobre isso o autor salienta que as condições equitativas são reveladas quando partes diferentes são simetricamente colocadas numa “posição original”, posição essa que, segundo ele, encontram-se os cidadãos iguais, livres, dotados de direitos. Assim, conclui:

[...] em matéria de justiça política básica, os cidadãos são iguais em todos os aspectos relevantes: ou seja, possuem em grau suficiente as necessárias faculdades de personalidade moral e as outras capacidades que lhes permitem ser membros normais e plenamente cooperativos da sociedade a vida toda. (RAWLS, 2003, p. 25).

A justiça como equidade está pautada em uma sociedade democrática cujos cidadãos são livres e iguais e deve, dessa forma, se consolidar como uma estrutura básica dessa sociedade, tendo forte influência sobre as desigualdades sociais e econômicas, principalmente se essas desigualdades forem resultados de diferentes fatores na vida dos cidadãos, somente um princípio de justiça pode fazer essas distorções ser corrigidas. E para o mesmo, os princípios são:

(a) Cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdade para todos; e (b) as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em

segundo lugar, tem de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade (o princípio da diferença) (RAWLS, 2003, p. 60).

Os dois princípios enunciados são esclarecidos da seguinte maneira: satisfeitas as condições do primeiro princípio, ou seja, tendo os cidadãos seus direitos básicos de liberdade garantidos, incluindo nestes direitos a equidade política e a “igualdade equitativa de oportunidades”, não tem como o segundo princípio deixar de ser aplicado, por isso ele diz que o segundo princípio aparece apenas de forma estilística no texto, detendo-se em esclarecer em pormenor o primeiro princípio.

Relevante à atenção concedida à expressão “igualdade equitativa de oportunidades”, principalmente, pela consonância que tem com este trabalho. De acordo com Rawls (2003) a “igualdade equitativa de oportunidades” pode corrigir as lacunas deixadas pela igualdade formal de oportunidades. Pode-se entender que a igualdade formal diz respeito à oferta e ao direito posto na lei, porém, as diferenças individuais podem impedir alguns de alcançar o que está posto, por conta de sua condição social ou econômica, assim sendo, a igualdade equitativa de oportunidade vem ao encontro de dar a oportunidade independente dessas variantes, que são as diferenças postas. Ele exemplifica da seguinte maneira:

[...] supondo que haja uma distribuição de dons naturais, aqueles que têm o mesmo nível de talento e habilidade e a mesma disposição para usar esses dons deveriam ter as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente de sua classe social de origem. [...] (RAWLS, 2003, p. 61).

Percebe-se desse exemplo que, igualdade equitativa exige que todos tenham chances equitativas de acesso ao que está sendo oferecido, não sendo privado por condições econômicas e sociais que o diferencia de outro. Para alcançar os objetivos da igualdade equitativa de oportunidades, Rawls (2003, p. 62) diz que é “preciso impor certas exigências à estrutura básica além daquelas do sistema de liberdade natural”. Medidas concretas oriundas de dispositivos legais, que garantam, ainda que em longo prazo, para as gerações futuras, a satisfação os princípios de justiça. O papel do Estado é preponderante neste sentido agindo como “instituição de fundo”. (Idem, p. 75).

Relacionando o conceito de equidade com o acesso à educação superior vigente no Brasil, se apreende o grande desafio que é tornar o ingresso um processo equitativo. A distância parece grande frente às desigualdades econômicas e sociais vigentes na sociedade, desse modo, prosseguindo na identificação dos conceitos norteadores, a seguir, a discussão se volta para a compreensão da relação entre a desigualdade social e a educação.

1.4 DESIGUALDADE SOCIAL

Em consonância com o conceito de igualdade, a definição de desigualdade social é ampla e também evoca várias significações. Em Rousseau (2001, p. 38) vê-se a desigualdade social sob duas óticas, uma que o autor chama de “[...] natural ou física, por que é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma” a outra, diz respeito a moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, estabelecida ou autorizada pelo consentimento dos homens e que está relacionada a diferenciação de classes. Nessa perspectiva, Bobbio (1998) explica que as desigualdades sociais são confirmadas quando diferenças entre sexo, raças e até mesmo idade adquirem papéis sociais e são distribuídos por diversos níveis da escala social.

Para Marx e Engels (2013)⁶ a desigualdade social está relacionada à divisão de classes, sendo que esta divisão caracteriza-se por duas polaridades, de um lado, o proletariado e do outro, os detentores dos meios de produção, chamados pelos autores de burgueses, que é reforçada pelo modelo capitalista que alimenta sua manutenção em uma sociedade desigual.

Assim sendo, as discussões em torno do acesso à educação ganham sentido e entendimento quando analisadas à luz das teorias que explicam a influência da sociedade nas relações educacionais. A concepção da escola neutra e redentora da sociedade que se originou com o ideário da Revolução Francesa, é colocada em xeque pelas teorias que revelam como a escola legitima as desigualdades.

A classe burguesa ancorada pelo liberalismo clássico defendia a igualdade entre os homens perante a lei e às oportunidades de sucesso, deixando evidente que a possibilidade de começar no mesmo ponto de largada não significaria que os corredores terminariam a corrida juntos. Assim, Patto (1996) p. 20 salienta que:

O fato de os novos homens bem-sucedidos o serem aparentemente por habilidade e mérito pessoal – já que não o eram pelos privilégios advindos do nascimento – confirmava uma visão de mundo na qual o *sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo*. (Grifos da autora).

As características políticas e culturais desse contexto histórico, no qual emerge a crença no poder da razão e da ciência, fonte do pensamento iluminista, bem como a ideia de igualdade de oportunidades, considerando que a herança familiar não mais determinava a condição econômica do indivíduo, fundamentos liberais, contribuem para o fortalecimento e o surgimento da educação escolar como o ponto de partida para todos. A escola universal,

⁶ Consideração a partir da obra de acesso livre de Karl Marx e Friedrich Engels: “O Manifesto do partido comunista” publicado pela primeira vez em 1948.

obrigatória e comum se consolida tornando-se responsável por transpor as diferenças existentes.

Não obstante, vale que esses autores clássicos estabelecerem conceitos que desencadearam as discussões posteriores sobre a desigualdade na sociedade, a discussão é ampla, mas, para esta investigação, buscou-se relacionar o efeito da desigualdade social, do ponto de vista da diferença econômica e cultural para a educação e, deste ponto de vista outros autores deram conta das explicações.

Nesta direção, por exemplo, Dias Sobrinho (2011) escreve:

Polarizada em camadas sociais antagônicas, a sociedade escolhe os valores e interesses dos mais ricos como referência valorativa central para toda população. Dessa forma, se naturalizam as desigualdades e assimetrias sociais e se definem os espaços “naturais” de cada um. (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 1230).

Diante disso, a desigualdade social não se distancia da educação, mas a reproduz também no campo educacional indo de encontro à pedagogia liberal do início do século XX a qual acreditava que a escola pudesse transformar a sociedade em mais igualitária onde os lugares sociais fossem ocupados com base no mérito pessoal, mas essa escola não estava sendo idealizada com o foco na classe trabalhadora, assim como não considerava as diferenças encontradas na sociedade.

A constatação da escola reprodutora revelou-se um choque sobre o papel real da escola na sociedade, e Snyders (1981) revela isso,

Para o futuro, eis-nos constrangidos a olhar os factos frontalmente; o milagre que esperaríamos no íntimo do nosso coração: a escola como universo preservado, ilhéu de pureza – à porta da qual se deteriam as disparidades e as lutas sociais, esse milagre não existe: a escola faz parte do mundo (SNYDERS, 1981, p.18).

Os estudos sobre a escola reprodutivista foram realizados a partir da década de 1960 e apresentou a escola como instrumento ideológico a serviço da classe dominante e conseqüentemente, a instituição responsável pelo fracasso dos estudantes das camadas menos favorecidas.

Nessa direção, encontram-se os estudos de Pierre Bourdieu. Segundo esse autor, as relações sociais nas sociedades do capital são marcadas por uma interferência simbólica que mascara as desigualdades por meio de uma inculcação ideológica, imperceptível a quem nela está envolvida. Sobre esse poder, ele diz:

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma origem *gnoseológica* (grifo do autor): o sentido imediato do mundo (e, em particular do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama de *conformismo* (grifo do autor) lógico, quer dizer “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa que torna possível a concordância ente as inteligência”. (BOURDIEU, 2010a, p. 9).

Com essa explicação, Bourdieu (2007) esclarece que a dominação ou o poder exercido não faz uso da força física para seu exercício, porém consegue desempenhar de forma simbólica essa força. Ele diz que, a submissão e obediência decorrem pelo conhecimento, mobiliza as estruturas cognitivas do indivíduo e estabelece a predisposição automática para aceitação de suas condições.

A ação do Estado aparece para reforçar o poder simbólico na medida em que tem em suas mãos os meios para produção e reprodução dos “instrumentos de construção da realidade social”, pois se constitui na estrutura organizacional que regula as práticas. Esse poder regulador do Estado cria princípios classificatórios que vão instituir de maneira simbólica os fundamentos tanto para o funcionamento da família, quanto para o sistema escolar. Assim, “[...] o Estado institui e inculca formas simbólicas comuns de pensamento, contextos sociais de percepção, do entendimento ou da memória, formas estatais de classificação, ou melhor, esquemas práticos de percepção, apreciação e ação.” (BOURDIEU, 2007, p. 212).

Não obstante, juntamente com o conceito de poder simbólico Bourdieu trás também a explicação para aceitação desse poder, pois segundo ele, esse conformismo social é iniciado no seio da família, e cria o que o autor chama de “*habitus*”, apresentado como estrutura incorporada que refletem as características da realidade social na qual os indivíduos foram socializados, como a família, a escola entre outras. Para Bourdieu (2010b), a escola tem a função da conservação social, de modo que visão de equidade do sistema escolar não existe, é falsa. “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida” (BOURDIEU, 2010b, p. 53).

As classes mais favorecidas economicamente têm, também, a prerrogativa das melhores escolhas no campo educacional. Desse modo, para o autor, os filhos das pessoas com melhores recursos e formação, herdaram de seus familiares a propensão de continuarem sendo e tendo recursos e boa formação. No entanto, além da herança econômica, Bourdieu enfatiza outro tipo de herança que faz toda diferença para a classe dominante. Trata-se da “herança cultural”, ele diz:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo capital cultural e certo *ethos* (grifo do autor), sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. (BOURDIEU, 2010b, p.41-42).

Segundo o autor essa herança influencia até mesmo no rendimento escolar do aluno, pois alunos cujos pais são diplomados tendem a ter também melhor êxito escolar.

A introdução da teoria social de Pierre Bourdieu na discussão vem ao encontro deste objeto de estudo no sentido de ajudar na identificação da questão investigativa e dos objetivos propostos. Na medida em que, o que se pretende é discutir o acesso, a partir da seleção por meio de um exame nacional, pretende-se à luz dessa teoria dialogar com os dados que foram coletados e explorados ao longo da pesquisa, pois, nessa vertente, as ideias do autor coadunam com os objetivos da pesquisa, conforme escreve: “[...] 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 sobre os sujeitos das diferentes classes sociais”. (BOURDIEU, 2010b, p. 41). Desta forma, a correlação entre dois mecanismos de acesso, o vestibular e o Enem/Sisu, pretendeu buscar evidências que indicassem (negação ou afirmação) que essa forma de ingressar na educação superior supera as desigualdades já presentes no sistema educacional brasileiro e favorece aqueles estudantes em condições menos favorecida e excluídos do processo ao longo dos anos.

Porém, antes de confrontar os dados, o capítulo seguinte discorrerá acerca da compreensão das formas de acesso à educação superior no Brasil, a partir da sua história, visando à identificação da influência do contexto político e econômico que norteou as políticas públicas em diferentes períodos que abrangeram a utilização do vestibular como principal mecanismo, bem como, a introdução do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, nos últimos dez anos.

2 O ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO, POLÍTICO E ECONÔMICO

*“Felicidade!
Passei no vestibular
Mas a faculdade
É particular
Particular!
Ela é particular
Particular!”.*

(Martinho da Vila, O pequeno burguês)

A discussão sobre o ingresso à Educação Superior no Brasil fornece uma ideia geral da educação no país. Apesar de ela ser considerada a última etapa da educação formal, a história do acesso à educação brasileira mostra que esse nível foi a que primeiro recebeu atenção do Estado Nacional, que legislou sobre quem poderia alcançá-la e como fazê-lo. Assim, o percurso histórico permite perscrutar o desenho político e econômico que ajuda na compreensão do momento da educação superior atual, caracterizado pelas políticas privatistas, de expansão e interiorização e pela introdução de novos modelos de acesso encetados e incentivados pelo Governo Federal.

2.1 POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Embora remonte ao período dos jesuítas, o ensino superior no Brasil, somente veio a ser organizado politicamente, na década de 1930, com a criação de um Ministério exclusivo para tratar sobre assuntos relacionados à educação. A criação de instituições universitária “temporã”⁷, também veio a ser fruto dessa época, pois até então, o ensino superior brasileiro existia na figura de instituições isoladas, faculdades.

No entanto, questionamentos pertinentes surgem: como se substanciava o acesso a essas instituições? Por meio de quais medidas legais o acesso foi institucionalizado? Para uma melhor compreensão desses aspectos será traçado um perfil histórico do acesso à educação superior. Esta breve periodização objetiva contribuir para a discussão da investigação na medida em que fornece elementos para o entendimento das formas de acesso que caracterizam as instituições de educação superior na atualidade.

A chegada da Família Real, em 1808, foi um marco significativo para a educação superior brasileira, ainda que a oferta de cursos superiores tivesse sido iniciada anos antes,

⁷ O termo “temporã” foi utilizado por Luiz Antonio Cunha no livro, “A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas”, em 1980, para se referir a criação tardia de instituições universitárias no Brasil, que ao contrário das colônias espanholas, teve sua universidade somente um século após a independência.

com os jesuítas, por meio dos cursos de Artes, também chamado de curso de Ciências Naturais ou curso de Filosofia com duração de três anos e do curso de Teologia, de duração de quatro anos e que conferia o grau de doutor. Cunha (2007) informa que, como esses cursos abrangiam a cultura geral e seu conteúdo não era somente religioso terminavam sendo abertos para a sociedade em geral que não almejava a formação eclesiástica.

O curso de Artes, particularmente, era propedêutico aos cursos profissionais da Universidade de Coimbra (medicina, cânones e direito). Por isso, o curso de Artes foi aberto para atender à demanda de “externos”, sem preocupação com a carreira eclesiástica. (CUNHA 2007, p. 30).

Acrescente-se a isso que, instituições já funcionavam isoladamente em algumas províncias com a oferta de cursos superiores. De modo que, a vinda de D. João VI não marcou o início do ensino superior no Brasil, mas, suas ações resultaram em melhorias e ampliação da oferta para essa modalidade de ensino. Conforme conclusão de Oliveira (1994),

A educação foi melhor estruturada e diversificada. Pretendia-se, a nível superior, formar os quadros exigidos pelo Estado, tais como engenheiros, topógrafos, militares, médicos, cirurgiões, odontólogos e agrônomos. Os anos que se seguiram até o fim do Império (1889) são marcados pela expansão, a nível superior, dos cursos de Medicina, Direito, e Engenharia. A literatura transplantada da Europa, sobretudo, para os cursos jurídicos, permite a formação da mentalidade de uma nova elite, mais afinada com os ideais republicanos. (...) os cursos superiores destinados à elite dirigente recebiam maior apoio do Estado. (OLIVEIRA, 1994, p. 90-91).

Cunha (2007, p. 63) escreve que “[...] foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e, especialistas na produção de bens simbólicos; como subprodutos, formar profissionais liberais.” Nascia assim, um ensino superior para cumprir predominantemente, as funções próprias do Estado Nacional.

Ressalta-se, mais uma vez, que a oferta de cursos não se dava em instituições universitárias, mas em faculdades isoladas. Cunha (2007) critica e lamenta que o Brasil Colônia não recebeu a atenção do governo português para a criação de Universidades, ao contrário das colônias espanholas, o Brasil somente veio a criar instituições de ensino superior universitária no século XX, quando já não era mais uma colônia. A criação de instituições isoladas para oferta do ensino superior, segundo Paim (1982), deu origem à necessidade de criação de exames preparatórios, esses eram prestados por alguns estabelecimentos de ensino na época.

A partir de 1837, os egressos do Colégio Pedro II⁸ não precisavam prestar os exames preparatórios, tendo acesso direto a qualquer escola de Ensino Superior. Mais tarde, no período entre 1891 e 1910, o acesso passou a ser automático, sem a necessidade de exames de

⁸ Instituição de ensino pública Federal, criada no Rio de Janeiro, no período Imperial. Seu nome foi dado em homenagem ao Imperador D. Pedro II e continua a funcionar até os dias de hoje.

estudo também para os alunos formados em escolas estaduais que possuíam currículo similar ao do Colégio D. Pedro II, então chamado de Ginásio Nacional.

Essa forma de acesso foi institucionalizada por meio do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, quando foi criado o “Exame de Madureza”, que consistia no exame de saída na medida em que os estudantes da última série do ensino secundário, após serem submetidos e aprovados, podiam se matricular sem necessidade de novos exames, em qualquer escola de nível superior do país, ou seja, dispensa-se os exames preparatórios. Tal privilégio era também estendido aos alunos das escolas particulares que podiam prestar os exames em escolas oficiais. O objetivo da criação do exame de madureza, no entanto, não era o acesso, mas a redefinição do currículo do ensino secundário, pois se objetivava unificar o currículo de colégios organizados pelos governos estaduais ao do Colégio D. Pedro II. (CUNHA, 2007)

Esse processo que pôde se caracterizar como uma facilitação do acesso não vigorou por muito tempo, pois embora naquele período também tivesse ocorrido ampliação de escolas superiores, havia resistências ao modelo de acesso pelos exames de madureza, tendo em vista que não atendia a função do ensino na época: formar intelectuais para a classe dominante, dessa forma os interesses das elites de conter o acesso livre ao ensino superior demandou por reforma, conforme expressa Cunha (2007):

O exame de madureza, ponto nodal da política educacional, foi sendo adiado, teve sua função mudada e acabou por ser extinto. De exame de saída do ensino secundário, o exame de madureza passou a ser o exame de saída aos cursos superiores, confundindo-se com os exames preparatórios prestados nas faculdades. (CUNHA 2007, p. 156).

Assim, a partir de 1911, outros decretos federais institucionalizam o acesso à educação superior. (CUNHA, 2000). O Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, instituiu o Exame de Admissão. Esses exames consistiam, conforme preconizava o documento original no Artigo 65, parágrafo 1º em “[...] prova *escripta* em vernáculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e *sciencias*”, para todos os aspirantes ao ensino superior, independente de qual escola secundária viessem, tinham de prestar o exame. De acordo com Tobias (1991), tais exames foram os passos iniciais para o surgimento dos atuais cursinhos preparatórios para o vestibular, pois os candidatos tinham que passar por um processo árduo de preparação. Para Cunha (2000), o estabelecimento do exame visava garantir a função do ensino de “formar as classes intelectuais dominantes”. Sobre isso o autor escreve:

A introdução dos exames de ingresso às escolas superiores para todos os pretendentes foi uma tentativa de restabelecer o desempenho daquela função. Em suma, induzidos pela ideologia do bacharelismo, os jovens das classes dominantes e das camadas médias buscavam obter de qualquer maneira, um diploma superior, qualquer que fosse. (CUNHA 2000, p. 159).

Mais adiante, quatro anos depois, o Decreto nº. 11.530, de 18 de março de 1915, mudou a nomenclatura desses exames para Vestibular⁹. Esse documento também previa que, além dos exames vestibulares, ao candidato era exigido apresentar certificado de aprovação das matérias do Curso Ginásial realizado em estabelecimentos de ensino público, especificamente o Colégio D. Pedro II, que era Federal ou de outros Estaduais, no modelo daquele. Os candidatos egressos de escolas privadas tinham que ser aprovados nessas escolas para serem, também, certificados e terem acesso à educação superior.

Em 1925, mais mudanças no acesso foram instituídas. O Decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro de 1925 acentuou ainda mais, o caráter seletivo e discriminatório dos Exames Vestibulares, pois, a partir desses ficou estabelecido o critério de vagas nas instituições. Até esse decreto, todos os estudantes que fossem aprovados no exame tinham direito à matrícula. Com a Reforma de 1925, o diretor da faculdade fixava o número de vagas anuais e os estudantes aprovados eram matriculados por ordem de classificação até completar as vagas, os demais teriam de fazer novo exame (CUNHA, 2000).

Na medida em que a demanda pela educação superior aumentava foram criados outros critérios para uma seleção mais excludentes. Os decretos estabelecidos entre 1911 até 1925 encarregaram-se de conter o acesso facilitado criado pelos exames de madureza, estabeleceram assim, critérios diferenciados a cada documento produzido,

O movimento contenedor foi iniciado pela introdução dos exames vestibulares (exames de admissão), em 1911; aperfeiçoado pela exigência de certificações de conclusão de ensino secundário, em 1915; e burilado pela limitação de vagas e a introdução do critério classificatório. (CUNHA 2007a, p. 172).

Esse modelo perpetuou-se até os dias atuais fazendo com que os candidatos prestem vestibulares em várias instituições diferentes com o objetivo de não ficarem fora das vagas ofertadas. Além disso, instalou-se também, outro problema para o acesso – os excedentes, pessoas que, embora obtivessem pontuação para ingressar ficavam de fora devido à quantidade de vagas. Cunha (2007b) destaca que, a normatização dos exames vestibulares não esclarecia o suficiente a questão dos excedentes, em alguns momentos, o próprio governo legislava para a inclusão dos mesmos em instituições particulares, criando precedentes e, fomentando nos candidatos não classificados a busca jurídica para inclusão, por meio da força

⁹ A palavra Vestibular vem do latim *vestibulum*, que significa entrada, aplicado deste modo, ao acesso a educação superior.

de mandados de segurança. Mais adiante na história, o problema dos excedentes foi resolvido de forma definitiva.

As reivindicações dos movimentos estudantis nos fins da década de 1950, bem como de professores progressistas que exigiam uma reforma na educação superior brasileira, foram incorporadas pelo Ministério da Educação e Cultura e pelos consultores norte-americanos e deu origem a Lei de Reforma do Ensino Superior nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, criada após o Golpe Militar de 1964. Essa lei estabeleceu os critérios para o acesso e, dentre outras mudanças, explicitou aquilo que os documentos anteriores não conseguiam sobre a função do vestibular como instrumento de seleção. Conforme expressado no Artigo 21, o qual cita que, o vestibular deveria abranger os conhecimentos comuns às diversas formas de educação somente do segundo grau para o ingresso nos estudos superiores. Observa-se nesse texto uma intenção para que o vestibular pudesse avaliar os conhecimentos obtidos pelos candidatos no grau anterior ao ensino superior e verificar sua competência para ingressar num curso de terceiro grau. A Portaria 734-A, de 29 de dezembro de 1973, editada pelo o Ministério da Educação e Cultura estabeleceu as matérias e disciplinas que seriam objeto das provas e, posteriormente, o Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, garantiu também a inserção da prova de Redação.

Não obstante, ao longo da história essa vontade legal se constituiu em fazer com que os conhecimentos do vestibular ultrapassassem os conteúdos trabalhados no ensino médio, o que convencionou os candidatos a buscarem alternativas fora do ensino oficial para se prepararem satisfatoriamente para as provas de um vestibular.

A consolidação do concurso do vestibular como principal forma de acesso a partir do Golpe Militar, assim como se deu ao longo da história, foi se consolidando através de decretos presidenciais, que tornaram possível traçar o desenvolvimento e as mudanças no acesso à educação superior no Brasil. Além da Lei de Reforma Nº 5.540/1968 outros ordenamentos jurídicos serviram como definidores do contorno tomado pelo acesso às instituições superiores no país.

Conforme explicitado em parágrafos anteriores, a partir dos anos 60 do século XX, a educação superior brasileira ganhou contornos ainda mais excludentes, na medida em que, não muito diferente do que acontece atualmente, havia mais candidatos do que vagas para o ingresso, no entanto, Cunha (2007b) chama a atenção para o fato de que em alguns setores da educação superior existia sobra de vagas. Tratava-se das escolas superiores agrícolas, cuja demanda de vagas não era preenchida pela inexistência de candidatos aprovados no

vestibular. A solução para o enfrentamento desse problema, de modo a ir ao encontro do regime ora vigente, é relatada pelo autor:

Para articular a pretensão dessas escolas, de aumentar o número de estudantes, com a política governamental (e da Usaid) de aumentar a produção de alimentos e, ainda com a difusa procura por ensino médio e superior da parte de jovens oriundos da zona rural, surgiu uma das mais curiosas medidas de política educacional, que veio a ser conhecida como a “*lei do boi*” (lei 5.565, de 3 de julho de 1968). (CUNHA, 2007b, p. 85) Grifo do autor.

Tratava-se, ousa-se falar, de uma pseudopolítica de inclusão, por meio de reserva de vagas que, na verdade, não favorecia aos mais carentes, ao contrário, beneficiava os filhos dos agricultores e latifundiários da época, que atendiam ao critério de conclusão do ensino médio e tinham condições de prestar aos exames vestibulares sendo contemplados com o privilégio da lei.

A fixação das vagas pelas instituições também foi objeto de decreto e de lei. O Decreto nº 574, de 8 de maio de 1969 e a Lei nº 5.850, de 7 de dezembro de 1972, determinavam que as instituições não podiam reduzir vagas para ingresso, notadamente, esse era um artifício que visava evitar uma diminuição das vagas para o acesso, considerando inclusive, que a demanda era muito maior que a oferta.

O Decreto nº. 68.908, de 13 de julho de 1971, criou a característica do Vestibular Unificado, não fugindo do cunho tecnicista que ocorreu na educação no período militar, o acesso passaria por um processo de racionalização, com critérios pré-definidos para cada procedimento, como elaboração e correção de provas. Torna-se oportuno frisar que, a partir desse documento, abre-se um espaço para a profissionalização do acesso que redundou na criação de empresas especializadas no planejamento e execução do concurso, assim como também, a institucionalização do processo de ingresso nas instituições de ensino. A figura do Conselho Federal de Educação (CFE) adquiriu um papel normatizador e disciplinador nas questões não contempladas pelo Decreto, por meio de seus pareceres e resoluções, um modelo que se perpetua até o período atual, porém na figura do Conselho Nacional de Educação (CNE) (ALMEIDA, 2006).

O processo de redemocratização do país a partir da década de 1980 trouxe discussões acerca do modelo de acesso e das legislações que o substanciava. A necessidade de mudança era premente, de modo que o Ministério da Educação encabeçou o debate e as discussões sobre o vestibular. No ano de 1985 e 1986, realizou-se um evento para esta discussão: “Seminário Vestibular hoje”. E, em resultado destes seminários foi emitido mais uma normativa, o Decreto nº 96.533, de 17 de agosto de 1988, que fixava normas para realização do concurso vestibular e propunha formas de articulação desse concurso com o ensino de

primeiro e segundo graus, como ainda era chamado o ensino básico na época. Os efeitos desta legislação não foram sentidos na formatação do acesso nas instituições, pois dois anos depois, o decreto foi revogado (OLIVEIRA, 1994).

As discussões em torno da autonomia universitária efervescentes no seio educacional na década de 1980 redundaram também na autonomia das instituições em realizarem os seus processos sem a intervenção do governo central de modo que, atendendo as recomendações encaminhadas por um Grupo de Trabalho que pensava o Vestibular, foi publicado mais um documento oficial, o Decreto nº 99.490, de 30 de agosto de 1990, este por sua vez, não era somente regulador, mas libertador, pois, concedeu às instituições de ensino superior autonomia para a realização de seus próprios vestibulares em conformidade com seus estatutos e regimentos, podendo as mesmas estabelecer os critérios de seleção, correção dentre outros e, dessa forma, revogando o Decreto nº 68.908/197, o Decreto nº 79.298/1977 e o Decreto 96.533/1988. Substancialmente não ocorreram mudanças na forma de acesso, até porque o vestibular prevalecia como principal mecanismo para ingresso tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas.

Depois de inúmeras discussões no Congresso Nacional, que incluíram a participação popular, nasceu em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394. Essa lei aboliu de seu texto o termo vestibular, adotando a expressão *Processo Seletivo*. Ela, também previu a autonomia das instituições em criar novos mecanismos de acesso que estabelecessem articulação com o Ensino Médio. Essa autonomia, no entanto, não significou mudanças nas práticas da forma de acesso. Os processos de seleção sofreram pouca alteração, talvez na nomenclatura, porém, os instrumentos de avaliação não sofreram alterações, e o conhecimento continuou a ser explorado de forma linear, sem garantir a reflexão do candidato e priorizando o conhecimento memorizado.

Este relato histórico, compreendido do período Colonial até o início da década de 1990, permite dar introdução ao tema sobre a forma de acesso ao ensino superior brasileiro. Dessa maneira, percebe-se que, em sua base, todo o processo de ingresso nacional esteve coordenado diretamente ao Governo Central nos diversos períodos da história do país por meio do uso de leis e decretos. Uma observação pertinente do período analisado é que, com exceção da novidade legal trazida pela LDB em relação ao processo seletivo de acesso aos cursos de graduação, não foram acrescentadas novidades, ou seja, as instituições de forma comum selecionavam os estudantes por meio do Vestibular realizado nos moldes tradicionais.

Assim sendo, propositalmente, acrescentou-se no decorrer desta temática outro momento histórico, político e econômico que trouxe impactos importantes para a organização

da educação brasileira. Nessa perspectiva, a seguir, este trabalho fez uma visita à década de 90 do século passado, para compreender as mudanças educacionais que surgiram na época e o que elas representaram e contribuíram para o acesso ao ensino superior no Brasil.

2.2 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS NOVENTA

As políticas públicas para a educação superior implantadas no Brasil na década de 1990 refletem um período marcado pela redemocratização política do país. A ampliação das vagas no Ensino Médio e a pressão dos organismos multilaterais fizeram emergir políticas de avaliação e expansão que redundaram na criação de diversas instituições de ensino privadas e na ampliação indiscriminada de cursos de graduação. Esse momento favoreceu o acesso e ampliou o número de matrículas, não obstante, cabe ressaltar que, a expansão foi mais no âmbito de instituições de ensino particular, com o aumento do acesso também direcionado para essas instituições. Compreender a concepção política de Estado vigente no Brasil no período contribui para entender as políticas de acesso que se desenvolveram naquela época.

A década de 1980 pode ser caracterizada por mudanças nos padrões da administração pública como parte das reformas do estado ocorridas em vários países como Inglaterra, Estados Unidos e, na América do Sul, o Chile é o primeiro a desenvolver a inspiração neoliberal. No Brasil, a proposta ganhou força nos anos de 1990, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso. Os acordos do Estado brasileiro com organismos multilaterais foram predominantes para que se implantassem no país e nas políticas educacionais as concepções neoliberais.

Na história da educação do Brasil, principalmente na era pós-ditadura militar não é possível explicar o desenvolvimento das políticas de educação sem citar o Banco Mundial (BM). O BM é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD e agências. No Brasil o BM já vinha atuando a algumas décadas, mas a crise de endividamento do país nos anos 80 impôs uma atuação mais dinâmica e, junto com o Fundo Monetário Internacional – FMI, o referido banco passou a atuar na instituição de programas de estabilização e ajuste econômico.

O BM não expressa declaradamente sua atuação como formulador de políticas educacionais para os países que financia, seus documentos explicitam que no campo educacional sua atuação está direcionada ao assessoramento, conforme a citação a seguir, segundo seus documentos:

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas às especificidades de seus países. (Banco Mundial, 1995, xxiii apud CORAGGIO, 2000).

Nota-se que a atuação do BM recai sobre o campo das ideias, elaborando propostas que instrumentalizem e sustentem a política econômica.

O BM não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primário grau, nos países em desenvolvimento (...) trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula. (TORRES, 2000, p. 126). Grifo da autora

Nessa direção, as políticas sociais são instituídas e elaboradas para instrumentalizar a política econômica. Sobre isso lemos,

As políticas sociais estão orientadas para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência do processo de industrialização e desenvolvimento econômico. Sua bandeira é investir os recursos públicos “nas pessoas”, garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento e habitação, bem como às condições para aumentar a expectativa de vida e alcançar uma distribuição mais equitativa das oportunidades. (CORAGGIO, 2000, p. 77-78).

Desse modo, o BM estabelece a relação entre educação e economia, identificando que o investimento em educação significa o desenvolvimento econômico. O pacote inclui: a descentralização dos sistemas educacionais, que se ajustariam para o desenvolvimento das capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário, satisfazendo a demanda de trabalhadores capazes de realizar qualquer tarefa sem especialização, o fomento para o investimento da iniciativa privada.

Entretanto, para uma melhor compreensão da atuação do BM e outras agências multilaterais é importante entender a concepção de Estado que abraça o financiamento e os ditames presentes nos acordos que são realizados. A concepção política por trás das políticas do BM e do FMI utiliza-se do modelo micro e macroeconômico neoclássico, em que o primeiro, assemelha os processos educativos a processos empresariais e o segundo pretende explicar que as variações de renda nacional têm relação direta ou depende da acumulação do capital físico, das variações no fator trabalho ou capital humano, ou seja:

Uma correlação histórica positiva entre as taxas de crescimento econômico e certos indicadores de variação no estoque de capital humano é interpretada como sinal de que o investimento em educação é uma via de desenvolvimento, porque – segundo

os documentos – o gasto em educação equivale a investir no capital humano gerando assim um aumento de renda. (CORAGGIO, 2000, p.99).

Segundo Coraggio (2000), a teoria econômica neoclássica traz em seu bojo a concepção neoliberal que pode ser facilmente percebida no governo brasileiro que trás essa ideologia permeada em suas políticas. Concluindo, afirma o autor que:

Nos países subdesenvolvidos, dentre eles o Brasil, a política neoliberal de desenvolvimento, sob a direção dos organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial), não necessita da produção de conhecimento científico e tecnológico. O conhecimento transformou-se em mercadoria e a ciência em uma empresa política e econômica. (CHAVES, 2006, p.74).

Nesse sentido são elaboradas também as políticas para a educação superior. Segundo Chaves (2006), o privilégio conferido à privatização na política de educação superior adotada pelo Brasil não foi um processo isolado. Para essa autora a crise nos anos de 1970 provocou uma reação mundial da classe dominante que trouxe a incorporação do neoliberalismo aos projetos de desenvolvimento e reformas do aparelho do Estado para a adequação ao capital financeiro internacional, ou seja, a crise fiscal do Estado nos anos 1980 abriu caminho ao ideário ortodoxo neoliberal para dominar o pensamento econômico. A responsabilidade pela crise passou a ser atribuída ao Estado, com um setor público ineficiente ao passo que o setor privado estaria associado à eficiência e qualidade.

Partindo desse pressuposto, a partir da década de 1990, uma série de reformas foi iniciada no Estado brasileiro tendo como centro a privatização,

As políticas de ajuste neoliberais implementadas no Estado brasileiro, ao longo da década de 1990 e nos primeiros anos de 2000, promoveram a redefinição das esferas pública e privada nas mais variadas atividades humanas. Sob o efeito da estratégia neoliberal, desencadeou-se um processo de ampliação do espaço privado, não apenas nas atividades ligadas ao setor produtivo, mas também no campo dos direitos sociais. (CHAVES, 2006, p. 77).

As iniciativas para o desenvolvimento dessas políticas foram se efetivando ao longo dos anos 1990 e 2000, com a criação de instrumentos normativos que expressavam as diretrizes existentes nas orientações dos organismos internacionais.

Segundo Carvalho (2007), nos anos 1990, todas as políticas sociais e econômicas sofreram influência da agenda neoliberal. As ideias de Hayek, em 1944, deram origem ao neoliberalismo, que surgiu para criticar a posição intervencionista do Estado no mercado, bem como sua posição como um Estado de Bem Estar Social. Como o próprio nome diz, trata-se de uma releitura do liberalismo clássico que também defendia o Estado com atuação mínima e neutra, tendo como função responder apenas pelos “[...] bens essenciais, a exemplo da

educação, da defesa e da aplicação das leis”. Nos postulados neoliberais esta acepção não é muito diferente:

“Menos Estado e mais mercado” é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio a noção da liberdade individual tal como concebida pelo liberalismo clássico. [...] o Estado de direito só pode ser responsável por medidas que se estabeleçam como normas gerais [...] (AZEVEDO, 2004, p. 11).

Nesse contexto de Estado mínimo, o diagnóstico por meio da avaliação é o caminho para expor as fragilidades do sistema e, por conseguinte, a redução da participação do setor público na oferta educação superior. A ampliação das vagas do ensino superior no setor privado que pode ser observada na Tabela 2 é uma prova desse acontecimento.

Tabela 2 - Vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais por categoria administrativa (1995 a 2010)

Ano	Pública	Privada	Total
1995	178.145	432.210	610.355
1996	183.513	450.723	634.236
1997	193.821	505.377	699.198
1998	214.241	589.678	803.919
1999	228.236	740.923	969.159
2000	245.632	970.655	1.216.287
2001	256.498	1.151.994	1.408.492
2002	295.354	1.477.733	1.773.087
2003	281.213	1.721.520	2.002.733
2004	308.492	2.011.929	2.320.421
2005	313.368	2.122.619	2.435.987
2006	331.105	2.298.493	2.629.598
2007	329.260	2.494.682	2.823.942
2008	344.038	2.641.099	2.985.137
2009	393.882	2.770.797	3.164.679
2010	445.337	2.674.855	3.120.192

Fonte: Construção da autora conforme dados do MEC/ INEP, 2012.

O aumento de vagas no segmento privado combinou com a demanda por vagas no ensino superior, surgindo uma nova característica para a educação superior - a “estatização das vagas”¹⁰ por meio da concessão de bolsas e financiamentos direcionada a população, aos oriundos de escolas públicas, a camada social menos favorecida economicamente. Com isso, nasce, em 2004, o Programa Universidade para Todos – Prouni, pela Medida Provisória 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005, que surge como uma forma de

¹⁰ Termo utilizado por Cristina Helena Almeida de Carvalho (2007).

assegurar o acesso com incentivo para o sistema privado, à luz das recomendações do Banco Mundial e das concepções neoliberais.

Quando se observa o número de vagas ofertadas em instituições públicas e privadas no ano de criação do Prouni, em comparação com 1995, percebe que a diferença entre as categorias administrativas chega a mais de 500% de diferença. Não obstante, o aumento de vagas e inscritos, segundo Segenreich e Castanheira (2009, p. 65) o Prouni foi um socorro criado com urgência para combater o crescente aumento das vagas ociosas que levaria as instituições privadas “à iminência de um colapso”.

Cabe uma observação importante, os dados referentes a esta investigação não incluíam os cursos de educação a distância, que, se incluídos apresentariam um aumento substancial nas vagas, principalmente das instituições privadas, principais ofertantes desta modalidade de cursos.

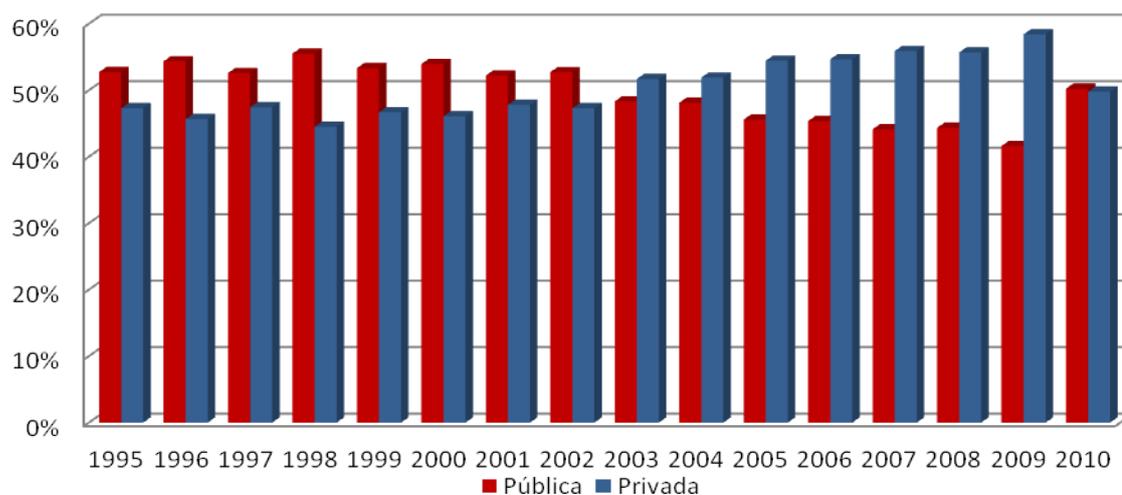
Tabela 3 - Inscritos no vestibular por categoria administrativa (1995-2010)

Ano	Pública	Privada	Total
1995	1.399.092	1.254.761	2.653.853
1996	1.384.643	1.163.434	2.548.077
1997	1.425.782	1.285.994	2.711.776
1998	1.606.993	1.288.183	2.895.176
1999	1.831.750	1.603.418	3.435.168
2000	2.178.918	1.860.992	4.039.910
2001	2.224.125	2.036.136	4.260.261
2002	2.627.200	2.357.209	4.984.409
2003	2.367.447	2.532.576	4.900.023
2004	2.431.388	2.622.604	5.053.992
2005	2.306.630	2.754.326	5.060.956
2006	2.350.184	2.831.515	5.181.699
2007	2.290.490	2.901.270	5.191.760
2008	2.453.661	3.081.028	5.534.689
2009	2.589.097	3.634.333	6.223.430
2010	3.364.843	3.334.059	6.698.902

Fonte: Construção da autora conforme dados do MEC/ INEP, 2012.

Para uma melhor visualização, o Gráfico 3 trás um comparativo entre os inscritos nas instituições públicas e privadas que permite perceber que, ao longo do período analisado houve um certo equilíbrio no número de inscritos, destacando-se a preponderância das IES privadas no final do século XX e o crescimento gradual de inscritos no início do século XXI, nota-se também um certo equilíbrio nas inscrições em 2010.

Gráfico 3 - Comparativo dos inscritos entre IES públicas e privadas (1996-2010)



Fonte: Construção da autora conforme dados do MEC/ INEP, 2012

Uma observação relevante pode ser abstraída das tabelas 2 e 3: o crescimento gradativo das vagas ofertadas nas instituições públicas e o consequente aumento no total de inscritos. Pensa-se que este movimento pode estar relacionado ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que previa o aumento da oferta de vagas e cursos criados no turno noturno nas universidades federais. No próximo tópico, será discorrido como as instituições públicas federais também passaram por um processo de expansão após este programa e como se deu este acontecimento.

3 EXPANSÃO E ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL PÓS-LEI Nº 9.394/1996: DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS ÀS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

O Estado, com a participação da sociedade, por princípio de justiça social e por estratégia de desenvolvimento nacional sustentável, tem o dever de assegurar a educação de qualidade como um bem social disponível a todos. (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 1.238)

As reivindicações da sociedade baiana pela instalação de mais uma universidade federal no Estado culminaram com a criação da UFRB. No entanto, o percurso até essa realização revela também: (a) um processo de expansão e interiorização de instituições estaduais; (b) a consolidação do Programa Reuni e principalmente; (c) a alteração nos modelos de acesso.

No presente capítulo discute-se a expansão da educação superior brasileira, especialmente no Estado da Bahia com ênfase na identificação das instituições públicas e seus modelos de acesso bem como contrapondo tais mecanismos e a forma como o Enem é utilizado para o acesso às instituições de educação superior.

3.1 REVISITANDO A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NA BAHIA

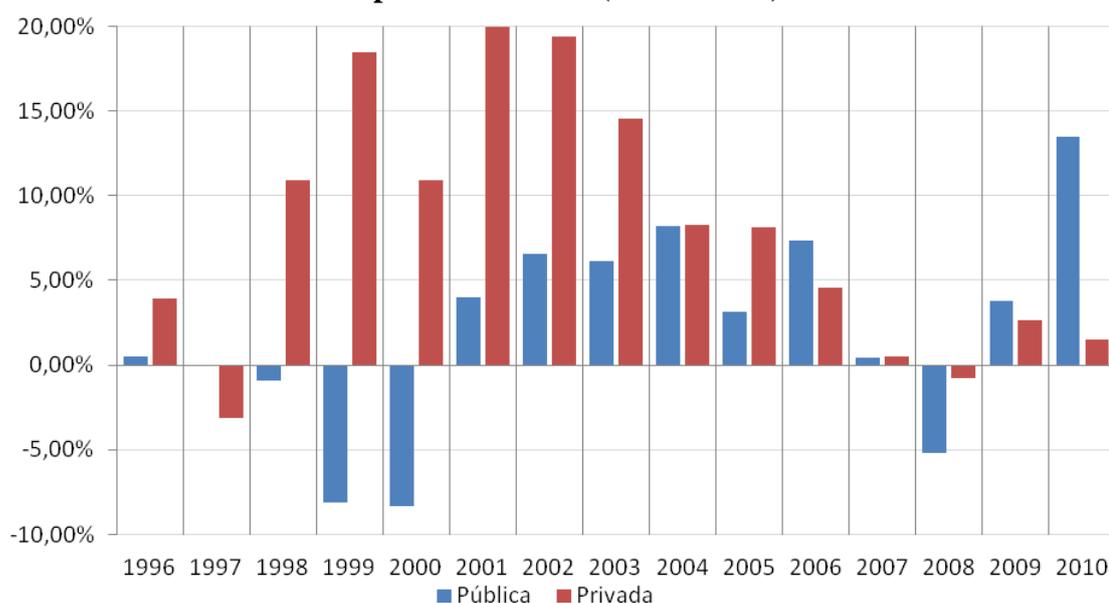
A década de 1990 tem por característica apresentar mais um processo de expansão da educação superior. Em outros momentos históricos, o Brasil presenciou o crescimento da educação superior, nesses diferentes períodos, a concepção política e econômica do Estado, esteve fortemente presente, evidenciando o projeto político hegemônico vigente. Por exemplo, nas décadas de 1960 e 1970, durante o Regime Militar, houve um aumento das instituições de educação superior que, segundo Peixoto (2010), foi norteado por dois eixos: a criação de instituições públicas federais e estaduais e o incentivo às instituições privadas confessionais, faculdades isoladas e centros universitários. Em contraste, a lógica da expansão ocorrida na década seguinte é orientada por uma nova concepção política do país, agora no estado democrático de direito, porém com uma expansão da educação superior voltada para os aspectos mercantilistas.

Condizente com a realidade apresentada, os números indicam um aumento de instituições neste período, com predominância absoluta de crescimento de instituições privadas. O Gráfico 04 apresenta a diferença na evolução entre instituições públicas e

privadas. Ao longo de 16 anos, em termos percentuais, o número de instituições privadas aumentou em mais 300%, ao passo que, no mesmo período as IES públicas nem chegaram a dobrar.

Conforme os dados, as diferenças entre as IES públicas (211) e privadas (711) em 1996, ano da criação da LDB, já eram significativas, todavia, cinco anos depois, no ano 2.000, esse número já representava 570,5% por cento, dez anos depois, em 2005, 837,4% e quinze anos depois, em 2010, 755,5%. Saliente-se que este último percentual de aparente redução em cinco anos, de fato, se deve mais a um pequeno aumento no número de instituições públicas, principalmente federais, resultado da expansão do sistema ao longo do mesmo período observado. Cabe observar, também, que a expansão no setor privado ocorre por meio de faculdades isoladas ao passo que no setor público criam-se instituições universitárias e institutos.

Gráfico 4 - Evolução comparativa das instituições públicas e privadas de educação superior no Brasil (1995 – 2010)



Fonte: MEC/INEP, 2012.

Esse processo de expansão, a partir da ausência do poder público e do crescimento do poder privado já foi explicado neste estudo, e, conforme observado está vinculada à concepção neoliberal presente no momento político do país, e orientado, por organizações internacionais multilaterais.

A LDB nº 9.394/1996 forneceu o embasamento legal que contribuiu para o crescimento do setor privado na medida em que esta legislação previa a criação de instituições

de educação superior privada “com variados graus de abrangência ou especialização”. Mas tarde, esses graus ficaram conhecidos pela regulamentação da Lei como: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos e escolas, uma variedade de possibilidades que não precisavam atender ao rigor de uma universidade, podendo apenas ofertar cursos de graduação para garantirem sua existência.

Não obstante, o aumento da educação superior privada, a década de 2000 marca uma mudança política no país. A transformação não significou uma mudança no cenário das instituições de ensino superior privadas já criadas, porém, refletiu no crescimento da educação superior pública, com a criação de novas universidades no Brasil, principalmente em novos centros e espaços geográficos do país.

O foco do processo de expansão que interessa a esse estudo é o das instituições públicas. Embora o crescimento das IES privadas não permita comparações, o setor público, também, passou por um processo de mudança, em anos recentes. Esse crescimento está relacionado com a proposta do Governo Federal em expandir e interiorizar as instituições federais.

Em 2002, o sistema público contava com 195 instituições públicas (aqui incluídas federais, estaduais e municipais em todas as suas modalidades: universidades, centros universitários e institutos). Nesse ano, elegeu-se o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e no ano seguinte, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) encaminhou uma proposta de expansão e modernização para o sistema público federal de ensino superior. Na proposta para os quatro anos de mandato do então presidente, a Andifes destacou principalmente uma maior atenção do governo às instituições públicas federais, na liberação de recursos para suas atividades, recursos não liberados pela gestão anterior, e, em contrapartida estas instituições se comprometeriam, dentre outras coisas, a aumentarem a oferta de vagas na graduação, combaterem a evasão e a retenção, ocupando as vagas geradas e aumentando a taxa de diplomação, aumentarem a oferta de vagas no turno noturno, formarem professores em exercício na rede de educação básica em escolas públicas. A apresentação sintetizada do documento visava direcionar para a proposta de expansão das IFES's que mais tarde, nesta mesma década, foi apresentada pelo governo às universidades federais e que incluía não somente a expansão do sistema, mas também a mudança de concepção acadêmica, o formato e a oferta dos cursos.

A partir desses encaminhamentos o Ministério da Educação institui o Programa Expandir (mais tarde, este programa foi transformado em Decreto Federal ficando conhecido como Reuni), que além do aporte financeiro para as instituições existentes, também indicava a

criação de dez novas IFES, algumas efetivamente criadas, outras desmembradas de campi de outras universidades como a Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e outras fruto da transformação de faculdades isoladas em universidades, como a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA).

A criação dessas novas instituições significou, segundo informações do MEC, o aumento das vagas ofertadas no sistema federal, pouco significativo, se observado na Tabela 2, mas importante nesta investigação na medida em que no bojo dessas concepções foi criada, também, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, lócus para o desenvolvimento da presente pesquisa.

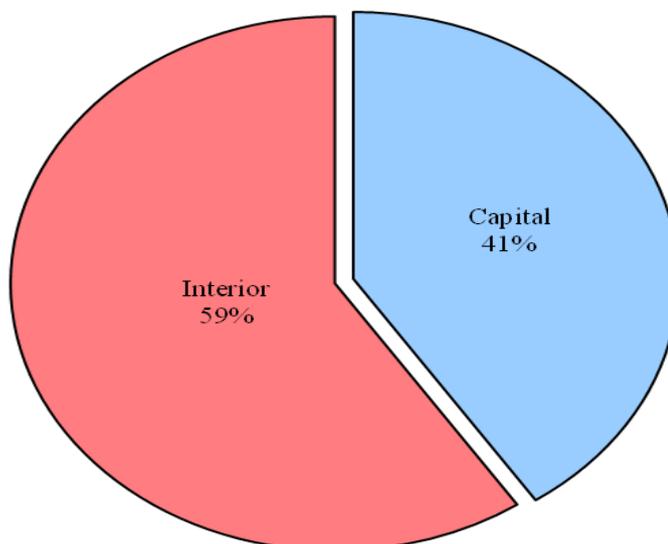
Nota-se que todas as instituições criadas tinham em comum o interior dos seus respectivos Estados como lugar de fundação, de modo que dentro do programa do Reuni estava também presente a intenção de interiorizar a educação superior pública. Na Bahia, particularmente, a maioria das instituições de educação superior estão alocadas no interior. A seguir será feita uma identificação das mesmas, focalizando, especialmente, aquelas cuja organização acadêmica é pública.

3.1.1 As instituições públicas de educação superior na Bahia: expansão e acesso aos cursos de graduação

Segundo os dados do INEP, em 2010, conforme mostra o Gráfico 5, a Bahia possuía 116 instituições de educação superior, sendo que, 47, localizadas na capital, Salvador e 69, em municípios do interior. Condizentes com a característica nacional 108 dessas IES são de organizações acadêmicas privadas, logo, somente 8, eram públicas das quais quatro federais: duas universidades, Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), dois institutos: Instituto Federal da Bahia (IFBA) e o Instituto Federal Baiano (IFbaiano). As outras quatro são estaduais, as quais são: Universidade

Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).¹¹

Gráfico 5 - Distribuição das instituições ensino superior no Estado da Bahia



Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos no Inep, 2010

Os registros históricos informam que a primeira instituição de educação superior do Brasil foi criada na Bahia, a Faculdade de Medicina da Bahia, no século XIX, por D. João VI tão logo chegou às terras brasileiras, em 1808. No entanto, o estado, até o fim do século XX possuía apenas uma instituição federal de educação superior, a Universidade Federal da Bahia.

Segundo Boaventura (2009), somente a partir de 1968 surgiram as primeiras universidades públicas, criadas no interior, cuja organização acadêmica eram públicas estaduais.

Objetivando a interiorização da educação superior, o Estado da Bahia criou universidades que possibilitaram a formação de profissionais do ensino e a qualificação de recursos para os setores produtivos, cooperando para o desenvolvimento socioeconômico e cultural das regiões interioranas. (BOAVENTURA, 2009, p. 21).

Desse modo, não somente foram criadas as instituições como também todas foram criadas sob uma nova ótica, a interiorização. O referido autor também considera que a criação dessas instituições no interior emergiu do movimento de implantação de entidades privadas tanto nas cidades onde existiam tais universidades quanto nos seus arredores.

¹¹ Duas outras instituições públicas federais instaladas em outros Estados possuem campus na Bahia, trata-se da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), com sede na cidade de Petrolina, Pernambuco e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), com sede em Redenção, Ceará.

A seguir, será discorrido um breve relato sobre a expansão e os mecanismos de acesso à graduação, atualmente utilizados nas instituições públicas baianas. Inicialmente, será apresentado um perfil das universidades estaduais e em seguida, serão relatados os percursos das instituições federais, dos dois institutos e das duas únicas universidades federais na Bahia criadas no limite temporal da pesquisa.¹²

A **Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)** foi a primeira universidade estadual criada no estado da Bahia, em 1968, nessa época, no entanto, não com o status de universidade, mas de Faculdade de Educação de Feira de Santana, ofertando os cursos de Letras e Estudos Sociais. Após dois anos de funcionamento, o então governador Luis Viana Filho instituiu a Fundação Universidade Estadual de Feira de Santana, em 1976, a instituição recebeu autorização do governo federal e em 1980, passou a se chamar Universidade Estadual de Feira de Santana. (BOAVENTURA, 2009)

O ingresso nos cursos de graduação a esta instituição se dá por meio do Processo Seletivo semestral, cujas características são do mecanismo do vestibular, embora o edital da instituição não mencione o processo como um vestibular, mas como, um “Processo Seletivo para Acesso ao Ensino Superior”. As inscrições são realizadas no sítio da UEFS, porém a mesma terceiriza as ações de elaboração, impressão e encadernação das provas. As provas são aplicadas em três dias, em nove disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira (Inglês, Francês ou Espanhol), Redação, História, Geografia, Matemática, Física, Química e Biologia¹³.

A **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)** foi a segunda instituição universitária criada no estado. Diferente da UEFS, a UESB foi criada do agrupamento de faculdades isoladas, num processo conhecido da educação superior brasileira, conforme já discutido anteriormente neste capítulo. Deste modo, ela foi criada em 1980 como a Fundação Estadual do Sudoeste, integrada pela Faculdade de Formação de Professores e Escola de Administração de Vitória da Conquista, bem como pela Faculdade de Formação de Professores de Jequié e pela Escola de Zootecnia de Itapetinga, estas já existentes desde o final da década de 1960. No mesmo ano de criação foi extinta a fundação e ela passou a chamar Autarquia Universidade do Sudoeste. Destaque-se que a autorização de funcionamento junto ao Conselho Federal de Educação só foi obtida em 1987, época em que a

¹² Em 2013 foram criadas mais duas novas universidades federais no Estado da Bahia: a Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufoba), em Barreiras, e a Universidade Federal do Sul da Bahia (Ufesba), com campi nos municípios de Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas.

¹³ Informações sobre o Processo seletivo da UEFS foram retiradas do sítio da instituição. Disponível em: <http://www2.uefs.br:8081/csa/index.php/inicial>.

universidade passou a ser conhecida juridicamente como Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, caracterizada como uma instituição de estrutura multicampi, campus em Jequié, Itapetinga e Vitória da Conquista, onde está localizada também sua sede. (BOAVENTURA, 2009)

A UESB utiliza dois mecanismos de acesso aos cursos de graduação: o vestibular tradicional anual e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), associado ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Dessa maneira 50% das vagas são destinadas a cada processo. Assim como na UEFS as provas do Vestibular são realizadas em três dias com conteúdos aplicados as mesmas disciplinas. A instituição também não elabora, imprime ou encaderna suas provas, mas possui uma Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) que se encarrega da organização administrativa do processo e aplicação das provas nas três cidades.

Seguindo a ordem de criação, a terceira universidade estadual criada no estado, foi a **Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**. Criada em 1983, congregando faculdades isoladas em diversos municípios da Bahia, inclusive Salvador, a UNEB também foi formatada no modelo de multicampia. Assim, a UNEB congregou,

[...] as Faculdades de Agronomia do Médio São Francisco, de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus, além do Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), núcleo inicial da UNEB, em Salvador; do mesmo modo, incorporou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro [...] (BOAVENTURA, p. 68, 2009).

Entretanto, esse foi o projeto inicial, e a partir daí a instituição se expandiu para outros lugares do estado, atualmente a universidade está distribuída em 24 campi. Boaventura (2009, p. 70) escreve que: “A UNEB está presente em todo Estado, identificando-se com as regiões, especialmente com o Nordeste da Bahia. A lei que a criou estabeleceu a sua competência em todo território baiano.”.

Assim como a UESB, a UNEB utiliza-se de dois mecanismos de acesso aos cursos de graduação: o Vestibular e o Enem/Sisu. A instituição foi a primeira universidade pública estadual a utilizar as notas do Enem realizado em 2010, para seleção do Sisu em 2011, utilizando 13% das vagas. Atualmente 20% das vagas estão reservadas ao Sisu, sendo que a definição dos cursos fica a critério de cada departamento na instituição. O vestibular é realizado por uma empresa privada, assim como as demais instituições estaduais já citadas neste trabalho. O período para a realização das provas, bem como as disciplinas exploradas é o mesmo das estaduais citadas anteriormente.

A **Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)** é a mais nova das universidades públicas que tem como mantenedor o Estado da Bahia. Sua constituição se deu após a estadualização da Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) que era mantida com o apoio financeiro da Comissão Executiva do Plano de Recuperação da Lavoura Cacaueira (CEPLAC). A crise na CEPLAC levou o governo do estado a assumir o “ônus financeiro da manutenção da FESPI”, de modo que em 1991, foi enviado a Assembleia Legislativa do Estado o projeto de lei que propunha a estadualização, e a consequente criação da UESC.

Em relação ao processo seletivo, a UESC aprovou em 2011 sua adesão ao Sistema de Seleção Unificada, até então, sua forma de acesso era somente pelo Vestibular, porém, a Resolução nº 47, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, previa para o ano de 2012, adesão de cinquenta por cento das vagas dos cursos ofertados, em graduação e presenciais, e para o ano de 2013, adesão de 100% das vagas para o Sisu. Deste modo, nota-se a universidade aboliu o Vestibular como forma de acesso.

Até este ponto, observa-se que as instituições superiores públicas estaduais da Bahia têm o vestibular como principal forma de acesso, no entanto, similarmente a outras IES públicas em todo Brasil, também iniciaram o processo de adesão ao Enem/Sisu para o acesso de seus estudantes.

Infelizmente não foi possível acompanhar as discussões internas realizadas pelas instituições que ainda não adotaram o Sisu integralmente, porém esse não é o objetivo desta investigação, embora, acredite-se que se trata de uma questão de tempo para que todas passem a adotar essa nova forma de acesso, principalmente por que o processo seletivo terceirizado além de ter um alto custo, não oferece a dimensão social do Enem/Sisu, dimensão essa que garante a estudantes de diversas cidades a comodidade de inscrição e participação no processo sem que seja necessário o gasto com o deslocamento, isso torna o processo mais democrático do ponto de vista das oportunidades de participação.

Mas, conforme visto anteriormente, a Bahia possui mais quatro instituições federais de ensino, as quais serão descritas nos próximos parágrafos assim como, também, as formas de acesso aos seus respectivos cursos de graduação.

A primeira instituição formada no Estado foi a **Universidade Federal da Bahia (UFBA)**, criada no processo de expansão do governo desenvolvimentista do presidente Eurico Gaspar Dutra, que federalizou instituições isoladas transformando-as em universidades, em 1946. Todavia, enquanto instituição de educação superior pode-se afirmar que a UFBA existe desde 1808, ocasião em que o Príncipe Regente D. João VI instituiu a Escola de Cirurgia da

Bahia, considerado como o primeiro curso universitário do país. Além desse curso, foram incorporados a esta instituição outros cursos criados no Século XIX: Farmácia (1832) e Odontologia (1864), a Academia de Belas Artes (1877), Direito (1891) e Politécnica (1896).

A UFBA também pode ser considerada pioneira na multicampia no Estado da Bahia, pois, incorporou em 1967, a Escola de Agronomia da Bahia, situada à época no município de Cruz das Almas, atenção especial a esta instituição será apresentada ao dissertar sobre a história da UFRB. Atualmente, a UFBA possui campus nos municípios de Vitória da Conquista, Barreiras e Camaçari.

Considerada a maior universidade da Bahia, a UFBA possui 112¹⁴ cursos de graduação, criados em sua maioria a partir de 2008, após a instituição aderir ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Esse programa promoveu uma reforma na instituição em muitos aspectos, conforme reza o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI-UFBA (2012): “[...] Com a adesão ao Reuni, a UFBA dá curso ao processo de implementação de uma ampla reforma curricular, visando introduzir nos cursos de graduação uma perspectiva interdisciplinar e flexível. [...]”. Em consonância com essa nova perspectiva a UFBA cria cursos com uma configuração curricular diferenciada, os Bacharelados Interdisciplinares, em quatro áreas de conhecimento: Humanidades, Artes, Tecnologias e Ciências, Saúde. Esses cursos podem ser integralizados em três anos e os egressos, devidamente diplomados, decidem pela formação profissional, que pode ser realizado nos próprios cursos de progressão linear na UFBA, uma vez que 20% das vagas estão reservadas para os formados em Bacharelados Interdisciplinares.

Consoante com essas mudanças, a forma de acesso aos cursos de graduação da instituição também passou por um processo de alteração. Os cursos de Bacharelados Interdisciplinares e os Cursos Superiores de Tecnologia passaram a ter seu ingresso condicionado à nota do Enem a partir do ano de 2010, e os cursos de progressão linear continuaram vinculados ao vestibular. Atualmente a instituição tem utilizado as notas do Enem para classificar os candidatos na primeira fase do Vestibular, de modo que, o candidato ao vestibular tem que obrigatoriamente se inscrever e realizar as provas desse exame. Entretanto, cabe salientar que a UFBA não utiliza o Sistema de Seleção Unificada, na seleção dos candidatos a essas vagas, os candidatos se inscrevem no processo seletivo da instituição e

¹⁴ Segundo dados do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFBA. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/pdiufba_2012-16.pdf. Acesso: 08. Abril. 2013.

fazem a prova do Enem, sendo classificados diretamente, após a divulgação das notas somente para os cursos de Bacharelado Interdisciplinar ou superior de Tecnologia escolhido¹⁵.

Uma pausa importante na descrição das universidades baianas pode ser dada para falar dos institutos federais criados no estado: o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)** e o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano)**.

A história do IFBA remonta ao ano de 1909 do século XX com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados, cujo objetivo era oferecer educação profissional para a população carente. Em 1942, o então Liceu torna-se a Escola Técnica de Salvador para fornecer instrução industrial. Em 1965, essas escolas são federalizadas e passam a incluir em seus nomes o estado de funcionamento, passando a se chamar Escola Técnica Federal da Bahia, o plano de eletrificação do estado e a criação do Polo Petroquímico de Camaçari impulsionaram a ampliação dos cursos nesta instituição. De Escola Federal essas instituições passaram a Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) com oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Por fim, a partir da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Centros Federais, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas vieram a compor a Rede Federal de Ensino Profissional, e o Cefet da Bahia passou a condição de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)¹⁶.

O IFBA, atualmente, possui 16 campi, localizados em diversos municípios do estado da Bahia, não obstante, somente 10 desses ofertem cursos de graduação. O processo seletivo de ingresso de estudante na graduação do IFBA se dá por meio de provas realizadas pelo próprio instituto e por meio do Enem/Sisu. As vagas são divididas em 50% para cada processo.

O IFBaiano tem história similar ao IFBA, porém, sua composição se deu a partir da integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, Santa Inês, Guanambi e Senhor do Bonfim com as Escolas Média Agropecuária da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac), conhecidas como as EMARC's de Uruçuca, Valença, Itapetinga e Teixeira de Freitas e assim também pelo *campus* de Bom Jesus da Lapa. O instituto oferta pelo menos dez cursos de graduação em seus dez campi. O acesso aos cursos de graduação do IF Baiano se dá exclusivamente, pelo Sistema de Seleção Unificada.

¹⁵ Informações encontradas no sítio do Serviço de Seleção Orientação e Avaliação da UFBA. Disponível em: <http://www.vestibular.ufba.br/resolucoes.htm>. Acesso em: 08.Abril.2013.

¹⁶ Segundo História do IFBA. Disponível em: <http://www.portal.ifba.edu.br/centenario/historia.html>. Acesso em: 04. Abril. 2013.

Retomando a descrição das universidades públicas federais na Bahia, focaliza-se a **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)**. Essa universidade veio à existência com o processo de interiorização da educação superior proposto pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em seu segundo mandato, conforme já explicitado em parágrafos anteriores.

No entanto, as origens históricas da UFRB remontam ao período do segundo Império. Em 1859, por meio do Decreto nº 2.500, D. Pedro II, criou o Imperial Instituto Baiano de Agricultura, o mesmo decreto deu origem a Imperial Escola Agrícola da Bahia, que funcionava em São Bento das Lages, antigo mosteiro dos beneditinos, situada entre os municípios de Santo Amaro e São Francisco do Conde. O Imperial Instituto foi extinto em 1904, pela República e a Escola Agrícola passa para o domínio do Estado (REZENDE, 2004).

O Governo do Estado criou com o acervo do Instituto Imperial, o Instituto Agrícola que funcionava nas mesmas instalações do anterior. Mas tarde, o Instituto voltou novamente para o poder do Governo Federal sob a denominação de Escola Média Teórico-Prática de Agricultura, e mais tarde foi mudada para Salvador, e passou a funcionar no bairro de Monte Serrat. Em 1943, a Escola é transferida para Cruz das Almas e passa a se chamar Escola de Agronomia e Medicina Veterinária da Bahia, em 1967 se vincula a UFBA sob a denominação de Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (REZENDE, 2004).

Em 29 de julho de 2005, a Lei nº 11.151 originou a UFRB desmembrando-a da UFBA. Com sede em Cruz das Almas, essa lei ampliou o funcionamento da instituição e criou mais três campi, nas cidades de Santo Antônio de Jesus, Amargosa e Cachoeira. Sobre a forma de seleção dos estudantes da UFRB este tema será tratado nos capítulos quarto e quinto, na discussão dos dados dos processos seletivos utilizados nessa instituição.

Esta breve contextualização histórica e descritiva das instituições de educação superior na Bahia contribui para o entendimento das mudanças pelas quais tais instituições passaram ao longo de sua história e como elas influenciaram o processo de seleção dos estudantes ao longo do tempo.

3.1.2 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)

Discutir sobre a expansão das instituições federais de ensino superior ao longo dos últimos dez anos exige que se aprecie o papel do governo federal nos investimentos na educação superior.

A expansão da educação superior ao longo da década de 1990 foi marcada pelo sucateamento das instituições públicas federais e pelo aumento de instituições privadas,

conforme já discutido neste trabalho. A proposta da Andifes à Presidência da República, em 2003, forneceu elementos para a instituição do Decreto nº 6.096/2007. Segundo esse decreto o plano tinha como objetivo ampliar o acesso e a permanência dos estudantes de graduação, aproveitando a infraestrutura física e os recursos humanos das universidades federais. Os recursos financeiros seriam liberados na medida em que as IFES apresentassem um plano coadunado com as diretrizes do programa, sendo que tais recursos cobririam as despesas de custeio, pessoal, compra de bens e serviços e construções. As diretrizes do programa, informadas no segundo artigo do decreto previam:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializadas;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2013).

Embora a adesão ao plano fosse voluntária e no uso da autonomia da universidade, a iniciativa do governo recebeu muitas críticas, sobretudo, por que a proposta, segundo os críticos, veio em forma de decreto sem discussão anterior entre a comunidade acadêmica. Todavia, todas as 53 instituições aderiram ao plano, estabelecendo metas e diretrizes, comprometendo-se assim, a seguir as dimensões propostas no documento Diretrizes Gerais do Reuni.

A adesão das instituições federais resultou na ampliação da oferta dos cursos, com a criação de novos cursos e, conseqüentemente, novas vagas, a criação de novos campi, por iniciativa do próprio governo federal a criações de novas universidades federais, o crescimento pode ser notado no Gráfico 6, postado no site do Reuni.

Gráfico 6 - Evolução numérica das universidades federais no processo de expansão

Fonte: Ministério da Educação (2013) ¹⁷

Não obstante, não serão consideradas no presente trabalho, as produções acadêmicas acerca do Reuni que apresentam críticas ao programa. Salienta-se que o lócus da pesquisa, a UFRB, é uma instituição oriunda do processo de expansão e que, o objeto estudado, também é fruto da ampliação da oferta de vagas nesta IFES de modo que, nesse item não será desencadeado nenhum julgamento crítico ao Reuni.

3.2 OS MECANISMOS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL PÓS-LEI Nº 9.394/1996: DO VESTIBULAR AO ENEM

3.2.1 Do processo seletivo do Vestibular ao Exame Nacional do Ensino Médio

O relato histórico apresentado neste trabalho revelou que o vestibular tem sido o principal mecanismo de acesso à educação superior no Brasil, desde o início do século XX. Não obstante, os decretos do governo federal reforçaram ou tentaram aprimorar este mecanismo, sem, no entanto, tentar eliminá-lo.

As discussões sobre o vestibular como mecanismo de acesso que foram realizadas no início da década de 1980, com a redemocratização, além de recomendar mais autonomia às instituições para a realização do processo, também expuseram a fragilidade do mesmo como agente democratizante.

¹⁷ Gráfico extraído do site Reuni. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81. Acesso: 08.Abril.2013.

O incentivo da Lei nº 9.394/1996 que concedeu autonomia às instituições para a realização de seus processos seletivos, de forma que o ingresso não fosse somente por meio do concurso vestibular, fez figurar juntamente com o movimento da mercantilização uma maior liberdade para as instituições empregarem novos mecanismos de acesso.

Não obstante o norteamto legal, poucas instituições ousaram na diversificação das formas de acesso, e ainda que alternativas ao vestibular tivessem sido criadas, foram executadas paralelamente ao concurso tradicional. Em 1996, a Universidade de Brasília - UnB adotou um mecanismo paralelo de acesso, o Programa de Avaliação Seriada - PAS, que consiste em uma avaliação realizada ao longo do final de cada série do Ensino Médio. Ao final dos três anos o candidato é avaliado pelo somatório das três etapas distribuídas por pesos. Não somente a UNB adotou este mecanismo alternativo, outras instituições federais também instituíram alguma modalidade de vestibular seriado.

Ao final da década de 1990, no bojo das políticas neoliberais e da expansão da educação superior através do sistema privado, o governo federal cria um exame que mais tarde tornou-se um mecanismo alternativo para rivalizar com o vestibular, sobre esse exame este trabalho irá discorrer a partir de agora – o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O Enem foi criado em 1998, com o objetivo de compor o papel do “estado avaliador”¹⁸, característico daquela década, para avaliar os concluintes do Ensino Médio, de forma que o exame passou a integrar o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Segundo Afonso (2005) a função da avaliação é mais bem compreendida no contexto histórico, econômico ou político, pois dependendo dos momentos vividos pode-se adotar um modelo avaliativo específico. Assim, “verificar a que interesses serve e como esses interesses são representados ou respeitados implica aceitar que a avaliação é uma atividade que é afectada por forças políticas e que tem efeitos políticos” (AFONSO, 2005, p. 19).

Desse modo, depois de analisar os interesses subjacentes à época da criação do Enem não se pode considerar o exame de forma simplista, mas lembrar de que por trás de sua concepção, o Estado brasileiro assinou compromissos que devem ser respondidos com os frutos ou resultados da aplicação do mesmo.

O sentido da avaliação é justificado, pois, por meio dela é possível a criação de mecanismos de controle, na medida em que fornece indicadores e mede o desempenho dos

¹⁸ O termo “estado avaliador” usado neste trabalho foi cunhado a partir da década de 1980 para se referir as políticas adotadas pelos governos neoliberais que enfatizavam a avaliação, significando, “[...] *que o Estado vem adotando um ethos competitivo, neo-darwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.*” (AFONSO, 2005, p. 49) grifos do autor.

sistemas avaliados. Desse modo, os exames aparecem como uma modalidade de avaliação que encontra razão de ser fora da escola, muito tempo depois de surgir na instituição do Estado burguês.

[...] o apogeu dos exames coincide com um período de ascensão e consolidação da burguesia que procura substituir os privilégios garantidos pelo nascimento e fortuna na sociedade aristocrática “pela competência alcançada mediante o estudo e a acção” (AFONSO, 2005, p. 30).

Entretanto, o mesmo autor esclarece que a evolução dos exames acontece ao longo do século XIX, como forma de controle do Estado nos processos de certificação, cumprindo a função de “regulação e legitimação”.

Destaque-se, entretanto, que o Enem não foi criado inicialmente com o propósito de acesso, sua intenção era avaliar anualmente o aprendizado dos estudantes do ensino médio, visando subsidiar o MEC na elaboração de políticas de melhoria do ensino básico, principalmente promovendo alterações curriculares. Ao longo do tempo, no entanto, o exame foi sofrendo alterações em suas aplicações¹⁹ de modo que se tornou, também, uma forma de acesso ao ensino superior. Essa última função do exame pode justificar a evolução no número de inscritos, indicada na Tabela 4.

Tabela 4 - Inscritos no Enem por ano

Ano	Nº. de inscritos
1998	157.221
1999	346.953
2000	390.180
2001	1.624.131
2002	1.829.170
2003	1.882.393
2004	1.552.316
2005	3.004.491
2006	3.742.827
2007	3.568.592
2008	4.018.070
2009	4.576.126
2010	4.611.441
2011	6.221.697

Fonte: Inep, 2011

¹⁹ O Exame é aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP.

Inicialmente, algumas instituições, em sua maioria privadas, passaram a utilizá-lo como forma de acesso para seus processos seletivos em primeira fase do vestibular, por reservar as vagas para os alunos com notas mais altas ou para incrementar a nota dos alunos no vestibular. No entanto, com a instituição do Programa Universidade para Todos – Prouni, que ofertava bolsas de estudos para os egressos de instituições públicas de ensino básico em instituições particulares de ensino superior, o exame ganhou notoriedade como forma de acesso, pois a participação no Enem passou a ser condição obrigatória para participar do processo do Prouni.

Por fim, em 2009, o Exame adquire novos contornos de modo a atender também instituições públicas de ensino superior, e assim, o Ministério da Educação confirma o Enem como forma de acesso e expõe como as instituições podem utilizá-lo em seus processos seletivos:

[...] algumas reservam percentuais de vagas para os seus candidatos que obtiveram uma determinada nota do exame, outras acrescentam pontos à nota de seus candidatos na primeira ou na segunda fase, dependendo da nota do ENEM, outras substituem a primeira fase pelo exame e outras ainda, substituem totalmente a forma de ingresso pelo resultado do ENEM. (BRASIL, 2009, p.68-69).

Como o ensino médio finaliza a etapa da educação básica, o exame se propõe a aferir as estruturas mentais, enfatizando a construção do conhecimento e não a memorização. Focaliza também as competências e habilidades a serem desenvolvidas para que, por intermédio da escola sejam transformadas e fortalecidas. A realização do exame é individual e voluntária a fim de possibilitar aos participantes uma referência para autoavaliação (BRASIL, 2009).

Para o Ministério da Educação, o modelo de avaliação do Enem destaca-se como inovador, na medida em que rompe com conceitos tradicionais da “educação bancária”²⁰, que:

[...] concebe o processo de ensino-aprendizagem como uma simples transferência do conhecimento do professor para o aluno, visto como um depositário passivo de quem não se espera mais do que o esforço mecânico de memorização de fatos, regras e conceitos. Ao invés de testar a retenção de conteúdos das diversas disciplinas que compõem o currículo da educação básica, como fazem os vestibulares tradicionais, o Enem exige que o aluno demonstre o domínio de competências e habilidades na solução de problemas, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos na escola e na sua experiência de vida. (BRASIL, 2010).

A proposta de utilização do Enem como forma de acesso ao ensino superior nas Instituições Públicas Federais surgiu no primeiro semestre de 2009. O exame passou por nova

²⁰ Termo utilizado pelo escritor Paulo Freire para explicar a educação sob o prisma da atividade bancária na qual a “educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. (FREIRE, 1987, p. 58).

roupagem sendo chamado de Novo Enem. A dinâmica do exame mudou, aumentando o número das questões das provas de 63 para 180, as provas seriam realizadas por área de conhecimento e a metodologia das questões seria a Teoria de Resposta ao Item²¹, que proporcionaria que as provas sejam comparáveis ano a ano, minimiza os “chutes” dos candidatos fazendo com que sua nota não seja avaliada somente com base em seus erros e acertos, mas, no grau de dificuldade das questões que acerta.

Assim, o Ministério da Educação conclamou que as IFES – Instituições Federais de Ensino, na consideração da sua autonomia, utilizassem o exame pelo menos de quatro formas possíveis: como fase única usando o Sistema de Seleção Unificada - Sisu²², como primeira fase do Vestibular tradicional, combinado com o vestibular da instituição e como fase única para as vagas remanescentes do vestibular (BRASIL, 2010).

Sobre a utilização do Enem no Ensino Superior o Ministério da Educação escreveu:

“O exame apesar de permanecer com sua característica fundamental de avaliar competências e habilidades desenvolvidas ao longo da escolaridade básica, caminha para se tornar o processo nacional de seleção para ingresso no ensino superior [...]”. (BRASIL, 2009, p. 7).

Esse novo exame apresentou alguns pressupostos defendidos pela Secretaria de Educação Superior (Sesu), do Ministério da Educação, e apresentados à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que são os seguintes: “democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior”, com oportunidade de mobilidade dos estudantes e “instrumento de indução da reestruturação dos currículos de ensino médio” (BRASIL, 2010).

Assim como ocorreu em diversos períodos da história da educação no Brasil, mais uma vez, o Governo Federal toma a iniciativa de criar políticas de acesso ao ensino superior, porém, com um diferencial: um processo unificado por meio de um exame nacional para atender as instituições federais de ensino superior de todas as partes do país.

Ao desenhar uma política de acesso que contempla um exame nacional sem mobilidade dos alunos para a realização das provas, o Governo Federal buscou criar condições para que estudantes participem do processo seletivo sem a barreira da condição

²¹ Teoria de Resposta ao Item é a metodologia de avaliação utilizada pelo Inep no Exame Nacional do Ensino Médio que não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens).

²² O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o recurso eletrônico criado pelo Ministério da Educação para gerenciar o processo seletivo das instituições que aderiram ao Enem/2009. A partir dos dados dos candidatos no ENEM e das informações prestadas por cada instituição participante, este sistema processaria os resultados com as notas devidas e a classificação por curso. Além disso, o sistema permite que a instituição preserve qualquer forma de políticas afirmativas, bônus diferenciado para os candidatos e pesos para as provas.

financeira, visto que para a realização do exame não é cobrada taxa de inscrição dos candidatos de baixa renda.

Contudo, espera-se conhecer e compreender melhor os resultados e os impactos deste mecanismo a partir dos dados que serão analisados no Capítulo quatro, momento em que também será considerado como o pressuposto da democratização e da equidade tem se mostrado na prática. A seguir, este trabalho irá discorrer sobre, como a partir do Enem tem ocorrido os processos seletivos para ingresso nas instituições públicas e privadas de ensino superior, por apresentar as duas ramificações deste exame para o acesso a graduação.

3.2.2 O Prouni e o Sistema de Seleção Unificada

Em parágrafos anteriores identificou-se o Programa Universidade para Todos – o Prouni, criado em 2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005, na efervescência do surgimento de instituições privadas no país. O programa fazia parte de uma política de ampliação e democratização do acesso à educação superior, pois visava, além de atender ao proposto para o Brasil pelos organismos multilaterais, alcançar o disposto no Plano Nacional de Educação, período 2001-2010, para educação superior, a saber: superar o baixo número de jovens entre 18 e 24 anos cursando a graduação.

O plano chamava atenção para a crescente demanda por vagas na educação superior advinda dos crescentes egressos do ensino médio, bem como, da importância da participação do setor privado para o alcance dessa demanda²³. Nesse sentido, destaca-se como um dos primeiros objetivos/metabolos do plano: “prover até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”, bem como “diversificar a educação favorecendo e valorizando estabelecimentos não universitários [...]” (PNE, 2001, p. 89, 90).

O contexto acima descrito visa esclarecer o cenário de institucionalização do Prouni. O programa concede aos estudantes que realizam as provas do Enem a oportunidade de serem selecionados em instituições de ensino superior privadas, concedendo bolsas de graduação parcial ou integral. Como critérios principais podem-se elencar: para perceber bolsa de estudo integral, o candidato deve apresentar comprovação de renda per capita inferior a um salário mínimo e meio; as bolsas de estudo parciais serão concedidas aos candidatos com renda per

²³ O PNE não ignora a ampliação e importância das instituições públicas de educação superior. Mais adiante, neste trabalho, verificar-se-á a expansão das IFES através do Reuni.

capita inferior a três salários mínimos. As bolsas tinham por objetivo um público específico, conforme reza o Artigo 2º, da Lei nº 11.096:

- I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;
- II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;
- III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei. (BRASIL, 2013).

Nota-se que o principal critério de seleção, sem desconsiderar o mérito das notas obtidas no Enem, é a condição socioeconômica do candidato identificada por meio da instituição de origem da educação média frequentada, nas respostas ao questionário socioeconômico por ocasião da inscrição do Enem, e dos documentos comprobatórios de renda per capita da família.

Destaque-se, entretanto que, a participação na oferta de bolsas é voluntária, de modo que a instituição opta ou não em aderir ao programa. No entanto, registra-se que, na época de criação do Prouni, o ensino superior privado estava acometido por uma alta ociosidade das vagas, segundo Catani (2006) 35% em 2002, 42% em 2003 e 49,5%, em 2004. Com estes índices de vagas ociosas crescente, dificilmente uma instituição que atendesse ao critério mínimo da lei não assinaria a adesão ao programa, uma vez que em troca da bolsa a mesma receberia isenção dos principais impostos nacionais: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social.

Vários estudos, ao longo da existência do Prouni têm sido desenvolvidos e sinalizam seus aspectos positivos e negativos, discutem também os seus benefícios e malefícios para a educação brasileira e apresentam seus resultados para a ampliação e democratização do acesso, principalmente das camadas menos favorecidas e não contempladas no âmbito das instituições públicas de ensino, entretanto, entretanto, esse não é o foco da discussão que será tratada neste trabalho, de modo que, o que se deseja destacar é o Enem como elemento central para a política do Prouni, e, dessa maneira, um novo mecanismo de acesso à educação superior. Após elencar um programa direcionado ao setor privado, será considerado como o poder central na direção do que foi preconizado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) volta-se para as instituições públicas.

Para as instituições públicas, em sua maioria universidades, o acesso à educação superior não se apresenta como problema. Tais instituições possuem suas comissões de vestibulares, e selecionam os melhores estudantes para seus cursos de graduação. De modo

que, pergunta-se: Que mecanismo seria alternativo e atraente para uma mudança neste time vencedor? Qual encantamento no seio das instituições cujas decisões são colegiadas poderia fazê-las alterar sua modalidade de acesso, sob o risco de comprometer a qualidade dos estudantes selecionados e perder o controle sobre a segurança do processo de execução das provas? Eis que, em 2009, inicia-se um diálogo no seio da Andifes que irá alterar o modelo vigente de seleção nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e emergir o Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

O Sisu, assim como o Prouni, tem na prova do Enem sua base para avaliação, pois somente com a participação nas provas do Enem é possível ao candidato ser selecionado pelas notas obtidas no exame. Porém, o Sisu atende ao candidato que almeja ingressar nas instituições públicas de ensino. Trata-se de um recurso eletrônico criado pelo Ministério da Educação para gerenciar o processo seletivo das instituições que aderiram ao Enem como mecanismo de acesso.

O Sisu foi criado em 2009 para atender às instituições públicas, inicialmente, somente as federais e posteriormente, instituições públicas (municipais ou estaduais) que aderissem ao Enem como forma de ingresso de novos estudantes em fase única. A primeira adesão ao Sisu, para ingresso em 2010, contou com a participação de 51 instituições públicas, sendo 50 federais entre universidades e institutos e uma estadual.

Vale salientar que a adesão ao Sisu não significou para a instituição abrir mão de outras formas de acesso, muitas utilizaram apenas um percentual das vagas para o Sisu. Naquela ocasião o candidato, após o resultado do Enem, pôde realizar três inscrições no sistema, em cada período de inscrição o candidato teve a liberdade de fazer simulações trocando de cursos na mesma instituição ou em instituições diferentes, por meio da internet, independente do seu local de residência, para os modelos de seleção brasileiros algo bem inovador.

Outra particularidade do sistema, e motivo pelos quais muitas instituições, se engajaram no formato, foi o fato de que as IES poderiam por meio de seus representantes²⁴ incluírem informações no sistema no que diz respeito aos cursos ofertados, turnos, número de vagas, modalidade de reserva de vagas²⁵ (cotas para afrodescendentes, indígenas, quilombolas, deficientes físicos, bônus por regionalidade, dentre outras). Ademais, a IES que

²⁴ No Sisu as IES's participantes possuem um representante legal que é o Reitor da instituição, um representante institucional, indicado pelo reitor e colaboradores institucionais, os dois primeiros podem cadastrar cursos, políticas afirmativas e assinar o termo de referencia, além de indicar os colaboradores.

²⁵ Entendida por algumas instituições como políticas afirmativas que eram cadastradas previamente pelos gestores do Sisu, e no momento da adesão a IES inseria em seu Termo de Participação.

adotasse pesos nas áreas de conhecimento das provas do Enem, bem como nota mínima para os cursos, também podia cadastrar tal informação (MEC, 2013).

Conforme informado anteriormente, no início o sistema permitia-se que o candidato se inscrevesse três vezes, ou seja, caso não fosse aprovado no primeiro processo, o mesmo poderia realizar duas novas inscrições. No entanto, um fator negativo: mesmo o estudante já inscrito e selecionado ou aprovado, se assim desejasse, podia realizar novas inscrições para o mesmo curso que já estava aprovado, para cursos diferentes ou instituições diferentes. Este procedimento criou a ilusão das inscrições, pois, não obstante o candidato se inscrevesse, o mesmo não realizava as matrículas nas instituições de modo que sobravam vagas, embora a demanda de inscrição fosse grande. Para resolver esse problema, naquele mesmo semestre o Ministério da Educação instituiu uma nova Portaria Normativa, a nº 06, de 24 de fevereiro de 2010, que permitiu candidatos inscritos o cancelamento da inscrição, e a liberação, desse modo, das vagas não preenchidas por meio de matrícula na instituição para uma etapa final de inscrição chamada de Lista de Espera. Nessa etapa, candidatos que não haviam sido aprovados em nenhuma das etapas anteriores, poderiam manifestar interesse em continuar concorrendo às vagas para o curso e instituição que já havia se inscrito originalmente. Com esse procedimento foi possível o preenchimento completo das vagas.

Conforme observado, a formatação inicial do Sisu apresentou problemas, de modo que para o segundo semestre do mesmo ano, as regras de inscrição foram alteradas. A partir desse momento o candidato somente realizaria uma inscrição no sistema, tendo a opção de escolher dois cursos, na mesma IES, ou em IES diferentes e seriam realizadas três chamadas pelo MEC, antes das instituições efetuarem convocações através da lista de espera. Essas mudanças no formato do Sisu foram divulgadas por meio da Portaria Normativa nº 13, de 18 de maio de 2010 que alterou a Portaria Normativa 02, de 26 de janeiro de 2010. Esse formato do sistema continua sendo utilizado sem alterações até o presente ano, alterando apenas o número de chamadas para duas. As etapas de inscrições do Sisu, em 2010, no primeiro e no segundo semestre obtiveram um total de 1.025.881 inscritos.

A descrição das alterações sofridas pelo Sisu em seu primeiro ano de funcionamento demonstra que, a idealização de um processo seletivo unificado difere da execução desse processo, principalmente, quando os atores envolvidos estão dispersos em uma extensão territorial de mais de oito milhões de quilômetros, como é o caso do Brasil e, considerando que o público alvo de candidatos é formado em sua maioria por adolescentes. Essa maioria de jovens contribuiu para evidenciar a maneira “lúdica” de tratar o sistema, o mesmo candidato realizou inúmeras inscrições sem, no entanto, ter interesse em cursar. Assim surgiu a

necessidade de uma normatização que não permitisse que vagas em instituições federais ficassem ociosas.

Desse entendimento, concluiu-se que o jovem brasileiro não estava preparado para tanta liberdade na escolha de sua formação profissional. O processo seletivo passou de uma única opção por meio do vestibular para a possibilidade de simular probabilidades de ingresso na universidade, assim, sem a responsabilidade de se matricular, alguns, mesmo já aprovados e matriculados continuaram a participar do processo, ocupando novas vagas e deturpando o objetivo do sistema. Não obstante as mudanças, ainda se observam muitas vagas ociosas no processo nas chamadas iniciais do Sisu, de modo que a Lista de Espera se mostra a principal maneira de as instituições efetuarem suas chamadas e conseqüentemente, preencherem suas vagas.

Após discorrer sobre como tem acontecido o acesso à educação superior brasileira, faz-se uma pausa neste trabalho para mostrar como será o percurso metodológico que norteia a pesquisa, apresentado no capítulo seguinte.

4 O CAMINHAR METODOLÓGICO

“É imprescindível trabalhar com rigor, com método, para assegurar a si e aos demais que os resultados da pesquisa serão confiáveis, válidos.” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 11)

O capítulo que se inicia busca descrever o percurso metodológico adotado para esta investigação. A construção da metodologia é essencial para alcançar o objetivo (ponto de partida da pesquisa) no processo da investigação, de modo que o modelo, o método de pesquisa, o objeto da investigação precisam ser identificados e traçados. Nesse sentido, o capítulo discorrerá sobre o modelo metodológico da presente pesquisa, que numa sequência lógica ajudará na identificação do modelo da pesquisa. Dando prosseguimento, será apresentado como foi realizado o procedimento para a coleta dos dados, a exposição dos instrumentos empregados e as formas de análise dos mesmos.

4.1 O MÉTODO DA PESQUISA

A definição do modelo metodológico perpassa pelo objeto a ser analisado. De acordo com Gamboa (2008, p. 25), “o método ou modo, ou o caminho de se chegar ao objeto, o tipo de processo para se chegar a ele é dado pelo tipo de objeto e não o contrário”. De modo que, a presente investigação, cujo objeto é o acesso à educação superior, justifica-se como uma pesquisa descritiva, considerando a especificidade do problema proposto e os objetivos a atingir, que se identificam por essa particularidade de estudo que visa descrever no âmbito da UFRB, as características de um fenômeno, neste caso, o acesso democratizado.

De acordo com Oliveira (1997) um estudo descritivo procura abranger aspectos gerais e amplos de um contexto social, o que possibilita o desenvolvimento de um nível de análise em que se permite identificar as diferentes formas dos fenômenos, sua ordenação e classificação. Dessa forma é possível analisar o papel das variáveis que influenciam ou causam o aparecimento dos fenômenos. Conforme descreve o autor: “É um tipo de estudo que permite ao pesquisador a obtenção de uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam determinado fenômeno” (OLIVEIRA, 1997, p. 114).

Gil (1999, p. 44) complementa o comentário acima dizendo também que na pesquisa descritiva é possível estudar as características de um determinado grupo, “[...] sua distribuição

por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc.". Também, esse autor informa que as pesquisas descritivas são as mais utilizadas pelos pesquisadores sociais.

Sobre esse tipo de estudo, Richardson (2011) escreve que eles se propõem a investigar o "que é", pautando-se em descobrir as características do fenômeno, tendo como objeto de estudo um grupo ou indivíduo específico, o que coaduna com os objetivos desta investigação cujos sujeitos da pesquisa são os candidatos ao processo seletivo da UFRB.

O objeto de estudo também determina a predominância do tipo de pesquisa. Richardson (2011, p.70) diz que "o método precisa estar apropriado ao tipo de estudo que se deseja realizar, mas é o seu nível de aprofundamento que, de fato, determina a escolha do método". Seguindo o contexto desta investigação, a natureza predominante e o método escolhido têm predominância quantitativa.

Condizente com as considerações acima, o trabalho apresenta um estudo de método quantitativo em suas características, conforme verificado no item a seguir.

O modelo quantitativo tem por característica o emprego da quantificação tanto na coleta das informações, quanto no tratamento dessas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples às mais complexas. Este modelo pode garantir a precisão dos resultados, evitando distorções na análise e interpretação. "É frequentemente aplicado nos estudos descritivos, naqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, bem como nos que investigam a relação de causalidade entre fenômenos" (RICHARDSON, 2011, 70).

Neste sentido, a pesquisa buscou estabelecer relações entre as variáveis socioeconômicas dos candidatos inscritos nos processos seletivos da UFRB realizados em 2009 e 2010, e as mudanças instituídas nos referidos processos. Richardson (2011) diz que a correlação entre variáveis é importante porque especifica o grau pelo qual estas se relacionam.

Além disso, o mesmo autor informa que o primeiro procedimento para a realização desse tipo de estudo é identificar as variáveis específicas para explicar complexas características do problema. Diante dessa orientação, esta pesquisa efetuou a comparação dos dados desses dois processos aportando-se nas variáveis: renda familiar, etnia, e origem regional, buscando a relação entre elas e a possibilidade de democratização do acesso ao ensino superior.

Desse modo, o método empregado nesta investigação foi o método estatístico. Segundo Marconi (2010) o método estatístico implica em traduzir fenômenos a termos quantitativos e a manipulação estatística que comprove as relações dos fenômenos entre si.

4.2 OS INSTRUMENTOS E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Um instrumento importante para dar início à pesquisa diz respeito à utilização dos documentos. Ao se referir à palavra documento, entende-se, conforme Laville e Dionne (1999, p. 166), o “[...] termo que designa toda forma de informações já existente” e transcorre por documentação impressa, audiovisual, e como resumem os autores citados: “em todo vestígio deixado pelo homem”. Para efeito dessa coleta, a atenção foi mais precisa e voltada para fontes de documentação, conforme classificadas por Antonio Gil (1999, p.160) que as identifica como: “registros estatísticos, registros institucionais escritos, documentos pessoais e comunicação de massa”. Essa classificação do autor corresponde ao procedimento inicial deste trabalho que tomará a base de dados disponíveis nos questionários socioeconômico da instituição sobre os candidatos inscritos.

Os questionários socioeconômicos são parte das informações fornecidas pelos candidatos ao Vestibular e ao Enem no ato de inscrição. As informações fornecidas pelos candidatos em ambos os documentos foram utilizadas para referenciar as variáveis analisadas nesta investigação.

Foram pesquisados os documentos relativos ao processo do vestibular realizado na instituição durante os anos de 2009, tomando por base os itens do questionário socioeconômico que se relacionavam com as variáveis investigadas. Em seguida, foram analisados os dados do questionário socioeconômico do ano seguinte, 2010, quando foi utilizado o Enem, buscando a correlação entre as mesmas variáveis já encontradas no documento do Vestibular. Tais informações foram solicitadas e obtidas na Pró-Reitoria de Graduação da UFRB, setor responsável pelo processo seletivo de ingresso de alunos.

A coleta se concentrou, conforme já informado anteriormente, nas seguintes variáveis: renda familiar, etnia e cidade e Estado de origem dos candidatos inscritos e selecionados (aprovados e/ou matriculados) nos anos de 2009 e 2010, relacionando as variáveis renda familiar e etnia nos dois processos seletivos analisados.

Esses dados estão disponíveis em planilha *Comma Separated Values (CSV)* compatíveis com o *Office Excel da Microsoft*, e foram utilizados para a compilação dos dados, para a confecção das planilhas, tabelas e gráficos apresentados no presente trabalho.

Além disso, foram investigados e serviu de fonte de informação os censos da educação superior, os relatórios do Enem, e outros documentos publicados pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p. 201) trata-se de “[...] dados macrosociais que apenas organismos oficiais poderosos, como os institutos nacionais de estatísticas, têm condições de

recolher”. Saliente-se que tais dados foram fornecidos pelo Núcleo de Gestão de Políticas de Acesso e Acompanhamento Acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação da UFRB.

Gil (1999, p. 66) explica: “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Obviamente que, muitos dos dados coletados já foram objetos de investigação e análise, porém, a presente análise irá atender não somente ao problema proposto, mas também a responder aos objetivos que esta investigação se propõe.

Nesse sentido, o universo pesquisado envolveu os candidatos inscritos e selecionados na primeira chamada do processo do Vestibular realizado em 2009 e do processo do Enem/Sisu realizado em 2010. A escolha por esse período se deve ao fato de que nos dois anos propostos se entrecruzam os dois modelos de acesso ao ensino superior – Vestibular e Enem/Sisu.

Atualmente, de acordo com os dados oficiais da instituição, a UFRB oferta 39 cursos de graduação distribuídos em seus quatro *campi*, porém foram considerados 28 cursos ofertados no processo seletivo do ano de 2009, o qual que ofertou 1.790 vagas, e os 35 cursos ofertados em 2010, totalizados em 2.090 vagas.

4.3 PLANO DE ANÁLISE DE DADOS

O tratamento para a análise dos dados foi composto de uma análise estatística, conforme o tipo de pesquisa definido e as técnicas de coletas adotadas.

Os dados coletados a partir dos instrumentos documentais foram analisados levando em conta a perspectiva estatística uma vez que dizem respeito a informações gerais sobre os discentes e caracterizam seu perfil. Laville e Dionne, (1999) esclarecem que quando se coleta dados sob a forma numérica a análise estará relacionada a instrumentos estatísticos.

O passo inicial para a análise estatística é a decodificação dos dados, descrevê-los com a ajuda de softwares práticos e básicos que permitam relacionar as variáveis a fim de poder melhor caracterizá-los. A apresentação dos dados estatísticos pode ser realizada pela visualização de quadros, gráficos, tabelas, sobre isso Quivy e Campenhoudt (2008, p.223) diz: “apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece, incontestavelmente, a qualidade das interpretações. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados”. Assim, nessa etapa de decodificação dos dados, foi essencial a utilização do programa Excel, que contribuiu para relacionar as variáveis e suas categorias através da composição das tabelas e gráficos de modo a apresentar os resultados de acordo com os objetivos propostos no trabalho.

As variáveis e categorias de análise que embasaram a reflexão teórica da pesquisa foram determinadas levando em consideração os objetivos propostos e a questão de investigação sendo colhidas dos questionários socioeconômico aplicado pelos dois processos durante o período de inscrição dos estudantes.

Considerou-se importante colher as variáveis que indicassem a origem geográfica dos inscritos e dos selecionados sendo escolhidos como categorias norteadoras a Região, a Unidade da Federação (UF) e o município onde os candidatos residiam no ato da inscrição. Nessa direção, a variável seguinte envolveu a renda familiar na qual os candidatos autodeclararam a renda da família a partir das categorias vinculada ao salário mínimo. Por fim, como terceira variável apareceu a identificação da etnia que teve como categorias norteadoras a cor declarada pelo candidato: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Todas as categorias constavam como item de resposta do candidato no questionário aplicado.

4.4 O LÓCUS DA PESQUISA E A IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS

Conforme já identificado em outros momentos deste trabalho, a pesquisa foi realizada com os dados dos inscritos e selecionados para os cursos de graduação da UFRB nos períodos de 2009 e 2010. Geograficamente, esta IFES está situada no Recôncavo Baiano. Foi criada com uma configuração multicampi, que conforme seu projeto de criação salientou, visava atender “plenamente o propósito da democratização universitária”, na qual em cada cidade em que possui campus os cursos ofertados fazem parte de uma área específica de conhecimento, ou seja, “vocações particularizadas, segundo as características próprias das áreas em que se abrigarão” (CASTRO, 2003, s.p.)²⁶. Saliente-se que a UFRB oferta cursos de graduação em suas três modalidades: bacharelados, licenciaturas e tecnólogos de nível superior.

Em Cruz das Almas, cidade que possui 56.606²⁷ habitantes está localizada numa área geográfica de 145,742 km². Nesse município, está situada a sede da universidade e os cursos estão ofertados em dois centros de ensino: o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), conforme Tabela 5. O CCAAB concentra todos os cursos que pertencem a área de conhecimento das Ciências Agrárias e Biológicas.

²⁶ Processo nº 23066.018578/03-33. Subsídios para criação e implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que teve como relator o professor Celso Castro.

²⁷ As referências sobre população nos municípios onde a UFRB possui Centro de Ensino aportam-se nos dados do Censo do IBGE em 2010.

Tabela 5 - Centros e cursos de graduação ofertados no Campus em 2009/ 2010

Campus	Centro de Ensino / Curso	Turno	
Centro de Formação de Professores – CFP			
Amargosa	Filosofia (Licenciatura)	Noturno	
	Física (Licenciatura)	Diurno	
	Matemática (Licenciatura)	Diurno	
	Química (Licenciatura)	Diurno	
	Pedagogia	Diurno	
	Pedagogia	Noturno	
	Letras (LIBRAS e língua Estrangeira)*	Noturno	
	Educação Física (Licenciatura)*	Diurno	
Centro de Ciências da Saúde - CCS			
Santo Antônio de Jesus	Enfermagem	Diurno	
	Nutrição	Diurno	
	Psicologia	Diurno	
	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde	Diurno	
Centro de Humanidades Artes e Letras - CAHL			
Cachoeira	Comunicação Social (Jornalismo)	Diurno	
	Ciências Sociais	Diurno	
	Cinema e Audiovisual	Diurno	
	História (Licenciatura)	Diurno	
	História (Licenciatura)	Noturno	
	Museologia	Diurno	
	Serviço Social*	Noturno	
	Serviço Social	Diurno	
	Tecnologia em Gestão Pública*	Noturno	
	Artes Visuais*	Noturno	
Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas - CCAAB			
Cruz das Almas	Agronomia	Diurno	
	Biologia (Bacharelado)	Diurno	
	Biologia (Licenciatura)	Noturno	
	Engenharia de Pesca	Diurno	
	Engenharia Florestal	Diurno	
	Medicina Veterinária	Diurno	
	Tecnologia em Gestão de Cooperativas	Noturno	
	Tecnologia em Agroecologia	Diurno	
	Zootecnia	Diurno	
	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas - CETEC		
	Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas	Diurno	
Engenharia Sanitária e Ambiental	Diurno		

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

* Cursos criados em 2010.

A cidade histórica de Cachoeira possui 32.026 habitantes concentrados em uma área de 395,223 km². Nesse município, funciona o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) cujos cursos ofertados estão inseridos nas referidas áreas e possuem relação com a conotação historiográfica da cidade e do seu entorno.

Quanto à cidade de Santo Antonio de Jesus é a maior em ocupação populacional, possui 90.985 habitantes divididos em uma área geográfica de 261,348km². Nesse município

optou-se pela oferta de cursos na área de saúde, de modo que funciona nesta cidade o Centro de Ciências da Saúde.

Por fim, apresenta-se a cidade de Amargosa, com 34.351 habitantes para uma área de 463,185 km². Este centro foi escolhido para abrigar as licenciaturas da universidade e se tornou o Centro de Formação de Professores (CFP). Embora, posteriormente, viessem a ser criadas licenciaturas em outros centros, esse por excelência foi criado com a função da formação de docentes para a educação básica.

Torna-se oportuno destacar que, o projeto de criação da UFRB previa a implantação de campus também nos municípios de Santo Amaro, Nazaré e Valença. Consoante com localização temporal da pesquisa vale informar que no ano de 2012 foi anunciada a criação de mais dois centros de ensino na instituição, um em Feira de Santana, o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) com vocação para a sustentabilidade ambiental e outro em Santo Amaro, o Centro de Cultura e Tecnologia (CECULT) voltado para a cultura de espetáculos. Assim, a atual configuração da UFRB pode ser notada na Figura 1 que mostra o mapa do Recôncavo e as cidades onde a instituição atua.

Figura 1 - Mapa de localização da UFRB



Fonte: Adaptado pela autora do sítio <http://www.ufrb.edu.br/jovensrurais/>

5 O ACESSO À UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2010b)

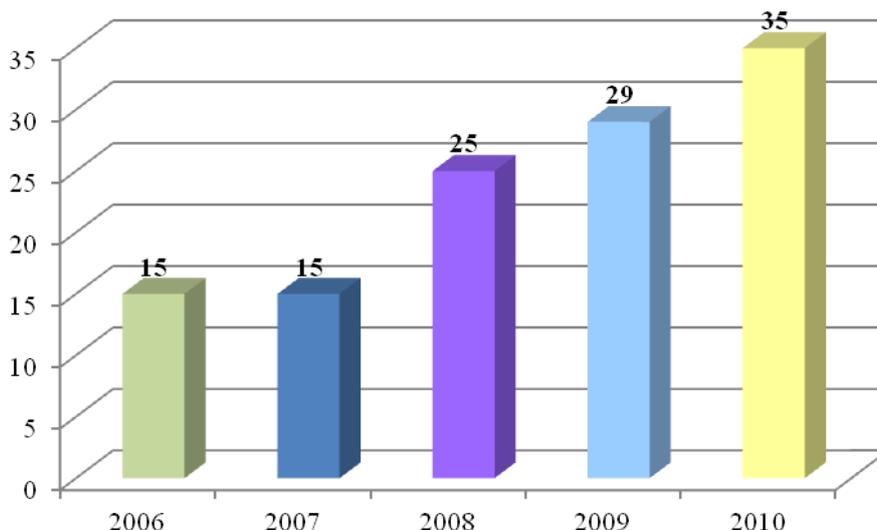
Nesse capítulo pretende-se descrever e analisar os dados obtidos nos dois mecanismos de acesso utilizados pela UFRB: o vestibular e o Enem/Sisu. Essa análise possibilitou entender o processo de acesso a esta instituição nos seus seis anos de funcionamento e, compreender, desse modo, o impacto real que ocorreu na instituição com a mudança no modelo de acesso.

Para iniciar, foram fornecidas informações sobre a política de acesso aos cursos da UFRB, apresentando a evolução nos dados de acesso ao longo da existência desta instituição e comparando os resultados obtidos com a utilização dos dois modelos de seleção. Em seguida, a análise se concentrou no perfil dos inscritos e selecionados nos dois processos seletivos, em 2009 e 2010, levando-se em consideração as variáveis escolhidas e as categorias a estas interligadas. Por fim, foi realizada uma reflexão sobre os dados obtidos e analisados.

5.1 A POLÍTICA DE ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFRB

A UFRB iniciou a oferta dos cursos de graduação no ano de 2006. Naquela ocasião, foi realizado o primeiro processo seletivo da instituição através do mecanismo do vestibular. Esse processo seletivo foi denominado de Vestibular Especial para selecionar 620 estudantes para os 15 cursos de graduação ofertados pela nova universidade. O vestibular foi realizado pelo Serviço de Seleção Orientação e Avaliação (SSOA) da UFBA, então tutora da UFRB.

Nos anos seguintes a UFRB ampliou sua oferta de curso e vagas. O Gráfico 7 demonstra esse crescimento. Dos 15 ofertados em 2006, o número aumentou para 35 em 2010.

Gráfico 7 - Evolução da oferta de cursos de graduação 2006 - 2010

Fonte: Relatório de Gestão Setorial da Pró-Reitoria de Graduação, 2010.

Não obstante, conforme relata Santos (2010), a ampliação da oferta de vagas não significou um aumento da procura pela instituição,

O aumento das vagas ofertadas não significou para essa instituição o preenchimento das vagas. Dentre as causas, pode-se elencar: a parceria conjunta do processo, UFBA/UFRB, que confundia os candidatos em relação à identidade das duas instituições, a consolidação da instituição mais antiga com seus cursos já reconhecidos, a pouca visibilidade da instituição nova e pouco conhecida no cenário baiano, e acrescentando-se a isso, o valor da taxa de inscrição²⁸, que sempre representou um custo elevado para a maioria dos interessados. (SANTOS, 2010, p. 6)

Nesse sentido, o Relatório de Gestão Setorial do ano de 2009, da PROGRAD, também elencou dificuldades parecidas para justificar a pouca procura pela instituição. As dificuldades que se apresentaram foram desde problemas infraestruturais ao desconhecimento da instituição no Estado da Bahia. Desse modo, a relação candidato vaga em 2009 revela que, para as 1790 (mil setecentos e noventa) vagas oferecidas foram inscritos 7 419 (sete mil quatrocentos e dezenove) candidatos²⁹, uma média de quatro candidatos para uma vaga. (UFRB, 2009).

O referido relatório também anunciou mudanças no processo seletivo para o ano seguinte. O documento informou que, o Conselho Universitário (CONSUNI) da UFRB aprovou a adesão ao Enem e ao Sisu em suas edições, como única forma de ingresso aos cursos de graduação da instituição.

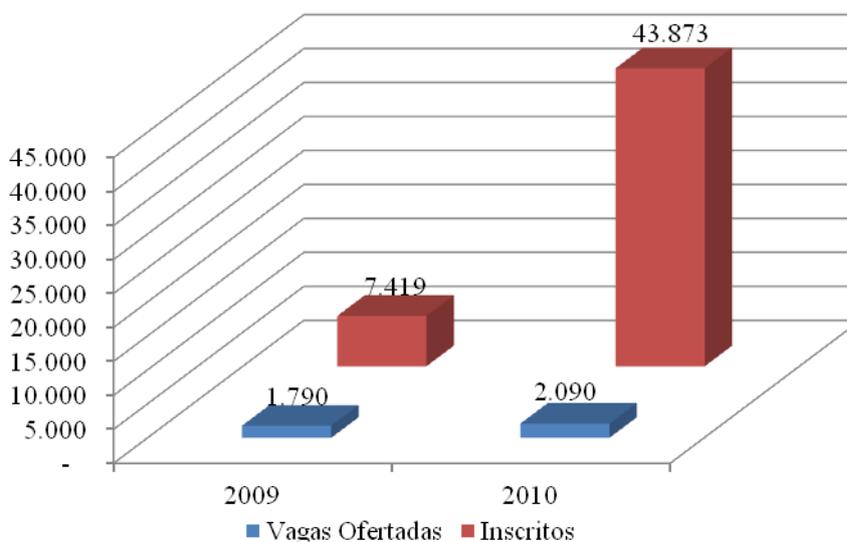
²⁸ Atenta-se ao fato de que o Vestibular oferecia um período para o candidato manifestar pedido de isenção na taxa de inscrição.

²⁹ Candidatos que confirmaram a inscrição ao efetuar o pagamento da taxa que era de R\$85,00.

Com essa nova medida, em 2010, o mecanismo de acesso utilizado passou a ser o Enem/Sisu. A participação nesse processo, que conforme observado anteriormente em sua primeira edição teve três momentos de inscrição, significou um diferencial para a UFRB. Nas duas edições (primeiro e segundo semestre) de inscrição, além da Lista de Espera a instituição obteve um total de 85 792 inscrições.

Contudo, considera-se que, um mesmo candidato pode realizar mais de uma inscrição, de modo que, a presente investigação optou por analisar as inscrições levando em conta o Cadastro de Pessoa Física (CPF) do candidato, documento essencial para a realização da inscrição no Enem, esse filtro reduziu o total de inscritos para quarenta e três mil, oitocentos e setenta e três (43 873) que concorreram a 2090 (duas mil e noventa) vagas, o que elevou a concorrência para quase 21 candidatos para uma vaga por curso. O Gráfico 8 ilustra esta dimensão.

Gráfico 8 - Evolução das inscrições nos Processos Seletivos 2009 e 2010



Fonte: Relatório de Gestão Setorial da Pró-Reitoria de Graduação, 2009, 2010

A evolução no número de inscritos e vagas na UFRB no comparativo dos dois processos seletivos reflete bem os dados da educação superior na Bahia conforme demonstra a Tabela 6, na qual o aumento de inscrições no processo seletivo de 2010, após a utilização do Enem como forma de acesso pelas instituições federais, representou um aumento de quase 50% de inscritos. Embora a quantidade de vagas ofertadas esteja aquém da demanda de inscrições nota-se um maior percentual de ingressantes. Em 2009, 35% das vagas não foram preenchidas na UFRB, ao passo, que em 2010, mais de 90% das vagas ofertadas foram preenchidas. (UFRB, 2010).

Tabela 6 - Panorama do processo seletivo em instituições públicas na Bahia em 2009 e 2010

Ano	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
2009	21.458	148.759	15.884
2010	23.210	221.551	21.358

MEC, Inep, 2012.

Essa breve introdução acerca do processo seletivo da UFRB objetivou iniciar a discussão sobre os resultados da comparação entre os processos seletivos da instituição nos anos de 2009 e 2010. Conforme já descrito, foram dois momentos para o processo seletivo de acesso aos cursos de graduação na instituição, com atenção para os números expressivos apresentados com a utilização do Enem/Sisu. Em prosseguimento, foram considerados os dados do processo seletivo do Vestibular realizado em 2009, bem como do Enem/Sisu, em 2010, analisando-os comparativamente na perspectiva de identificar quem foram os estudantes inscritos e selecionados nesses processos.

5.2 O PROCESSO DE SELEÇÃO PELO VESTIBULAR 2009 E PELO ENEM/SISU EM 2010: PERFIL DOS INSCRITOS E DOS SELECIONADOS

Os dados introduzidos para explicitar o perfil dos candidatos que se inscreveram e os que foram selecionados no processo seletivo do Vestibular da UFRB em 2009 e do Enem em 2010, foram retirados do questionário socioeconômico e cultural que os estudantes inscritos preencheram para formalizar a inscrição no vestibular e no Enem.

O questionário do vestibular aplicado pelo SSOA foi composto de 34 questões, o questionário do Enem mostrou-se como um documento mais denso, composto com mais questões e organizado de modo detalhado, com 292 questionamentos diferentes.

A base de dados completa com as respostas do questionário do Enem encontra-se na Pró-Reitoria de Graduação da UFRB. Em relação aos dados do vestibular a base de dados completa encontra-se no SSOA da UFBA, desse modo, com o fim de relacionar e recortar as informações em comum entre os dois documentos para que contribuíssem para os objetivos deste trabalho, foram selecionadas as questões relacionadas às seguintes variáveis: origem geográfica (estado e cidade de origem), renda familiar e etnia dos candidatos.

5.2.1 A origem geográfica dos candidatos inscritos e selecionados

A identificação da origem geográfica dos estudantes inscritos e selecionados no processo seletivo em uma instituição de educação superior contribui para a identificação do perfil socioeconômico na medida em que, tanto os estados quanto os municípios apresentam diferentes indicadores sociais³⁰ que os ranqueiam e apontam como se encontram o seu desenvolvimento. Assim, na maioria dos casos, quanto mais altos os indicadores de escolaridade dos cidadãos, em melhores condições socioeconômicas estará a localidade.

Inicialmente, foi observado o estado de origem dos candidatos inscritos e dos selecionados, durante o vestibular de 2009, conforme Tabela 7 e Gráfico 9. Infelizmente não foi possível obter acesso aos dados que tornariam possível cruzar a origem regional com a variável renda familiar que poderia apontar mais elementos sobre o perfil destes candidatos. No entanto, os dados disponibilizados trouxeram elementos para uma reflexão que permeará a investigação.

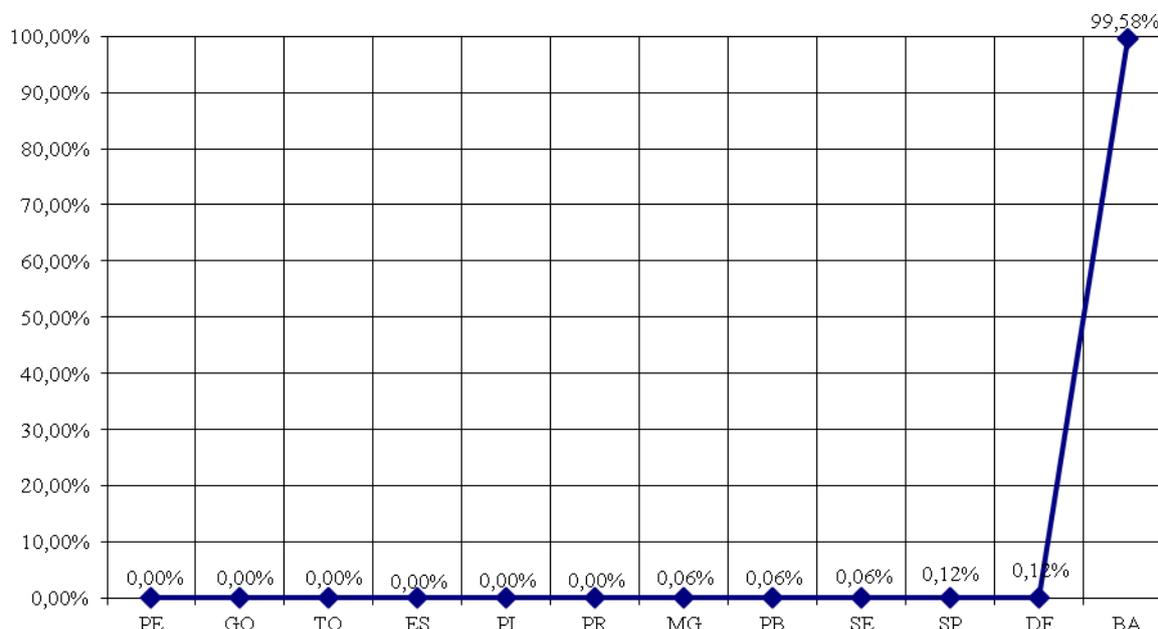
Tabela 7 - Origem geográfica dos inscritos e selecionados na UFRB, em 2009

Região	Estado	Inscritos	Selecionados
Centro Oeste	DF	03	02
	GO	03	-
Nordeste	BA	7.378	1.678
	PB	06	01
	PE	04	-
	PI	01	-
	SE	03	01
Norte	TO	03	-
Sudeste	ES	01	-
	MG	06	01
	SP	09	02
Sul	PR	01	-
Total		7.418³¹	1.685

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

³⁰ Alguns indicadores sociais importantes são: Produto Interno Bruto (PIB), Renda per capita, mortalidade infantil, escolaridade, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

³¹ Nos dados apresentados não foi identificado a origem geográfica (estado e cidade) de um dos candidatos.

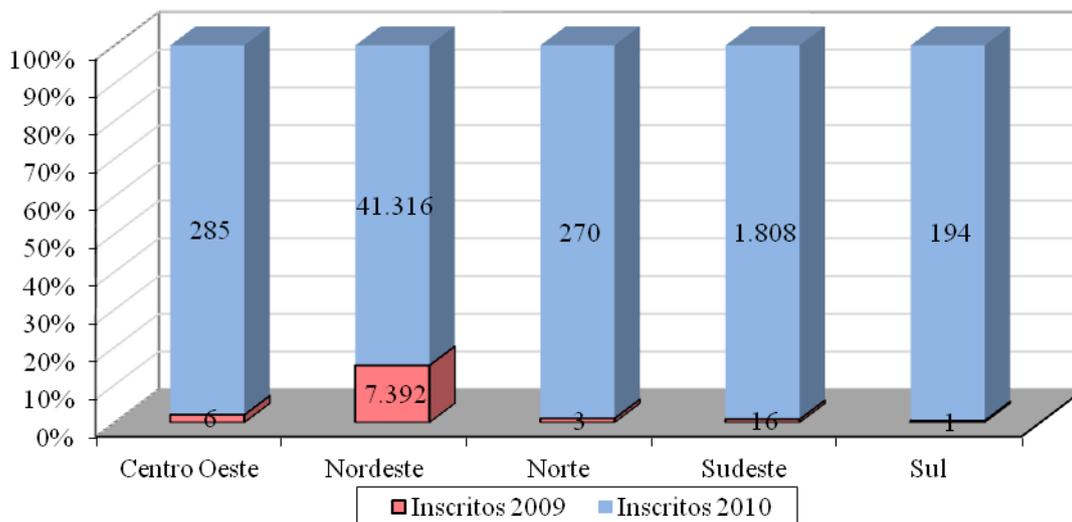
Gráfico 9 - Selecionados na UFRB por origem geográfica, em 2009 (em %)

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Deste modo, pode-se notar que no processo de inscrição do Vestibular, pessoas de doze estados diferentes se inscreveram. É relevante destacar que estas inscrições eram realizadas também em postos presenciais disponibilizados pela UFBA, bem como através do sítio eletrônico da instituição. Desse modo, candidatos interessados de outros Estados da federação podiam se inscrever, embora as provas fossem realizadas somente nas cidades de Salvador, Feira de Santana, Amargosa, Cruz das Almas, Cachoeira e Santo Antonio de Jesus.

Na lista dos selecionados, o número de Estados de origem caiu pela metade. Em ambos os casos, percebeu-se que o Estado da Bahia abarcou quase a totalidade dos inscritos. Conforme já observado em outro momento neste trabalho a UFRB não estava entre as universidades federais conhecidas no cenário baiano, logo, muito menos nacionalmente, de modo que não surpreende a pouca procura de candidatos de outros Estados.

Contudo, no processo seletivo de 2010, com a utilização do Enem/Sisu notou-se que este dado se alterou, pois houve aumento no total de inscritos, e conseqüentemente, nos Estados de origem desses inscritos, conforme o Gráfico 10.

Gráfico 10 - Inscritos por região nos processos seletivos da UFRB, em 2009 e 2010

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Ressalte-se que, uma das principais críticas que esta nova modalidade de acesso recebeu foi em relação à ocupação das vagas por pessoas de outras regiões e Estados. Pensava-se que candidatos de outras localidades poderiam ocupar as vagas da comunidade local. No caso específico do Nordeste, alguns especularam que estudantes do Sudeste ou do Sul poderiam ocupar as vagas nos cursos mais renomados não oportunizando aos moradores locais ingressar na universidade e promover o desenvolvimento local. Lê-se em um jornal:

Se por um lado a mudança representa a democratização do acesso às universidades nacionais, por outro lado, cria-se um novo problema, segundo Arruda³². “Imagine que um estudante de um centro mais desenvolvido procure um outro Estado para prestar exame por julgar que o ingresso ali será mais fácil[...]”. (LENHARO, 2012).

Entretanto, os dados revelaram um caminho diferente, conforme demonstram a Tabela 8 e o Gráfico 11. Embora alguns estudantes de outros Estados tivessem se inscrito e sido selecionados, esses não tiveram representação significativa que configurasse uma invasão às vagas ofertadas, pelo menos no caso da UFRB³³. Nesse caso, notou-se que os candidatos inscritos e selecionados quando não são oriundos da Bahia, vem de outros Estados do Nordeste e do Sudeste.

³² A referência recorta a opinião concedida ao jornal do professor Luís Ricardo Arruda, coordenador geral do Curso Anglo sobre a ausência de questões regionais no Enem.

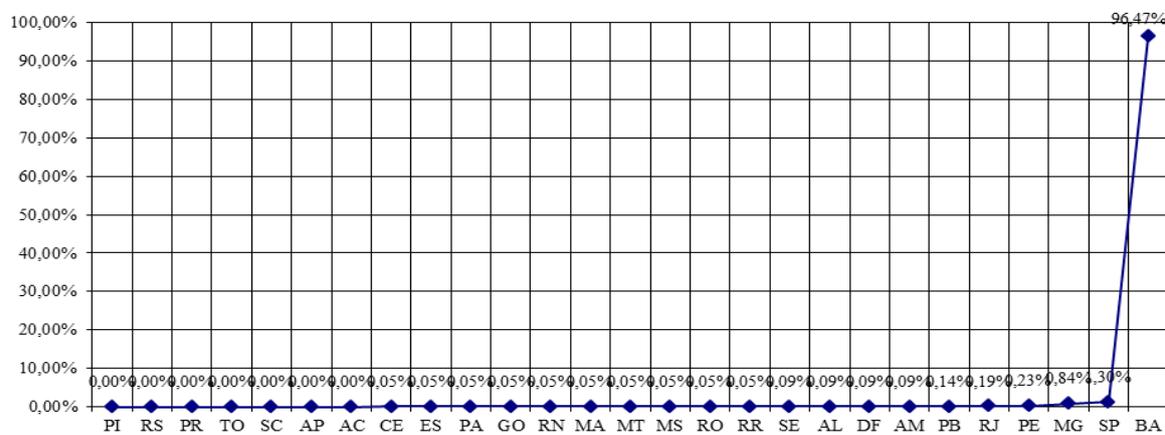
³³ Notícia-se que as vagas para cursos como Medicina em algumas instituições federais têm sido totalmente ocupadas por estudantes de outros Estados.

Tabela 8 - Composição da origem geográfica dos inscritos e selecionados na UFRB em 2010, por Região e UF

Região	UF	Inscritos	Selecionados
Centro Oeste	DF	105	02
	GO	76	01
	MS	47	01
	MT	57	01
Nordeste	AL	196	02
	BA	39.555	2.075
	CE	236	01
	MA	58	01
	PB	68	03
	PE	408	05
	PI	139	-
	RN	68	01
Norte	SE	588	02
	AC	07	-
	AM	69	02
	AP	08	-
	PA	116	01
	RO	29	01
	RR	05	01
Sudeste	TO	36	-
	ES	171	01
	MG	742	18
	RJ	129	04
Sul	SP	766	28
	PR	63	-
	RS	97	-
Total Geral	SC	34	-
		43.873	2.151

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Gráfico 11 - Selecionados na UFRB por Unidade da Federação, em 2010



Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Na sequência da identificação da origem geográfica dos candidatos, torna-se relevante observar também, os municípios de onde procederam estes estudantes. Assim, foram destacadas as 20 cidades com maior número de inscritos e selecionados no período analisado conforme demonstrado nas Tabelas 9 e 10.

Tabela 9 - Municípios baianos com maior número de inscritos na UFRB em 2009

MUNICÍPIOS BAIANOS	INSCRITOS	%
Cruz das Almas	1117	15,14
Salvador	1003	13,59
Feira de Santana	895	12,13
Santo Antônio de Jesus	767	10,40
Amargosa	392	5,31
Cachoeira	296	4,01
Muritiba	153	2,07
Mutuípe	132	1,79
Governador Mangabeira	130	1,76
Valença	125	1,69
São Felix	79	1,07
Sapeaçu	79	1,07
São Felipe	71	0,96
Alagoinhas	64	0,87
Cabaceiras do Paraguaçu	64	0,87
Conceição do Coité	64	0,87
Jequié	64	0,87
Castro Alves	63	0,85
Riachão do Jacuípe	58	0,79
Conceição do Almeida	55	0,75
Outros municípios Baianos	1707	23,14
Total	7.378	100

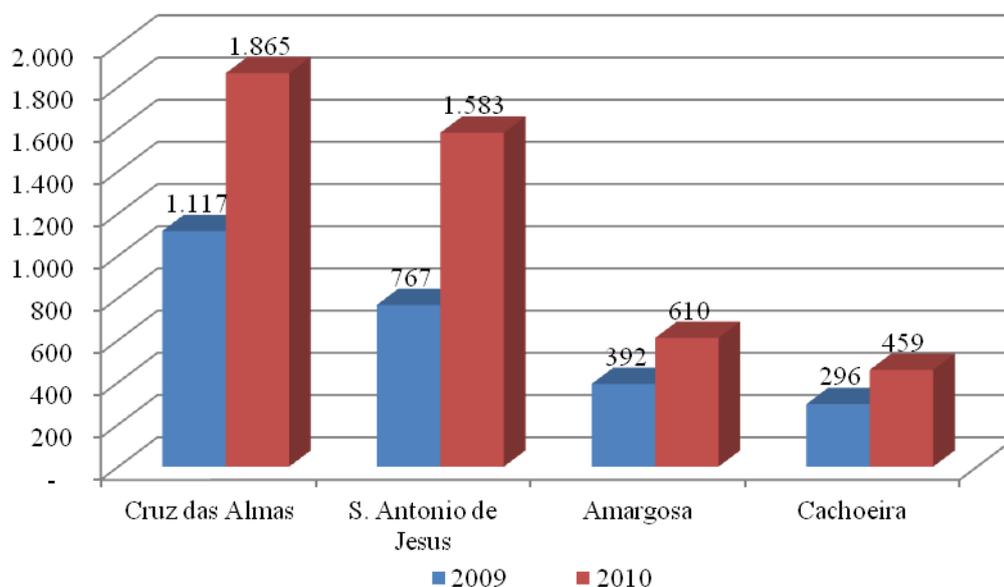
Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Tabela 10 - Municípios baianos com maior número de inscritos na UFRB em 2010

MUNICIPIOS BAIANOS	N.º INSCRITOS	%
Feira de Santana	6685	16,90
Salvador	6620	16,74
Cruz das Almas	1865	4,71
Santo Antônio de Jesus	1583	4,00
Itabuna	801	2,03
Jequié	754	1,91
Ilhéus	616	1,56
Amargosa	610	1,54
Vitoria da Conquista	585	1,48
Alagoinhas	509	1,29
Cachoeira	459	1,16
Serrinha	388	0,98
Valença	375	0,95
Itaberaba	352	0,89
Irecê	340	0,86
Camaçari	320	0,81
São Gonçalo dos Campos	314	0,79
Jacobina	309	0,78
Riachão do Jacuípe	304	0,77
Muritiba	302	0,76
Outros municípios baianos	15464	39,09
Total	39.555	100

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

A análise comparativa do percentual de inscritos por cidades em 2009 e 2010 revela que, o número de inscritos nos municípios onde a UFRB possui campus, Cruz das Almas, Santo Antonio de Jesus, Amargosa e Cachoeira, foi responsável por 34,86% de inscritos, em 2009, porém, em 2010, em termos percentuais ocorreu uma aparente redução para 11,41%. Contudo, houve o aumento no número de inscritos em 2010, nesses mesmos municípios, que em termos comparativo aumentou para 43,06%, conforme Gráfico 12. Destaque-se que, as cidades no entorno dos campi, também, apresentaram quantidade expressiva de inscritos em relação a outras cidades baianas, o que revelou o interesse da comunidade local em estudar na instituição. Outro dado interessante foi sobre a ampliação da participação de outros municípios baianos de 23% para 39%.

Gráfico 12 - Comparativo de inscritos nos municípios-campi da UFRB em 2009 e 2010

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Não obstante, a variação dos municípios com maior número de inscritos ocuparem posições diferentes de um ano para outro, percebe-se que, os mesmos se repetem de um ano para o outro. Em 2009, a cidade de Cruz das Almas liderou com mais pessoas inscritas, porém, em 2010, a mesma passou para o terceiro lugar, perdendo a liderança para Feira de Santana. A cidade de Salvador manteve-se em segundo lugar.

Vale salientar que os modelos de processos seletivos diferiram em relação ao procedimento de inscrição. O vestibular exigia do candidato, além da inscrição, o deslocamento para realização da prova em locais pré-estabelecidos e no caso específico, e talvez não por coincidência, as cinco primeiras cidades com maior número de inscritos em 2009, foram cidades polos de realização de provas da UFRB, o que certamente facilitou a participação da comunidade local no processo.

Em 2010, com o Enem/Sisu, a alteração pode ser percebida nas cidades que se destacaram, pois além de serem cidades polos da prova do Enem, o candidato pode participar do processo sem o deslocamento presencial exigido para a prova do Vestibular. Assim sendo, notou-se que, pessoas de municípios mais distantes dos campi da UFRB participaram do processo, como por exemplo, candidatos oriundos das cidades de Itabuna e Ilhéus localizadas na região Sul do Estado e da cidade de Jequié que pertence geograficamente à região Sudoeste, o que de certo modo, diminuiu as chances dos estudantes cuja residência é mais próxima ou na própria cidade onde funciona a UFRB.

Ainda nesse ponto, pode-se perceber que o percentual de outros municípios baianos, além dos vinte primeiros nos quais houve inscrição, aumentou significativamente, de 23,14%, em 2009 para 39,09%, em 2010, e, mais uma vez, a justificativa recai sobre a facilidade no processo de inscrição a distância, que permitia ao estudante concorrer sem sair de casa.

Em relação aos selecionados observou-se uma diferenciação nas colocações das cidades em relação aos dados de inscrição. Porém, os classificados continuaram sendo oriundos dos municípios que mais tiveram inscritos, em 2009. O município de Salvador ultrapassa o número de Cruz das Almas, porém em poucos percentuais.

Em 2010, notou-se uma diferenciação mais acentuada em relação aos municípios mais distantes dos Campi da UFRB. As cidades de Itabuna, Ilhéus e Jequié que ocupavam um lugar entre as dez primeiras, deram lugar as cidades de Amargosa, Cachoeira e Mutuípe, essa última embora, não abrigue um campus da UFRB é vizinha de um, o Centro de Formação de Professores, em Amargosa, assim como Muritiba, Governador Mangabeira e Conceição do Almeida, que fecharam o grupo das dez com maior número de inscritos também são vizinhas das cidades de Cachoeira e Cruz das Almas. Vale salientar que os candidatos se inscrevem não necessariamente para os cursos que funcionam nas cidades mais próximas, mas para toda a UFRB.

O Relatório de Gestão Setorial da Pró-Reitoria de Graduação, em 2010, explicou que parte dos candidatos selecionados para a instituição foi classificada com a utilização da Lista de Espera do Sisu, que convocou os candidatos à instituição para manifestação de interesse, no segundo semestre, de modo que essa informação contribuiu para explicar o aumento de candidatos do interior e do entorno da UFRB na lista de selecionados.

Outra observação importante é que, em 2009, o percentual de candidatos selecionados oriundos das cidades de Cruz das Almas, Santo Antonio de Jesus, Amargosa e Cachoeira representaram 33,19%, conforme Tabela 11, havendo pouca variação em relação ao percentual de inscritos nestes municípios. No entanto, em 2010, ao passo que o percentual de inscritos foi de 11,41%, o percentual de selecionados aumentou para 28,28%, aumento significativo que evidenciou que o perfil geográfico dos estudantes na instituição com o Enem/Sisu, apesar da amplitude de estudantes de outros locais, encaminhou-se para a regionalização com uma tendência para estudantes provenientes das cidades com Campi da UFRB, conforme Tabela 12. Vale, entretanto, salientar que os campi de Amargosa e Cachoeira tiveram o número de matriculados reduzidos em comparação com 2009, segundo o que demonstra o Gráfico 13.

Tabela 11 - Municípios baianos com maior número de selecionados na UFRB em 2009

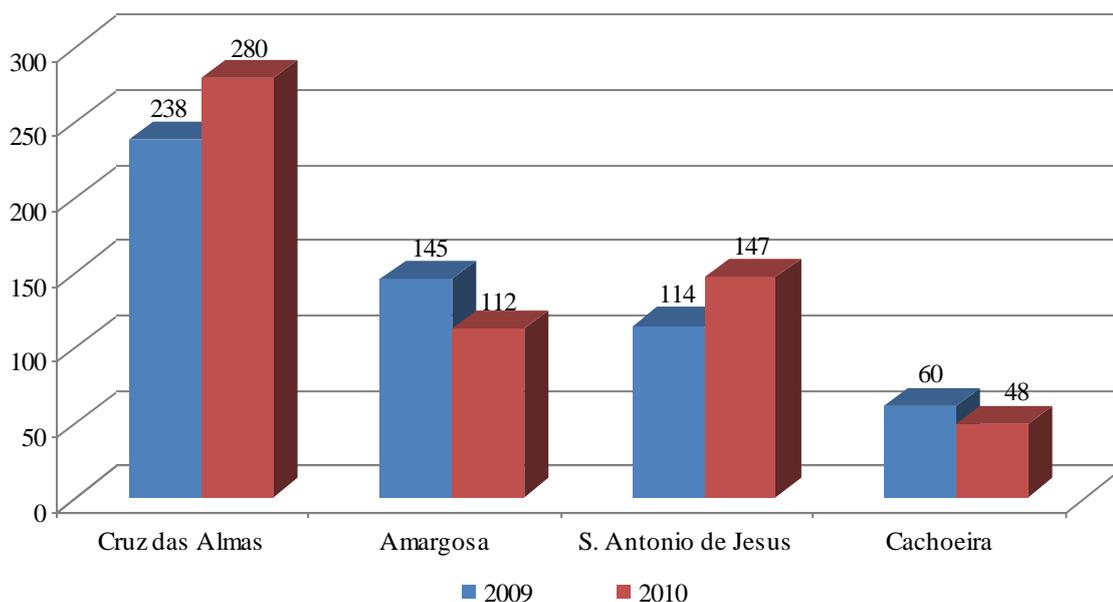
Municípios Baianos	Selecionados	%
Salvador	309	18,41
Cruz das Almas	238	14,18
Feira de Santana	233	13,89
Amargosa	145	8,64
Santo Antônio de Jesus	114	6,79
Cachoeira	60	3,58
Muritiba	48	2,86
Mutuípe	29	1,73
Valença	26	1,55
Governador Mangabeira	21	1,25
Cabaceiras do Paraguaçu	18	1,07
Elísio Medrado	15	0,89
Brejões	14	0,83
São Gonçalo dos Campos	14	0,83
Sapeaçu	14	0,83
Alagoinhas	13	0,77
Riachão do Jacuípe	13	0,77
Jequié	12	0,72
São Felipe	11	0,66
Vera Cruz	11	0,66
Outros Municípios Baianos	320	19,07
Total	1.678	100

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Tabela 12 - Municípios baianos com maior número de selecionados na UFRB em 2010

Municípios Baianos	Matriculados	%
Feira de Santana	347	16,72
Salvador	286	13,78
Cruz das Almas	280	13,49
Santo Antônio de Jesus	147	7,08
Amargosa	112	5,40
Cachoeira	48	2,31
Mutuípe	45	2,17
Muritiba	34	1,64
Gov. Mangabeira	29	1,40
Conceição do Almeida	25	1,20
Valença	25	1,20
Santo Amaro	24	1,16
Alagoinhas	23	1,11
São Gonçalo dos Campos	22	1,06
Itaberaba	20	0,96
Jequié	20	0,96
São Felix	20	0,96
Maragogipe	19	0,92
Brejões	17	0,82
Sapeaçu	17	0,82
Outros Municípios Baianos	515	24,82
Total	2.075	100

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Gráfico 13 - Comparativo dos selecionados nos municípios-campi da UFRB 2009 e 2010

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Os dados até então apresentados possibilitaram uma reflexão acerca do processo de interiorização da educação superior e sua relação com a democratização. A interiorização, embora já em existência desde a criação da Escola de Agronomia em Cruz das Almas, se consolidou com a instalação de universidades estaduais a partir da década de 1970. De acordo com Fialho (2005) a organização multicampi, fenômeno predominante das instituições universitárias estaduais, permitiu esta consolidação, pois fez com que a educação superior penetrasse em diversas áreas geográficas, atingindo populações excluídas e contribuindo para o desenvolvimento destas. Partindo desse princípio, a multicampia pode ser definida como,

[...] uma concepção de universidade com uma estrutura organizacional distribuída em vários espaços geográficos, sem estabelecimento de ordem de importância para qualquer um deles. Isso quer dizer que ela forma unidades com polos de ação situados em contextos físico-territoriais diferentes e procura atender aos interesses das regiões em que atua. (LAUXEN, 2006, p. 238)

E, nesse sentido, o Programa Reuni, que tem como um dos seus objetivos a ampliação do acesso, tornou possível a criação de universidades federais com esta organização estrutural, sendo a UFRB uma dessas. A expansão, entendida como crescimento do sistema, e a interiorização da educação superior apresentam-se como um pacote de democratização do acesso na medida em que atende a uma demanda reprimida por este nível de educação em locais fora das grandes capitais.

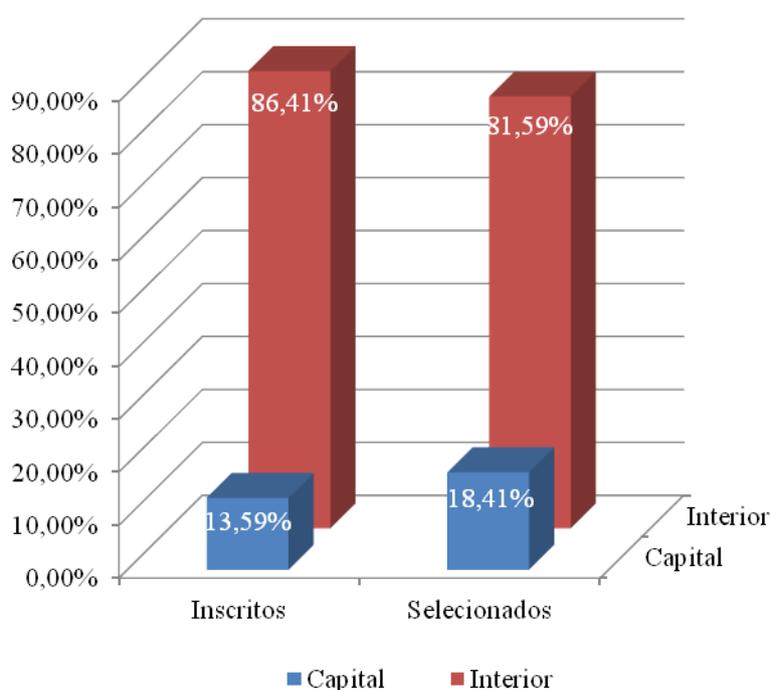
Na compreensão iniciada nesta investigação que discute democratização como igualdade de condições, fornecendo a todos o acesso igual, o processo da expansão e a criação

de instituições multicampi atendem satisfatoriamente a tal princípio, pois a mesma estende a oportunidade de participação no processo de seleção a um perfil de jovens que, de outra maneira, não poderiam se deslocar à capital do estado para realizar a prova do Vestibular, e quiçá estudar. Não obstante, é relevante que não se confundam os conceitos, pois democratização difere de expansão, embora a segunda possa favorecer o desenvolvimento da primeira. Pode-se nesse sentido, e especificamente em relação à UFRB, conforme os dados apresentados até então, fazer uso das palavras de Ristoff (2008):

A ampliação do acesso nos remete ao fato de que a expansão da educação superior não teve apenas um sentido de ampliação geográfica, mas também um sentido de ampliação de oportunidades de acesso para setores da classe média até então excluídos desse nível de ensino. (RISTOFF, 2008, p. 43)

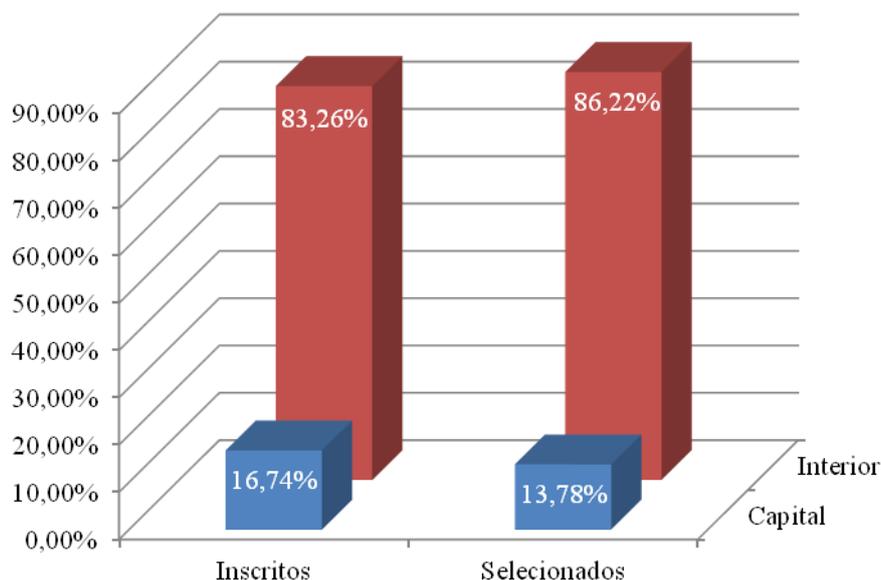
A análise geográfica até o momento desenvolvida permitiu uma indicação inicial do perfil social e econômico dos estudantes, na medida em que demonstra que a maior parte deles é originária de localidades do interior do Estado, de acordo com o demonstrado nos Gráficos 14 e 15. Ao mesmo tempo em que alcançou a intencionalidade que oportunizou a criação de universidades como a UFRB fora da capital do estado, interiorizando a educação superior, também indicou que um novo perfil social adentrou a universidade, de modo que é relevante a mesma fornecer atenção especial à origem geográfica ao acompanhar o desenvolvimento acadêmico daqueles que procedem das cidades do interior.

Gráfico 14 - Inscritos e selecionados em 2009: capital e interior da Bahia (%)



Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Gráfico 15 - Inscritos e selecionados em 2010: Capital e Interior da Bahia (%)



Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Após identificar a participação expressiva de candidatos oriundos dos municípios do interior do Estado da Bahia na composição do corpo estudantil da UFRB, e que isso configurou a importância da criação desta instituição, em seguida, foi dada atenção à categoria renda familiar, que contribuiu para caracterizar os estudantes inscritos e selecionados nos processos seletivos de 2009 e 2010.

5.2.2 O perfil dos inscritos e selecionados no vestibular de 2009: renda familiar

A apresentação inicial desta análise destacou a variável renda familiar dos estudantes inscritos e selecionados por meio do vestibular, em 2009, conforme dados compilados dos relatórios produzidos pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRB, e apresentados na Tabela 13 e no Gráfico 16. Essa variável divide-se em sete categorias de faixa de renda e uma categoria, “não informado”. As categorias levaram em consideração o salário mínimo³⁴ da família, conforme declarado pelo candidato no momento da inscrição no processo.

³⁴ Retribuição mínima paga ao trabalhador brasileiro por serviços prestados, prevista em Lei.

Tabela 13 - Inscritos e selecionados na UFRB por faixa de renda em 2009

Faixa de Renda	Inscritos na Seleção		Selecionados	
	2009	%	2009	%
Até 01 salário mínimo	1061	14,30	187	11,10
Maior que 01 salário até 03 salários mínimos	2869	38,67	633	37,57
Maior que 03 até 05 salários mínimos	1534	20,68	376	22,31
Maior que 05 até 10 salários mínimos	668	9,00	197	11,69
Maior que 10 até 20 salários mínimos	194	2,61	58	3,44
Maior que 20 até 40 salários mínimos	49	0,66	17	1,01
Maior que 40 salários mínimos	15	0,20	2	0,12
Não Informado	1029	13,87	215	12,76
Total	7.419	100	1.685	100

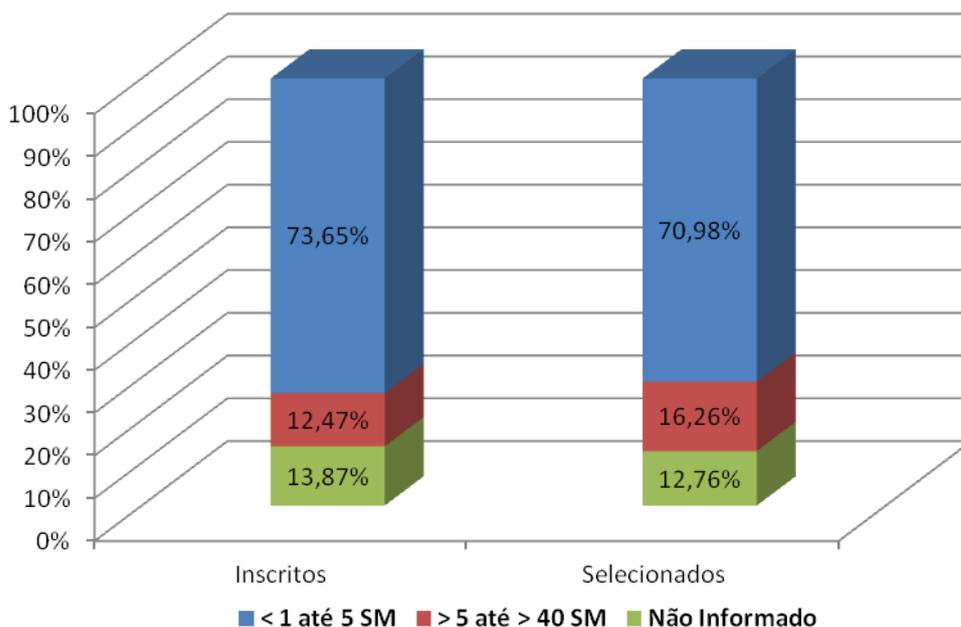
Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

A análise dos dados que representam a variável renda familiar dos candidatos inscritos e selecionados no processo seletivo de 2009 revelou que, percentualmente, não ocorreram mudanças substanciais entre o perfil de quem se inscreveu e quem foi selecionado, ou aprovado.

Também foi identificado que a faixa de renda de maior concentração de inscritos encontrou-se entre os que a renda da família era de 0 a 5 salários mínimos, com 73,65% de incidência. Quando observado o percentual de selecionados percebeu-se pouca variação nestes números, com 70,98%, para esta mesma categoria, conforme representado no Gráfico 16. Nota-se que, o perfil de estudantes com intenção de estudar na UFRB, em 2009, e os selecionados estão incluídos nessa faixa etária de renda.

Na avaliação desses números para identificação das classes sociais³⁵ percebeu-se que, a maior parte daqueles que se candidatam a esta instituição são identificados como pertencentes às classes C, D ou E, considerados os inscritos e selecionados que estão alistados, conforme o Gráfico 16, no perfil de renda menor que um salário mínimo até cinco salários mínimos.

³⁵ A identificação das classes sociais utilizada neste trabalho apropria-se da caracterização utilizada pelo IBGE, considerando que os questionários socioeconômicos que coletam os dados sobre renda utilizam-se do questionamento sobre a renda familiar em salários mínimos percebidos para averiguar a classe social do candidato. Salário mínimo em 2008 e 2009: R\$ 415,00 e 465,00 respectivamente. A tabela de definição das classes pode ser encontrada em dados publicados pelo IBGE nos referidos períodos.

Gráfico 16 - Renda familiar dos candidatos inscritos e selecionados em 2009

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

A categoria acima de 5 até 10 salários entre os inscritos e selecionados aparece na média de 10%. Todavia, com mais de dez salários, poucos candidatos foram inscritos e na mesma proporção poucos foram selecionados. Esse mesmo percentual aplicou-se aos candidatos que não preencheram os dados do questionário, de forma a convalidar as informações respondidas.

Esses dados e características identificam a UFRB como uma instituição bem peculiar do ponto de vista dos estudantes que almejam nela estudar, bem como dos que foram selecionados. Não obstante, para uma melhor análise, o próximo tópico identificou o perfil dos estudantes no ano de 2010, por meio do Enem/Sisu, considerando-se a mesma variável.

5.2.3 O perfil dos inscritos e selecionados no Enem/Sisu em 2010: renda familiar

Os dados relativos ao processo seletivo em 2010 destacaram o aumento significativo de inscritos e o preenchimento das vagas ofertadas no processo seletivo pelo Enem/Sisu. Embora a variável renda familiar observada seja a mesma vista nos dados de 2009 e baseando-se em 7 categorias, dimensionadas por meio do salário mínimo notou-se que a base de coleta da informação não se manteve igual. Percebe-se, ao visualizar a Tabela 14 e o Gráfico 17, que a quantidade de inscritos concentrou-se em maior quantidade em candidatos com renda familiar até 5 salários mínimo, os quais que somados, perfizeram um total de

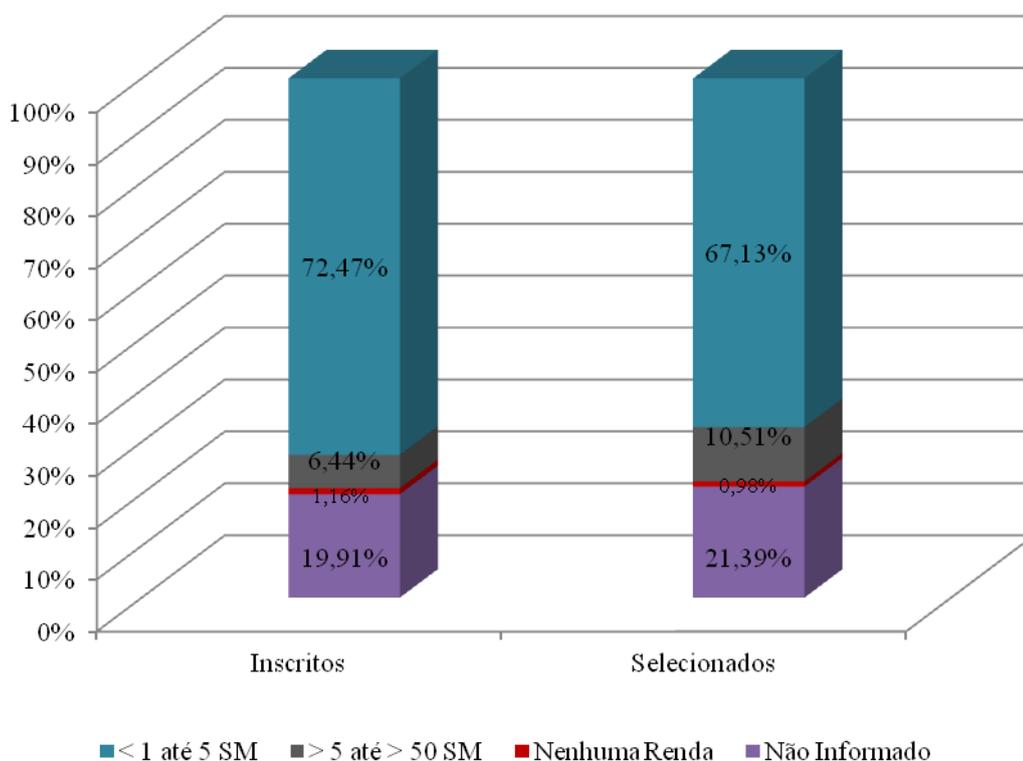
72,47%. Em relação aos selecionados o percentual nas mesmas categorias diminuiu de 5,34%, passando para 67,13%.

Tabela 14 - Inscritos e selecionados na UFRB por faixa de renda em 2010

RENDA TOTAL DA FAMÍLIA	Inscritos		Selecionados	
	Qtd.	%	Qtd.	%
Até 1 salário mínimo	7.851	17,89	239	11,11
De 1 a 2 salários mínimos	14.356	32,72	585	27,20
De 2 a 5 salários mínimos	9.591	21,86	620	28,82
De 10 a 30 salários mínimos	668	1,52	156	7,25
De 5 a 10 salários mínimos	2.036	4,64	61	2,84
De 30 a 50 salários mínimos	89	0,20	7	0,33
Mais de 50 salários mínimos	37	0,08	2	0,09
Nenhuma Renda	510	1,16	21	0,98
Não Informado	8.735	19,91	460	21,39
Total geral	43.873	100	2.151	100

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Gráfico 17 - Renda familiar dos inscritos selecionados em 2010



Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Outro dado importante em relação à renda familiar dos candidatos inscritos pelo novo processo seletivo de 2010 é a existência da categoria “nenhuma renda”, respondida por cerca de um por cento (1%), de 1,16% para os inscritos e de 0,98% para os selecionados. Os candidatos inscritos que não informaram a renda perfizeram um total de 8.735, quase vinte por cento (20%) dos inscritos.

Notou-se mais uma vez que, os percentuais aplicados a inscritos e selecionados não apresentam variações significativas, mas, a comparação das Tabelas 13 e 14 ajudaram a identificar o perfil social dos estudantes da UFRB.

5.2.4 A renda familiar dos inscritos e selecionados no Vestibular e no Enem/Sisu: identificando a comunidade da UFRB

A comparação da Tabela 13 com a Tabela 14 evidenciou que a variável renda familiar aplicada aos candidatos ao processo seletivo do vestibular e do Enem não utilizaram as mesmas categorias. Deste modo, para uma melhor observação tais categorias foram reagrupadas, formando assim, uma nova categorização conforme Tabela 15.

O agrupamento das tabelas reduziu as categorias para seis, no entanto, identificou que a categoria predominante dos inscritos e selecionados se manteve entre os que ganham de 0 a 5 salários mínimos. Nessas categorias, conforme visto anteriormente encontraram-se as pessoas entre as classes C, D e E.

Essa identificação revela algo novo no acesso à educação superior – os novos perfis de estudantes de uma classe econômica e social diferenciada. Não obstante, ao relacionar essa variável com a variável da origem regional, aponta-se como diferencial o fato de que, parte desses estudantes não reside nos grandes centros urbanos, mas no interior do Estado da Bahia.

Identificar que mais de 70% dos estudantes que se inscreveram e foram selecionados em 2009 e 2010 na instituição fazem parte de um perfil social de classe baixa ou média baixa coadunou-se com o objetivo da criação da instituição, instalada num processo de interiorização para atender a um público fora da capital. Também, comprovou-se que a classe social não se alterou de forma significativa com a mudança no mecanismo de acesso.

Tabela 15 - Inscritos e selecionados na UFRB por faixa de renda em 2009 e 2010 (nova categorização)

Faixa de Renda	Inscritos na Seleção				Selecionados			
	2009	%	2010	%	2009	%	2010	%
Até 01 Salário mínimo	1061	14,30	7851	17,89	187	11,10	239	11,11
Maior que 01 salário até 05 salários mínimos	4403	59,35	23947	54,58	1009	59,88	1205	56,02
Maior que 05 até 10 salários mínimos	668	9,00	2036	4,64	197	11,69	156	7,25
Mais de 10	258	3,48	794	1,81	77	4,57	70	3,25
Nenhuma Renda		0,00	510	1,16		0,00	21	0,98
Não Informado	1029	13,87	8735	19,91	215	12,76	460	21,39
Total	7.419	100	43.873	100	1.685	100	2.151	100

Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

5.2.5 O perfil dos inscritos e selecionados: identificando a etnia

A análise da variável do perfil étnico dos estudantes inscritos³⁶ e selecionados no processo seletivo da UFRB para o vestibular e para o Enem/Sisu baseou-se em cinco categorias: branco, pardos, pretos, amarelo e indígena, além de considerar os estudantes que não se enquadram em nenhuma dessas, acrescentando a categoria “outros”.

O perfil étnico da população brasileira no ano de 2009, segundo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) indicava que 51,1% dos habitantes do país declaravam-se negros e pardos, na Bahia, esse percentual aumenta para 76,6% e classifica o Estado como o que mais possui cidadãos afrodescendentes.

Na educação superior, em instituições federais de ensino, segundo o que demonstraram os estudos realizados pela Andifes (2011), o número de estudantes pretos e pardos é de 40,80%. A Tabela 16 indicou que, na UFRB, este dado surpreende tanto na inscrição do Vestibular em 2009 quanto no Enem/Sisu de 2010, pois o percentual de candidatos inscritos pretos e pardos foi de 69,64% em 2009, e de 65,04% em 2010, percentual que não demonstrou muita alteração. Ressalve-se que o número de estudantes que não declararam sua etnia foi expressivo o que pode interferir nos dados gerais considerando-se a característica da região, formada por uma população predominantemente de pretos e pardos. O percentual de brancos pouco variou da inscrição para a seleção que conforme indica os aprovados na primeira chamada.

³⁶ A informação sobre etnia baseia-se na autodeclaração do candidato no ato da inscrição.

Na descrição da condição étnica é relevante destacar que para os dois processos a UFRB adotava o programa de reserva de vagas que previa 45% das vagas ofertadas nos cursos para candidatos oriundos de escola pública, porém pertencentes às etnias de pretos e pardos e indígenas. A Resolução nº14/2008 e a Resolução nº 5/2009 da UFRB, a primeira, aplicada ao ingresso pelo processo seletivo do Vestibular e a segunda, quando do ingresso pelo Enem/Sisu, determinavam as mesmas orientações, conforme se pode visualizar:

Art. 5º. Haverá reserva de vagas em todos os cursos de graduação, no formato a seguir descrito:

I – 43% (quarenta e três por cento) das vagas de cada curso serão preenchidas na seguinte ordem:

a) estudante que tenha cursado o ensino médio na escola pública, sendo que, desses, pelo menos 85% (oitenta e cinco por cento) de estudante que se declarem pretos ou pardos;

b) no caso de não preenchimento dos 43% (quarenta e três por cento) de vagas reservadas em conformidade com os critérios estabelecidos na alínea antecedente, as vagas remanescentes desse percentual serão preenchidas por estudantes provenientes das escolas particulares que se declarem pretos ou pardos.

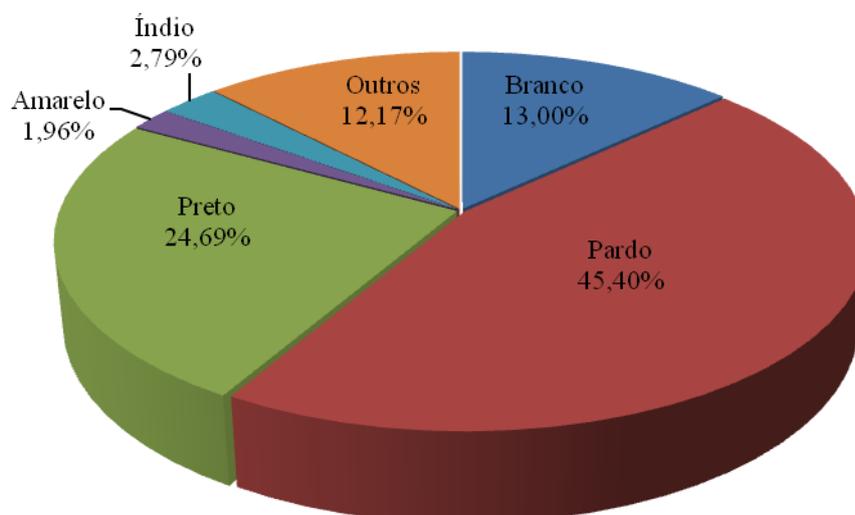
II – 2% (dois por cento) das vagas de cada curso serão preenchidas na seguinte maneira:

a) estudantes que se declarem índios descendentes e que tenham cursado o ensino médio na escola pública;

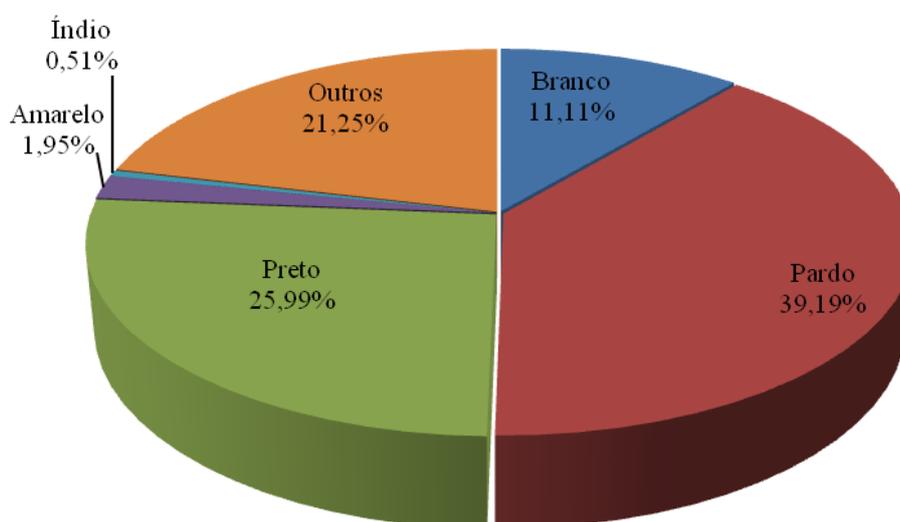
b) no caso de não preenchimento dos 2% (dois por cento) de vagas reservadas por aqueles, as vagas remanescentes desse percentual serão destinadas aos demais candidatos. (UFRB, 2008).

A garantia dessa normatização não impediu que mais estudantes pretos e pardos ingressassem na instituição por meio da ampla concorrência, o que fez com que o número de estudantes nessa categoria na UFRB ultrapassasse o percentual previsto na previsão legal, condicionante com a composição populacional do Estado, Gráficos 18 e 19. Pode-se confirmar isso também, pelos dados da pesquisa realizada e divulgada pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE)³⁷ da UFRB, em 2010, segundo a qual dentre os aprovados no ato da matrícula em 2010, 81% se declararam pardos ou pretos, como mostra o Gráfico 19. Destaque-se que os que não se declararam, diferente do ato de inscrição, ficou em torno de 2%. Nota-se também que o percentual de indígenas condiz com os dados do IBGE para o número desta etnia na Bahia não chega a um por cento da população geral.

³⁷ Informações coletadas do Boletim Informativo PROPAAE nº 1/2010. Disponível no site: <http://www.ufrb.edu.br/propaae/boletim-informativo>. Acesso em: 05.Jan.2013.

Gráfico 18 - Candidatos selecionados por etnia 2009

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Gráfico 19 - Candidatos selecionados por etnia 2010

Fonte: Construção da autora conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Embora em pequeno percentual, notou-se na Tabela 16 e Gráfico 19, que os inscritos na categoria branco, em 2009, foram 11,97%, mas ao ser selecionado este percentual

aumentou para 13%, ao passo que, em 2010, embora os inscritos representassem 12,23% na seleção este número caiu para 11,11%, com base nessa mesma análise. Porém, em sentido contrário, no ano de 2010 o percentual de inscritos na categoria preto foi de 23,80%, porém, neste perfil houve aumento dos selecionados nesta categoria para 25,99% ou seja, mais estudantes autodeclarados negros foram selecionados, ao passo que, para esse mesmo ano os autodeclarados pardos diminuiu para 39,19%, conforme sintetiza o Gráfico 19.

Tabela 16 - Composição étnica dos inscritos e selecionados na UFRB em 2009 e 2010

Etnia	Inscritos				Selecionados			
	2009	%	2010	%	2009	%	2010	%
Branco(a)	888	11,97	5.364	12,23	219	13,00	239	11,11
Pardo(a)	3.286	44,29	18.093	41,24	765	45,40	843	39,19
Preto(a)	1.881	25,35	10.441	23,80	416	24,69	559	25,99
Amarelo(a)	182	2,45	1.088	2,48	33	1,96	42	1,95
Indígena	178	2,40	252	0,57	47	2,79	11	0,51
Outros	1.004	13,53	8.635	19,68	205	12,17	457	21,25
Total	7.419	100	43.873	100	1685	100	2.151	100

Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

5.2.6 O perfil dos inscritos e selecionados: relação renda familiar e etnia

O cruzamento das variáveis, renda familiar e etnia foram importantes para a identificação dos estudantes que procuram a instituição e dos que, por fim, fazem parte do seu corpo discente. Ao observar a Tabela 17 e a Tabela 18, que demonstraram e relacionaram as duas variáveis citadas, respectivamente, em relação aos inscritos e selecionados pelo vestibular pode-se observar que em 2009, 888 candidatos declaravam-se brancos, desses, notou-se que 70,27% enquadravam-se na categoria de renda de zero a cinco salários mínimos. Do mesmo modo, os autodeclarados pardos e pretos nesta mesma categoria, 5.167 estudantes ou 69,64% dos inscritos, representavam 86,70% do total de inscritos. Em relação à categoria de autodeclarados amarelos, embora o total de inscritos fosse somente de 178 pessoas, deste total 83,51% também faziam parte da categoria de 0 a 5 salários mínimos.

Esses indicadores permitem confirmar o que já foi observado anteriormente em relação aos estudantes da UFRB, porém, observou-se que independente da etnia declarada, a origem socioeconômica dos almejanter a educação superior nesta universidade está entre as classes sociais classificadas entre C, D ou E.

Em relação aos selecionados no vestibular verificaram-se percentuais similares aos dos inscritos, de acordo com a Tabela 17. Os pretos e pardos aprovados também foram maioria, com 70% na soma das duas categorias, dos 1.685 selecionados. Destes, na categoria de renda familiar de zero a cinco salários mínimos, 83% estão incluídos. Todavia, a análise isolada dos pretos selecionados, apresenta uma diferença de 7,96% menos em relação aos inscritos na categoria de 0 até um salário mínimo, aumentando o percentual na categoria dos que recebem entre 3 a 5 salários, que na inscrição eram 19,35%, passando para 23,08% entre os selecionados.

A avaliação também indicou que o percentual da categoria brancos na faixa de renda menor que um salário até 5 salários diminuiu na quantidade de inscritos para 65,75%, ao passo que, os com renda acima de 5 salários que na inscrição eram 27,86%, entre os selecionados, passou para 32,42%. A mesma incidência é observada entre as categorias de amarelo. Entre os indígenas, porém, nota-se uma inversão, embora a categoria de renda familiar predominante esteja entre zero a cinco salários mínimos, em percentuais, os selecionados nesta faixa de renda diminuem.

Tabela 17 - Relação etnia e renda entre inscritos em 2009 na UFRB (%)

RENDA TOTAL DA FAMÍLIA	Branco		Pardo		Preto		Amarelo		Índio		Outros	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Até 01 salário mínimo	91	10,25	457	13,91	430	22,86	30	16,48	36	20,22	17	1,69
Maior que 01 salário até 03 salários mínimos	290	32,66	1.503	45,74	897	47,69	75	41,21	83	46,63	21	2,09
Maior que 03 até 05 salários mínimos	243	27,36	829	25,23	364	19,35	47	25,82	41	23,03	10	1,00
Maior que 05 até 10 salários mínimos	158	17,79	342	10,41	130	6,91	18	9,89	11	6,18	9	0,90
Maior que 10 até 20 salários mínimos	64	7,21	93	2,83	26	1,38	4	2,20	4	2,25	3	0,30
Maior que 20 até 40 salários mínimos	20	2,25	22	0,67	5	0,27	2	1,10	0	0,00	0	0,00
Maior que 40 salários mínimos	4	0,45	9	0,27	0	0,00	1	0,55	0	0,00	1	0,10
Não Informado	18	2,03	31	0,94	29	1,54	5	2,75	3	1,69	943	93,92
Totais	888	100	3.286	100	1.881	100	182	100	178	100	1.004	100

Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Tabela 18 - Relação etnia e renda entre os aprovados em 2009 na UFRB (%)

RENDA TOTAL DA FAMÍLIA	Branco		Pardo		Preto		Amarelo		Índio		Outros	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Até 01 salário mínimo	17	7,76	94	12,29	62	14,90	2	6,06	9	19,15	3	1,46
Maior que 01 salário até 03 salários mínimos	61	27,85	333	43,53	203	48,80	15	45,45	20	42,55	1	0,49
Maior que 03 até 05 salários mínimos	66	30,14	192	25,10	96	23,08	10	30,30	11	23,40	1	0,49
Maior que 05 até 10 salários mínimos	43	19,63	105	13,73	41	9,86	4	12,12	4	8,51	0	0,00
Maior que 10 até 20 salários mínimos	20	9,13	26	3,40	9	2,16	1	3,03	1	2,13	1	0,49
Maior que 20 até 40 salários mínimos	7	3,20	8	1,05	2	0,48	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Maior que 40 salários mínimos	1	0,46	1	0,13	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não Informado	4	1,83	6	0,78	3	0,72	1	3,03	2	4,26	199	97,07
Totais	219	100	765	100	416	100	33	100	47	100	205	100

Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Em relação à seleção do ano de 2010, com a utilização do Enem/Sisu, as Tabelas 19 e 20 trazem os dados relacionando as categorias renda familiar e etnia. Destaque-se que, a quantidade de inscritos nesse ano ultrapassou as expectativas da instituição e ocasionou um número maior de selecionados.

Conforme já analisado, independente da renda familiar, a categoria de pretos e pardos obteve um maior número de selecionados, 65,17%, percentual parecido ao dos selecionados em 2009. Isso se reflete na categoria renda familiar, nota-se que, houve pouca variação percentual entre as categorias étnicas dos aprovados, no entanto, destaque-se que entre todas as etnias a categoria de renda entre 2 a 5 salários mínimos foi a que mais apresentou pessoas selecionadas. Entre os brancos, na mesma categoria houve 30,46% de inscritos, porém 40,17% de selecionados. Entre os pretos e pardos, nota-se um aumento similar, dos 51,96% de inscritos, 70,87% foi selecionado, corroborando a classe social dos candidatos a instituição.

Relevante também a observação de que os candidatos inscritos com renda acima de 5 salários mínimos que estão entre os da etnia branca são de 15,25%, contra 7,55% entre os pardos, 5,09% entre os pretos, 7,45% entre os amarelos e 6,36% entre os índios. Entre os selecionados destacou-se o aumento do percentual dessa faixa de renda para a categoria etnia branca para 19,67%, entre os pardos de 14,71%, entre os pretos de 8,94%, e entre os amarelos para 9,52%. Entre os índios não houve selecionado dentro dessas categorias.

Posto estas observações, a partir dos dados analisados, é importante discutir a questão que fez emergir esta pesquisa, bem como as questões subjacentes que emanaram a partir dos dados coletados e dos conceitos e das teorias já introduzidas. Deste modo, o próximo tópico trará reflexões com base nas análises realizadas e nos resultados encontrados.

Tabela 19 - Relação etnia e renda entre os inscritos em 2010 na UFRB

RENDA TOTAL DA FAMÍLIA	Branco		Pardo		Preto		Amarelo		Índio		Outros	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Até 1 salário mínimo	950	17,71	3.887	21,48	2.636	25,25	229	21,05	67	26,59	82	0,95
De 1 a 2 salários mínimos	1.821	33,95	7.364	40,70	4.502	43,12	466	42,83	105	41,67	98	1,13
De 2 a 5 salários mínimos	1.634	30,46	5.039	27,85	2.517	24,11	288	26,47	55	21,83	58	0,67
De 5 a 10 salários mínimos	531	9,90	1.012	5,59	418	4,00	50	4,60	11	4,37	14	0,16
De 10 a 30 salários mínimos	234	4,36	302	1,67	103	0,99	22	2,02	4	1,59	3	0,03
De 30 a 50 salários mínimos	40	0,75	39	0,22	4	0,04	5	0,46	1	0,40		0,00
Mais de 50 salários mínimos	13	0,24	13	0,07	6	0,06	4	0,37		0,00	1	0,01
Nenhuma Renda	85	1,58	245	1,35	155	1,48	15	1,38	6	2,38	4	0,05
Não Informado	56	1,04	192	1,06	100	0,96	9	0,83	3	1,19	8375	96,99
Total geral	5.364	100	18.093	100	10.441	100	1.088	100	252	100	8.635	100

Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

Tabela 20- Relação etnia e renda entre os aprovados em 2010 na UFRB

Faixa de Renda	Branco		Pardo		Preto		Amarelo		Índio		Outros	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Até 1 salário mínimo	28	11,72	104	12,34	97	17,35	6	14,29	1	9,09	3	0,66
De 1 a 2 salários mínimos	63	26,36	270	32,03	225	40,25	15	35,71	8	72,73	4	0,88
De 2 a 5 salários mínimos	96	40,17	326	38,67	180	32,20	14	33,33	2	18,18	2	0,44
De 5 a 10 salários mínimos	29	12,13	81	9,61	44	7,87	2	4,76	0	0,00	0	0,00
De 10 a 30 salários mínimos	15	6,28	38	4,51	6	1,07	2	4,76	0	0,00	0	0,00
De 30 a 50 salários mínimos	3	1,26	4	0,47	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Mais de 50 salários mínimos	0	0,00	1	0,12	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,22
Nenhuma Renda	4	1,67	7	0,83	7	1,25	3	7,14	0	0,00	0	0,00
Não Informado	1	0,42	12	1,42	0	0,00	0	0,00	0	0,00	447	97,81
Total geral	239	100	843	100	559	100	42	100	11	100	457	100

Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na Pró-Reitoria de Graduação

5.3 O PERFIL DOS INSCRITOS E SELECIONADOS: ORIGEM REGIONAL, RENDA FAMILIAR E ETNIA: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO.

A seleção ou o exame para o ingresso a educação superior conforme expressou Bourdieu (2010c) tornou-se uma tendência da sociedade moderna, que lhe deu importância social e peso funcional dentro do sistema de ensino. A descrição histórica do vestibular bem como do Enem já observado neste trabalho comprovam as afirmativas do autor. Todos os aspirantes a educação superior estão conscientes da necessidade de superar a barreira do exame. No Brasil, essa barreira ou o *vestibulum* que foi criado num momento histórico em que havia mais interessados em ingressar nas IES que vagas oferecidas, nunca fora obstáculo fácil de superar, pois de um lado, está a instituição de educação superior com seus diversos cursos e suas vagas definidas e do outro lado está o aspirante ou aspirantes, em muitos casos milhares que almejam ingressar. Assim, para Bourdieu (2010c, p. 187), a eliminação começa antes mesmo do exame, na medida em que “os excluídos se eliminam antes de serem examinados”.

Todavia, não se pretende neste momento do trabalho vilanizar este modelo de processo seletivo, que, reconhecidamente, tem sido a única forma de acesso a educação superior para algumas instituições. A questão é: ao limitar o acesso a educação superior a alguns, quem são os que ficam de fora? Historicamente num país marcado pelas desigualdades sociais, o funil do acesso à educação superior exclui os candidatos das classes sociais menos favorecidas, corroborando com Bourdieu, conforme a seguir,

[...] a composição das desigualdades escolares de classe e das oportunidades de sucesso ulterior ligadas às diferentes seções e aos diferentes estabelecimentos transmuda uma desigualdade social numa desigualdade propriamente escolar, isto é, numa desigualdade de “nível” ou de êxito que oculta e consagra escolarmente uma desigualdade das oportunidades de acesso aos graus mais elevados do ensino. (BOURDIEU, 2010c, p. 194).

Assim, o discurso de Bourdieu apropriadamente expõe de forma contundente a relação entre a realidade da sociedade e o processo de escolarização, ao confrontar as desigualdades sociais no impedimento ao acesso. Porém, os dados apresentados em relação à UFRB indicam uma predominância de estudantes selecionados das classes sociais menos favorecidas, confrontando a realidade geral da educação superior pública no país.

Entretanto, pode-se considerar que o nó da seleção mais uma vez se expressa quando os que participam do processo atribuem a si mesmo a responsabilidade pelo sucesso, ao ser selecionado para a vaga, ou pelo fracasso, quando não atingem a pontuação e tem que esperar

por outra oportunidade no ano seguinte ou em outra instituição. Assim, a meritocracia continua sendo legitimada, conforme escreve Bourdieu,

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um 'dom' que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros. (BOURDIEU, 2010c, p. 199).

O princípio do mérito está presente tanto no processo seletivo do vestibular quanto no Enem, pois na medida em que os candidatos são submetidos a uma prova na qual os melhores colocados conseguem o êxito do ingresso, de forma velada, não estão sendo consideradas as diferenças sociais, mas, conforme Bobbio (1997, p. 31) está sendo aplicada a chamada “igualdade de oportunidade” que o autor descreve que objetiva “[...] colocar todos os membros daquela determinada sociedade na condição de participar na competição pela vida, ou pela conquista do é vitalmente mais significativo, a partir das posições iguais”. Porém, conforme o próprio Bobbio já descreveu, a igualdade de oportunidade não gera a igualdade de direito, muito menos a equidade. No caso específico dos dados dos aprovados no Enem na UFRB foram inscritos 43.873 candidatos para 2.090 vagas, desses, 41.783 candidatos diferentes eliminados. Assim, evoca-se mais uma vez aos escritos bourdieusianos.

Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio (ainda que aparentemente tal monopólio seja colocado em jogo em cada geração), se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, e capazes de converter aos ideais do sistema os membros eliminados e os membros eleitos das classes dominantes[...] (BOURDIEU, 2007b, p. 312).

Cabe destacar que, esta situação se expressa no contexto do próprio estudo realizado sobre o perfil dos estudantes das universidades federais (Figura 2), que identifica a UFRB na contramão da realidade geral, pois a média nacional de alunos com alta renda, ou pertencente às classes sociais A e B é de 56,4%. Na UFRB os estudantes nessas classes não ultrapassam a média de 28,09%, uma das mais baixas do Brasil. Assim sendo, do ponto de vista do acesso, o estudo demonstra que os estudantes da UFRB possuem um perfil diferenciado, o que merece uma atenção especial.

Figura 2: Perfil dos estudantes universitários nas IFES



Fonte: Andifes, 2011

Adicionalmente a essa discussão, evoca-se o conceito anteriormente discutido de equidade, que é afetada pela desigualdade social. Em Rawls (2003) a concepção de equidade está relacionada ao princípio de justiça. Para o autor, na sociedade democrática pautada na equidade como justiça consolidada, a mesma pode influenciar as desigualdades sociais e econômicas, corrigindo-as. Concordemente acrescenta-se o termo “igualdade equitativa de oportunidades” que, segundo ele, não deveria ser fator de exclusão tendo por base a classe social.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) definiu equidade na educação sob duas dimensões: de justiça e de inclusão. Isso implica dizer, assim como defendido por Rawls que, diferenças econômicas e sociais não devem ser obstáculo ao acesso (SANTIAGO et al., 2008).

Neste sentido, a concepção de equidade na educação superior ocorre “[...] a partir do momento que todos têm as mesmas condições de competir, isto é, quando o ensino anterior ao Ensino Superior é oferecido em qualidades iguais a todos, proporcionando então, uma competição justa” (FELICETTI e MOROSINI, 2009, p. 11). As autoras adicionam outro elemento à equidade no acesso à educação superior, a qualidade do ensino médio, que nesse caso retoma-se a discussão em torno da renda familiar dos candidatos. Essa variável que identificou a classe social dos estudantes inscritos e selecionados nos dois processos seletivos realizados, também serve para identificação do tipo de instituição escolar da educação

secundária cursada, que neste caso, possui uma maioria oriunda de escolas públicas de ensino. Isso também é reforçado pela reserva de vagas na instituição que nos dois períodos analisados aplicou a já citada resolução de cotas que assegurava 45% das vagas para estudantes que cursaram a educação média em unidades de ensino pública.

Na contramão da realidade social, na qual as classes mais favorecidas economicamente tem também a prerrogativa das melhores escolhas no campo educacional, o e que, segundo Bourdieu (2010b) privilegia os filhos das pessoas com melhores recursos e formação por meio da herança de seus familiares, a UFRB desponta na inclusão de uma classe social menos favorecida. Deste modo, as considerações de Felicetti e Morosini (2009) quando observadas à base dos modelos de acesso analisados evidenciam que o princípio do acesso equânime do ponto de vista da partida igual embora não aconteça na educação superior em geral, não se reproduz no caso da UFRB, porém, coaduna-se com o ponto de vista de Dias Sobrinho (2011, p.1238), que diz: “o princípio da equidade implica um imperativo ético de diminuição ao máximo possível das desigualdades sociais”.

Não obstante, não se pode determinar a equidade como padrão nesse caso, pois outro elemento para a democratização do acesso pode se acrescentar a inclusão de uma minoria que não é privilegiada somente do ponto de vista econômico, mais também, étnico – as ações afirmativas ou cotas.

As políticas afirmativas visam diminuir a desigualdade entre os que estão nas camadas inferiores. Sobre a questão racial no Brasil, com base nos dados de pesquisa, Brandão (2005) diz: “[...] pode-se afirmar que no Brasil a discriminação racial persiste que a pobreza tem cor e que sua cor é negra. Para combater essa desigualdade é que os movimentos de combate à discriminação racial defendem as políticas de ação afirmativa” (BRANDÃO, 2005, p. 34). Assim, as cotas visam corrigir uma exclusão histórica, relacionada ao acesso dos negros a educação superior e como política pública, em agosto de 2012 foi sancionada pela Presidente da República Dilma Rousseff, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Esse dispositivo legal determinou que as instituições federais de educação superior deveriam assegurar até 2014, a reserva de 50%, para estudantes oriundos de escolas de educação média do sistema público de ensino, conforme discriminação a seguir:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias

com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.[...]

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. [...]

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei. (BRASIL, 2012).

Pode-se considerar essa lei como uma política afirmativa, pois, ao atingir um grupo específico, cujo acesso à educação superior não estava assegurado de outra maneira, oportuniza também a equidade de oportunidade de acesso. Nota-se em seu texto a vinculação da renda e da etnia, porém prioriza a origem da escola pública. Outro destaque da lei é a atenção ao percentual étnico baseado nos dados publicados pelo IBGE para cada Estado da federação. Assim, não obstante a reserva de vagas assegurada pela lei, o percentual expressivo de candidatos pretos e pardos selecionados para a UFRB evidencia um processo democratizante.

Todavia, Santos (2008) escreve que a universidade tem um papel histórico na exclusão social de raças e etnias ditas inferiores sendo este papel associado ao processo de ingresso não oportunizado, desse modo, o questionamento é: ocorreu alguma mudança de paradigma com a alteração no modelo de acesso na UFRB? Os dados analisados contribuíram para responder a esta questão. Observou-se que a alteração no mecanismo ampliou a oportunidade de mais estudantes se inscreverem, pois divulgou a instituição. No entanto, o perfil dos estudantes não foi alterado consoante com a identificação geográfica dos inscritos que, em ambos os processos analisados, apontaram para mais de 90% de candidatos oriundos do Estado da Bahia, onde a população que se declara preta e parda é mais de 76%. Condizente com isso, a identificação da renda também acompanhou a identificação regional na medida em que se tratou de estudantes com renda familiar dentro da faixa de um até 5 salários mínimos.

Desta maneira, a democratização do acesso à educação superior pode ser observada nesta investigação a partir da efetivação de um modelo de acesso amplo e democrático dos seguintes pontos de vista:

1. da ampliação das instituições de educação superior federal e conseqüentemente da oferta dos cursos e vagas, fenômeno crescente a partir da primeira década do século XXI. Sobre isso, esta autora concorda com a assertiva de Dias Sobrinho (2013) quando diz:

A democratização da educação, entendida como indução da expansão do acesso e aumento da matrícula estudantil, apresenta um grande valor como política de inclusão de grupos historicamente marginalizados. Porém, a democratização não deveria limitar-se à expansão do acesso a cursos de graduação, sem preocupar-se efetivamente com a qualidade da formação e dos conhecimentos. Se a oferta educativa é de baixa qualidade e as condições de permanência são precárias, ocorre uma ‘democratização excludente’ (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 120).

Deste modo, pensar na ampliação da oferta implica no comprometimento com a qualidade da oferta bem como com a garantia de que esses estudantes que, no caso identificado são provenientes de uma classe menos favorecida tenham condições de permanência tanto do ponto de vista material quanto do ponto de vista acadêmico, com o objetivo de não produzir uma “democratização excludente”, conforme as palavras do autor.

2. do processo seletivo, pois o Enem é um exame nacional, aplicado em diversos municípios brasileiros, mesmo nos mais distantes e não alcançados por vestibulares realizados regionalmente. Adicionalmente, a seleção efetuada pelo Sisu consegue o alcance geral na medida em que o processo acontece todo de forma eletrônica. Esse produto do Enem/Sisu atendeu aos objetivos de sua criação e a intencionalidade registrada na justificativa governamental. Porém, conforme já considerado no Capítulo 3 o processo apresentou surpresas para as instituições, pois foi necessária a criação de uma Lista de Espera para o total preenchimento das vagas.

Dessa maneira, o sistema ainda deixa a lacuna que envolve o próprio formato de inscrição eletrônica, totalmente novo para a maturidade dos que dele participa, bem como, a necessidade de adesão total das instituições públicas, considerando que é preciso que o candidato seja submetido a apenas um dos modelos de acesso e não, aos dois de forma concomitante como vem acontecendo, pois, uma vez que ainda participa dos dois processos (Vestibular e Enem/Sisu) o estudante que tem que optar por um, opta por aquele que é mais próximo a sua residência, e cuja escolha do curso não foi simulada de acordo com seu score, mas foi uma decisão única, tomada com o entendimento de que não poderia voltar atrás durante o processo de inscrição e neste caso, é por meio do Vestibular que este tem feito sua escolha definitiva no curso.

3. da criação de políticas públicas democratizantes, e nesse caso, cita-se, ainda que voltada para as instituições privadas o Prouni e o Fies cuja efetividade possui vínculo com a utilização do Enem. Essas ações, na medida em que oportuniza o acesso das camadas menos favorecidas, alinham-se ao discurso da democratização, não entrando no mérito do mercantilismo e favorecimento ao setor privado, nesse momento.

4. da Legislação, a sanção da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), cujo alcance envolve instituições federais de educação superior e estudantes em vulnerabilidade social e econômica, pois se trata de estudantes oriundos da educação média pública e pertencentes a etnia de pretos, pardos e indígenas.

Não obstante, as chances iguais de inscrição para todos não exclui, conforme Bobbio (1997), a competição que entra em cena como solução para justificar a desigualdade subjacente ao início da partida, ou seja, as condições sociais individuais e desiguais, reflexos da desigualdade social. Nesse sentido, e para favorecer indivíduos desiguais por nascimento e capital cultural é preciso favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos o que torna a desigualdade em igualdade para correção do estado desigual anterior. Nesta direção Dias Sobrinho (2011) escreve:

O princípio da equidade implica um imperativo ético de diminuição ao máximo possível das desigualdades sociais. As políticas públicas de expansão de matrículas e inclusão social constituem um passo importante na luta pela superação das desigualdades, porém, isoladamente, são ainda insuficientes para romper as hierarquizações e diferenciações de uma sociedade dividida em excluídos e incluída. (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 1238).

Assim, as políticas de acesso devem privilegiar não somente a democratização, ou a equidade ou a igualdade, pois tais conceitos norteadores desta pesquisa não podem ser incorporados isoladamente, pois estão inter-relacionados. Assim, tem-se que, ao tempo em que o processo de democratização existe, não exclui outros condicionantes que, paradoxalmente são responsáveis pela característica excludente que o próprio acesso à educação superior gera, na medida em que a oferta de vagas é limitada para a demanda de inscritos, e isto origina e consolida os mecanismos de seleção sejam eles quais forem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de expansão e interiorização promovida pelo governo federal que culminou na criação da UFRB veio atender a uma demanda reprimida por educação superior pública na Bahia, afinal foram mais de sessenta anos com apenas uma IFES. Alinhe-se a isto o fato de ter sido criada em uma região *sui generis*, o Recôncavo.

No entendimento desta autora a instituição foi uma iniciativa bem sucedida do ponto de vista da democratização, pois a descentralização das atenções dos interessados a educação superior pública e ofertada pela União deixou de ser na capital do Estado, o que permitiu aos filhos do interior virar os olhos para outra direção, vislumbrar possibilidades outras em relação a sua formação em nível superior.

Por outro lado, em relação ao acesso aos cursos de graduação a criação somente de uma instituição não garante a democratização se os mecanismos utilizados empreenderem os mesmos moldes tradicionais de mais de um século. Deste ponto de vista é que partiu esta investigação, cujo objetivo principal foi identificar elementos que revelassem o que representa a mudança no modelo de acesso para a democratização em uma instituição criada na política de democratizar.

Assim sendo, o ponto de partida foi a UFRB, instituição nova que confrontou dois modelos de acesso em sua curta duração e cuja localização geográfica veio para privilegiar uma camada da população em que o acesso a educação superior era dificultado pela ausência de uma universidade em seu entorno.

Neste trabalho, foram utilizados conceitos que se constituíram em eixos norteadores para a pesquisa – democracia e democratização, igualdade e equidade, adicionados do entendimento da realidade que estabelece as diferenças entre os indivíduos e em sentido sociológico redundante na desigualdade social do ponto de vista econômico. Desse modo, os princípios subjacentes às políticas públicas para o acesso devem mais que prever a institucionalização do ingresso, ou a forma, mas pensar o todo social que pode e deve ser beneficiado pela ação.

A história do acesso à educação superior no Brasil revelou que a condução das políticas para o ingressante, embora revestida de princípios democráticos, foram sendo direcionadas em oposição a esses fins, considerando que a educação, principalmente a voltada para o ensino superior, não privilegiaram as camadas populares, mas as elites do país,

convergindo para a atual característica da educação superior do país como um sistema classificado como de elite, com base nas dimensões elaborados por Trow (2005)³⁸.

Contudo, nos últimos anos observou-se a condução para políticas que visaram alcançar camadas mais populares, por meios da utilização de novas formas de acesso, destacando-se o objeto desta investigação o Enem como forma de acesso a instituições públicas, por meio do Sisu e, também, para as instituições privadas, especificamente, por meio do Prouni. Além disso, acrescentou-se a adoção legal das políticas afirmativas compensatórias, a exemplo das cotas étnicas.

A partir dessas políticas pode-se verificar um aumento significativo na oferta de vagas e consequentemente, no número de ingressantes em instituições de educação superior. Caminhou-se para alcançar um “sistema de massa”. Porém, não é possível ignorar o que foi até então discutido sobre o papel de instituições privadas em abarcar a demanda popular por educação superior em detrimento da pouca oferta da categoria administrativa pública e, nesse sentido, até que ponto essa pífia participação do setor público constitui-se barreira à equidade e à igualdade? Destaque-se, nesse contexto a observação de Rawls (2003) sobre o papel estatal em garantir a equidade frente aos determinantes de desigualdade socioeconômica do país que se constituem em barreira para igualdade de condições de acesso.

Consoante com os objetivos da pesquisa que buscou identificar o candidato nos processos seletivos do Vestibular e do Enem/Sisu para perceber se houve mudanças que promoveram a democratização do acesso, esta pesquisa apresentou que os estudantes inscritos e selecionados para a UFRB nos modelos de ingresso analisados mostrou diferenciação significativa.

A análise da origem geográfica indicou a interiorização da universidade em ambos os processos seletivos analisados identificou a UFRB como uma instituição que vem cumprindo o objetivo de sua criação e cujo perfil dos estudantes indica a necessidade de atenção especial.

A identificação socioeconômica que se baseou no critério de autodeclaração permitiu perceber que, pelo menos dois terços dos estudantes da instituição declararam não perceber acima de cinco salários mínimos de renda familiar, fato não surpreendente se considerado a origem geográfica da maioria dos candidatos. E por fim, corroboram-se as duas variáveis

³⁸ O modelo teórico de Trow (2005) classifica a educação superior de um país em: “sistema de elite”, “sistema de massa” e “sistema de acesso universal”, onde, se até 15% da população na faixa etária entre 18 a 24 anos encontra-se cursando a educação superior, o país está na característica do primeiro grupo. Para fazer parte do segundo grupo, é preciso atingir nesta mesma faixa etária, entre 16% e 50%, e para pertencer ao terceiro grupo é preciso atingir mais de 50% da mesma população.

anteriores com a identificação étnica, na qual se confirma a preponderância da etnia do Estado da Bahia.

Neste sentido, pode-se então afirmar que os estudantes da UFRB são pertencentes a etnia preta e parda e de baixa renda? O que nos informaram os dados? No período analisado estas questões foram respondidas positivamente, porém, a reflexão da posição geográfica da instituição e da constituição da população de seu entorno, comprovada por estudos científicos e pelo censo demográfico do IBGE confirmam e não surpreende no caso da UFRB o porquê da maioria dos estudantes pertencerem a etnia de pretos e pardos. Não obstante, o fator surpreendente neste caso é a condição social que identifica a classe a qual pertence estes estudantes.

Deste modo, impõe-se a universidade a revisão dos seus conceitos de modo a não reproduzir uma “democratização excludente”. Bourdieu identifica que a origem desta exclusão ancora-se na herança familiar e nas condições socioeconômicas presentes nas histórias de vida e trajetórias dos estudantes e essa realidade precisa ser revertida dentro da universidade, que por muito tempo esteve fechada nos muros de seu elitismo meritocrático.

Assim como o vestibular a seleção pelo Enem também trás a característica do mérito e de maneira similar a seletividade para os cursos de maior prestígio social, informação que não foi objetivo da presente pesquisa, sendo uma lacuna a ser investigada em trabalhos posteriores. Porém, cabe considerar o formato do ingresso pelo Enem/Sisu que chamou atenção dos estudantes de ensino para a existência da UFRB e de modo similar cabe à instituição um olhar especial para este.

Ao trazer a atenção os questionamentos que permearam a investigação, pode-se afirmar que: a adoção do Enem/Sisu não alterou o perfil do ingressante no período analisado. Quanto à segunda questão, que envolve a democratização do acesso, viu-se que promoveu a democratização na medida em que permitiu que um maior número de pessoas tivesse oportunidade de participar no processo, uma democratização de oportunidades de acesso que favoreceu, sobremaneira, um perfil de candidatos cuja origem geográfica, fora da capital, foi alcançada pela UFRB.

Não obstante, para a consecução do propósito da democratização faz-se necessário investigar outras variáveis que envolvem:

1. identificar o perfil desses ingressantes nos anos seguintes a fim de assegurar a continuidade dos dados até então encontrados. Mantém-se o perfil encontrado? Continuam os estudantes originários das cidades do interior? O perfil de renda familiar e a identificação étnica persistem?

2. analisar o percurso acadêmico desses ingressantes a fim de verificar seu sucesso ou fracasso na universidade. Os estudos sobre evasão e abandono na educação superior ainda são incipientes e merecem atenção especial. A partir dos dados identificados na UFRB e especialmente, à luz da origem econômica e geográfica dos estudantes é possível relacionar as variáveis que podem influenciar esse fenômeno na universidade. Neste sentido, a autora pretende prosseguir com investigação na realização da tese de doutoramento, com foco nesta temática.

3. quais as ações de permanência adotadas na instituição para assegurar o sucesso acadêmico dos estudantes até então ingressantes? Os programas do Governo Federal para a garantia das condições de permanência garantem a disponibilidade de bolsas de assistência estudantil. No entanto, em que medida estas bolsas asseguram o permanecer do estudante? Está sua permanência condicionada à manutenção das necessidades materiais? Como o déficit de conhecimento vinculado a qualidade da educação pública destes novos universitários está sendo tratado na universidade?

Tais questões podem fomentar novas e profundas pesquisas que originem outras dissertações ou teses cujo lócus de investigação seja a UFRB. Vale salientar, que a criação de cursos de prestígio social elevado como, por exemplo, Direito, Odontologia, Medicina também pode incidir em mudanças no perfil étnico, socioeconômico e regional dos estudantes. Contudo, e para concluir, o que se deseja é que os dados coletados nesta pesquisa permitam ações de tomada de decisão à gestão da UFRB na política de assistência aos estudantes que nesta ingressaram.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. **Acesso a educação superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003.** Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2006.

ANDIFES. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras.** Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos comunitários e Estudantis. (FONAPRACE). Brasília, 2011.

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior. **Projeto de Lei.** Disponível em: <www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman...27>. Acesso em: 28 fev. 2012.

ANDIFES, **Proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior encaminhada ao senhor presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva pela ANDIFES.** Disponível em: <<http://www.fedesp.org.br/superior/Andifes%20-%20Proposta%20de%20expans%C3%A3o%20e%20moderniza%C3%A7%C3%A3o.htm>>. Acesso: 01 abril. 2013.

ARISTÓTELES, **Ética a Nicômaco.** 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 10 ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2007.

ARRUPE, Olga Elena. **Igualdad, diferencia y equidad en el ambito de la educación,** Disponível em: <<http://www.librostonic.com/pdf/IGUALDAD,-DIFERENCIA-Y-EQUIDAD-EN-EL-AMBITO-DE-LA-EDUCACION>>. Acesso em: 29 fev. 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública.** 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência.** Salvador: EDUFBA, 2009.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, Sociedade: para uma teoria geral da política.** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Liberalismo e democracia.** 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. **Dicionário de política.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Igualdade e Liberdade.** 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas.** 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **O poder simbólico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

_____. **Escritos de educação**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010b

BOURDIEU Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010c

BRANDÃO. Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública Brasileira**: será esse o caminho?. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas constitucionais. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de Edições Técnicas, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Textos teóricos e metodológicos**: Enem 2009. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepções e Fundamentos do Enem**. Disponível em: <http://historico.Enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=54>. Acesso em: 30 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta apresentada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310>. Acesso em: 30 set. 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 8.659, de 5 de Abril de 1911**. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC investe R\$ 592 milhões na expansão universitário** (Assessoria de comunicação social do MEC, 17 de janeiro de 2006) Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=5346&option=com_content&task=view>. Acesso: 01 abril. 2013

BRASIL. Planalto. **Decreto nº 6.096. 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso: 08 abril.2013.

BRASIL. **Lei nº 11.096**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso: 24 jun. 2013.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Vol. 149, Ano. 169, p. 1-2, 30 ago.2012. Seção 1.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. **Revista Diálogo Educacional.** V. 7, nº 21 maio/ago 2007.

CASTRO, Celso (relator). Subsídios para criação e implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: subsídios para criação e implantação a partir do desmembramento da Universidade Federal da Bahia.** Salvador, UFRB, 2003. Disponível em: < <http://www.ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/historia>.> Acesso: 24 jun. 2013.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? In: **Educar.** Ed. UFPR: Curitiba.n. 28, 125-140, 2006.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O público privado na educação superior brasileira: a privatização da universidade pública. In: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Ronalda Barreto. **A ideia de universidade: rumos e desafios.** Brasília: Liber, 2006.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorde, HADDAD, Sérgio.(org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3 ed, São Paulo: Cortez, 2000.

CONNELL, Robert W. Pobreza e educação. In:GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas no Brasil de hoje. In: FÁVERO, O. & SEMERARO, G. (orgs.). **Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Democracia: um conceito em disputa.** Disponível em <<http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/699-democracia-um-conceito-em-disputa>>. Acesso em: 02 out. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas.** 3 ed. São Paulo. Unesp. 2007.

_____. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** São Paulo. Unesp. 2007b.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. Educação superior: bem público, equidade e democratização. In: **Avaliação**. Campinas; Sorocaba: v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000100007&script=sci_arttext>. Acesso: 15 jul.2013.

DICIONÁRIONET. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/968/Equidade>>. Acesso: 17 set.2012.

DICIONÁRIO JURÍDICO. Disponível em: <http://www.direitovirtual.com.br/?section=dicionario_portugues-inicial&termo=E>. Acesso: 18 set.2012.

SCOREL, Sarah. Exclusão social fenômeno totalitário na democracia brasileira. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 2, n. 1, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12901993000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 04 out. 2011.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2011. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Exame_Nacional_do_Ensino_M%C3%A9dio&oldid=27804431>. Acesso em: 15 dez. 2011.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. In: **Ensaio: avaliação e políticas em educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 62 (jan/mar), 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIALHO, Nádia Hage. **Universidade multicampi**. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

FRANCO, M. A. C. Acesso a universidade: uma questão política e um problema metodológico. **Educação e seleção**, São Paulo, n. 12, p. 9-26, jul./dez. 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca. **Igualdade. Dicionário de Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php?page=Igualdade>>. Acesso: 24 set. 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Metodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. Sao Paulo: Atlas, 1999.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. Universidade multicampi. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. V. 2. INEP/MEC: 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Sociais.** Porto Alegre. Artmed, 1999.

LENHARO, Mariana. Faculdades usavam regionalismos para barrar forasteiros do Enem. **Jornal da Tarde.** Disponível em: <<http://www.jornalpequeno.com.br/2012/1/3/faculdades-usavam-regionalismos-para-barrar-forasteiros-do-enem-182472.htm>> Acesso: 04 jan.2012

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. **Estudos avançados.** São Paulo, v. 12, n. 34, Dez. 1998 . Disponível em: Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141998000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141998000300002>

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 02/2010.** Disponível em <http://barreiros.ifpe.edu.br/userfiles/file/Portaria_Normativa_No%202,%2026-01-10_Consolidada.pdf>. Acesso: 8 abril.2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **Liberalismo, educação e vestibular: movimentos e tendências de seleção para o ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990.**(Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás, 1994), p. 350.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses.** São Paulo: Pioneira, 1997.

PAIM, Antonio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHARTZMAN, Simon (org) e outros. **Universidades e instituições científicas no Brasil.** Brasília: CNPq, 1982.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PNE, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

PEIXOTO, Madalena Guasco. **A expansão do ensino superior privado na década de 90.** Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r14_r03.htm>. Acesso em 28 ago. 2010.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais: trajectos.** 5 ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REZENDE, Joelito de Oliveira. **Recôncavo baiano, berço da universidade federal segunda da Bahia: passado, presente e futuro.** Salvador: P&A, 2004.

RISTOFF, Dilvo, Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce, OLIVEIRA, João Ferreira de, MOROSINI, Marília

(orgs.) **Educação Superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SACCONI, Luiz Antonio. **Minidicionário Sacconi da língua portuguesa**. São Paulo: Atual, 1996.

SANTIAGO, P. et al. **OECD thematic review of tertiary education: synthesis report**. Paris: OECD, 2008. v. 2. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/40330439.pdf>>. Acesso em: 24 jun.2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória de universidade**. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 08 jan.2008.

SANTOS, Janete. Política pública de acesso ao ensino superior: um olhar sobre a utilização do Enem/Sisu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **XI Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais: diversidades e desigualdades**. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308337559_ARQUIVO_Artigoconlab1.pdf>. Acesso: 21 abril.2013.

SANTOS, Washington dos. **Dicionário jurídico brasileiro**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte e CASTANHEIRA, Antonio Mauricio. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências. In: **Ensaio: avaliação e políticas em educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 62 (jan/mar), 2009.

SILVA, Antonia Almeida. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes**. 2 ed. Lisboa: Moraes, 1981.

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. 4 ed. São Paulo: IBRASA, 1991.

TORRES, Rosa Maria Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorde, HADDAD, Sérgio.(org) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TROW, Martin. **Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII**. This paper is posted at the eScholarship Repository, University of California. Disponível em: <<http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4,2005>> Acesso em 12 dez.2012.

UFBA, Universidade Federal da Bahia. **Plano de Desenvolvimento Institucional. 2012-2016**. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/pdiufba_2012-16.pdf>. Acesso: 8 abril.2013.

UESC. Universidade estadual de Santa Cruz. **Resolução nº 47**, de 01 de agosto de 2011. Disponível em: < http://www.uesc.br/processo_seletivo/sisu/ >. Acesso: 4 abril. 2013.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Resolução Conselho Universitário nº 14**, Cruz das Almas: UFRB, 2008.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Relatório de Gestão Setorial 2009 da Pró-Reitoria de graduação**. Cruz das Almas: UFRB, 2009.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Relatório de Gestão Setorial 2010 da Pró-Reitoria de graduação**. Cruz das Almas: UFRB, 2010.