

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JOSÉ MARCELO BIAGIONI BARONI

Acesso ao Ensino Superior público: realidade e alternativas

**São Paulo
2010**

JOSÉ MARCELO BIAGIONI BARONI

Acesso ao Ensino Superior público: realidade e alternativas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira.

São Paulo

2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 378 Baroni, José Marcelo Biagioni
B266a Acesso ao Ensino Superior público: realidade e alternativas / José Marcelo Biagioni Baroni; orientação Romualdo Luiz Portela de Oliveira. São Paulo: s.n., 2010.
- 175 p.; graf. ; tabs. ;
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Acesso ao Ensino Superior 2. Universidade de São Paulo
3. Alternativas 4. Vestibular I. Oliveira, Romualdo Luiz Portela de, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

José Marcelo Biagioni Baroni

Acesso ao Ensino Superior público: realidade e alternativas

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em
Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e
Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, sempre presentes com seu apoio, ensinando-me o valor do afeto, do respeito e da compreensão.

Aos meus irmãos, amigos de todas as horas.

Aos queridos sobrinhos, que enchem os olhos e o espírito.

Aos amigos que, ao longo de todos esses anos, têm mostrando seu apreço, com sua inspiração, alegria e conforto.

A todos os colegas e professores da Universidade de São Paulo, que ensinam, desde sempre, o valor da ciência e do humanismo.

Aos muitos que lutam todo o tempo por uma escola pública melhor para todos.

Aos colegas da pós-graduação, em especial ao pessoal do Cepppe e do grupo de Direito à Educação.

Ao professor Romualdo, grande mestre e amigo, que sabe dosar como poucos o apoio e a cobrança, a liberdade e a necessidade, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

BARONI, J.M.B. **Acesso ao Ensino Superior público: realidade e alternativas.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

No Brasil, é indispensável que o debate sobre o acesso ao Ensino Superior público considere a questão da equidade. No presente, as modalidades de seleção têm proporcionado claras vantagens aos setores de maior poder aquisitivo, na medida em que o status socioeconômico dos candidatos influencia de maneira determinante as possibilidades de aprovação nos concursos vestibulares. Procuramos, em primeiro lugar, discutir a ideia de justiça a partir dos escritos de John Rawls e outros para, a seguir, mediante pesquisa empírica, estabelecer o atual quadro de desigualdade nos ingressos no nível Superior. O foco principal é a seleção de alunos à Universidade de São Paulo, e para seu estudo, utilizamos, prioritariamente, os questionários respondidos pelos candidatos que prestam a Fuvest. Em seguida, avaliamos as principais alternativas que se colocam para a redução da desigualdade no acesso, verificando seu alcance e suas limitações, analisando se outras formas de seleção são possíveis e devem ser consideradas. Nesse sentido, sugerimos que se busque a diversificação dos modelos de seleção, de modo a ampliar as possibilidades de descoberta de jovens competentes e talentosos que, pela atual fórmula do vestibular, acabam, em grande parte, sendo impedidos de desenvolver plenamente suas capacidades, ficando alienados da disputa por vagas no Ensino Superior público.

Palavras-chave: Acesso ao Ensino Superior. Universidade de São Paulo. Alternativas.

ABSTRACT

BARONI, J.M.B. **Access to public Higher Education: reality and alternatives.** Thesis – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

In Brazil, it's quite necessary that the discussion about access to public Higher Education considers the question of equity. Currently, selection methods provide great advantages for high income families, since applicants socioeconomic status strongly induces the probability of success on vestibular tests. At first, we try to discuss the idea of justice from the writings of John Rawls and others, and, after that, to establish, by empirical research, the situation of inequality on higher level admissions. The text focus mainly on access to Universidade de São Paulo and, for this study, we rather use questionnaires made by Fuvest applicants. Then, we evaluate several alternatives to reduce inequality of access, checking their range and limitations, analysing if other forms of selection are possible and must be taken into consideration. Therefore, we recommend the effort for diversification of forms of selection, to enlarge the chances for finding qualified and talented people that, with no regard for their capacities, remain undercover with vestibular tests, and frequently don't take part on the competition for admission on public Higher Education.

Keywords: Access to Higher Education. Universidade de São Paulo. Alternatives.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
ACT	American College Testing Program
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	Escola de Comunicações e Artes
EDUCAFRO	Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
EMBRAER	Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A.
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FAIRTEST	The National Center for Fair and Open Testing
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIA	Fundação Instituto de Administração
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
GPA	Grade Point Average
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IME	Instituto de Matemática e Estatística
INCLUSP	Programa de Inclusão Social da USP
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISMART	Instituto Social Maria Telles
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MSU	Movimento dos Sem Universidade
NAEG	Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação
NEV	Núcleo de Estudos da Violência
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development

ONG	Organização Não Governamental
PAAIS	Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PASUSP	Programa de Avaliação Seriada da Universidade de São Paulo.
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEM	Sistema de Avaliação do Ensino Médio
SAT	Scholastic Assessment Test
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIP	Universidade Paulista
UNIPAC	Universidade Presidente Antonio Carlos
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 O ENSINO SUPERIOR: PRINCIPAIS NÚMEROS	07
1.1 O ProUni.....	28
2 O VESTIBULAR	31
2.1 Hierarquização de Carreiras e Pré-Seleção.....	49
3 O VESTIBULAR DA FUVEST	58
3.1 Dados Gerais.....	59
3.2 Questionário por Carreiras.....	70
3.3 O Inclusp.....	75
3.4 Desempenho Diferenciado.....	83
4 ALTERNATIVAS	90
4.1 Isenção de Taxa.....	91
4.2 Cursinhos Populares.....	94
4.3 O ENEM.....	97
4.4 Avaliação Seriada.....	103
4.5 Reserva de Vagas: Cotas Sociais e Bonificação.....	107
4.6 Reserva de Vagas: Cotas Raciais.....	114
4.7 Seleção de Alunos na Educação Básica.....	122
5 PROGRAMA ALTERNATIVO DE SELEÇÃO DE ALUNOS	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	145

INTRODUÇÃO

No Brasil, o Ensino Superior sempre foi visto como destinado a poucos. Até bem recentemente, não era comum à maior parte dos jovens e adultos imaginar-se frequentando esse nível de ensino.

O estágio de desenvolvimento econômico alcançado pelo país, acompanhado agora de um período mais longo de democracia, impõe (e possibilita) avanços mais consistentes também no campo da educação. Novos cidadãos se formam com a perspectiva de que também podem aspirar ao que antes era interdito, não na lei, mas no cotidiano da maioria.

Entretanto, ainda hoje o Ensino Superior público é visto por muitos como reservado a uns poucos ricos. Isso não é necessariamente verdade, como procuraremos mostrar. De toda maneira, a universidade pública brasileira ainda permanece distante das perspectivas da imensa maioria dos jovens, principalmente os que se formam na escola pública. E isso certamente poderia ser diferente.

Se ainda está longe o tempo em que “todos serão recompensados por suas capacidades”, a presente pesquisa origina-se no sentimento de que é necessário e possível que a situação atual seja modificada, no sentido do alargamento das perspectivas de estudo da população como um todo.

O fim do último período autoritário foi oficializado em 1985. Nesse momento, os discursos da área da educação já privilegiavam a ideia de democratização. O que ela significa no campo do acesso ao Ensino Superior?

Numa primeira abordagem, democratizar tem o sentido de tornar possível o acesso a mais gente ou a todos os que o desejarem. Portanto, o primeiro significado remete à ampliação do acesso, isto é, o Ensino Superior, se democratizado, atenderá a parcelas maiores da população brasileira que completou o Ensino Médio – e os concluintes desta etapa, aos poucos, vão se tornando maioria.

O primeiro sentido da democratização do acesso ao Ensino Superior, portanto, é o do aumento da oferta de vagas. Os últimos quinze anos viram esse aumento acontecer, e mais e mais pessoas passaram a cursar uma faculdade. Entretanto, o avanço ocorreu fortemente impulsionado pela esfera privada, tornando imensa a vantagem numérica dos cursos pagos sobre os gratuitos, ou seja, o Ensino Superior cresceu bastante, mas a rede pública perdeu espaço em termos de percentuais de matriculados.

É conhecida a dificuldade enfrentada por um aluno de menor poder aquisitivo para custear uma faculdade particular, mesmo que se mostre talentoso, mesmo que apresente gosto pelo estudo, mesmo que deseje ardentemente graduar-se em algum curso. O ensino pago destina-se, em geral, a pessoas oriundas de famílias de posses ou, do lado contrário, a alunos trabalhadores que majoritariamente vão buscar os cursos noturnos. O Programa Universidade para Todos (ProUni) busca remediar essa situação mas seu alcance é ainda limitado.

Esse avanço do Ensino Superior calcado na expansão das instituições privadas permitiu maiores possibilidades de acesso, é impossível negar, mas era nisso que se pensava quando se imaginava que seria legítimo que a maior parte dos estudantes brasileiros sonhasse com uma graduação?

Parece-nos que a democratização do acesso pode ocorrer pela via privada, também, mas sua força motriz são as instituições públicas. Somente com um ensino que majoritariamente esteja apartado de gastos exorbitantes – e este adjetivo é apropriado se for considerada a renda média da população – ou seja, somente a partir do crescimento da participação da esfera pública no Ensino Superior é que poderemos falar em ampliação do acesso.

Há, entretanto, outra ideia subjacente ao emprego da expressão “democratização do acesso”: é a que remete ao conceito de justiça em sua acepção mais cotidiana. Podemos expressá-la da seguinte maneira: o acesso ao Ensino Superior estará democratizado se for justo e será justo se for aberto a todos os que demonstrarem vontade e aptidão para cursar esse nível da educação. De outro modo: é preciso alcançar maior equidade no acesso ao Ensino Superior.

Será difícil encontrar alguém que discorde do enunciado acima: o acesso deve ser aberto aos que mostram vontade e aptidão. Mas, na prática, a concordância se encerra aí, passando ao largo de uma definição comum para o significado de vontade e aptidão e, mais ainda, dos meios para tornar a frase mais próxima da realidade.

Há pouco referimo-nos à noção de justiça no que julgamos ser seu sentido cotidiano. Não poderemos realizar aqui investigação profunda sobre os conceitos de justiça e de equidade ao longo da história da filosofia. Mas é possível esboçar algumas ideias básicas a esse respeito.

Antes, vejamos como os dicionários definem esse termo cada vez mais em voga: equidade. Segundo o *Aulete*, em versão eletrônica, “é o reconhecimento de que os direitos são iguais para todos, expresso em julgamento, ação, atitude”; “equivalência, igualdade”; “imparcialidade”; “característica de quem revela senso de justiça”.

Para o *Houaiss*, também em versão eletrônica, equidade significa “apreciação, julgamento justo”; “respeito à igualdade de direito de cada um”; “virtude de quem ou do que manifesta senso de justiça”; “correção, equanimidade”.

Segundo o *Aurélio*, “é o conjunto de princípios imutáveis de justiça que induzem o juiz a um critério de moderação e de igualdade”; “é a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um”. (FERREIRA, 1988).

Recuando mais de dois mil anos, encontramos a seguinte formulação de Aristóteles:

A justiça e a equidade são, portanto, a mesma coisa, embora a equidade seja melhor. O que cria o problema é o fato de o equitativo ser justo, mas não o justo segundo a lei, e sim um corretivo da justiça legal. A razão é que toda lei é de ordem geral, mas não é possível fazer uma afirmação universal que seja correta em relação a certos casos particulares.

[...] O equitativo é, por sua natureza, uma correção da lei onde esta é omissa devido à sua generalidade [...]. (ARISTÓTELES, 1985, p. 109).

Desse modo, para o filósofo grego a justiça é incapaz de abranger todas as situações particulares e por isso deve ser corrigida com o “equitativo”. Modernamente, John Rawls destacou-se entre os que trataram dessa temática. Sua concepção de justiça parte da ideia fundamental de que a sociedade deve funcionar como um sistema equitativo de cooperação.

O hoje clássico *Uma Teoria da Justiça* foi editado em 1971. Em 2003, foi lançado o livro *Justiça como Equidade: uma Reformulação*, onde Rawls procura responder a algumas críticas. Assim enuncia seus dois princípios de justiça revisados:

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

Para o autor, as desigualdades são admissíveis, desde que não sejam muito acentuadas e, no fim das contas, contribuam para o bem comum, considerando estratégias que privilegiem os menos favorecidos:

Dizer que as desigualdades de renda e riqueza têm de ser dispostas de modo que elevem ao máximo os benefícios para os menos favorecidos significa simplesmente que temos de comparar esquemas de cooperação e verificar a situação dos menos favorecidos em cada esquema, e em seguida escolher o esquema no qual os menos favorecidos estão em melhor situação do que em qualquer outro. (Ibidem, p. 83 e 84).

Rawls é muito citado pelos defensores de ações que permitam ultrapassar a igualdade meramente formal de oportunidades. Para ele:

A igualdade equitativa de oportunidades exige não só que cargos públicos e posições sociais estejam abertos no sentido formal, mas que todos tenham uma chance equitativa de ter acesso a eles. Para especificar a idéia de chance equitativa dizemos: 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, a classe em que nasceram e se desenvolveram até a idade da razão. Em todos os âmbitos da sociedade deve haver praticamente as mesmas perspectivas de cultura e realização para aqueles com motivação e dotes similares. (Ibidem, p. 61 e 62).

No que diz respeito ao acesso à educação, o autor lembra que esse deve ser garantido a partir da superação das restrições advindas do status do indivíduo: “A sociedade também tem de estabelecer, entre outras coisas, oportunidades iguais de educação para todos, independentemente da renda familiar.” (Ibidem, p. 62).

Antonio Bolívar, seguindo Rawls, explica a diferença entre a igualdade formal, na letra de lei, e a desigualdade social concreta que deve ser objeto de correção: “Pode haver uma igualdade formal de acesso à educação; mas, equitativamente, para garantir uma igualdade de oportunidades, devem-se apoiar os grupos mais vulneráveis com maiores recursos.” (BOLÍVAR, 2005, p. 44).

Michael Walzer tratou da distribuição dos bens na sociedade, pensando em arranjos que superem as determinações da posição social:

Os cargos letivos, as vagas para alunos, a autoridade nas escolas, as notas e promoções, os diversos tipos e níveis de conhecimentos – tudo isso é distribuído, e os padrões distributivos não podem ser mero reflexo dos padrões da ordem econômica e política, pois os bens em questão são diferentes. (WALZER, 2003, p. 270).

Tudo indica que Walzer não estudou especificamente as formas brasileiras de acesso ao Ensino Superior, baseadas, em primeiro lugar, na existência de exames vestibulares. Mas a ideia de um processo seletivo que desconhece a existência de alternativas é por ele repudiada:

Qualquer processo seletivo único será decerto injusto para alguns alunos; também será injusto para os jovens que pararam de estudar para trabalhar. Assim, deve haver normas de reavaliação e, o que é mais importante, de ingresso tanto lateral quanto vertical nas escolas especializadas. (Ibidem, p. 287).

A questão da equidade no acesso ao Ensino Superior tem se mostrado cada vez mais presente no Brasil e no mundo. Relatório feito em 2008 pela Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD), intitulado *Educação Terciária para a Sociedade do Conhecimento*, dedica um capítulo inteiro à equidade.

Para a OECD,

Equidade em educação tem duas dimensões. A primeira é a justiça [fairness], o que implica assegurar que pessoas e circunstâncias sociais – por exemplo, gênero, status socioeconômico ou origem étnica – não sejam um obstáculo para adquirir educação. A segunda é a inclusão, o que implica assegurar um padrão mínimo de educação para todos [...] (SANTIAGO, 2008, p. 73).

Entre os diversos fatores que podem afetar positivamente a equidade no Ensino Superior, o relatório cita:

- 1 – O combate à iniquidade nos níveis anteriores de educação;
- 2 – A expansão quantitativa, isto é, o aumento da oferta de vagas;
- 3 – A diversificação dos sistemas de Ensino Superior;
- 4 – Uma melhor articulação com o Ensino Médio.

Quanto à seleção às instituições de nível superior, a OECD recomenda um alargamento dos critérios para reduzir a desigualdade do acesso:

Basear as admissões numa grande variedade de critérios, em vez de confiar tão fortemente em medidas únicas como resultados escolares ou exames de entrada, pode reduzir as desigualdades de acesso. Por exemplo, os processos de admissão poderiam considerar: a diversidade de experiências dos alunos durante o Ensino Médio, incluindo suas atividades extra-curriculares [...]; aumentar o número de exames medindo diferentes aspectos das competências, no lugar de um exame único; ou uma variedade de atividades como entrevistas, ensaios e recomendações. (Ibidem, p. 116 e 117).

Essas citações antecipam alguns problemas dos quais iremos tratar nesse trabalho, basicamente uma investigação a respeito da realidade do acesso ao Ensino Superior público, confrontando alternativas e sugerindo possibilidades de transformá-la.

O primeiro fator a afetar positivamente a equidade seria o combate à iniquidade na Educação Básica, isto é, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. É evidente que a existência de uma educação pública de qualidade para todos tornaria menos desigual o acesso ao Ensino Superior, na medida em que aproximaria as condições dos candidatos.

Na realidade, em uma sociedade de classes, as condições nunca serão iguais, mas há inúmeros exemplos de nações em que as diferenças sociais são atenuadas justamente por haver um padrão de educação bastante similar para todos. Portanto, é claramente possível diminuir a desigualdade do acesso se forem implantadas na Educação Básica políticas públicas no curto, médio e longo prazo, sem descontinuidade, tendo esse objetivo como norte.

Acreditamos que a principal solução para a democratização do acesso está no estabelecimento de uma escola pública de qualidade, desde a pré-escola até a conclusão do Ensino Médio. Mas tratar disso não será o objeto desse trabalho. Nossa questão principal é:

enquanto não se chega a um estágio nem minimamente próximo ao que seria considerado ideal na Educação Básica, o que está sendo feito e o que pode ser proposto em termos de acesso ao Ensino Superior público para torná-lo mais equitativo?

Nossas principais hipóteses são:

1 – O modo predominante de seleção às instituições públicas é inadequado, se analisado a partir das ideias de equidade ou de igualdade de oportunidades;

2 – As alternativas atualmente colocadas alcançam diferentes resultados práticos, melhores ou piores, mas sua repercussão social no sentido da democratização do acesso é bastante limitada.

3 – É preciso diversificar as formas de acesso, indo além das alternativas atuais, abandonando o modelo único.

A questão da democratização do acesso ao Ensino Superior público abrange tanto o aspecto do aumento da oferta de vagas gratuitas quanto o da mudança nos modelos de seleção, repetimos. A expansão das vagas pode vir de diversas formas: diversificação das instituições públicas, estímulo ao ensino tecnológico, maior investimento governamental, etc. O foco desse trabalho, entretanto, é o que remete à democratização do acesso enquanto criação de mecanismos e processos mais justos de seleção.

Inicialmente, traçamos um panorama do Ensino Superior brasileiro, comentando algumas diferenças em relação à realidade de outros países. Em seguida, analisamos de forma resumida o ProUni, apresentando os principais números desse programa federal.

No 2º capítulo, tratamos do vestibular enquanto modelo por excelência de seleção de alunos, abordando também as diferenças entre cursos e carreiras e a auto-exclusão de candidatos.

Posteriormente, fazemos uma análise detalhada dos exames da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), no sentido de perceber as principais tendências e os índices de aprovação nos vestibulares para a Universidade de São Paulo (USP). Nessa seção, procuramos caracterizar quais são as chances de sucesso historicamente determinadas por esse modelo.

No 4º capítulo, discutimos as alternativas que têm sido implantadas com vista a uma maior democratização do acesso, procurando entender suas possibilidades e seus limites. No capítulo seguinte, fazemos uma proposta de mudança nos processos de seleção à Universidade de São Paulo, pensando não em uma completa substituição do atual modelo, mas em algo que o complementa, em articulação com o Ensino Médio.

1 O ENSINO SUPERIOR: PRINCIPAIS NÚMEROS

O acesso ao Ensino Superior é restrito em todos os países do mundo, em maior ou menor grau. Mas há sistemas de educação menos excludentes, que garantem hoje a possibilidade de prosseguimento dos estudos à maioria dos formandos do Ensino Médio. Um caso exemplar neste sentido é a Coreia, onde a quase totalidade dos jovens de 18 a 24 anos está matriculada em alguma modalidade de curso superior.

Para Romualdo Portela de Oliveira e Afrânio Mendes Catani, o Ensino Superior carrega a contradição entre excelência e democracia, produção de conhecimento/ensino de alta qualidade e perspectiva de ascensão social dos grupos emergentes. Por outro lado, “[...] em nenhum país do mundo existe uma situação em que o acesso ao Ensino Superior esteja garantido para toda a população na coorte etária correspondente.” (OLIVEIRA; CATANI, 2006, p. 9).

A recente expansão do Ensino Superior no Brasil aconteceu basicamente pelo aumento de matrículas no ensino privado. Até 1970, o setor público oferecia a maior parte das vagas. A partir de então, as instituições particulares passaram a dominar a oferta desse nível de ensino. Nos anos 1990, a distância entre públicas e particulares se ampliou de forma acelerada, como veremos.

O crescimento do Ensino Superior brasileiro é consequência natural da enorme expansão do Ensino Médio nas últimas décadas, que chegou ao auge em 2004. Desde então, há um decréscimo no número total de matrículas, conforme pode ser observado na tabela e no gráfico a seguir:

Tabela 1 - A Expansão do Ensino Médio no Brasil

Ano	Matrículas	1975 = 100
1975	1.936.000	100,0
2004	9.169.357	473,6
2005	9.031.302	466,5
2006	8.906.820	460,1
2007	8.369.369	432,3
2008	8.272.159	427,3

Fonte: OLIVEIRA (2007) e MEC/INEP

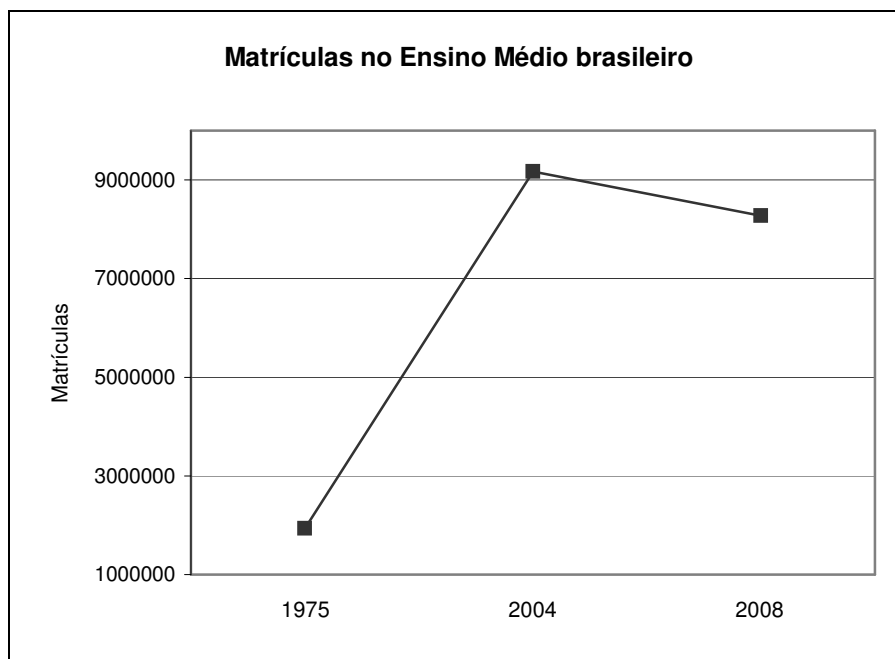


Gráfico 1 - Evolução das matrículas no Ensino Médio
 Fonte: OLIVEIRA (2007) e MEC/INEP

Hoje, há uma oferta de cerca de 3 milhões de vagas no Ensino Superior, o que seria suficiente para o atendimento dos que estão concluindo o Ensino Médio. O problema maior está no estoque de “atrasados”. Segundo estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), há cerca de 12 milhões de pessoas que já concluíram o Médio, têm menos de 30 anos, mas não chegaram a ingressar no Superior. (CASTRO, 2006, p. 154).

Para Sabrina Moehlecke,

A pressão exercida sobre o Ensino Superior caracteriza-se hoje mais como um problema de demanda anterior reprimida e regularização de fluxo que de uma incapacidade de atendimento das instituições de Ensino Superior já existentes aos atuais formandos do Ensino Médio. (MOEHLECKE, 2004, p. 174).

Atualmente, o Ministério da Educação reconhece oito tipos de instituições de Ensino Superior no Brasil:

- Universidades;
- Universidades Especializadas;
- Centros Universitários;
- Centros Universitários Especializados;
- Faculdades Integradas;
- Faculdades;
- Institutos Superiores ou Escolas Superiores;
- Centros de Educação Tecnológica.

Entre os obstáculos para que se atinja um crescimento maior do número de vagas no Ensino Superior, muitos autores têm apontado os altos custos de expansão das instituições fundadas no modelo clássico de universidade, em que se agrupam as atividades de ensino, pesquisa e extensão. No Brasil e, há mais tempo, em países de acesso menos restrito, tem ocorrido um processo de diversificação das modalidades de oferta do Ensino Superior. Segundo Antonio A. P. Prates, há basicamente três grandes tipos de instituições no mundo hoje: universidades de ensino e pesquisa; universidades de ensino; instituições técnico-profissionais (PRATES, 2007, p.106).

A diversificação do setor universitário brasileiro ampliou-se fortemente na década de 1990, com os cursos sequenciais, de curta duração (em geral 2 ou 3 anos). Nesta primeira década do século XXI, passaram a ser estimulados também os cursos tecnológicos. Mesmo assim, reportagem de dezembro de 2007 alertava para o fato de que, nos últimos anos, apenas 1% dos estudantes haviam se formado em cursos superiores de curta duração. Países de economia avançada apresentavam um índice de 29%. (TAKAHASHI, 2007).

Essa situação começa a mudar: pelos dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 2006 e 2007 houve um aumento de 23,6% na oferta de vagas em cursos de educação tecnológica, chegando a 394.120. Se considerarmos o total oferecido, 2.823.942, essa modalidade já representa quase 14% das vagas.

Outro setor em franca expansão é o da educação à distância. Segundo o INEP, em 2007 já representava 7% do total de matrículas no Superior. (MEC/INEP, 2009b, p.14).

Entretanto, diversificar as modalidades de cursos significa que nem todos obterão o mesmo reconhecimento social. Fenômeno claro que ocorre em nível internacional é o da estratificação de instituições de nível superior em termos de prestígio. Antonio A. P. Prates apresenta uma pesquisa da Unesco de 1998 em que foram medidos os retornos de renda condicionados à educação recebida.

Tomando como base o índice 100 para o final do secundário (Ensino Médio):

Tabela 2 - Ganhos de Renda conforme a conclusão do Superior

País	Superior não-universitário	Universitário
EUA	119	174
França	128	175
Suíça	145	157

Fonte: UNESCO (1998)

Pode-se notar que fazer qualquer curso superior aumenta significativamente o rendimento futuro, mas é clara a diferença de ganho conforme o tipo de curso realizado. Nos três países apresentados nessa tabela, a maior diferença acontece nos Estados Unidos. Se levarmos em conta que, segundo Cibele Andrade (2003), 40% dos estudantes americanos fazem o Superior de dois anos de duração nos “Community Colleges”, veremos que é grande a hierarquização da sociedade mesmo entre os que apresentam escolaridade similar.

A diferenciação em Portugal é analisada por Almeida et al.:

O Ensino Superior público universitário é aquele que parece reunir as maiores preferências dos alunos, recebendo, proporcionalmente, mais alunos oriundos das classes sociais mais favorecidas e que apresentam trajetórias escolares mais positivas [...] Por sua vez, o Ensino Superior não-universitário recebe, proporcionalmente, mais jovens oriundos dos estratos socioeconômicos menos favorecidos e com percursos escolares mais empobrecidos. (ALMEIDA et al., 2006, p. 508).

José Manuel Mendes, da Universidade de Coimbra, reforça a ideia de que a elite continua dominando o nível universitário naquele país:

[...] Um filho de um profissional liberal, por exemplo, tem seis vezes mais probabilidades de ingressar no ensino superior do que o filho de um operário. Isto significa que a universidade se massificou mas não se democratizou e continua orientada para as elites. (NEVES, 2009).

Na França, há duas esferas paralelas no Ensino Superior, conforme disse o historiador Luiz Felipe de Alencastro à Folha de S.Paulo em janeiro de 2006. A primeira esfera, formada pelas 92 universidades públicas, recebe a maior parte dos estudantes.

A segunda, mais centralizada e seletiva, corresponde às escolas de Ensino Superior (Normal, Politécnica, de Administração): “Admitidos por um concurso mais rigoroso e submetidos a controles intensificados, os diplomados das escolas formam, desde o final da Segunda Guerra, a elite intelectual e administrativa do país.” (ALENCASTRO, 2006).

Os executivos ou profissionais liberais franceses representam 14% da população mas seus filhos são 62% dos alunos das escolas de Ensino Superior e 35% dos estudantes das universidades.

No Brasil, no plano mais geral, uma ideia da precariedade da situação é dada pelo trabalho de Clarissa Neves, Leandro Raizer e Rochele Fachinetto (2007), onde são fornecidos dados de alguns países com relação à taxa de acesso ao Ensino Superior da população de 18 a 24 anos em 2004:

Tabela 3 - Taxa de Acesso ao Superior

País	%
Brasil	10,6
México	24,8
Estados Unidos	65,0
Coreia do Sul	93,4

Fonte: OECD/PNAD-2004¹

Levantamento recente, apresentado pela Unesco em *Noticias de Educación Superior em América Latina y el Caribe*², assegura que há no chamado mundo industrializado uma média de acesso de 55%, enquanto na América Latina e no Caribe, apesar dos avanços dos últimos anos, a média atual é de 32%.

Os números nos permitem ter uma ideia das diferenças de cobertura entre os diversos países, mas há grande divergência entre os estudos, em parte causada por diferentes definições do que significa Ensino Superior.

Ressalvando-se esse fato, segundo Fernando Costa, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), apenas 13% dos brasileiros entre 18 e 24 anos frequentam o Superior, contra 30% em média, na Europa, e 60% na Coreia do Sul. Mas nesse país, 50% dos matriculados fazem cursos profissionalizantes (técnicos). (COSTA, 2008).

O relatório *Education at a Glance 2007* apresenta a Taxa de Graduação, isto é, a proporção de estudantes que completaram o Ensino Superior em relação à população da idade ideal. Para os EUA, a taxa é de cerca de 35%, pouco mais de 40% para a Itália e quase 60% para a Austrália. Nesse estudo não há um número equivalente calculado para o caso brasileiro mas, conhecido nosso atraso educacional secular, certamente ele é bem menor do que os citados acima.

Vale a pena observar os números apresentados pela Argentina, país que realizou bem antes a massificação da educação básica e cujo acesso ao Superior apresenta há tempos índices bem mais elevados que os brasileiros. Segundo Alfredo D`Almeida, Beatriz Mataluna e Afrânio Catani (2005), 27,7% dos jovens argentinos de 18 a 24 anos frequentam o Ensino Superior, sendo que 85% deles em instituições públicas. O acesso é praticamente irrestrito mas é operada rigorosa seleção já dentro do sistema: 60% de evasão no primeiro ano, 20% nos seguintes, chegando a graduar-se apenas 20% dos ingressantes, em média.

¹ Apud NEVES; RAIZER; FACHINETTO (2007, p. 141).

² Reproduzido no Portal Aprendiz em 21/02/2008.

Sobre a evasão em países de acesso amplo, Paulo Jorge Sarkis comenta:

A prática de alguns países (Argentina, Uruguai e outros) e a própria observação da evasão e suas causas, no Brasil, têm demonstrado que a equidade de acesso só é válida se houver também condições de permanência no Ensino Superior, que não discriminem a condição social, econômica e cultural dos estudantes. Nos países mencionados, verifica-se que a seleção, em vez de ser feita no vestibular, é feita no final dos primeiros períodos letivos, com índices de evasão extremamente altos. (SARKIS, 2004, p. 96).

Dados coletados na Síntese dos Indicadores Sociais 2008, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2007, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam o quanto o Brasil ainda se encontra distante de apresentar índices razoáveis de acesso ao nível superior.

O percentual dos jovens de 18 a 24 anos que frequentam escolas regularmente atinge 30,9% para o conjunto do país, ou seja, cerca de 31% das pessoas nessa faixa etária estudam, o que significa que aproximadamente 69% não o fazem³. Para o Estado de São Paulo, o percentual é ainda menor, 28,6%. Entre todos os que frequentam, 42,8% dos brasileiros e 62,3% dos paulistas cursam o nível superior. Assim, o percentual de jovens na idade considerada ideal frequentando faculdades é de 13,2% para o Brasil e 17,8% para São Paulo, índices bastante inferiores aos apresentados por países com grau de desenvolvimento similar.

Mas o acesso tem crescido bastante. Uma mostra da rápida expansão das matrículas no Ensino Superior aparece no estudo do IPEA citado. Em 1991, havia 1,5 milhões de matriculados, e estes passaram a ser 2,7 milhões em 2000 e 4,1 milhões em 2004. (CASTRO, 2006, p. 134).

Os números levantados pelos Censos da Educação Superior 2007 e 2008 permitem perceber o predomínio da rede privada no total de matriculados em cursos presenciais:

Tabela 4 - Matriculados na Graduação Presencial – 2007

Categoria Administrativa	Total	%
Federal	615.542	12,61
Estadual	482.814	9,89
Municipal	142.612	2,92
Privada	3.639.413	74,57
Total	4.880.381	100,00

Fonte: Censo da Educação Superior 2007 (MEC/INEP)

³ Não é objeto de nosso estudo analisar essa situação mas não podemos evitar a surpresa negativa ao tomar conhecimento que apenas cerca de um terço dos jovens brasileiros de 18 a 24 anos estudam, em qualquer nível.

Tabela 5- Matriculados na Graduação Presencial – 2008

Categoria Administrativa	Total	%
Federal	643.101	12,66
Estadual	490.235	9,65
Municipal	140.629	2,77
Privada	3.806.091	74,92
Total	5.080.056	100,00

Fonte: Censo da Educação Superior 2008 (MEC/INEP)

O ritmo de crescimento das matrículas diminuiu recentemente mas ainda está em cerca de 4% ao ano, havendo um pequeno decréscimo na participação da esfera municipal e um pequeno aumento das outras redes, com destaque para a federal. Mas os dois levantamentos mostram a hegemonia da esfera privada, atingindo quase 75% das matrículas, ou seja, três em cada quatro matriculados frequentam cursos em instituições particulares.

O desequilíbrio da situação da Educação Superior brasileira é nítido quando se analisam as enormes disparidades regionais. Oliveira e Catani (2006) mostram que, para o Brasil, a taxa de matrícula bruta⁴ no Superior em 2004 estava em 17,3%, mas, computando separadamente por regiões, a taxa era de 20,8% para o Sudeste, 24,7% para o Sul e apenas 9,5% para o Nordeste (p. 21). Por unidade da federação, enquanto o Distrito Federal tinha taxa de 32,6% e São Paulo 21,9%, o Maranhão apresentava um índice de 6,8%. (p. 22).

Comparando os dados do Censo da Educação Superior e da PNAD 2007, podemos calcular, para cada região, as taxas de matrícula bruta (MB) em 2007:

Tabela 6 - Matrícula bruta no Ensino Superior - Graduação Presencial – 2007

Região	População de 18 a 24 anos	Matrículas no Superior	MB (%)
Norte	2.135.000	303.984	14,2
Nordeste	7.112.000	853.319	12,0
Sudeste	9.606.000	2.431.715	25,3
Sul	3.248.000	864.264	26,6
Centro-Oeste	1.744.000	427.099	24,5
Brasil	23.845.000	4.880.381	20,5

Fonte: Censo da Educação Superior 2007 (MEC/INEP) e Síntese de Indicadores 2007 (IBGE)

⁴ Relação entre o total de matriculados e a população na faixa etária considerada ideal (18 a 24 anos, no caso do Ensino Superior).

Já há claros sinais de avanço, em todas as regiões do país. A taxa nacional ainda é bastante baixa mas notamos que, nos últimos anos, rompeu a barreira dos 20%. Percebemos claramente, entretanto, que o Brasil divide-se em dois blocos no que se refere ao acesso ao Ensino Superior. Em um deles, estão as regiões Norte e Nordeste; no outro, o Sudeste, o Sul e o Centro-Oeste, onde encontramos taxas de matrícula que alcançam o dobro das primeiras.

Para os autores citados acima,

[...] no âmbito da educação superior, o primeiro e mais urgente problema é o da ampliação do acesso para uma população que, pela primeira vez na história brasileira, logra concluir o Ensino Médio e continuará a fazê-lo nos próximos anos em ritmo crescente. (OLIVEIRA; CATANI, 2006, p. 69).

Pesquisa do Datafolha⁵ com dados de 2007/2008 revelou que as disparidades eram bem grandes mesmo dentro da cidade de São Paulo. Entre os jovens de 16 a 24 anos, 13% já haviam concluído o Superior. Entretanto, enquanto esse número chegava a 25% na região Oeste da cidade, ele era de apenas 6% na região Sul 2, percentual quatro vezes menor.

Em todo o país a esfera privada avançou mas é no Sudeste que se mostra ainda mais forte. Nessa região, a PNAD-2007 encontrou 82% das matrículas de graduação e pós-graduação no setor privado, contra 64,2% na região Nordeste.

Para o início de um curso superior, as instituições privadas respondem por quase 90% das vagas disponíveis no país, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 7 - Vagas na Graduação Presencial – 2008

Categoria Administrativa	Total	%
Federal	169.502	5,68
Estadual	116.285	3,90
Municipal	58.251	1,95
Privada	2.641.099	88,47
Total	2.985.137	100,00

Fonte: Censo da Educação Superior 2008 (MEC/INEP)

Os números dos que estão chegando agora ao Ensino Superior confirmam o predomínio da rede privada, mas recentemente houve pequena desaceleração no ritmo de crescimento. Limitações de renda (influenciando as matrículas das instituições privadas), a inauguração de novas unidades e o estímulo à expansão de vagas na rede federal fizeram com

⁵ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/escolaridade.htm>>. Acesso em: 09 ago 2009.

que essa aumentasse um pouco sua participação nos ingressos. Vejamos a evolução do número de ingressantes em um período de um ano:

Tabela 8 - Ingressos – 2007

Categoria Administrativa	Total	%
Federal	151.640	10,23
Estadual	109.720	7,40
Municipal	37.131	2,51
Privada	1.183.464	79,86
Total	1.481.955	100,00

Fonte: Censo da Educação Superior 2007 (MEC/INEP)

Tabela 9 - Ingressos – 2008

Categoria Administrativa	Total	%
Federal	162.115	10,77
Estadual	111.913	7,43
Municipal	33.285	2,21
Privada	1.198.506	79,59
Total	1.505.819	100,00

Fonte: Censo da Educação Superior 2008 (MEC/INEP)

Em regiões de maior poder aquisitivo, é ainda mais acentuado o predomínio privado, como podemos observar nos dados de ingressantes no Estado de São Paulo:

Tabela 10 - Ingressos em São Paulo – 2008

Categoria Administrativa	Total	%
Federal	5.790	1,19
Estadual	27.923	5,76
Municipal	13.475	2,78
Privada	437.896	90,27
Total	485.084	100,00

Fonte: Censo da Educação Superior 2008 (MEC/INEP)

Dois pontos são dignos de nota: primeiro, o domínio das instituições particulares no Estado de São Paulo é cerca de dez pontos percentuais maior do que a média brasileira (90,27% x 79,59%). Além disso, destaca-se a reduzida participação percentual da rede federal no Superior paulista: em 2008, chegou a apenas 1% dos ingressantes, contra quase 11% no Brasil.

Outra questão que pode ser destacada é que, ressalvando-se o fato de haver grande variedade em relação aos cursos e às instituições, em média as municipais e particulares absorvem quase todos os candidatos, em contraste gritante com as públicas federais e estaduais, como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 11 - Relação Candidato/Vaga – 2008

Categoria Administrativa	C/V
Federal	8,0
Estadual	8,8
Municipal	1,3
Privada	1,2

Fonte: Censo da Ed. Superior 2008 (MEC/INEP)

A concorrência média nas federais e estaduais é igual ou superior a 8 candidatos por vaga, contra pouco mais de 1 nas municipais e particulares.

Quanto ao turno de estudo, é clara a predominância do noturno na distribuição das matrículas nas instituições municipais e particulares, ao contrário do que ocorre nas estaduais e, principalmente, nas federais, onde apenas um quarto dos alunos estuda à noite:

Tabela 12 - Matriculados na Graduação Presencial segundo o Turno – 2008

Categoria Administrativa	Diurno	Noturno	Total	% Not.
Federal	476.509	166.592	643.101	25,90
Estadual	276.792	213.443	490.235	43,54
Municipal	39.880	100.749	140.629	71,64
Privada	1.107.262	2.698.829	3.806.091	70,91
Total	1.900.443	3.179.613	5.080.056	62,59

Fonte: Censo da Educação Superior 2008 (MEC/INEP)

Ainda com relação à participação privada no Ensino Superior, uma evidência da perda de posições da esfera pública aparece no Censo da Educação Superior 2008. Segundo o INEP, o ranking de matrículas nas maiores instituições de Ensino Superior era:

Tabela 13 - Matrículas no Ensino Superior Universitário, segundo a Instituição – 2008

INSTITUIÇÃO	UF	MATRICULADOS
1 – Universidade Paulista (Unip)	SP	166.601
2 – Universidade Estácio de Sá (Unesa)	RJ	115.916
3 – Universidade Nove de Julho (Uninove)	SP	93.520
4 – Universidade Presidente Antonio Carlos (Unipac)	MG	55.686
5 – Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban)	SP	55.674
6 – Universidade de São Paulo (USP)	SP	50.508

Fonte: Censo da Educação Superior 2008 (MEC/INEP)

A USP, primeira universidade pública da lista, que há poucos anos era a maior do país, ocupa apenas a sexta posição, com menos de um terço do total de alunos da Unip. A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), que não aparece nessa tabela, é a segunda pública da lista e décima colocada no geral em número de matriculados, com 31.974. A UNICAMP não está entre as trinta primeiras.

Em 2006, Sabrina Moehlecke e Afrânio Catani realizaram interessante comparação entre as 20 maiores instituições de Ensino Superior em termos do número de alunos e a produção científica das mesmas. Na época do estudo, a USP ainda era a terceira maior do país, conforme se observa na tabela a seguir, a partir de dados fornecidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ):

Tabela 14 - Ranking das Instituições Segundo a Quantidade e Relevância das Pesquisas

Posição em número de alunos	Posição no ranking de pesquisa
1 – Universidade Paulista (Unip)	156
2 – Universidade Estácio de Sá (Unesa)	141
3 – Universidade de São Paulo (USP)	1
4 – Universidade Luterana do Brasil (Ulbra)	29
9 – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2

Fonte: (MOEHLECKE; CATANI, 2006)

Em fevereiro de 2008, o Instituto Lobo apresentou um relatório que construía um ranking de produção científica das instituições superiores brasileiras a partir do total de trabalhos publicados entre 2001 e 2005:

Tabela 15 - Produção Científica

Posição das Instituições
1 – USP
2 – UNICAMP
3 – UFRJ
4 – UNESP
5 – UFRGS

Fonte: SILVA FILHO; HIPÓLITO (2008)

A primeira instituição privada que aparece na lista é a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, na colocação 19. A Unip estava no 85º lugar, a Estácio (Unesa) em 71º e a Uninove não aparecia entre as 85 primeiras.

Pelas duas últimas tabelas, fica evidente que as atividades de pesquisa continuam fortemente concentradas nas universidades públicas.

Volta-se à questão a respeito do alto custo do modelo clássico de universidade, majoritário entre as instituições públicas, e se ele deve sofrer alguma flexibilização no sentido de favorecer a ampliação da oferta de vagas. Pela análise feita no estudo do IPEA, até 2002 o gasto por aluno do Ensino Superior brasileiro era mais do que dez vezes maior do que o do Ensino Médio, enquanto nos Estados Unidos a relação era de 2,4 vezes e na França os custos eram similares. (CASTRO, 2006, p. 157). Dados mais recentes, de 2007, mostram que a relação diminuiu para 6,1 vezes, mas ainda é bastante elevada. (MEC/INEP, 2009a).

Houve, ao longo da década de 2000, um aumento contínuo de investimento por aluno da Educação Básica, mas também uma pequena diminuição do investimento por aluno no Ensino Superior:

Tabela 16 - Investimento Público Direto por Estudante (R\$ 1,00)

ANO	ED. BÁSICA	ED. SUPERIOR	PROPORÇÃO SUPERIOR / BÁSICA
2001	1.359	14.317	10,5
2003	1.323	11.892	9,0
2005	1.551	12.243	7,9
2007	2.005	12.322	6,1

Fonte: Fonte: MEC/INEP (2009a)

A redução do quociente entre os gastos com o Ensino Superior e com a Educação Básica, se ambos estivessem crescendo, poderia até ser vista como uma boa notícia, se levarmos em consideração o estudo *Equidade e eficiência na educação: motivação e metas*, que conclui: “[...] um real adicional em educação fundamental tem 2,5 vezes mais capacidade de chegar ao pobre do que o ensino médio e 22,5 do que o ensino superior.” (NERI, 2007, p. 6).

Mas a importância do curso superior em termos de ascensão social também é destacada: “[...] os salários dos universitários são 540% superiores aos dos analfabetos e a chance de ocupação 308% maior.” (Ibidem, p.8).

O panorama brasileiro apresenta contornos claros: a imensa desigualdade social se reproduz no acesso. Voltando aos dados da PNAD, a partir da Síntese dos Indicadores Sociais de 2007, notamos que o senso comum não é traído pelos números ao se constatar a prevalência de estudantes de maiores recursos financeiros no nível superior. O que contraria uma quase unanimidade, apenas recentemente contestada, é o fato da iniquidade da educação Superior privada ser ainda maior do que a da educação pública:

Tabela 17 - Estudantes do Superior por quintos de renda

	4º Quinto	5º Quinto	Soma
Setor público	26,1	54,3	80,4
Setor privado	22,8	64,2	87,0

Fonte: PNAD 2006 – IBGE

Na esfera pública ou privada mais de 80% dos alunos de cursos de nível superior pertenciam aos 40% “mais ricos” da população. Mas a elitização era maior no setor privado.

Apesar da maior parte da população brasileira seguir em condição precária⁶, o crescimento quase constante da economia nos últimos anos tem proporcionado a ascensão de setores empobrecidos a uma condição melhor. Artigo de Simon Schwartzman (2008), a partir de dados da PNAD de 2004 a 2006, discute o aumento do acesso de pessoas mais pobres ao Superior: os estudantes de renda familiar de até 3 salários mínimos eram 10,1% em 2004 e passaram a 15% em 2006⁷.

⁶ A esse respeito, ver estudo da FGV (Fundação Getúlio Vargas), coordenado por Marcelo Néri e Luísa Melo (2008).

⁷ O autor ressalva, porém, que análises de renda feitas a partir de números de salários mínimos são enviesadas: o salário mínimo tem crescido acima da inflação e, dessa forma, tem aumentado o número de pessoas que se enquadram nas faixas mais baixas, como de 1 a 3 salários mínimos, por exemplo.

No setor privado, os percentuais de acesso de pessoas de renda mais baixa têm crescido nos últimos anos, conforme estudo recente da Hoper Consultoria focado no Ensino Superior particular: em 2004, havia nesse setor cerca de 406 mil estudantes na faixa de renda de até 3 salários mínimos, e em 2008 esse número se elevava para 749 mil. Em compensação, na faixa acima de 20 salários mínimos o número decresceu um pouco, de 477 mil, em 2004, para 441 mil, em 2008. (BRAGA, 2009).

Os fatores principais do crescimento do acesso dos mais pobres, segundo a pesquisa, são o ProUni, que beneficia cerca de cem mil estudantes por ano, e a queda do valor real das mensalidades, que tem ocorrido em diversas instituições na última década. Entretanto, a baixa remuneração da maior parte das famílias brasileiras continua sendo, provavelmente, o maior entrave a uma expansão maior do Superior privado.

Existem diversos critérios de classificação socioeconômica da população. Provavelmente, o mais utilizado hoje é o Critério de Classificação Econômica Brasil⁸, conhecido como Critério Brasil, realizado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP).

O Critério Brasil baseia-se em um sistema de atribuição de pontos a partir da posse de diversos itens de consumo, como televisão em cores, máquina de lavar, automóvel, entre outros, o número de banheiros na residência e até se a família conta com os serviços de empregada mensalista. A população brasileira é dividida em 8 classes: A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E.

A tabela a seguir mostra qual era a renda média de cada classe e como estava distribuída, por esse critério, a população do Brasil, da Grande Fortaleza e da Grande São Paulo, em 2007:

⁸ Disponível em: <<http://www.abep.org/novo/Content.aspx?SectionID=84>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

Tabela 18 - Renda Média e Percentuais de Pertencimento às Classes no Brasil – 2007 (Critério Brasil)

Classe	Renda Média Familiar (R\$)	Brasil (%)	Grande Fortaleza (%)	Grande São Paulo (%)
A1	14.250	0,72	0,30	1,05
A2	7.557	3,86	4,49	3,69
B1	3.944	8,99	5,19	10,98
B2	2.256	19,30	7,88	22,41
C1	1.318	22,96	13,27	24,35
C2	861	22,82	23,15	20,66
D	573	19,51	35,73	15,97
E	329	1,84	9,98	0,90

Fonte: Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa

Utilizando os mesmos dados, agrupamos em 4 categorias as classes acima, com a classe A formada por A1 e A2, a B formada por B1 e B2 e a C formada por C1 e C2:

Tabela 19 - Percentuais de Pertencimento às Classes (Agrupadas) no Brasil – 2007

Classes Agrupadas	Total - Brasil (%)	Grande Fortaleza (%)	Grande São Paulo (%)
A	4,58	4,79	4,74
B	28,29	13,07	33,39
C	45,78	36,42	45,01
D e E	21,35	45,71	16,87

Fonte: Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa

Pode-se notar que, em termos de população de maior poder aquisitivo (classe A), tanto a Grande Fortaleza quanto a Grande São Paulo estão bastante próximas da média do Brasil, contando com pouco menos do que 5% da população. Entretanto, em termos das classes mais baixas, há uma sensível diferença: enquanto na Grande São Paulo cerca de 17% encontram-se nas classes D e E, abaixo da média nacional (aproximadamente 21%), na Grande Fortaleza quase metade da população (cerca de 46%) encontra-se nessa faixa.

Como vimos, há pessoas de menor poder aquisitivo chegando ao Ensino Superior. Mas a constatação de que cerca de 67% dos brasileiros fazem parte das classes C, D e E, isto é, contando com renda média de R\$ 1.318,00 ou menos, reforça a ideia de que a renda baixa das famílias brasileiras continua constituindo um dos principais gargalos para a expansão quantitativa desse nível de ensino.

Em São Paulo, onde uma renda acima da média nacional possibilitava um crescimento maior das matrículas em instituições particulares, nota-se que grande parte dos que conseguem entrar nas faculdades está se evadindo. Segundo o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), associação das instituições privadas, em 2007 houve um aumento de 40% no abandono, atingindo um quinto das matrículas na região metropolitana de São Paulo (TAKAHASHI, 2009b).

Para enfrentar essa situação, uma das novas estratégias utilizadas por algumas particulares de São Paulo, segundo Ricardo Westin (2009), é oferecer, além do ProUni, vagas gratuitas em alguns de seus cursos, de modo a atrair bons alunos e melhorar suas notas na avaliação federal dos cursos superiores.

Vejamos agora como tem se comportado o acesso dos que possuem renda maior, lembrando que o baixo poder aquisitivo da maior parte da população torna a expressão “mais ricos” uma definição algo ilusória. Em sua dissertação, Wilson Mesquita de Almeida relativiza a ideia de que os ricos predominam no Ensino Superior brasileiro: “Existem indivíduos de elite nos cursos de maior concorrência, mas no geral as universidades públicas abrigam um público majoritariamente de classe média.” (ALMEIDA, 2006a, p. 10).

Nas federais, segundo a Pesquisa do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em 2003/2004, 84,5% dos matriculados tinham renda familiar de até R\$ 2.804,00 (ALMEIDA, 2006b, p. 6 e 7).

Dados coletados pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp), em 1993, apresentavam o seguinte quadro para essa universidade: 56% dos matriculados eram procedentes de famílias com renda mensal de, no máximo, 10 salários mínimos. (Ibidem, p. 8).

No caso dos ingressantes da Universidade de São Paulo em 2003: “A USP não está aberta às camadas carentes ou de baixa renda nem tampouco é exclusiva da elite econômica, tendo um público de classe média com intensas variações.” (Ibidem, p.10).

Em relação à renda dos estudantes, o que fica evidenciado é que há uma nítida divisão entre os cursos mais disputados e os de relativa baixa concorrência, conforme tabela à qual acrescentamos o número de candidatos por vaga nos cursos listados:

Tabela 20 - Renda Familiar dos ingressantes e relação candidato/vaga na USP em 2003

Carreira	Renda Familiar (R\$)	C/V (todos os períodos)
Administração - Diurno	5.824,74	28,43
Medicina – Integral	5.307,47	36,60
Arquitetura – Integral	4.974,32	16,72
Média Geral	3.759,22	-----
Biblioteconomia – Noturno	2.000.00	13,71

Fonte: ALMEIDA (2006b)

De toda maneira, sabemos que não é apenas a renda que influencia o acesso. Recordemos o que escreveu Pierre Bourdieu, em 1966, a respeito das vantagens adquiridas pelos detentores de capital cultural mais condizente com a escolarização em níveis mais avançados: “Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito cultural da criança.” (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Como no Brasil, o ingresso em certo tipo de escola na Educação Básica determina para a maioria as possibilidades futuras:

As vantagens e desvantagens são cumulativas, pelo fato de as escolhas iniciais, escolha de estabelecimento e escolha de seção, definirem irreversivelmente os destinos escolares [...] As escolhas operadas no momento da entrada na quinta série selam, de uma vez por todas, os destinos escolares, convertendo a herança cultural em passado escolar. (Ibidem, p. 51).

Lembrando o relatório Coleman, que causou polêmica nos EUA com a ideia de que a escola fazia pouca diferença, raramente superando a força da posição social dos alunos, trabalho de Fátima Alves, Isabel Ortigão e Creso Franco faz uma associação com o autor francês:

Bourdieu e Coleman introduziram o conceito de capital na análise social para referir-se não apenas à sua forma econômica, mas também à sua forma cultural e social. O termo capital foi utilizado por esses autores no estudo das desigualdades escolares, como metáfora para falar das vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias possuem, conduzindo-os, geralmente, a um nível socioeconômico mais elevado. (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007, p. 165).

A respeito da perpetuação do status a partir da percepção das chances de sucesso no futuro escolar, os autores esclarecem:

Os membros dos diferentes grupos sociais, com base nos exemplos de sucesso ou fracasso vividos por seus filhos no sistema escolar, e como parte de suas estratégias educativas, tendem a ajustar os investimentos às probabilidades de êxito de seus

filhos na carreira escolar. A natureza e a intensidade dos investimentos de caráter escolar variam também em razão da manutenção da posição social atual ou da possibilidade de ascensão. (Ibidem, p. 165).

Em geral, a desigualdade se perpetua ao longo da vida escolar, sendo o acesso ao nível superior a confirmação desse processo: “Os resultados sugerem, portanto, que a iniquidade que caracteriza o sistema de Ensino Superior brasileiro é produzida ao longo do Ensino Médio.” (BORI; DURHAM, 2000, p. 38).

Desse modo, é importante observar o que ocorre na Educação Básica. Consta-se clara desigualdade entre as redes públicas e privadas no que se refere ao aproveitamento dos estudantes nas avaliações do Ensino Médio, a partir das notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 1999, analisadas por José Francisco Soares:

Tabela 21 - Proficiência Média – 3ª série do Ensino Médio – 1999

Dependência Adm.	Língua Portuguesa	Matemática	Número de alunos (%)
Estadual	258,60	269,90	85,1
Municipal	271,11	281,50	2,6
Particular	320,90	352,00	12,3

Fonte: SOARES (2004, p. 155)

Segundo o autor, “os alunos que terminam o Ensino Médio na escola pública demonstram, no seu conjunto, uma proficiência esperada para alunos de oitava série.” (SOARES, 2004, p. 155). É importante notar que aproximadamente 85% dos alunos frequentavam a rede estadual.

A diferença de desempenho na Educação Básica deve muito à condição socioeconômica. No Brasil, segundo Tereza Alves,

[...] os resultados do SAEB comprovam que a maior parte da variação nos resultados escolares [...] pode ser explicada por fatores extra-escolares. Soares [...] estimou que o conjunto dos fatores escolares pode explicar cerca de 12% da variação total dos resultados dos alunos no nível de 8ª série. (ALVES, 2006, p. 2).

Seis anos depois, em 2005, as médias das escolas urbanas brasileiras no SAEB revelaram o mesmo panorama:

Tabela 22 - Proficiência Média – 3ª série do Ensino Médio – 2005

Dependência Adm.	Língua Portuguesa	Matemática
Estadual/Municipal	248,7	260,0
Particular	306,9	333,3
Federal	327,1	363,5

Fonte: MEC/INEP

Na tabela acima, é possível perceber que, apesar das particulares apresentarem médias significativamente superiores às das estaduais e municipais, não atingem os patamares alcançados pela rede federal de escolas de Ensino Médio. O gráfico 2 ilustra bem as diferenças em Matemática:

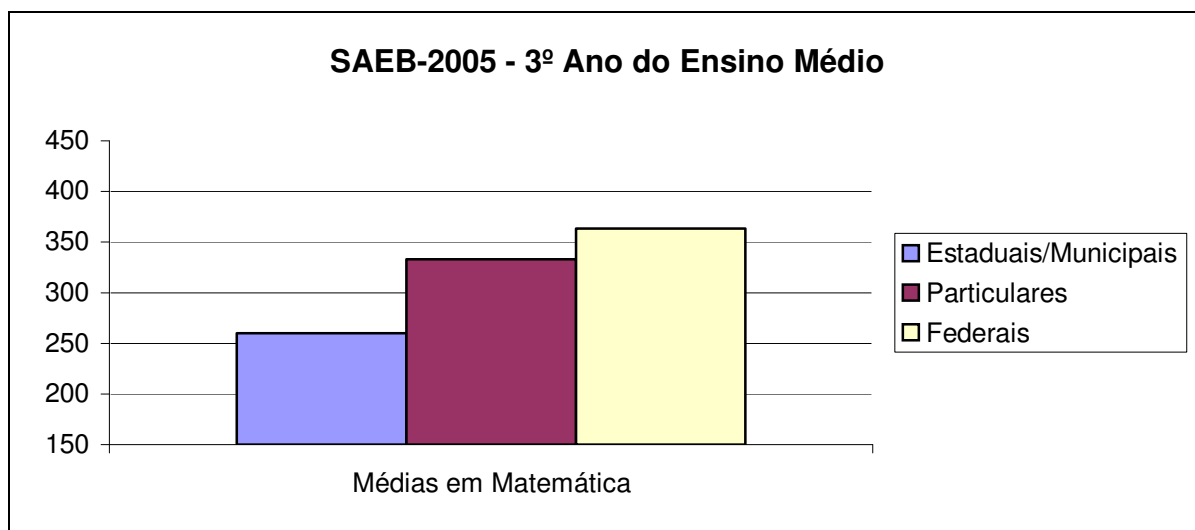


Gráfico 2 - Desempenho no SAEB

Fonte: MEC/INEP

Apesar de sua importância crescente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exame voluntário e não possui atributos que permitam comparar sistemas, como faz o SAEB. Entretanto, o INEP tem divulgado largamente os resultados por redes e estados e isso tem ensejado a criação de rankings e comparações. Parece-nos importante que as informações tornadas públicas sejam analisadas com bastante cuidado.

Feita a ressalva, citaremos alguns números que reforçam a ideia da existência de um abismo no desempenho dos alunos que prestaram o exame, conforme a rede de ensino frequentada:

Tabela 23 - ENEM 2007 – Média na Prova Objetiva

	Só pública	Só particular	Diferença
Brasil	49,20	68,04	18,84
São Paulo	50,97	71,60	20,63
Rio Grande do Sul	55,89	63,42	7,53

Fonte: MEC/INEP

No ano seguinte:

Tabela 24 - ENEM 2008 – Média na Prova Objetiva

	Só pública	Só particular	Diferença
Brasil	37,27	56,12	18,85
São Paulo	39,02	58,50	19,48
Rio Grande do Sul	42,12	53,42	11,30

Fonte: MEC/INEP

Os sinais das diferenças de aproveitamento entre os frequentadores de escolas públicas ou privadas são evidentes. Isso posto, é importante notar que há grande variação na magnitude dessas diferenças se forem considerados diferentes estados. Nas tabelas acima, vemos que as públicas gaúchas têm médias maiores do que as paulistas mas há uma inversão no caso das particulares. Assim, podemos afirmar que, em termos de desempenho no ENEM, há um grau menor de desigualdade atribuída à rede de ensino no Rio Grande do Sul se comparado à rede paulista.

No ENEM 2007, considerando-se apenas as escolas de acesso sem seleção (“vestibulinho”), a primeira colocada entre as estaduais encontrava-se na posição 335. Mais grave: a pior colocada entre as particulares da cidade de São Paulo estava acima de 75% das estaduais. (GOIS; PINHO; TAKAHASHI, 2008). Mesmo considerando que há falhas metodológicas nas comparações feitas a partir do ENEM, as diferenças são grande demais para serem ignoradas.

Sabemos que algumas escolas bem posicionadas nesse tipo de classificação trabalham com um projeto que valoriza justamente isso, ou seja, são escolas que “treinam” para vestibulares e exames como o ENEM. É evidente que não se pode imaginar uma proposta para o ensino público que privilegie projeto similar. Mas não podemos deixar de notar que

aquele tipo de escola tem proporcionado uma futura “reserva de vagas” nas universidades públicas para seus alunos.

Na cidade de São Paulo, a média da prova objetiva do ENEM de 2007 foi 67,13 para as particulares e 44,82 para as públicas, uma diferença de mais de 22 pontos. Há ainda um agravante: a participação dos alunos das particulares é bem maior do que a das públicas. Nessa edição do exame, em São Paulo, participaram 81%, em média, dos alunos das escolas privadas, contra 30%, em média, dos alunos das escolas públicas.

Ora, se 70% dos alunos das escolas públicas da cidade de São Paulo não realizaram um exame para o qual tinham isenção de taxa e que oferecia já a perspectiva de conquista de bolsas em faculdades particulares (por meio do ProUni), muita coisa deve ser questionada em termos de políticas públicas para a educação, a despeito de considerações a respeito do nível Médio ser ou não uma etapa preparatória para o Superior.

Em 2009, o ENEM sofreu grandes modificações. A última edição no formato antigo foi a de 2008. Nela, os resultados apenas confirmaram a grande vantagem dos alunos das escolas particulares nesse tipo de prova. Se desconsiderarmos as públicas técnicas, de aplicação ou as que fazem seleção na entrada, isto é, considerando apenas as escolas “convencionais”, a primeira pública do país, uma Estadual do Rio Grande do Sul, ficou na posição 1.935. (TAKAHASHI; PINHO, 2009).

A disparidade de aproveitamento é grave, e explica em grande parte o acesso privilegiado às universidades públicas, o que será melhor analisado nos capítulos seguintes. Antes, faremos algumas considerações sobre o Programa Universidade para Todos.

1.1 O ProUni

Uma saída encontrada pela atual administração federal para aumentar o acesso da população de renda mais baixa ao Ensino Superior sem comprometer demais o orçamento governamental é a concessão de bolsas (integrais ou parciais) em instituições particulares, a partir da renúncia fiscal, programa conhecido como ProUni (Programa Universidade para Todos).

São oferecidas bolsas integrais para os que possuem renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio; e bolsas parciais (50% da mensalidade) para os que têm renda de até três salários mínimos.

Para se candidatar, a primeira condição é ter realizado o Ensino Médio integralmente em escola pública ou ter cursado escola particular com bolsa integral. Há também a possibilidade de participação de portadores de deficiência e professores da rede pública para cursar Licenciatura, Normal Superior ou Pedagogia. Há reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas conforme o seu percentual em cada Estado.

Para concorrer, o aluno deve ter feito o ENEM e precisa obter a nota mínima determinada pelo Ministério da Educação para aquele ano. Nas últimas edições em que o exame tinha 63 questões, a nota mínima era de 45 pontos, na média entre a prova objetiva e a redação, o que equivalia a um aproveitamento de cerca de 71%.

Segundo o portal do MEC, desde sua criação, em 2004/2005, até o segundo semestre de 2009, o ProUni já havia concedido um total aproximado de 600 mil bolsas, sendo 70% integrais⁹.

No Estado de São Paulo, em 2009, foram oferecidas cerca de 63 mil bolsas no primeiro semestre e quase 21 mil no segundo¹⁰. Se levarmos em conta apenas as bolsas integrais, São Paulo teria aproximadamente 49 mil vagas disponíveis em 2009. Calculando que, juntas, as três universidades estaduais paulistas, USP, UNESP e UNICAMP, oferecem pouco mais de 20 mil vagas por ano, podemos ter uma dimensão do efeito do programa federal sobre o acesso ao Ensino Superior gratuito.

⁹ Disponível em:

<http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=124&Itemid=140>. Acesso em: 02 dez. 2009.

¹⁰ Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=137:quadros-informativos&catid=26:dados-e-estaticas&Itemid=147>. Acesso em: 02 dez. 2009.

Somente para a cidade de São Paulo, o ProUni disponibilizou mais de 19 mil bolsas integrais em 2009. No Brasil, as bolsas integrais oferecidas totalizaram cerca de 153 mil no mesmo ano¹¹.

Quanto aos candidatos, o primeiro semestre de 2008 teve o maior número de participantes: cerca de 855 mil estudantes se inscreveram para disputar pouco mais de 106 mil vagas. Dessa maneira, a concorrência, dependendo do ano, é bastante acirrada também nessa modalidade de acesso. A tabela abaixo mostra a evolução do número de candidatos e do oferecimento de bolsas desde a criação do programa:

Tabela 25 - Inscrições e Bolsas Oferecidas no ProUni

Ano da Seleção	Inscritos	Bolsas Integrais	Bolsas Parciais	Total de Bolsas	Inscritos/Bolsas
2005	422.531	71.905	40.370	112.275	3,8
1º sem. 2006	793.436	63.536	28.073	91.609	8,7
2º sem. 2006	200.969	35.162	11.897	47.059	4,3
1º sem. 2007	483.266	65.276	43.366	108.642	4,4
2º sem. 2007	185.295	32.355	22.857	55.212	3,4
1º sem. 2008	855.734	52.977	53.157	106.134	8,1
2º sem. 2008	208.181	46.518	72.353	118.871	1,8
1º sem. 2009	608.143	95.694	60.722	156.416	3,9
2º sem. 2009	380.935	57.432	33.795	91.227	4,2

Fonte: MEC/INEP¹²

Percebe-se que há uma certa estabilização no número de inscritos a cada ano, aproximadamente um milhão. A cada semestre, no entanto, tem variado bastante a relação candidato/vaga (inscritos/bolsas), desde 1,8 (2º semestre de 2008) até 8,7 (1º semestre de 2006). De qualquer modo, talvez a seleção mais rigorosa do que costuma ocorrer na disputa por vagas na maior parte das instituições privadas seja uma das responsáveis pelo fato dos alunos beneficiados pelo programa terem, em média, desempenho superior no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)¹³, em suas instituições, em relação aos não beneficiados. (PINHO; GOIS, 2007).

Em termos de gastos governamentais, de fato o programa custa bem menos do que a manutenção da rede pública de Ensino Superior (e não teria sentido a implementação do programa se não fosse assim). O custo anual do ProUni era, em 2005, de cerca de R\$ 196

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

¹³ Avaliação do Ensino Superior implantada a partir de 2004. Substituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, que vigorou entre 1996 e 2003.

milhões, segundo dados da Receita Federal citados pelo IPEA em 2006. (CASTRO, 2006, p. 171). Em 2007, estimava-se um gasto total de R\$ 126 milhões (R\$ 418,32 por aluno)¹⁴.

Sabe-se que o custo de um aluno de uma universidade federal – ressalvado o fato de que aí, muitas vezes, estão incluídos os gastos com aposentados, hospitais universitários, etc. – supera historicamente a marca dos R\$ 10.000,00 por ano. (ALMEIDA, 2001, p. 163-164). Para tentar ampliar a oferta de vagas, diminuindo o gasto per capita, foi lançado o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A tendência é que os custos diminuam, mas não é possível ainda analisar seus resultados.

O modelo do ProUni contraria claramente o princípio de disponibilizar recursos públicos apenas para instituições públicas de educação. Não há dúvida que favorece instituições privadas ao conceder isenções fiscais em troca de vagas. Além disso, tem sido bastante questionada a qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições participantes.

Por outro lado, não se pode deixar de considerar que o programa já atendeu a mais de 600 mil estudantes, possibilitando seu acesso a cursos superiores de forma gratuita, por um custo baixo para o governo, ou seja, os resultados práticos do processo são inegáveis.

O ProUni aumenta a oferta de vagas no Ensino Superior gratuito, é evidente. Realiza, em algum grau, a ideia de democratização do acesso naquele primeiro sentido de que falávamos: a expansão quantitativa. A questão que permanece é: o programa não avança no sentido da ampliação do acesso ao Ensino Superior público de qualidade. É um “remendo” encontrado justamente porque não se construíram alternativas satisfatórias disso acontecer até o presente momento.

O programa de expansão de matrículas nas federais, se alcançar seus objetivos sem a temida perda de qualidade, será mais condizente com a ideia de democratização operada pela esfera pública.

De toda forma, conforme antecipamos, neste trabalho centraremos nossas atenções na segunda noção de democratização do acesso, a que trata da busca por formas mais justas de seleção. Assim, faremos a seguir uma análise do instrumento de seleção consolidado há anos como principal via de acesso em todo o país: o vestibular.

¹⁴ Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.Br/content/sephojomot.mmp>>. Acesso em: 29 dez. 2009.

2 O VESTIBULAR

Iniciamos este capítulo lembrando como se deu a introdução legal dos vestibulares no Brasil. Reunimos diversos argumentos que procuram mostrar que eles falham, parcial ou totalmente, na concretização do objetivo de selecionar sempre os melhores estudantes ou aqueles que apresentariam potencial para realizar cursos superiores. Nesse sentido, tratamos da questão da equidade, o que nos leva a discutir a ideia de mérito e seus diferentes significados.

A seguir, analisamos algumas experiências norte-americanas de seleção ao curso superior, como as das Universidades do Texas e da Califórnia, que buscam, de certa maneira, dar uma resposta à falta de diversidade e às crescentes críticas dirigidas ao uso abusivo de avaliações padronizadas enquanto instrumento de decisão.

Concluimos comentando alguns critérios utilizados para o ingresso naquelas que são consideradas as melhores universidades do mundo, descrevendo com maiores detalhes os procedimentos que são necessários para o candidato pleitear um vaga na Universidade de Harvard.

O vestibular foi instituído no Brasil no início do século XX e, quase cem anos depois, continua sendo a principal forma pela qual as instituições de Ensino Superior selecionam seus alunos. Pressupõe-se que cumpre bem o papel de selecionar os mais aptos e de maior mérito, desempenhando dupla função: demonstrar os conhecimentos e as habilidades obtidos nos anos de estudo anteriores e antever quais são os indivíduos que possuem maiores chances de apresentar bom desempenho no curso superior.

O Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República¹⁵. Ele determinava que a matrícula em instituição de Ensino Superior estaria condicionada à idade mínima de 16 anos, a alguma comprovação de idoneidade moral e à realização de um exame de admissão composto por prova escrita – que revelasse a “cultura mental” do candidato – e uma prova oral sobre Línguas e Ciências. Não havia exigência de escolaridade anterior.

¹⁵ Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>>. Acesso em: 28 dez. 2009.

Em 18 de março de 1915 foi editado o Decreto 11.530¹⁶, que reorganizava o Ensino Secundário e Superior. Nele, o exame de admissão passava a ser denominado vestibular¹⁷. Mantinham-se as duas provas: a escrita consistiria de tradução de francês e alemão ou inglês; a prova oral versaria sobre Física, Química e História Natural, para as Escolas de Medicina, Matemática, para a Politécnica, Psicologia, Lógica e Filosofia, para as Faculdades de Direito.

Ficava a cargo das próprias instituições a organização de comissões examinadoras. Pelo primeiro decreto, as provas deveriam acontecer em março. Pelo decreto de 1915, os exames passaram a realizar-se em janeiro.

A tradição dos vestibulares como instrumento de seleção tem se consolidado no Brasil desde então. Mas, por muitos anos, a autonomia das instituições e até de cada faculdade foi bastante valorizada. As provas, inclusive na USP, ficavam a cargo de comissões formadas por professores das próprias unidades. As arguições orais, por exemplo, eram muito utilizadas.

A aplicação de exames idênticos para avaliar milhares de pessoas em um mesmo momento – ou até milhões, como no caso do ENEM – é um processo que vem se fortalecendo nos últimos quarenta anos. Mas a crença de que o vestibular cumpre seus objetivos é bastante contestada. Pensando na forma de seleção predominante no país, Rubem Alves considera que:

[...] os vestibulares são inúteis. Os supostos saberes exigidos para os exames estão condenados ao esquecimento. Eu não passaria nos vestibulares, nossos reitores não passariam nos vestibulares, os professores de cursinhos não passariam nos vestibulares. Mas que processo substituiria os vestibulares? Minha sugestão: um sorteio [...] (ALVES, 2005).

Em projeto de lei apresentado em 2005¹⁸, o senador Sibá Machado propunha que o acesso aos cursos de graduação das instituições públicas fosse feito por um misto de exame e sorteio. Citava as seguintes desvantagens do vestibular tal como é hoje:

- 1) É um fato episódico, que não avalia o processo de aprendizagem;
- 2) reforça a criação de cursinhos ou o caráter propedêutico das escolas direcionadas para certos vestibulares, em detrimento da formação dos valores e da cidadania;
- 3) seleciona não os alunos com mais aptidão, mas os que tiveram oportunidade econômica e social de frequentar os melhores colégios e cursinhos;
- 4) a maratona de preparação e submissão aos vestibulares representa trauma psicológico e reforça a baixa autoestima.

¹⁶ Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=52597>>. Acesso em: 28 dez. 2009.

¹⁷ Segundo o *Aurélio*, vestibular refere-se a *vestíbulo*, que vem a ser o “espaço entre a rua e a entrada de um edifício” ou “entre a porta e a principal escadaria interior”. (FERREIRA, 1988). Parece claro o sentido de “passagem para” ou “ingresso em” um lugar mais restrito.

¹⁸ Projeto de Lei do Senado nº 65/2005.

O projeto previa a realização de um exame de Estado, similar ao ENEM, e o posterior sorteio dos candidatos entre os aprovados nesse exame¹⁹.

Maria Tereza D. De Paula estuda os vestibulares com vistas a definir as condições ideais de validade, fidedignidade e praticidade dos exames. Para ela, um dos problemas é que a legislação exige que nos vestibulares sejam contemplados os conteúdos do Ensino Médio, mas não há garantia nenhuma que as escolas do Ensino Médio de fato tenham trabalhado os conteúdos examinados.

A autora aponta as dificuldades em se avaliar a capacidade preditiva de uma prova, isto é, quantificar em que medida um exame antecipa o desempenho do candidato quando este estiver na faculdade. Uma das questões não resolvidas é que, evidentemente, só podemos tratar das notas obtidas na faculdade pelos alunos aprovados no vestibular. Perde-se totalmente a informação dos que não foram selecionados, dificultando o estabelecimento de correlações. (PAULA, 1994, p. 55 e 56).

Alguns dados interessantes levantados pela autora nos exames que analisa: as médias de Geografia dos candidatos de Medicina eram maiores do que as dos candidatos do curso de Geografia (p. 104); apenas 6,7% dos candidatos a Medicina na Fuvest 1991 foram eliminados na redação, contra 8,3% em Engenharia e espantosos 26,0% em Letras (p. 106); as provas da UNICAMP e da Fuvest eram muito diferentes, mas 72% dos classificados em Medicina, por exemplo, tinham sido os mesmos, isto é, havia pouca variação para carreiras competitivas. (Ibidem, p. 159).

Há estudiosos que não contestam o exame em si, mas o modo como é realizado. Reconhecido pesquisador da área de avaliação educacional, Heraldo Vianna trata há tempos dos diversos atributos desejados em um vestibular. Entre suas conclusões, uma contraria bastante as expectativas assumidas por diversos processos seletivos: “O exame vestibular em duas fases é repetitivo, pois o aluno selecionado, ao final, teria sido selecionado na 1ª fase.” (VIANNA, 1995, p. 52).

Quanto ao sorteio puro e simples, o autor coloca-se contra, pois “[...] exigiria que os candidatos tivessem demonstrado um mínimo de aptidão para os estudos superiores; ou seja, que em testes de aptidão numérica e verbal, por exemplo, se situassem acima de um desvio padrão da média [...]” (Ibidem).

¹⁹ A proposta acabou incorporada ao Projeto de Lei do Senado nº 116/2006, do Senador Cristovam Buarque, que institui a obrigatoriedade de avaliação seriada para a seleção às Universidades Federais, remetido à Câmara dos Deputados em 28/02/2008.

Sobre o exame em duas fases da Fuvest, Wladimir dos Santos critica a exclusão de alunos que, com a mesma nota podem ou não entrar na universidade pública, dependendo da carreira escolhida:

A primeira fase, porque a inscrição se faz por carreira e curso, elimina muitos candidatos que estão com notas acima da média (e abaixo da nota de corte) e, ao mesmo tempo, convoca para a segunda fase alunos que estão com notas abaixo da média (e acima da nota de corte). Dessa forma, admitindo que a prova da primeira fase meça o que pretende medir e com precisão, ficam fora do Ensino Superior candidatos com bom desempenho, e são chamados outros com mau desempenho. (SANTOS, 1988, p. 36).

[...] As provas podem ser muito boas [...] mas o fato de nelas ter bom desempenho não significa ter aptidão intelectual para estudos superiores. Pode significar que o indivíduo tem bom conhecimento (a respeito dos conteúdos do programa da Fuvest), porque tais provas só medem conhecimento. Têm validade e talvez fidedignidade, para medir conhecimento e não aptidão. (Ibidem, p. 45).

Nícia Bessa, ao discutir as vantagens e desvantagens dos vestibulares eliminatórios e classificatórios, aponta para a inevitável existência, em qualquer processo seletivo, dos candidatos falsos negativos e falsos positivos. Os primeiros são aqueles que foram eliminados/não classificados mas teriam bom desempenho acadêmico; os outros são aqueles que, pelas características do exame, conseguem ingressar no Superior mas não apresentam bom desempenho. O vestibular bem construído é aquele que consegue reduzir ambos. (BESSA, 1990, p 51).

Em geral, ao contrário do que se pensa, os testes ou vestibulares não são assim tão precisos, como nota Madaus, em entrevista:

Digamos que você tire uma nota 220. Ela pode significar 215 ou 225. Não é um valor tão preciso como as pessoas imaginam. Há uma faixa e dentro dela está a nota exata. Ela apareceria se pudéssemos testá-lo diversas vezes. Aí poderíamos estimar qual é seu real desempenho. (MERROW, 2001).

Em outro trecho da entrevista: “Eles não confiam nos professores? Não, e é por isso que existem tantos programas de avaliação de larga escala.” (Ibidem).

Ao analisar o Ensino Médio no Brasil e no mundo ainda na década de 1960, João Roberto Moreira discorria sobre a fraca correlação entre exames de entrada e aproveitamento no curso:

A Suécia, após vários ensaios e experiências, tomou a decisão radical de unificar completamente o período de ensino primário e o do primeiro ciclo secundário. Contudo, o que mais contribuiu para essa decisão – e é muito importante sublinhá-lo – foi que, a partir de 1937, os estudos e pesquisas sobre o valor dos exames de admissão às escolas secundárias demonstraram não haver mais que uma simples correlação numericamente insignificante entre o bom êxito naqueles exames e o bom êxito na escola secundária. Além disso, algumas experiências mostraram que grande número dos recusados nesses exames poderiam ter alcançado sucesso muito mais

significativo que muitos dos aceitos pela escola secundária. (MOREIRA, 1965, p. 18).

João Roberto não estava tratando do vestibular, mas suas considerações sobre os exames auxiliam-nos a duvidar da capacidade preditiva dessa forma única de seleção de alunos para etapas posteriores da escolarização:

Estudos que se realizaram nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, países bálticos e França revelam claramente que nenhum sistema de testes e exames é suficiente para decidir a sorte de um aluno quando ingressa na escola secundária, de modo que a única solução que se considera boa é o seguimento ou acompanhamento técnico-pedagógico dos alunos e sua orientação progressiva. (Ibidem, p. 20).

Renato Di Dio e Gerson Araújo citam estudo norte-americano de 1962,

[...] em que se apurou ser muito pequena a correlação entre provas efetuadas antes de entrar na universidade e o aproveitamento dos estudantes durante o primeiro ano do curso superior. Verificou-se ainda que a correlação é muito maior entre os resultados da escola média e os do curso superior. (DI DIO; ARAÚJO, 1975, p. 106).

Pesquisa feita na Califórnia mostrou as seguintes correlações entre as notas no Ensino Médio, notas na avaliação de larga escala, o Scholastic Assessment Test (SAT) e as médias do primeiro ano da faculdade:

Tabela 26 - Correlação de Notas - Ensino Médio, SAT, Faculdade

Tipo de Nota	Correlação
Ensino Médio	0,50
SAT	0,33
Ensino Médio + SAT	0,54

Fonte: Di Dio; Araújo (1975)

Uma correlação “um” significaria uma dependência total entre as variáveis e uma correlação “zero” mostraria que elas são independentes. Os números acima revelam que as notas do primeiro ano do Superior são mais dependentes das notas do Ensino Médio do que da nota obtida na avaliação de larga escala. Observe-se, ainda, que juntando as notas do Médio e a nota do SAT, encontramos a maior relação de dependência com a nota do início da faculdade.

Em sua imensa maioria, as pesquisas sobre o perfil dos estudantes do Ensino Superior concentram-se sobre o universo público. Alberto S. M. Freitas realizou estudos sobre alunos de uma faculdade particular da Bahia, comparando cursos, fazendo recortes por gênero, etc.

Concluiu que os alunos provenientes do Médio privado passam com notas melhores no vestibular, mas o mesmo não é observado quanto ao desempenho no curso: “Em praticamente todos os cursos [...] foram os alunos da escola pública que obtiveram melhor rendimento no semestre.” (FREITAS, 2005, p. 163).

Quanto à conhecida influência da escolaridade materna sobre o desempenho do aluno, Freitas segue comparando o vestibular com o aproveitamento no curso superior e chega à conclusão que, se é clara a correlação direta entre a escolaridade da mãe e a nota no vestibular, o mesmo não ocorre com as avaliações durante o curso, “[...] sugerindo que o sucesso dos alunos na aprendizagem depende muito mais do seu esforço do que da interferência familiar.” (Ibidem, p. 165).

Em debate realizado em 2006 para discutir as alternativas ao formato do vestibular na Fuvest, Adilson Simonis e Eunice Durham relatam o estudo em que dividiram os ingressantes de 5 cursos da USP em 4 faixas conforme sua nota no vestibular, subdivididos em egressos de escolas privadas ou públicas. Foram formados 40 subgrupos e coletadas as notas no primeiro ano de faculdade em 2005. O estudo chegou a duas conclusões principais:

1 – As notas médias na faculdade guardam pouca relação com o desempenho no vestibular (lembramos que estamos considerando apenas o universo dos aprovados, aqueles que passaram pela barreira da nota de corte);

2 – não há diferença de desempenho entre os egressos de escolas privadas e públicas (dos 40 subgrupos considerados, apenas em um – Matemática – houve diferença considerada estatisticamente significativa, em favor da escola pública). (MESA REDONDA, 2006).

Em tese apresentada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) em 1980, Sarah Da Viá estudou o caráter de justificação da exclusão que os exames de entrada no Ensino Superior podem apresentar:

O vestibular (seleção) exerce uma função ideológica ao fornecer justificativas tanto aos grupos de aprovados quanto aos de reprovados sobre o papel social destinado a cada grupo na divisão de trabalho existente na sociedade de classes. (DA VIÁ, 1980, p. 188).

[...] A maior parte dos candidatos consegue a classificação após pelo menos uma experiência. Isto mostra também que é necessário, além do conhecimento das disciplinas, um conhecimento específico do ‘fazer’ o próprio exame vestibular. (Ibidem, p. 194).

Os dados fornecidos no 3º capítulo irão corroborar essa última ideia: em média, mais da metade dos aprovados para a USP participaram de uma edição do exame da Fuvest pelo menos uma vez antes da aprovação. Isso significa que as chances de sucesso em processos

seletivos desse tipo, além de requerer uma enorme gama de conhecimentos, aumentam significativamente quando os estudantes “treinam” para os mesmos.

Em *Sua excelência o vestibular*, Claudio de Moura Castro aponta para a existência de certas escolas que concentram a aprovação nos vestibulares mais difíceis. Segundo ele, “[...] são aprovados para os cursos mais cobiçados os alunos que freqüentaram por longo tempo as escolas que são melhores e que exigem continuado esforço do aluno durante todo o tempo e não, apenas, no último ano.” (CASTRO, 1982, p. 18).

Cabe aqui uma pequena ressalva, brevemente esboçada anteriormente: o fato de ter maiores médias de aprovação em vestibulares não significa necessariamente que a escola é melhor, como sugere o autor. O que se pode afirmar com certeza é que algumas escolas têm índices bem mais elevados de aprovação no vestibular. Se elas são melhores para todos, é algo a se discutir. De toda maneira, garantem uma vantagem a seus alunos no momento da seleção, tal como é realizada hoje.

O fato de existir, na prática, uma tácita “reserva de vagas” na universidade a partir da trajetória de estudos anteriores, remete à questão da equidade. Quarenta anos atrás, Aparecida Joly Gouveia, citada por Moehlecke (2004), discutia a desigualdade na seleção ao Superior. Sugeriu que a completa equidade no acesso aconteceria se fossem representadas na universidade proporções similares às alcançadas pelos diferentes grupos na população. Em seu exemplo, se os agricultores compunham metade da população, metade dos universitários deveria ser proveniente de famílias de agricultores.

A autora concluía que, mesmo que as camadas mais pobres tivessem acesso ao Superior, não poderíamos falar em democracia se houvesse uma concentração delas em cursos de menor prestígio (“de segunda categoria”), enquanto os mais ricos continuassem dominando cursos mais disputados como Medicina, Arquitetura e Engenharia. (GOUVEIA, 1968).

O ministro Sant`Anna, no final do Governo Sarney, advertia que o vestibular é um mecanismo perverso de seleção que se baseia nas condições familiares do estudante. O processo deveria ser democratizado para de fato permitir o acesso a partir das capacidades de cada um. (CHIROLEU, 1996, p. 353).

Estudando a possibilidade de aplicação de testes de aptidão em exames de ingresso em Minas e no Rio de Janeiro, Magda Soares (1980) relaciona condição social e desempenho, para concluir:

A análise dos dados obtidos nesta pesquisa possibilitou interpretações que confirmam, mais uma vez, que, qualquer que seja o instrumento de medida, a seleção beneficia sempre os mais favorecidos do ponto de vista socioeconômico [...] O que se conclui é que aquilo que se convencionou chamar aptidão acadêmica nada

mais é que um conjunto de habilidades consideradas importantes pelas e para as classes dominantes, de modo que uma seleção de candidatos com base em testes de aptidão acadêmica seria, também, uma solução socialmente elitizadora. (SOARES, 1980).

Cássio Santos, em texto no qual discute a elitização da universidade e a diferenciação entre cursos, transcreve crítica antiga ao vestibular:

Celso Kelly, no final da década de 60, apontava o problema da seletividade social dos vestibulares. Não verificava a chegada à universidade ‘dos mais bem dotados intelectualmente, nem dos que tenham revelado mais nítida vocação.’ Defendia a tese de que ‘sem a sua elite intelectual, nenhuma nação progride, e não se deve confundir elite intelectual com elite social ou econômica.’ (SANTOS, 1997, p. 229).

Marcelo Leite endossa a crítica: “A insistência no mérito puro e simples – medido por essa coisa primitiva chamada vestibular – é insuficiente. Flagra-se não o mérito propriamente dito, mas um instantâneo do privilégio acumulado [...]” (LEITE, 2006).

Nos EUA, o combate ao uso geral de testes padronizados tem se tornado mais frequente. Bertell Ollman, um autor marxista, procura desfazer diversos mitos relacionados aos exames. Um dos enganos que contesta é o seguinte: “Todos os estudantes têm as mesmas chances em um exame. Esse mito é facilmente desmontado quando analisamos a importância dos fatores socioeconômicos na performance apresentada em testes.” (OLLMAN, 2002).

Analisando os dados do vestibular da Fuvest em 2000, Fernando Limongi et al. coletaram as notas dos candidatos na primeira fase segundo sua cor declarada. As médias gerais foram:

Tabela 27 - Notas na Fuvest 2000, 1ª Fase

Cor	Média
Amarela	67,4
Branca	60,8
Parda	53,5
Indígena	53,0
Preta	49,7

Fonte: LIMONGI et al. (2002)

Por outro lado, quando levantadas as notas por carreira, as diferenças se mantinham, mas em patamares bastante diversos:

Tabela 28 - Notas na Fuvest 2000, 1ª Fase

Cor	Letras	Medicina
Amarela	54,3	84,9
Branca	51,8	72,5
Parda	47,4	62,8
Indígena	48,1	62,1
Preta	46,1	57,5

Fonte: LIMONGI et al. (2002)

Como se vê, a média mais baixa de Medicina (cor preta) foi superior à média mais alta de Letras (cor amarela), mostrando que a escolha das carreiras, de certa forma, já estava previamente condicionada pelo desempenho previsto no exame. (LIMONGI et al., 2002).

Sobre a influência da escolaridade familiar, os autores calcularam a taxa de ingresso. Com 1º grau (Ensino Fundamental) incompleto da mãe, as taxas foram de 10,2% em Letras e 0,7% em Medicina. Com Superior completo da mãe, as taxas foram de 22,7% em Letras e 5,0% em Medicina. Em outras palavras, maior escolaridade materna aumentava 2,2 vezes as chances em Letras e 7,1 vezes em Medicina. (Ibidem).

Ainda na comparação dos dois cursos, o estudo apresenta as notas médias na primeira fase do vestibular de 2000 a partir do Ensino Médio realizado, totalmente na rede pública ou totalmente na rede privada. Para o ensino público, as médias foram, respectivamente, 48,6 para Letras e 56,7 para Medicina. Para o ensino privado, 57,0 em Letras e 77,7 em Medicina. (Ibidem).

Além de mostrar o abismo entre os candidatos oriundos das diferentes redes, os dados revelam que o aluno do Ensino Médio público que prestava vestibular para Medicina “equivalia”, em termos de notas, ao aluno do Médio privado que prestava vestibular para Letras. Isso será aprofundado quando analisarmos o fenômeno da auto-exclusão.

A “concorrência desleal” no vestibular, em termos de pertencimento ou não a estratos econômica e culturalmente privilegiados, é fenômeno claro no Brasil. Mas vale a pena observar o que ocorre nos EUA com as notas de uma avaliação de larga escala. O SAT é o exame mais famoso daquele país e concentra-se em avaliar a proficiência em leitura, escrita e matemática. É feito sete vezes por ano, sob a responsabilidade do College Board. Em geral, as instituições de Ensino Superior permitem que o candidato apresente seu melhor resultado entre muitas possíveis realizações da prova.

Vejamos as médias do SAT de 2007 para percebermos que o problema da disparidade na concorrência se repete nos Estados Unidos:

Tabela 29 - “Scores” médios no SAT 2007

Renda Familiar	Médias no Exame
Inferior a U\$ 10.000,00 anuais	1.301
Superior a U\$ 100.000,00 anuais	1.637

Fonte: Fairtest

Aqui são somadas as notas de leitura, matemática e escrita (respectivamente, critical reading, math and writing). Dois anos depois, as categorias “inferior a U\$ 10.000,00” e “superior a U\$ 100.000,00” foram substituídas por “inferior a U\$ 20.000,00” e “superior a U\$ 200.000,00”. As diferenças de desempenho foram similares:

Tabela 30 - “Scores” médios no SAT 2009

Renda Familiar	Médias no Exame
Inferior a U\$ 20.000,00 anuais	1.321
Superior a U\$ 200.000,00 anuais	1.702

Fonte: Fairtest

A questão da desigualdade no acesso baseada em fatores socioeconômicos faz aparecer com toda a força uma questão fundamental para qualquer discussão sobre o acesso ao nível superior: o que é o mérito de um estudante? E, se for possível alcançar algum consenso a esse respeito, como medir o mérito do candidato?

Os dicionários consideram mérito como análogo a merecimento. Vejamos como definem merecimento, resumidamente, o *Aulete*, o *Houaiss* e o *Michaelis*, todos em versão eletrônica disponível para consulta: “Qualidade de quem merece (ou é digno de) prêmio ou castigo”; “o que torna alguém digno de apreço ou louvor”; “o que há de admirável”; “habilidade, capacidade, aptidão, engenho, talento”; “dotes morais ou intelectuais”.

Ora, se o vestibular é considerado um legítimo instrumento meritocrático para uma sociedade que valoriza o mérito do indivíduo, então ele tem que selecionar os mais admiráveis, hábeis, capazes, que mostram talento. Será que ele sempre consegue?

Projeto aprovado recentemente²⁰ torna inevitável a discussão a respeito de mérito ou merecimento: um estudante que conquistou duas vagas em instituições públicas terá que optar por um dos cursos. A ideia da lei (que já era regra em diversas instituições) é que mais estudantes tenham possibilidade de acesso ao Superior público. Os que se posicionaram contrariamente à proibição argumentavam que seria justo que alguém que mostrou capacidade de aprovação em duas seleções diferentes tivesse de frequentar os dois cursos. (FOLHA ONLINE, 2009).

A questão que se coloca objetivamente é: um candidato que mostrou habilidade suficiente para ser aprovado em mais de um vestibular deve ter que optar por apenas uma vaga ou sua aprovação mostrou que ele “merece” ter acesso a mais de um curso público? A distribuição mais equitativa dos bens sociais deve prevalecer sobre a habilidade individual (de passar nos exames), ou a demonstração dessa última deve garantir direitos a mais?

Retomemos, por um momento, dois autores citados na introdução deste trabalho. John Rawls trabalhou bastante o conceito de compensação das desigualdades naturais. Em *Justiça como Equidade: uma Reformulação*, afirma:

[...] As perspectivas de vida dos cidadãos [...] são afetadas por três tipos de contingências:

A – Sua classe social de origem;

B – Seus talentos naturais (em contraposição a seus talentos adquiridos) e as oportunidades que têm de desenvolver esses talentos;

C – Sua sorte ao longo da vida.

[...] Talentos naturais de vários tipos (inteligência inata e aptidões naturais) não são qualidades naturais fixas e constantes. São meramente recursos potenciais, e sua fruição só se torna possível dentro de condições sociais; quando realizados, esses talentos adotam apenas uma ou poucas das muitas formas possíveis [...] (RAWLS, 2003, p. 78 e 80).

Na mesma obra, o autor volta ao tema para reafirmar que possibilidades ou restrições sociais acabam por determinar positiva ou negativamente a efetivação dos talentos naturais:

Dons inatos tais como inteligência e várias aptidões naturais (cantar e dançar) não são bens fixos com capacidade constante. São, enquanto tais, apenas potenciais, e sua realização efetiva depende de condições sociais, entre as quais se encontram as atitudes sociais diretamente relacionadas com seu treinamento, estímulo e reconhecimento. (Ibidem, p. 224).

Michael Walzer apresenta o conceito de “esferas da Justiça”, por meio do qual procura discutir e desenhar arranjos sociais em que a esfera do econômico não “contamine” as demais.

²⁰ Lei 12.089, de 11/11/2009.

Em outras palavras, as hierarquias de renda não devem resultar necessariamente em hierarquias de oportunidades educacionais, por exemplo. Sobre as escolas:

[...] Atender às necessidades educacionais, sem levar em conta as impropriedades vulgares de classe e renda', escreve R. H. Tawney, 'faz parte da honradez do professor'. Quando as escolas são exclusivas, isso acontece porque foram capturadas por uma elite social, e não porque são escolas.

[...] Não se pode permitir que sua educação dependa da posição social ou da capacidade econômica dos pais. (WALZER, 2003, p. 276 e 277).

Sobre a questão do talento:

A formação especializada é, obrigatoriamente, um monopólio dos talentosos ou, pelo menos, dos alunos mais capazes, em determinado momento, de pôr em prática esses talentos. Mas é um monopólio legítimo. As escolas não conseguem evitar a diferenciação entre os alunos, promovendo alguns e recusando outros; mas as diferenças que descobrem e impõem devem ser intrínsecas ao trabalho, e não ao status do trabalho. (Ibidem, p. 288).

Ao contribuir para o debate sobre as ações afirmativas, Sales dos Santos procura redefinir a noção de mérito individual:

Faz-se necessário saber [...] quem tem mais mérito. Serão aqueles estudantes que tiveram todas as condições normais para cursar os Ensinos Fundamental e Médio e passaram no vestibular ou aqueles que, apesar das barreiras raciais e de outras adversidades em sua trajetória, conseguiram concluir o Ensino Médio e também estão aptos para cursar uma universidade? Devemos considerar somente o mérito de chegada [...] ou devemos considerar também o mérito de trajetória [...] que leva em consideração as facilidades e as dificuldades dos alunos para concluírem os seus estudos? (SANTOS, 2003, p. 113 e 114).

[...] Não se trata aqui de negar o mérito de quem passou no vestibular, mas de ampliar esse conceito, para não excluirmos outros alunos talentosos que experienciaram condições desfavoráveis de estudo. Esses alunos, em função de diferenças às vezes mínimas de pontuação na prova do vestibular com relação aos alunos que tiveram condições favoráveis, não ingressam em uma universidade pública de qualidade e não podem desenvolver e/ou ampliar o seu talento. (Ibidem, p. 121 e 122).

Ainda sobre o mérito da trajetória, Cidinha da Silva (2003) cita José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília (UnB):

'Universalizou-se [no Brasil] apenas a concorrência, mas não as condições para competir, não se equaciona o mérito da trajetória, somente conta o mérito do concurso. Nenhuma avaliação do esforço de travessia, e uma fixação cega, não problematizada, da ordem de chegada.' (SILVA, 2003, p. 24).

Entre outras mudanças, Cidinha propõe:

[...] criar novas formas de avaliação de conhecimentos para ingresso nas universidades, por exemplo, valorizar o histórico escolar do Ensino Médio e avaliar os(as) estudantes ao fim de cada ano letivo durante o período pré-universitário, a

exemplo do que se faz com o Programa de Avaliação Seriada (PAS), em Brasília. (Ibidem, p. 37).

Nilma Lino Gomes, citada por José Carmello Carvalho, analisa a questão da inclusão de setores que não chegavam à universidade, pontuando:

A vida acadêmica exige determinadas competências e saberes, o que é muito diferente do discurso limitado do mérito acadêmico. O discurso do mérito acadêmico nos distancia do debate sobre o direito à educação para todos os segmentos sociais e étnico-raciais. (CARVALHO, 2007, p. 2).

Paulo Daflon Barrozo discute profundamente essa questão. Para ele,

[...] há dois sentidos em que mérito ou merecimento são geralmente entendidos, um instrumental e outro pessoal:

A - No sentido instrumental, mérito costuma ser uma medida do grau de relevantes predicados de que dispõe um indivíduo para realizar tarefas ou receber treinamento para realizá-las. A instrumentalidade desse entendimento do que seja mérito está na relação entre uma dada finalidade e a eficiência relativa das capacidades individuais para ela disponibilizados [...].

B - A outra concepção de mérito é a que o vê como reconhecimento do grau de um conjunto de virtudes pessoais – mérito como virtude. Nessa concepção, mérito pessoal significa desempenho em relação às oportunidades oferecidas e aos desafios encontrados ao longo da vida. O importante é saber o que os indivíduos foram capazes de realizar com os bens e oportunidades que a sociedade e a família colocaram à sua disposição.

[...] No exemplo de acesso à educação superior de qualidade, não é apenas pela sua superioridade moral e democrática que o mérito como virtude recomenda-se: a vantagem de eficiência comparativa do mérito como virtude sobre o mérito como capacitação específica está em que aquele é ao mesmo tempo retrospectivo e intensamente prospectivo, enquanto que este é apenas [...] prospectivo. Explico: a excelência demonstrada no aproveitamento das oportunidades educacionais recebidas no passado, mesmo que medíocres estas, é o mais seguro indicador do quanto se pode esperar do aproveitamento da oportunidade de vir a receber educação superior de qualidade para a capacitação profissional.

No Brasil [...] o atual sistema de admissão aos melhores cursos superiores representa um monopólio *de facto* dos privilegiados pela sociedade através da aplicação de mensuradores, de toda forma defeituosos, de mérito como capacitação específica para receber instrução superior. Tal sistema captura apenas, no melhor dos cenários, uma pálida e indireta indicação do mérito como capacitação para o exercício de profissões e é absolutamente incapaz, mesmo no mais bem-sucedido dos casos, de aferir o mérito como virtude. O que ele mede ainda que imperfeitamente é um conjunto limitado de conhecimentos e habilidades considerados desejáveis para o aproveitamento da oportunidade educacional para capacitação para o exercício de profissões.

O sistema falha, para ir mais diretamente ao ponto, em mensurar o que candidatos foram capazes de alcançar com as oportunidades que tiveram; vestibulares não distinguem no resultado de cada vestibulando os pesos relativos, de um lado, das oportunidades que tiveram e, de outro, do mérito de seu aproveitamento delas. Naturalmente que salta aos olhos que tais conhecimentos e habilidades estão em função, entre outras coisas, das oportunidades educacionais proporcionadas pela sociedade e pelas famílias aos indivíduos, gerando assim um círculo permanente que

redunda num padrão distributivo estrangeiro ao princípio da igualdade. (BARROZO, 2004, p. 129 a 131).

Como solução temporária para a desigualdade no acesso, o autor propõe um sistema de pesos que, baseado em séries históricas dos últimos vinte anos, por exemplo, corrija as diferenças de oportunidades educacionais recebidas. Assim, a partir da série, haveria um bônus, atualizado anualmente, para pobres, negros e indígenas, calculado para que se atingissem as metas de admissão para esses grupos. Apenas no momento em que a série dos últimos vinte anos mostrasse que nenhum ajuste de pesos seria necessário, o sistema poderia ser suspenso. (Ibidem, p. 139 e 140).

Como a questão da seleção é enfrentada pelas instituições superiores nos Estados Unidos? Ao analisar as idas e vindas da implantação das ações afirmativas nas universidades norte-americanas nas últimas décadas do século XX, Moehlecke (2004) mostra que, mesmo quando as instituições dão maior peso aos testes padronizados e às notas do Ensino Médio, existem outros critérios que são considerados, tais como dificuldades econômicas, identidade étnica, talentos especiais, etc. Em meados dos anos noventa, foi proibida nos EUA a utilização de critérios puramente raciais e o estabelecimento de percentuais fixos para a admissão. Mas continuaram sendo considerados diversos itens para a seleção de alunos.

Na Universidade do Texas em Austin, a partir de 1997, os 10% melhores alunos de cada classe no último ano do Ensino Médio passaram a ter direito a uma vaga em sua primeira opção. É o chamado *Top Ten Percent Plan*. Vários estudos anuais demonstraram que esses alunos, mesmo com notas menores no teste nacional mais famoso, o SAT, costumam apresentar desempenho acadêmico igual ou superior aos demais.

A FairTest, organização que luta nos Estados Unidos contra a utilização massiva dos testes padronizados, afirma que mesmo para aqueles que não se encontram entre os 10% melhores há o estabelecimento de 18 critérios de seleção, sendo apenas dois os referentes a testes padronizados. É citado um estudo de 1997 do Comitê Texano para a Educação Superior que conclui que testes como o SAT são bons preditores de desempenho acadêmico apenas nos extremos, isto é, para as melhores e piores notas. (ROONEY; SCHAEFFER (1998, p. 32).

Na crítica ao uso indiscriminado do SAT e outros testes padronizados, a FairTest conclui que o melhor preditor de desempenho no início da faculdade são as notas do Ensino Médio (“high school grade point average – GPA”), mesmo se considerada a enorme variação entre escolas e cursos. (Ibidem, p. 73). A experiência texana reforça essa ideia: notas obtidas no Ensino Médio costumam predizer melhor o sucesso universitário, em relação aos testes padronizados.

A organização norte-americana considera que os exames similares ao vestibular são injustos, principalmente para os estudantes pobres e pertencentes a minorias. Além disso, condicionam negativamente o ensino, tornando-o voltado para os testes.

Recentemente, nos Estados Unidos surgiu um portal na internet²¹ com o lema: “você vale mais do que a nota em uma prova²².” O objetivo da iniciativa é facilitar o contato entre estudantes e faculdades, no sentido de aumentar a visibilidade dos diferentes talentos de cada um. Mick Hagen, um dos mentores do portal, considera importantes os testes mas não aceita que sejam usados simplesmente para descartar os que tiveram rendimento abaixo de uma nota de corte:

E os estudantes que não fizeram os exames? E os que não se dão bem neste tipo de prova (mesmo tendo grandes habilidades)? E os estudantes que não tiveram oportunidade de se preparar em “cursinhos”? Pelo sistema atual, muitos alunos excelentes perdem a visibilidade e não são descobertos e selecionados. (HAGEN, 2009).

Como forma de aprimorar a descoberta de alunos que apresentem potencial para a realização de cursos superiores, bem como para responder a diferentes demandas sociais e também à crítica aos instrumentos únicos, as principais universidades norte-americanas adotam diversos critérios de seleção. Na Universidade da Califórnia²³, por exemplo, há um conjunto de 14 itens. Destacamos metade deles:

- 1 - Média das notas (grade point average) no Ensino Médio;
- 2 - notas no SAT ou ACT²⁴;
- 3 - estar no top 4% da classe no Ensino Médio;
- 4 - número dos cursos extras frequentados e seu desempenho neles;
- 5 - talento especial nas artes ou nos esportes;
- 6 - liderança;
- 7 - localização da escola onde cursou o Ensino Médio.

Aqui vemos contempladas diferentes características dos candidatos que são consideradas relevantes para a seleção ao curso superior. As notas obtidas e o fato de estar entre os top 4% do Ensino Médio medem comparativamente a capacidade do aluno em relação aos seus pares da mesma escola.

²¹ Zinch.com.

²² You are more than a test score.

²³ Disponível em: <<http://www.universityofcalifornia.edu/admissions>>. Acesso em: 06 jan. 2010.

²⁴ American College Testing Program, concorrente do SAT entre os testes de larga escala.

Há critérios que buscam avaliar o interesse demonstrado pelo aluno no curso Médio, sua competência em superar obstáculos originados por sua condição social e características mais difíceis de mensuração, como talento e liderança.

Se compararmos essa ampla gama de critérios com o que é valorizado em nossa tradição de seleção ao Superior, baseada no vestibular, apenas o item 2, as notas em avaliações externas, poderia ser considerado similar.

Existem atualmente três importantes rankings das melhores instituições de Ensino Superior do mundo. São os levantamentos anuais realizados na China, em Taiwan e no Reino Unido, feitos, respectivamente, pela Shanghai Jiao Tong University (Academic Ranking of World Universities)²⁵, pelo Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan²⁶ e pelo Times Higher Education (do jornal londrino The Times)²⁷.

Há diferenças na escolha dos requisitos mais ou menos relevantes que uma instituição deve preencher para classificar-se bem nesses rankings. O do jornal The Times, por exemplo, apresenta certo viés favorável às instituições britânicas. Mas, em geral, as atividades de pesquisa, avaliadas por meio do número de citações em periódicos conceituados, pela importância das descobertas científicas, etc., são os itens mais considerados.

De toda maneira, se observarmos os levantamentos mais recentes de cada um dos rankings, veremos que entre as vinte primeiras colocadas, dez instituições aparecem em todos: Harvard, Stanford, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Columbia, Oxford, Yale, Cornell, Pennsylvania (Penn) e Johns Hopkins. Portanto, há oito universidades norte-americanas e duas inglesas entre as vinte melhores dos três rankings.

Pesquisando as formas de acesso às oito instituições norte-americanas, notamos que alguns critérios são comuns:

1 – Todas exigem que os candidatos realizem pelo menos uma vez o SAT ou o ACT, com a parte de redação obrigatória. Em geral, também são requeridos ao menos dois exames específicos de matérias (SAT Subject Tests);

2 – nenhuma exige nota mínima nos testes (equivalente à nota de corte);

3 – é preciso apresentar relatórios da escola onde o candidato realizou o Ensino Médio, nos quais constem as disciplinas cursadas, seu grau de dificuldade e as notas obtidas;

²⁵ Disponível em: <<http://www.arwu.org/ARWU2009.jsp>>. Acesso em: 06 jan. 2010.

²⁶ Disponível em: <<http://ranking.heeact.edu.tw/en-us/2009/TOP/100>>. Acesso em: 06 jan. 2010.

²⁷ Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk/Rankings2009-Top200.html>>. Acesso em: 06 jan. 2010.

4 – são necessárias pelo menos duas avaliações de professores (cartas de recomendação), com relatório detalhado das atividades desenvolvidas pelo candidato;

5 – em geral pede-se que o candidato escreva um pequeno ensaio;

6 – algumas instituições sugerem que o candidato participe de entrevistas com o pessoal da universidade, sempre que possível;

7 – talentos excepcionais demonstrados em alguma área específica devem ser comunicados pelo candidato.

Quanto ao SAT, a própria instituição que realiza o exame, o College Board, ao defender sua importância para a seleção de candidatos ao Ensino Superior, avisa que ele deve ser utilizado em combinação com as notas do Ensino Médio, as recomendações de professores, etc.²⁸

Vamos examinar um pouco mais de perto a seleção na primeira colocada dos três rankings citados, a Harvard University. A taxa de inscrição para o processo seletivo de 2010 é de US\$ 75,00, mas é possível requisitar isenção (inscrever-se como “fee waiver” – o SAT também possibilita o exame nessa condição).

O candidato (applicant) tem que preencher um longo formulário – o mesmo é utilizado em diversas instituições –, onde são requisitadas informações sobre seus planos futuros, sua origem étnica e sua família (incluindo irmãos). Na seção de informações escolares, são pedidas as notas dos testes realizados (enquanto a universidade aguarda os resultados oficiais), e pergunta-se que tipo de escola frequentou (pública, “charter”, independente, religiosa, “home school”).

Em seguida, devem-se comunicar todas as “honras” (honors) recebidas desde o 9º ano, e as principais atividades do candidato, sejam comunitárias, familiares, voluntárias e até seus hobbies e os instrumentos que toca. Além disso, devem ser listados os trabalhos remunerados que por acaso teve nos últimos 3 anos, como se faz em um curriculum vitae.

Depois, é hora de escrever um pequeno ensaio pessoal com no mínimo 250 palavras, sobre um tópico livre ou escolhido numa lista (experiência significativa, dilema ético, assuntos locais, nacionais ou internacionais, um relato sobre uma pessoa que o influenciou, um ídolo, perspectivas acadêmicas, etc.).

No relatório do Ensino Médio, o orientador (secondary school counselor) deve preencher as seguintes informações sobre o candidato: “colocação” em relação aos colegas de

²⁸ Disponível em: <<http://www.collegeboard.com/student/testing/sat/about/SATII.html>>. Acesso em: 06 jan. 2010.

classe (class rank), o tamanho da classe, a média obtida no curso e como o estudante deve ser classificado²⁹ quanto ao desempenho acadêmico, atividades extra-curriculares, qualidades pessoais e caráter.

Da mesma maneira, o candidato deve ser classificado pelo orientador quanto a: curiosidade intelectual, liderança, criatividade, senso de responsabilidade, preocupação com os colegas, autoconfiança e até senso de humor.

No formulário do professor - são necessárias duas cartas de recomendação -, deve-se fazer o mesmo. Além disso, o professor deve escrever um texto falando tudo o que acha importante mencionar sobre o candidato, incluindo descrições sobre desempenho acadêmico e avaliação sobre características de personalidade, no sentido de “diferenciar este estudante dos demais”.

Pode-se considerar que esse processo seletivo é recheado de subjetividade e facilita a ocorrência de “desvios” no sentido de proteger esse ou aquele candidato. De outra parte, ele é certamente mais abrangente que um processo que se baseia apenas em algumas provas escritas. Além disso, responsabiliza escola e professores do Ensino Médio ao requerer informações escritas (e assinadas) sobre quem lá estudou.

Nessa pequena amostra de informações, opiniões e argumentos a respeito do vestibular, prevalecem, em nosso entendimento, algumas ideias centrais:

a) o desempenho apresentado pelos candidatos que obtiveram sucesso nos processos seletivos é fortemente condicionado pelo status socioeconômico e as oportunidades educacionais pregressas;

b) há que se ampliar a noção de mérito, posto que apenas um exame realizado em um momento específico é uma forma bastante limitada de aferi-lo;

c) é possível propor formas alternativas de seleção, o que, em nossa opinião, não significa descartar simplesmente o vestibular, mas encará-lo como uma modalidade entre muitas possíveis.

É importante destacar que, antes mesmo da chegada do momento de disputa por vagas, muitos já desistiram de colocar o acesso a uma instituição pública como uma possibilidade. É o que veremos a seguir.

²⁹ Abaixo da média, na média, acima da média, bem acima da média, entre os melhores 10%, 5% ou 1%.

2.1 Hierarquização de Carreiras e Pré-Seleção

Na média, candidatos de estratos sociais privilegiados acabam apresentando desempenho melhor do que os demais nos vestibulares e nos processos seletivos similares. Mas, proporcionalmente, também compõem a maior parte dos candidatos que efetivamente arriscam a seleção para as carreiras mais competitivas.

Sabrina Moehlecke (2004) chamou a atenção para esse fenômeno conhecido como auto-exclusão, isto é, o fato da maioria dos candidatos avaliar suas chances de aprovação e de realização do curso e decidir por carreiras mais ou menos concorridas a partir dessa análise, fazendo com que alunos provenientes de meios socialmente desfavorecidos, frequentemente, nem tentem se candidatar aos cursos mais seletivos.

A rigor, podemos dizer que existem dois tipos de auto-exclusão, a absoluta e a relativa. Na absoluta, o aluno imagina que não tem chance de ser selecionado por uma instituição pública (ou sabe que não terá condições de frequentar o curso se conseguir a aprovação no vestibular) e nem sequer se inscreve para os exames.

O segundo tipo, mais fácil de observar porque o aluno acaba participando do processo seletivo, é também chamado de pré-seleção, pois consiste na escolha de cursos menos competitivos, isto é, numa seleção prévia, muitas vezes com a intenção de aumentar as possibilidades de sucesso nos vestibulares.

Sônia Penin tratou da questão da pré-seleção no caso da Universidade de São Paulo:

A provável existência de um fenômeno de auto-exclusão necessita de maiores estudos. Pode haver por parte dos alunos uma avaliação rigorosa e, para muitos, realista, a respeito de suas reais condições de sucesso em uma seleção tão concorrida. De fato, tomado de modo geral (pois há muita diferenciação interna), o fator qualidade do Ensino Médio público, que inclui, além da qualidade do ensino efetivamente recebido, também o tempo de exposição à aprendizagem, pode ser avaliado negativamente pelo aluno da escola pública e, assim, influenciar a sua auto-exclusão [...] Mas pode ocorrer, também, a desinformação e mitos entre alunos do Ensino Médio da escola pública, levando-os a não se inscreverem. De qualquer forma, é certo que o aumento de aprovações de alunos provenientes da escola pública passa pelo aumento das inscrições dos mesmos. (PENIN, 2004, p. 127).

Para Claudio de Moura Castro:

É nas áreas mais desejadas [...] que estarão os ricos, ficando os pobres com pedagogia, matemática, letras, geografia. etc.

[...] Há uma minoria de candidatos de nível socioeconômico muito baixo que consegue passar no vestibular com notas que permitiriam frequentar os cursos mais competitivos [...] No entanto, os cursos mais competitivos são cursos que exigem tempo integral e mais muito tempo para estudar além dos horários das aulas. Por

estas razões, estes jovens têm de abrir mão destes cursos por necessitarem trabalhar para se sustentar. (CASTRO, 2001, p. 113 e 114).

Yvonne Maggie e Peter Fry utilizaram dados do Provão 2000 para mostrar que havia relativamente altos percentuais de não brancos (considerados, em geral, como provenientes de estratos mais pobres da sociedade) em cursos menos valorizados: 26,6% em Matemática, 29,4% em Letras, 28,4% em Física. Por outro lado, entre os concluintes de cursos mais seletivos, as proporções eram significativamente menores: 18,6% em Medicina, 17% em Direito, 14,5% em Odontologia. (MAGGIE; FRY, 2002, p. 103 e 104).

Para Jean-Jacques Paul e Nelson do Valle Silva:

A probabilidade de um vestibulando escolher um determinado curso se dá essencialmente em função de três fatores:

- a) Seu desempenho acadêmico;
- b) o tempo de que disponha para se dedicar aos estudos;
- c) o tempo de estudo exigido para completar o curso com êxito. (PAUL; SILVA, 1998, p. 117).

Desse modo, os autores supõem que as chances de sucesso ou fracasso no vestibular são vislumbradas previamente:

[...] Os vestibulandos, estimando a priori a sua capacidade relativamente aos demais candidatos e conhecendo o grau de competitividade no acesso a cada uma das carreiras, fazem sua escolha considerando sua chance pessoal de ingressar na carreira preferida. [...] É importante observar que, além da auto-seleção de base puramente acadêmica, a evidência também sugere uma auto-seleção apoiada nas características socioeconômicas e de sexo dos candidatos. (Ibidem, p. 121).

Uma das maiores responsáveis pela exclusão prévia de potenciais candidatos é a quase exclusividade do período diurno em cursos como os de Medicina e Engenharia, principalmente no primeiro. No total geral das carreiras, já vimos que, pelo Censo da Educação Superior 2008, o noturno é responsável pelas matrículas de aproximadamente 26% dos alunos das federais, 44% dos alunos das estaduais e 71% dos alunos das particulares.

Maria Stela Porto e Mariza Santos estudaram a relação direta que pode haver entre a expansão do Ensino Superior noturno e a democratização. Criticam o fato das particulares, largamente majoritárias no oferecimento do noturno, não estarem assegurando o mesmo nível de qualidade apresentado pelas públicas, e retomam a ideia de que democratização do acesso exige que alguns cursos de maior prestígio também sejam ofertados nesse período,

[...] revertendo a atual tendência de excesso de oferta nos poucos cursos cuja instalação não requer quase nenhuma estrutura.

[...] Mostram que é clara a predominância de cursos de Humanas no noturno, em detrimento das outras áreas. (PORTO; SANTOS, 1998, p. 283 e 287).

Estudando diversas carreiras do vestibular de 1990 para algumas instituições públicas do Rio de Janeiro, Paul e Silva perceberam que parte da auto-seleção é determinada justamente pela intenção de trabalhar. Por exemplo, nos cursos chamados de Arte-Educação (Pedagogia, Licenciaturas e outros), cerca de 68% dos candidatos pretendiam trabalhar durante a faculdade, contra 21% em Medicina. De outra parte,

[...] 72,4% dos candidatos aprovados para Arte-Educação obtiveram uma nota que lhes poderia permitir a admissão numa carreira de nível de maior prestígio.

[...] [Os] candidatos que se auto-censuram ou se auto-selecionam são oriundos de meios sociais mais modestos e mais freqüentemente tencionam trabalhar, em comparação aos estudantes de idêntico nível acadêmico mas que não se auto-censuram.

[...] A universidade pública e gratuita não oferece aos alunos que precisem trabalhar subsídios para que se sustentem. Em consequência, estes acabam por sofrer uma severa limitação quanto às carreiras a que podem concorrer. Uma forma concreta de democratizar o acesso aos cursos mais exigentes em tempo de estudo, normalmente os de alto prestígio social, seria a disponibilidade de um sistema de bolsas ou de crédito [...] (PAUL; SILVA, 1998, p. 123 e 129).

Um dos pioneiros no estudo da auto-seleção no Brasil é, sem dúvida, Sérgio Costa Ribeiro. Em *O Vestibular*, comenta o perfil socioeconômico dos candidatos às diversas carreiras. Divide-as em três grandes grupos:

O primeiro, de mais baixo nível socioeconômico e cultural [...] forma as carreiras de magistério de 1º grau [...], Biblioteconomia [...]; um segundo grupo forma as carreiras que levam ao magistério de 2º grau [...], Ciências Contábeis, Artes [...]; um terceiro grupo pode ser considerado como o das chamadas 'profissões liberais', escolhidas pelas camadas de classe média alta [...] com candidatos às carreiras de Medicina e Engenharia.

[...] O exame vestibular, por mais bem elaborado que seja, apenas funciona como um mecanismo secundário na seleção. Os 'melhores' de cada carreira não são os 'melhores' do total de candidatos; a pré-seleção é um mecanismo bem mais eficiente que o próprio exame. Como consequência, os melhor classificados em Letras ou Educação, por exemplo, são, do ponto de vista de desempenho, bem inferiores aos que não lograram ingresso em carreiras como Medicina ou Arquitetura. (RIBEIRO, 1982, p. 3 e 4).

O autor retoma a clássica divisão entre candidatos às públicas e às privadas, modificando-a, ao afirmar ser predominante o corte entre as carreiras: “[...] em termos socioeconômicos, a diferença entre estes dois grupos é muito menor do que a diferença entre os classificados para carreiras de menor e de maior prestígio.” (Ibidem, p. 4).

Alceu Pinho, ex-diretor da Fuvest, salienta que analisar globalmente os dados de um vestibular grande como o que dirigiu pode esconder enormes diferenças entre as diversas

carreiras. Dois grupos dividem metade das vagas (25% cada): o grupo das altamente competitivas e de desempenho médio superior – Medicina, Direito e Engenharia – e o grupo com características opostas, que engloba os cursos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e Física. (PINHO, 2001, p. 354).

Tomando como base as escolas estaduais e municipais, a probabilidade relativa de um candidato oriundo de uma escola federal ser aprovado no primeiro grupo era 11 vezes maior, e um egresso de escola particular 4,9 vezes maior; no segundo grupo, a probabilidade do aluno da federal era 2,7 vezes superior e o da particular, 2,2 vezes. (Ibidem, p. 356).

Em apoio à ideia de prestígio e investimento nas carreiras mais competitivas, o autor pesquisou a evasão média de alunos na USP, concluindo que nos cursos do grupo 1, o percentual de formandos sobre ingressantes era de 81% enquanto no grupo 2 essa porcentagem caía para 29%. (Ibidem, p. 359).

Voltando ao predomínio do campo das humanidades no acesso de candidatos oriundos dos setores de menor poder aquisitivo, Cássio Miranda dos Santos analisou o vestibular da Vunesp em 1993, mostrando que, se apenas 30% das matrículas em carreiras de Humanas foram feitas por alunos que realizaram todo o Ensino Médio em escolas particulares, esse número subia para 47% em Exatas e 58% nas Biológicas. (SANTOS, 1997, p. 241).

O autor deixa claro que não corresponde à realidade, no caso da UNESP, a predominância de alunos ricos sobre aqueles originários dos setores médios ou até populares – por exemplo, havia mais matriculados com renda inferior a 10 salários mínimos do que com renda superior. Por outro lado, mostra que em um recorte por áreas se revelam as hierarquias de renda: acima de 20 mínimos encontramos 24% dos matriculados de Biológicas, 15% dos que escolheram a área de Exatas e 11% dos optantes por Humanas. (Ibidem, p. 244)

Maria da Graça Setton, seguindo Bourdieu e adotando as concepções de capital econômico, cultural, social e simbólico, realizou estudo sobre uma possível hierarquização no interior dos cursos de humanidades da Universidade de São Paulo. A partir do exame dos perfis de ingressantes em relação aos recursos expostos acima, classificou as carreiras universitárias de Humanas em três grupos: Cursos Seletos (Direito, Administração, Arquitetura, Economia, etc.), Cursos Intermediários e Cursos Populares (Artes, Filosofia, História, Letras e, principalmente, Pedagogia e Biblioteconomia). (SETTON, 1999, p. 467 e 468).

Entre os Cursos Seletos encontramos aqueles que projetam ganhos consideráveis no futuro, apresentando bastante competitividade no vestibular. Por outro lado, os populares “[...]”

oferecem baixas expectativas de profissionalização, já que levam a carreiras pouco valorizadas no mercado de trabalho.” (Ibidem, p. 469).

Constatando a hierarquização interna de cursos nas universidades, Cidinha da Silva afirma que também em termos de raça ou cor existe um viés na escolha das carreiras: “Estudantes negros concentram-se na área de Ciências Humanas, com presença ínfima na área de Biomédicas e Ciências Exatas; nestas, foi verificada uma concentração acentuada de pessoas de ascendência oriental.” (SILVA, 2003, p. 32).

Aqui deve ser feita uma observação quanto aos cursos de Exatas: se é verdadeira a afirmação de que há poucos pardos, pretos e egressos de escola pública em Engenharia, o mesmo não ocorre, por exemplo, com o curso de Licenciatura em Matemática, que, em geral, leva a uma profissionalização de status social menor. Portanto, neste caso, a ressalva acaba confirmando a tese da hierarquização.

Uma pesquisa com informações das carreiras da UNICAMP foi realizada por Lara Bezzon. A partir de variáveis como escola nos graus anteriores, ocupação do pai, escolaridade da mãe e do pai, prática de atividade remunerada e renda familiar, a autora percebeu que os cursos poderiam ser divididos em dois grupos: os mais elitizados seriam os de Medicina, Biologia, Engenharias, Economia e Ciências Sociais.

No outro extremo, de estrato inferior, tomando por base as variáveis citadas, foram classificados os cursos de Matemática, Química, Pedagogia, História, Enfermagem e as carreiras tecnológicas. (BEZZON, 1997, p. 52).

Assim, da mesma forma como temos visto em outras instituições de Ensino Superior, Lara Bezzon identificou na Universidade de Campinas a hierarquização dos cursos a partir do status socioeconômico dos alunos.

Também na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mauro Braga, Maria do Carmo Peixoto e Tânia Bogutchi estudaram o acesso a determinadas carreiras em termos da origem escolar dos estudantes. Os percentuais podem ser observados na tabela abaixo:

Tabela 31 - Candidatos oriundos da rede pública – UFMG – 1992-1999

Curso/Carreira	%
Medicina	34,2
Engenharias	47,9
Pedagogia	68,5
Matemática	73,1

Fonte: BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI (2001)

Apesar da clara divisão entre carreiras, os autores louvam o crescimento do acesso das camadas mais baixas:

Pode-se argumentar que o modelo de seleção atualmente adotado pela UFMG reserva para os candidatos pertencentes às famílias de pior estrato social as vagas dos cursos rejeitados pela classe média alta. É verdade. No entanto, essa situação é melhor do que a de anos atrás, quando esses estudantes sequer chegavam a bater às portas da universidade. (BRAGA, PEIXOTO e BOGUTCHI, 2001, p. 151).

Na mesma universidade, outro estudo mais recente reforça a ideia da diferenciação no acesso aos cursos:

O quadro de iniquidade se completa quando se observa que nas instituições públicas há como que uma segregação em cursos de baixo prestígio social, dos jovens oriundos de estratos sociais menos favorecidos. Cita-se aqui o exemplo do vestibular UFMG 2003. Foram admitidos quase 40% de estudantes oriundos de escolas públicas, mas em alguns cursos como Arquitetura, Economia e Engenharia de Produção, o percentual correspondente foi de cerca de 15%, enquanto em outros, como Pedagogia, Biblioteconomia e Química, superou 70%. (ARAÚJO et al., 2004, p. 174).

O relatório do ENADE de 2006 permite a comparação entre dois cursos tidos como bem diferentes em termos de origem social dos estudantes, Administração e Formação de Professores. No primeiro, 26,6% dos concluintes são pretos ou pardos, 37,8% são oriundos de famílias com renda mensal de até 5 salários mínimos e 52,9% fizeram o Ensino Médio todo em escola pública.

Já no curso de Formação de Professores, 51,3% dos concluintes são pretos ou pardos, 85% são de famílias com renda de até 5 salários mínimos e 75,4% vieram do Ensino Médio público.

Vejamos agora os relatórios-síntese do ENADE de 2007. Nas tabelas a seguir, apresentamos algumas características dos estudantes de outros dois cursos, Medicina e Serviço Social.

Tabela 32 - Cor dos estudantes avaliados no ENADE 2007 (%)

Como você se considera?	Ingressante		Concluente		Total	
	Medicina	S. Social	Medicina	S. Social	Medicina	S. Social
Branco	74,7	47,6	80,5	56,6	76,8	49,8
Negro	2,3	9,6	0,9	10,4	1,8	9,8
Pardo	18,8	37,1	14,3	29,4	17,2	35,2
Amarelo	2,8	3,2	2,9	1,2	2,8	2,7
Indígena	0,6	2,1	0,6	1,4	0,6	1,9
S/ Informação	0,8	0,5	0,7	0,9	0,8	0,6

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE/2007

Podemos notar que o número de pardos é maior entre os ingressantes do que entre os concluintes, nos dois cursos. De qualquer maneira, mesmo entre os ingressantes, as diferenças entre as carreiras são enormes: Negros e Pardos eram 46,7% em Serviço Social e 21,1 % em Medicina.

Tabela 33 - Renda dos estudantes avaliados no ENADE 2007 (%)

Renda Familiar	Ingressante		Concluente		Total	
	Medicina	S. Social	Medicina	S. Social	Medicina	S. Social
Até 3 s.m.	7,0	62,6	4,4	43,7	6,1	58,0
3–10 s.m.	24,5	29,2	19,8	44,4	22,8	32,9
10–20 s.m.	30,2	5,8	32,0	8,9	30,8	6,6
20–30 s.m.	18,6	0,5	18,4	1,5	18,5	0,8
+ 30 s.m.	18,4	0,5	24,2	0,4	20,4	0,5
S/ Informação	1,4	1,4	1,2	1,0	1,3	1,3

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE/2007

Há mais estudantes de baixa renda ingressando nos dois cursos. Mas pode também estar havendo maior evasão desse grupo. De toda maneira, mesmo entre os ingressantes, as diferenças entre as carreiras são enormes: na faixa de até 10 salários mínimos encontramos 91,8% dos que iniciaram Serviço Social contra 31,5% da mesma faixa em Medicina. Na faixa acima de 20 salários mínimos estão 1,0% dos que ingressaram em Serviço Social e um percentual de 37,0% dos que entraram em Medicina.

Tabela 34 - Ensino Médio dos estudantes avaliados no ENADE 2007 (%)

Tipo de Escola no Ensino Médio	Ingressante		Concluinte	
	Medicina	S. Social	Medicina	S. Social
Toda pública	11,4	70,8	9,3	61,2
Toda Privada	80,5	12,8	81,6	23,3

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE/2007

Nesses dois cursos, as escolas públicas estão enviando mais estudantes para o Ensino Superior (mais ingressantes do que concluintes) ou a evasão dos egressos da rede pública é maior. A mudança é maior em Serviço Social (61,2% nos concluintes, 70,8% nos ingressantes) do que em Medicina: (9,3% nos concluintes, 11,4% nos ingressantes). A diferença entre as carreiras, de todo modo, é gritante, com larga predominância da escola particular nos alunos de Medicina.

Outra questão que aparece no relatório do ENADE é a que trata do tempo semanal dedicado aos estudos, excetuando-se o tempo de frequência às aulas:

Tabela 35 - Tempo de Estudo extra-classe dos estudantes avaliados no ENADE 2007 (%)

Horas de Estudo	Ingressante		Concluinte		Total	
	Medicina	S. Social	Medicina	S. Social	Medicina	S. Social
Nenhuma	1,0	4,6	1,4	5,1	1,2	4,7
1-2	10,0	45,3	10,1	36,1	10,0	43,0
3-5	25,7	30,6	28,0	36,0	26,5	31,9
6-8	19,6	12,4	18,3	11,8	19,1	12,3
Mais de 8	42,7	6,7	41,2	10,1	42,2	7,5
S/ Informação	0,9	0,4	1,0	0,9	0,9	0,5

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE/2007

As diferenças entre ingressantes e concluintes são pequenas em ambas as carreiras, com duas exceções, ambas em Serviço Social: “de 1 a 2 horas” - 45,3% para os ingressantes e 36,1% para os concluintes - e “mais de 8 horas” - 6,7% para os ingressantes e 10,1% para os concluintes.

Os alunos de Medicina estudam mais, em média. Considerando tanto ingressantes quanto concluintes, estudam até 2 horas 11,2 % dos que cursam Medicina e 47,7% dos que

fazem Serviço Social; no outro extremo, com mais de 6 horas de estudo temos 61,3 % dos estudantes de Medicina e apenas 19,8% dos estudantes de Serviço Social.

Limongi et al., já citados anteriormente, calculam que os fatores determinantes do sucesso no vestibular da USP estão potencializados nos candidatos com as seguintes características: “[...] estudaram em escolas particulares, do sexo masculino, de cor amarela e que têm pai com curso superior.” (LIMONGI et al., 2002, p. 36). Voltaremos a esse perfil no próximo capítulo.

Os autores afirmam que, apesar de haver considerável vantagem no vestibular para candidatos com determinado status, não se pode esquecer que, antes mesmo das provas que mostraram as diferenças de desempenho, houve previamente um processo de auto-seleção dos candidatos.

Nos processos mais recentes de seleção para a Universidade de São Paulo, mais um indício de que a auto-exclusão esteja ocorrendo pode estar na diminuição do número total de candidatos no vestibular. Para ingresso em 2006, houve um recorde de 170.474 inscritos. Para 2010, 128.155.

Em 2007, Roberto Costa, da Fuvest, achava que a recente ampliação de vagas nas instituições federais – expansão da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e criação da Universidade Federal do ABC (UFABC) -, aliada ao aumento de atendimento nas instituições privadas por meio do ProUni, poderiam explicar a queda, visível já naquele ano. (TAKAHASHI; COLGARO, 2007a).

A diminuição do número de inscritos no vestibular da USP não seria também um sintoma de que a seleção está operando bem antes de chegar o momento da prova? A análise dos dados da Fuvest, que faremos a seguir, talvez nos ajude a responder.

3 O VESTIBULAR DA FUVEST

A Fuvest realiza há mais de trinta anos os vestibulares para a Universidade de São Paulo. Hoje, é a organização responsável pelos vestibulares para admissão também na Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo e na Academia de Polícia Militar do Barro Branco. Na edição mais recente, Fuvest 2010³⁰, essas instituições ofereceram as seguintes vagas: 10.622 na USP, 100 na Santa Casa e 90 na Academia de Polícia.

Otaviano Helene, citado por Sabrina Moehlecke, a partir de dados da Fuvest, estudou a relevância de três variáveis para a aprovação no vestibular: condição socioeconômica, escolaridade dos pais e tipo de escola frequentada. Os que se apresentam com alta condição social, pais altamente escolarizados e estudo em escola privada têm de 2,5 a 3,0 vezes mais chances do que os de baixo nível socioeconômico, pais pouco escolarizados e estudo em escola pública.

Diante da evidência da desigualdade de chances causada pela diferença de condições prévias, Helene sugere a criação de mecanismos compensatórios, “[...] para que bons estudantes não sejam ‘excluídos do sistema de ensino por fatores não relacionados com sua vocação, sua capacidade intelectual ou sua capacidade de trabalho’.” (MOEHLECKE, 2000, p. 103).

Na mesma trilha de Otaviano Helene, procuramos realizar um levantamento de alguns itens que qualificam os candidatos aos vestibulares realizados pela Fuvest. Os resultados serão analisados a seguir.

³⁰ O ano do início do curso é que determina o nome dado aos vestibulares. Assim, um exame que se iniciou em 2009 (1ª Fase) e foi completado em 2010 (2ª Fase) é chamado de Fuvest 2010, ano de matrícula dos aprovados.

3.1 Dados Gerais

Os dados do questionário socioeconômico da Fuvest abrangem o período de 1980 até o exame vestibular feito em 2008, para matrícula em 2009. Ao longo do tempo, o questionário respondido pelos vestibulandos sofreu algumas alterações e várias perguntas foram acrescentadas à primeira versão. De toda maneira, é uma base de dados riquíssima para analisarmos as permanências e mudanças no perfil dos candidatos inscritos e aprovados na Universidade de São Paulo.

Em 1980, o vestibular da Fuvest servia como seleção também para a UNICAMP e a UNESP. Esta última criou processo seletivo próprio a partir do ano seguinte, e o mesmo ocorreu com a Universidade de Campinas a partir de 1987.

Desde 2005, o vestibular da Fuvest passou a incluir as vagas da USP Leste e o de 2007 foi o primeiro realizado sob as regras do Programa de Inclusão Social da USP, o Inklus, do qual trataremos depois.

Para conhecermos melhor os atributos dos candidatos, coletamos os dados do “total geral das carreiras”, o que permite apreendermos as características médias. Além disso, selecionamos algumas questões que nos pareceram centrais. São as que tratam de: realização de vestibulares anteriores, o local e o período de estudo no Ensino Médio, a escolaridade da mãe, a cor declarada, a responsabilidade pelo sustento e a existência de computadores nas casas.

Não há informação para todas essas questões desde 1980. Além de haver um hiato completo entre os anos de 1982 e 1986, alguns tópicos foram introduzidos mais recentemente, como a cor dos candidatos, por exemplo.

A partir de 2000, os tópicos que achamos mais relevantes estão todos presentes mas realizaremos diferentes recortes a partir da disponibilidade dos dados.

Em primeiro lugar, vejamos a evolução do número de candidatos. Para ingresso em 1987, cerca de 105 mil candidatos se inscreveram para prestar o vestibular da Fuvest. Para ingresso em 2010, foram inscritos aproximadamente 128 mil candidatos, crescimento de 22% em relação a 1986. Mas, nos anos mais recentes, o número de candidatos tem caído. Após um pico em 2006, quando houve cerca de 170 mil inscritos, nos anos seguintes tivemos aproximadamente 143 mil em 2007, 141 mil em 2008 e 138 mil em 2009. A trajetória dos últimos anos é decrescente, apesar da introdução do Inklus.

O gráfico 3 apresenta a evolução do número de candidatos nos últimos anos:

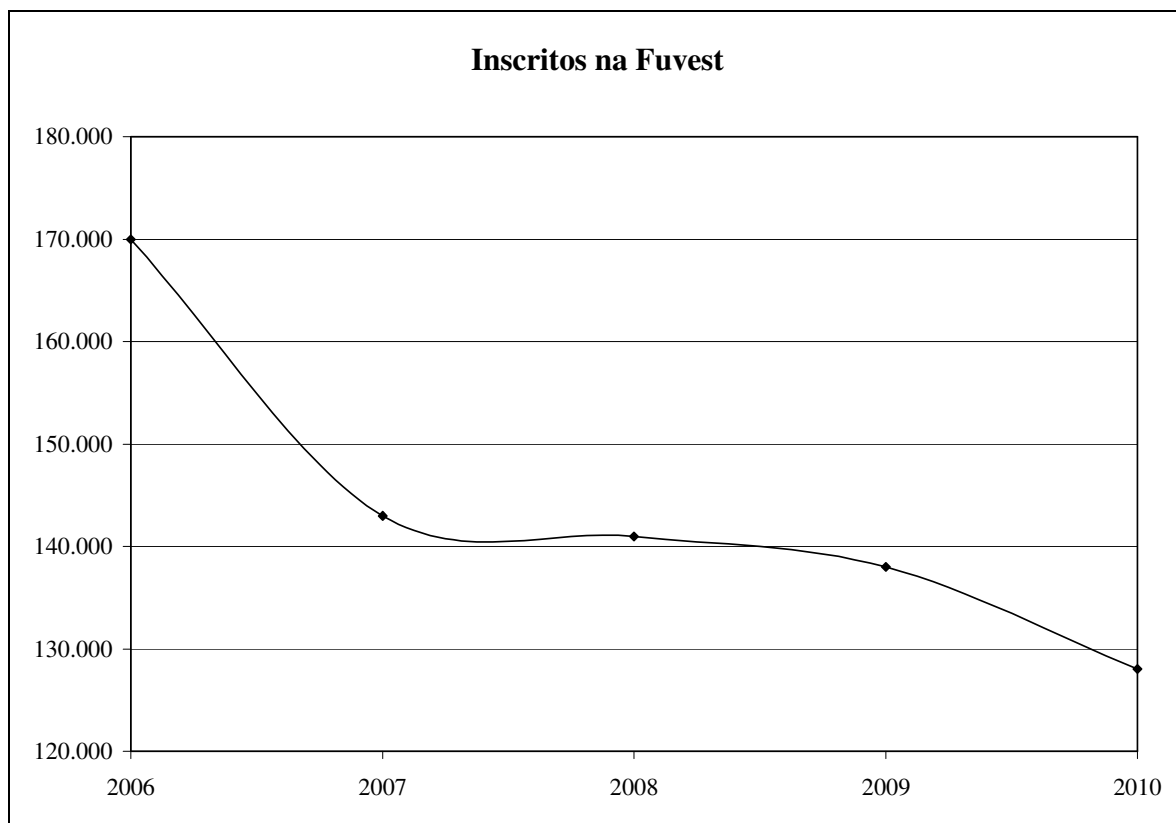


Gráfico 3 - Número de Inscritos
Fonte: Relatórios da Fuvest

A relação entre o número de candidatos e as vagas disponíveis também tem diminuído nas últimas edições:

Tabela 36 - Disputa pelas vagas no vestibular da Fuvest

	Período	Média	Em 2008	Em 2009	Em 2010
Candidato por Vaga	1980-1981	14,3	12,3	12,1	11,9
	1987-2007				

Fonte: Relatórios da Fuvest

Quanto aos tópicos selecionados, a primeira questão que queremos responder é: a realização de vestibulares anteriores ao prestado pelo candidato altera suas chances de aprovação? Intuitivamente, tendemos a considerar que a experiência na realização de provas do mesmo tipo pode aumentar a possibilidade de sucesso, já que a administração do tempo e da prioridade que se dará a uma ou outra parte da prova pode ser aperfeiçoada com a experiência.

Vale a pena lembrar que existe uma categoria de futuros candidatos que começa a “administrar” seu vestibular alguns anos antes da chegada do momento da seleção: o “treineiro”. Em geral, é um aluno que cursa o primeiro ou segundo ano do Ensino Médio e se

inscreve no vestibular para testar seus conhecimentos e, ainda mais, para acostumar-se com o tipo de prova que será exigido no momento “pra valer”.

O “treineiro” sabe que já estudou parte dos conhecimentos solicitados nos vestibulares e realizá-los antes do tempo é uma forma de avaliar o quanto ainda falta.

Além da questão do teste de conhecimentos, o “treineiro”, supõe-se que contando com orientação familiar, percebe que uma das dificuldades que deverá superar no futuro próximo é a questão do controle da ansiedade. Quanto mais provas realizar, menor a probabilidade de vir a transformá-las em um mito.

No estudo dos questionários, dividimos as respostas em “nenhum vestibular anterior” e “pelo menos um vestibular anterior”, ou seja, os que estão realizando o vestibular Fuvest pela primeira vez e aqueles que já o fizeram anteriormente, uma ou mais vezes.

Se olharmos para a média de respondentes de 1991 a 2008, veremos que 66,2% dos inscritos não têm experiência anterior, contra apenas 33,8% dos que realizaram ao menos uma vez o vestibular Fuvest. Inversamente, entre os aprovados temos uma média de 41,7% dos que não haviam feito prova anterior contra 58,3% dos que tinham feito pelo menos uma prova.

Conclui-se que realizar vestibular, seja como “treineiro” ou para valer, aumenta a probabilidade de aprovação. Em termos do que chamaremos de “chances de aprovação”, ou seja, o percentual de aprovados em relação ao número de inscritos, são 4,5% para “nenhum vestibular anterior” e 12,9% para “pelo menos um vestibular anterior”, o que significa quase três vezes mais para quem já tem experiência na prova.

A segunda questão que julgamos adequado citar como das mais relevantes é a do local em que cursou o Ensino Médio. As respostas dividem-se em Particular, Federal, Estadual/Municipal e parte em um ou em outro.

Há muito se estuda a inversão dos papéis desempenhados pelas redes de ensino na passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior. Já é bastante conhecido o fato de que a maioria dos estudantes do Médio privado ingressa em instituições públicas e a maior parte dos estudantes da rede pública ingressa no Superior particular. Há muito de verdade nisso, mas é preciso relativizar a inversão.

Em primeiro lugar, há enorme diferença entre o Médio público estadual e municipal e o Médio público federal. Além disso, a maioria dos estudantes das redes estadual e municipal acaba, ao menos nos primeiros anos seguintes à conclusão, não ingressando em nenhum curso superior, seja público ou privado.

De outra parte, ao contrário do que alguns imaginam, as escolas federais de Ensino Médio³¹ têm índice de aprovação em vestibulares de instituições públicas bastante superiores ao da rede privada, com exceção daquelas poucas escolas particulares já consagradas em obter desempenho excelente nos processos seletivos. O mesmo ocorre com algumas técnicas estaduais, que também submetem os candidatos a seus cursos a concorrido processo seletivo.

Em termos percentuais médios, observamos que as escolas particulares respondem pela maior parte dos inscritos e dos aprovados³²:

Tabela 37 - Fuvest - Inscritos e aprovados segundo a rede no Ensino Médio

Rede no Ensino Médio	Inscritos	Aprovados
Particular	54,0	65,5
Federal	1,5	3,3
Estadual/Municipal	34,1	23,3

Fonte: Relatórios da Fuvest

Mais de 85% dos estudantes paulistas de Ensino Médio frequentam a rede pública. Na hora do vestibular, são somente 34,1% dos inscritos. A auto-exclusão é evidente. A questão é ainda mais séria se considerarmos a evolução dos últimos anos: os egressos das estaduais e municipais eram 38,1% dos inscritos em 1987 e passaram a ser 31,9% em 2008.

Acrescenta-se à menor inscrição dos alunos das escolas estaduais e municipais de São Paulo o fato das suas chances de aprovação serem significativamente menores. Apenas 4,6% dos inscritos logram aprovação, contra 8,6% para os egressos das particulares e significativos 15,9% dos alunos da Escola Federal, a maior chance média encontrada em todas as categorias que analisamos.

Apenas a título de ilustração, podemos citar alguns dados análogos referentes à Universidade Federal de Minas Gerais, trabalhados por José Francisco Soares, que revelaram a decrescente participação de egressos do Ensino Médio Municipal e Estadual nas matrículas dessa instituição:

³¹ Atualmente, cada escola da rede é denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Por vários anos, foi utilizado o nome Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Neste trabalho, optamos por manter a denominação Escola Federal.

³² Muitas vezes, as porcentagens não somam 100% porque estamos excluindo casos de alunos que estudaram, por exemplo, parte do tempo em uma rede e parte em outra, um ano no diurno e dois no noturno etc., ou seja, estamos nos concentrando nos perfis mais bem definidos.

Tabela 38 - Porcentagem de alunos aprovados no vestibular da UFMG em relação aos inscritos que terminaram o Ensino Médio no ano anterior ao do vestibular

Vestibular	% Municipais	% Estaduais	% Federais	% Particulares
1992	6,6	4,1	12,5	13,8
2002	1,3	0,9	17,8	8,4

Fonte: SOARES (2004, p. 158)

Note-se que o percentual de aprovados (em relação ao de inscritos) das particulares também diminuiu, mas não na mesma proporção das municipais e estaduais. A rigor, tiveram aumento na aprovação apenas os egressos do Ensino Médio Federal.

Na Fuvest, quanto ao período frequentado na escola média, intuitivamente poderíamos esperar que os turnos diurno e integral teriam maior aprovação do que o noturno. Porém, a amplitude da diferença surpreende. Maior surpresa é causada pela pequena participação do noturno no número de inscritos. Considerando que mais da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Médio frequenta a escola à noite, era de se esperar uma divisão mais equilibrada nas candidaturas ao vestibular. Vejamos as médias de 1991 a 2008:

Tabela 39 - Fuvest – Inscritos e aprovados segundo o turno no Ensino Médio

Turno no Ensino Médio	Inscritos	Aprovados
Diurno	73,8	82,7
Integral	6,5	9,1
Noturno	20,1	10,1

Fonte: Relatórios da Fuvest

As chances médias para o noturno, o diurno e o integral são, respectivamente, 3,4%, 8,0% e 10,0%. A situação é ainda mais séria para os alunos trabalhadores se observarmos a evolução no período de 1993 a 2008. Em 1993, alunos do Médio noturno eram 19,4% dos inscritos e 10,6% dos aprovados. Esses números baixaram em 2008 para 10,7% e 4,6%, respectivamente.

Uma característica largamente apontada na literatura como favorável à aprovação é a alta escolaridade da mãe do candidato. No caso da Fuvest, isso é comprovado. Tomando os extremos, mães analfabetas ou que só chegaram ao 4º ano, de um lado, e mães com graduação superior ou pós-graduação, do outro, os números são os seguintes:

Tabela 40 - Fuvest – Inscritos e aprovados segundo a escolaridade materna

Escolaridade da Mãe	Inscritos	Aprovados
Até o 4º ano do Fundamental	29,3	19,9
Ensino Superior Completo	29,4	40,6

Fonte: Relatórios da Fuvest

Em termos de chances, elas são o dobro para a escolaridade Superior, 10,5% contra 5,2% de “até o 4º ano do Fundamental”.

O quesito cor aparece no questionário a partir de 2000. Segue a classificação tradicional utilizada pelo IBGE: branca, preta, amarela, parda e indígena. Entre 2000 e 2008, observa-se um lento crescimento dos autodeclarados pretos e pardos, tanto no número de inscritos quanto no número de matriculados. Certamente, em parte o crescimento pode ser atribuído ao fato de que há mais pretos e pardos cursando o Ensino Médio até o final. Além disso, nos últimos anos, o resgate da autoestima desses grupos parece ter aumentado o número dos que se autodeclararam pretos, pardos ou negros.

De toda forma, as médias do período ainda revelam uma clara distorção entre essas categorias na sociedade paulista e no Ensino Superior, além de tornar transparente a maior chance que brancos e amarelos têm de aprovação. São brancos, em média, 75,5% dos inscritos e 79,9% dos aprovados. Amarelos são 7,1% dos inscritos e 10,9% dos classificados. Declararam-se pretos apenas 3,6% dos que se inscreveram e 1,4% dos aprovados. Para os pardos os números foram, respectivamente, 13,1% e 8,1%. Na categoria menos numerosa, os indígenas foram em média 0,5% dos inscritos e 0,3% dos classificados.

É fácil ver o desequilíbrio da situação quando comparamos com os números da população em São Paulo em 2007:

Tabela 41 - Percentuais de Inscritos/Aprovados na Fuvest (Média 2000-2008) e da População por cor

Cor	População no Estado de São Paulo	População na Região Metrop. de São Paulo	Inscritos na Fuvest	Aprovados na Fuvest
Branca	67,2	61,7	75,5	79,0
Preta	6,2	7,3	3,6	1,4
Parda	25,4	29,2	13,1	8,1
Amarela/Indígena	1,3	1,8	7,6	11,2

Fonte: IBGE: Síntese de Indicadores Sociais 2008 e Relatórios da Fuvest

Para a discussão da validade de políticas de ações afirmativas de cunho racial, uma conclusão salta aos olhos a partir dos dados da Fuvest e do IBGE: há uma enorme diferença a favor de brancos/amarelos se comparados com pretos/pardos/indígenas.

Comparando as chances dos que prestam o vestibular – lembrando sempre que muitos ficaram “perdidos” no caminho que vai do Ensino Fundamental ao Ensino Superior – podemos dizer que os de cor amarela, seja por fatores culturais ou socioeconômicos, alcançam índices melhores: 10,5% de chances contra 7,1% dos de cor branca, 4,7% indígena, 4,1% parda e 2,7% para os de cor preta.

O item “sustento durante o curso” surpreende por apresentar pequena variação se considerarmos os diferentes arranjos, ao menos quando tratamos do vestibular Fuvest de maneira geral, sem especificação por curso. Concentramo-nos nas categorias “sustentado totalmente pelos pais” e “trabalhando”, que seriam os extremos das diversas possibilidades.

Ao responder ao questionário, pretendem manter-se no curso apenas com a renda dos pais 33,5% dos inscritos e 38,2% dos aprovados. No outro lado, pretendem trabalhar para obter totalmente seu sustento 20,5% dos inscritos e 19,1% dos aprovados. Como em geral os que se sentem garantidos com o sustento familiar até o fim da faculdade possuem condições econômicas mais favoráveis, era de se esperar que suas chances de aprovação fossem maiores do que as daqueles que desde o momento do vestibular sabem que devem trabalhar. Os números corroboram essa expectativa, mas parecem menores do que o esperado.

Voltamos a frisar que, nessa primeira observação, estamos tratando do total geral das carreiras. Em média, as chances se mostraram bastante próximas: 8,8% para os que contam com o apoio familiar e 7,6% para os que pretendem trabalhar em tempo integral.

O último quesito coletado a partir dos questionários é o que se refere à existência de computadores na residência dos candidatos. Sabe-se que, para estratificar socialmente os pesquisados, costuma ser mais apropriado fazê-lo pelos bens de consumo declarados do que pela renda bruta. Historicamente, a maioria tende a ser mais verdadeira quando questionada se possui determinados bens como carros, geladeiras ou equipamentos eletrônicos e de informática do que quando perguntada “qual é a renda familiar?”

Dessa maneira, escolhemos a posse de computadores como um indicador de condição social (e não como uma busca de explicação a partir da qualidade do ensino aliada ao uso de ferramentas da informática).

Como era de se prever, a quantidade de possuidores de computadores residenciais aumentou muito nos últimos anos, e os que não possuem ao menos um micro são hoje minoria entre os candidatos ao vestibular da Universidade de São Paulo. Se, em 1995, 32,2%

dos inscritos e 45,8% dos aprovados possuíam computadores, esses números subiram para, respectivamente, 84,6% e 92,1%, em 2008. Como se vê, no último vestibular apenas 7,9% dos classificados não tinham pelo menos um microcomputador em casa.

A chance média no período é de 8,6% para os possuidores e 4,5% para os que não têm nenhum computador.

Construímos uma tabela com as chances médias nos diferentes períodos para os quesitos considerados e as chances calculadas apenas para o vestibular 2008, para que se tenha uma ideia de que itens tiveram variação significativa.

Em 2008, como o número de candidatos decresceu, as chances elevaram-se, na maior parte dos casos, na medida em que são calculadas a partir da razão entre o número de aprovados e o número de inscritos.

Ressalvando-se esse aumento geral, notamos pequena variação nos percentuais de aprovação por categorias. O único quesito que sofreu crescimento bem além do esperado nos últimos anos foi o dos candidatos provenientes de Escola Federal. Em média, eles tinham um percentual já alto de chance média de aprovação, cerca de 16%. Esse percentual subiu para 24%, isto é, aproximadamente um em cada quatro candidatos que estudaram na Escola Federal é aprovado no vestibular da Fuvest. O programa de bonificação – o Inlusp - discutido mais à frente, provavelmente responde em parte por essa elevação, já que favorece a todos os alunos provenientes de escolas públicas, entre os quais se encontram os das federais.

Na tabela a seguir, apresentamos as chances médias de cada categoria escolhida, acrescentando uma coluna para vislumbrarmos como se comportaram na edição 2008 do vestibular da Fuvest.

Tabela 42 - Chances no vestibular da Fuvest

	Quesitos	Período	Chance Média	Chance em 2008
Vestibular	Nenhum	1991-2007	4,5	5,2
Anterior	Pelo menos um	1991-2007	12,9	13,1
Local do Ensino Médio	Só particular	1980-1981	8,6	9,4
		1987-2007		
	Federal	1987-2007	15,9	24,0
Turno do Ensino Médio	Estadual ou Municipal	1987-2007	4,6	5,1
		Integral	1980-1981	10,0
	Diurno	1997-2007	8,0	8,5
		1980-1981		
Noturno	1980-1981	3,4	3,5	
	1987-2007			
Escolaridade da Mãe	Superior	1980-1981	10,5	10,3
		1987-2007		
	Até a 4ª série	1980-1981	5,2	4,4
Cor	Branca	1987-2007	7,1	8,4
		2000-2007		
	Preta	2000-2007	2,7	3,2
		2000-2007		
	Amarela	2000-2007	10,5	11,7
Parda	2000-2007	4,1	5,7	
Indígena	2000-2007	4,7	5,4	
Sustento durante o curso	Só pelos pais	1990-2007	8,9	8,9
	Por conta / Trabalhando	1990-2007	7,6	9,2
Computador	Ao menos um	1994-2007	8,6	8,7
	Nenhum	1994-2007	4,5	4,2

Fonte: Relatórios da Fuvest

As diferenças nas chances podem ser visualizadas por meio dos gráficos seguintes, construídos a partir de quatro das características que abordamos acima:

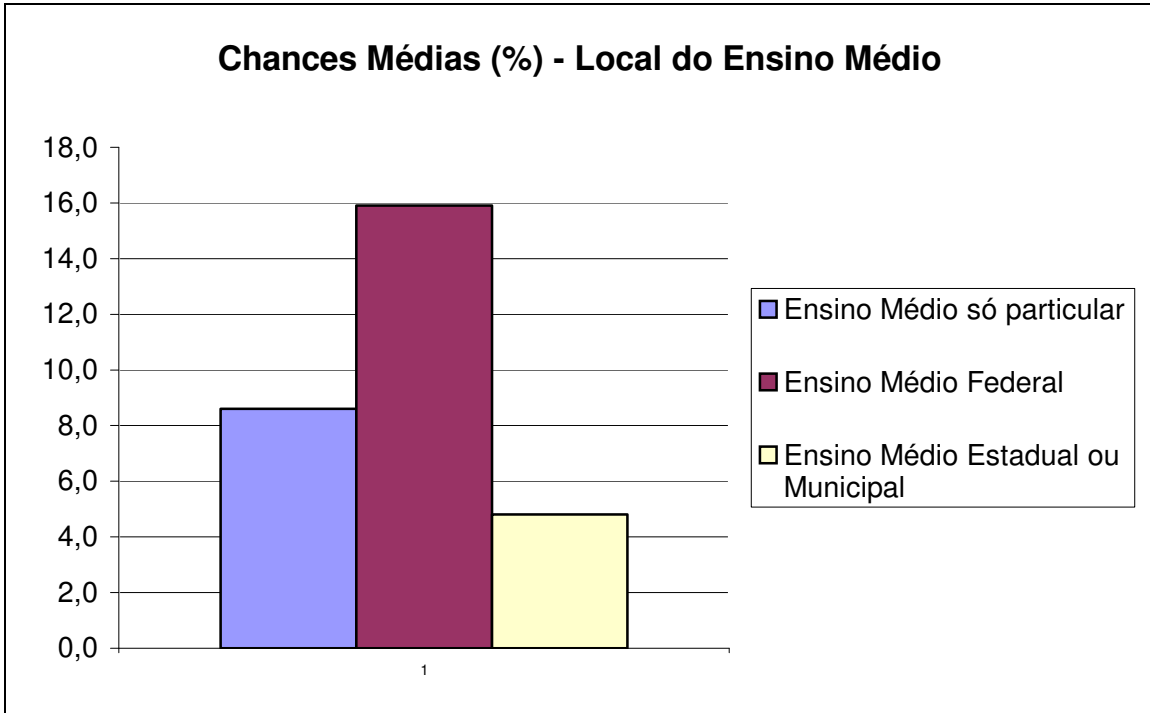


Gráfico 4 - Chances relativas ao local de curso no Ensino Médio
Fonte: Relatórios da Fuvest

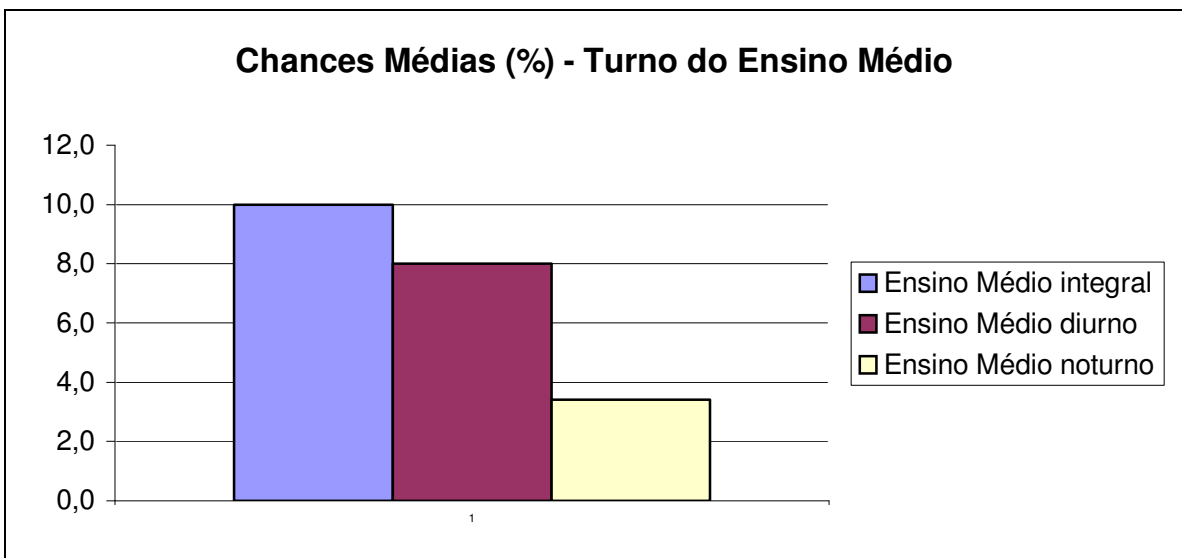


Gráfico 5 - Chances relativas ao turno de curso no Ensino Médio
Fonte: Relatórios da Fuvest

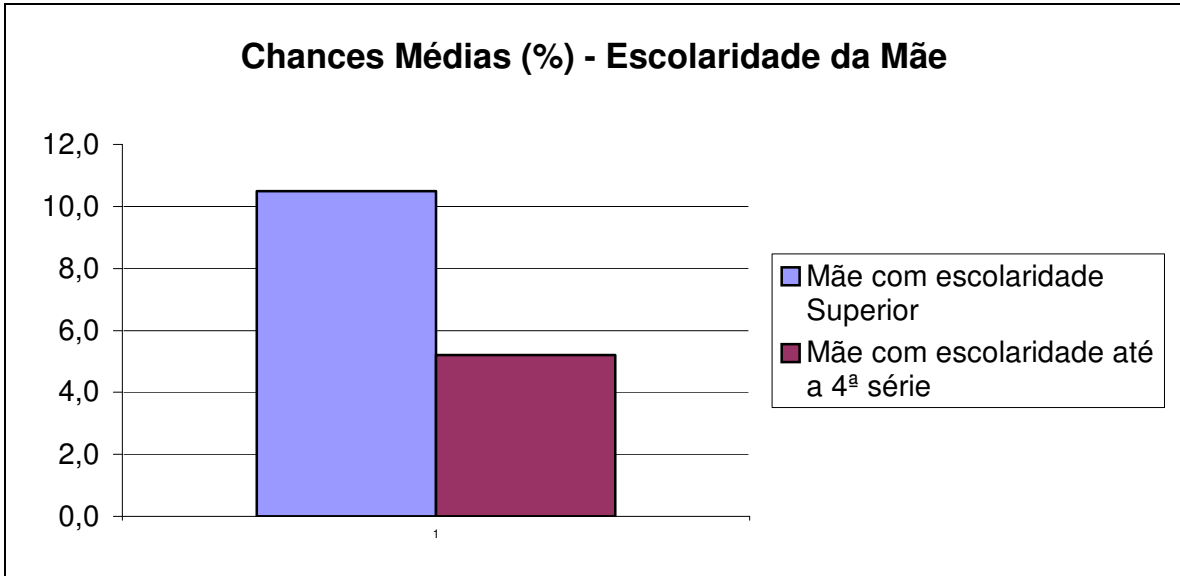


Gráfico 6 - Chances relativas à escolaridade materna
Fonte: Relatórios da Fuvest

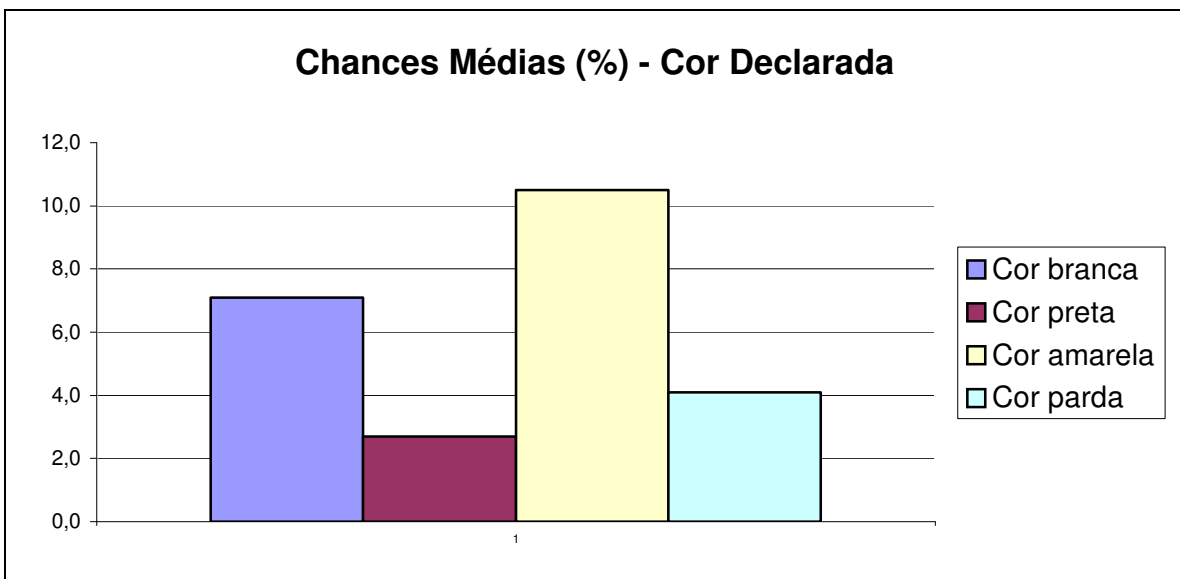


Gráfico 7 - Chances relativas à cor
Fonte: Relatórios da Fuvest

Evidentemente, nenhuma configuração possível garante sucesso ou fracasso, e não podemos correr o risco de criar categorias de “aprováveis” e “não-aprováveis”, gerando ainda mais estigmas. Mas, se fôssemos englobar as quatro características em apenas um candidato, diríamos que o estudante com maior chance é o de cor amarela, que estudou no turno integral em uma Escola Federal e cuja mãe tem escolaridade Superior; no extremo oposto, o estudante com menor chance tem cor preta, frequentou o noturno de uma Escola Estadual ou municipal e sua mãe estudou até o quarto ano do Ensino Fundamental.

3.2 Questionário por Carreiras

Selecionamos para análise e comparação seis cursos oferecidos pela Fuvest, além dos grupos formados por “treineiros” e a média geral sem “treineiros”. As carreiras foram escolhidas por sua importância em termos de reconhecimento social, de um lado, e por atraírem perfil mais popular, de outro.

Os cursos de maior prestígio e, conseqüentemente, de aprovação mais difícil que escolhemos são Medicina, Engenharia e Jornalismo, de modo a abranger as três grandes áreas do conhecimento, ou seja, um curso de Biológicas, outro de Exatas e um terceiro de Humanas, todos considerados de status elevado. Do outro lado, selecionamos três carreiras destinadas prioritariamente à formação de professores. São elas Ciências da Natureza – Licenciatura, da USP-Leste, Licenciatura em Matemática e Física e Pedagogia.

A escolha da média total sem “treineiros” possibilita uma visão geral do conjunto de inscritos e aprovados. Já o grupo de “treineiros” foi selecionado com o intuito de observar o perfil dos estudantes que prestam o vestibular com vistas ao preparo para anos posteriores, quando o exame de fato “valerá”.

Todos os itens e questões selecionados foram coletados nos vestibulares de 2005 a 2008 e foi feita uma classificação a partir da média desses 4 anos.

O primeiro item tabulado é o referente ao número de candidatos por vagas. Enquanto Jornalismo tem, na média dos vestibulares citados, 46,5 candidatos para cada vaga e Medicina, 32,6, Licenciatura em Matemática e Física tem apenas 5,5 e Ciências da Natureza, 3,2. A média geral, sem contar os “treineiros”, foi de 13,5. Pedagogia se apresentou um pouco acima da média, 13,9, mas Engenharia estava abaixo, 10,9³³.

Certamente relacionado à concorrência está o valor da nota de corte que acaba valendo para a passagem da 1ª para a 2ª fases do vestibular. A relação, entretanto, não é linear. Apesar de mais candidatos disputarem cada vaga de Jornalismo, por exemplo, a nota de corte para Medicina é maior: 74,8 contra 65,8 de Jornalismo, na média dos últimos anos. Em seguida, vieram Engenharia (61,8 de corte), Pedagogia (41,8), Licenciatura em Matemática e Física (36,8) e Ciências da Natureza (25,3).

³³ Em 2009, as posições tinham se invertido: Pedagogia havia baixado para 7,56 e Engenharia na Escola Politécnica (junto com Computação) tinha subido para 15,11.

Medicina tem proporção candidato/vaga 43% inferior a Jornalismo, mas nota de corte 14% superior. Engenharia tem proporção candidato/vaga 28% inferior a Pedagogia, mas nota de corte 48% superior.

Outra informação que nos ajuda a perceber que não há linearidade na relação apontada é a nota média do ENEM que os candidatos apresentaram. Engenharia aparece no topo das carreiras aqui listadas:

Tabela 43 - Fuvest – Média no ENEM dos inscritos para diversas carreiras

Carreira	Média (2005-2008)
Engenharia	46,3
Medicina	46,1
Treineiros	42,0
Jornalismo	39,4
Licenciatura em Matemática/Física	38,7
Ciências da Natureza	32,7
Pedagogia	30,9

Fonte: Relatórios da Fuvest

Observe-se que os inscritos para Engenharia apresentaram nota no ENEM cerca de 50% superior aos candidatos de Pedagogia, e foi uma carreira com relação menor de candidato/vaga na média daquele período. Outro fato digno de destaque é a nota média dos “treineiros”, acima de quatro das seis carreiras com as quais estamos trabalhando.

Claramente, há um processo de auto-seleção anterior ao vestibular que faz com que, em geral, as chances de aprovação sejam mais ou menos estimadas pelos candidatos e a escolha da carreira acabe também sendo determinada em parte por esse cálculo.

Dessa maneira, não se pode avaliar que curso é mais concorrido apenas observando quantos o procuram. É preciso conhecer quanto os demais concorrentes estão mais ou menos preparados para aquele curso que se disputa. Voltaremos a essa relação mais tarde.

Quanto à rede de Ensino Médio cursada, cursos mais concorridos, chamados “de elite”, apresentaram claro predomínio de oriundos da escola particular, enquanto que as carreiras “populares” têm mais candidatos da escola pública. Em média, são provenientes da rede privada 73,7% dos inscritos e 88,1% dos aprovados em Medicina e 64,0% dos inscritos e 81,8% dos classificados em Engenharia.

No outro extremo, Pedagogia tem em média 73,2% dos inscritos e 37,7% dos aprovados vindos da rede estadual ou municipal do Médio, enquanto Ciências da Natureza tem 71,9% dos inscritos e 58,7% dos aprovados das mesmas redes. Jornalismo se destaca por ter uma média de 1,0% dos candidatos inscritos e 7,1% dos aprovados provenientes da Escola Federal, que também apresentou 2,9% dos inscritos e 5,5% dos classificados em Engenharia.

Significativamente, no período de quatro anos analisado, 96,1% dos “treineiros” aprovados, que estão “testando” suas chances futuras, vieram da escola particular, contra apenas 1,4% da rede estadual ou municipal. Em termos de “treineiros” inscritos, 94,2% cursavam escolas privadas contra 3,0% que cursavam o Ensino Médio na rede estadual ou municipal. Isso ajuda a mostrar como há enorme diferença no acesso à informação e nos projetos de vida dos alunos que estão na escola pública e na privada, isto é, como o vestibular para uma universidade pública está mais próximo do universo dos estudantes da escola particular.

Outro item que caracteriza bem a estratificação social das carreiras é o que se refere ao turno cursado no Ensino Médio. Os números são amplamente favoráveis àqueles que cursaram diurno e integral, mas há grande diferença entre os cursos. Na média do período considerado, frequentaram apenas esses turnos 87,8% dos inscritos e 93,8% dos aprovados em Medicina; 83,0% dos inscritos e 93,8% dos classificados em Engenharia; 79,8% dos candidatos e 96,7% dos chamados em Jornalismo. A média para todos os candidatos (sem “treineiros”) foi de 75,1% dos inscritos e 87,7% dos aprovados.

As carreiras mais “populares” seguiram a mesma tendência, mas com percentuais bem mais baixos. Pedagogia teve 52,3% dos inscritos oriundos dos turnos diurno e integral, mas houve uma elevação para 80,9% nos aprovados; em Ciências da Natureza, eles foram 47,4% dos inscritos e 62,8% dos aprovados; em Licenciatura em Matemática e Física, eram do período diurno ou integral 46,6% dos candidatos, chegando a 67,1% dos aprovados.

O que esses percentuais parecem demonstrar é que os alunos que cursaram o noturno, integralmente ou em parte, em geral nem mesmo se candidatam ao vestibular e, quando o fazem, participam da concorrência para cursos menos prestigiados. Além disso, mesmo nos cursos menos concorridos, as chances dos alunos de diurno e integral se mostraram bem maiores que as dos frequentadores do noturno, como ficou claro nos casos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática e Física.

Uma questão que torna transparente a divisão social entre carreiras é a que indica a escolaridade das mães dos candidatos, conforme adiantamos na análise dos dados gerais. No total das carreiras sem “treineiros”, na média dos últimos quatro anos, concluíram uma

faculdade 35,8% das mães dos inscritos e 51,1% das mães dos classificados, mais da metade, portanto. Mas os números são bastante distintos conforme o curso escolhido. Em Medicina, são 52,6% para os inscritos e 72,6% para os aprovados; em Engenharia, respectivamente, 46,4% e 66,9%; em Jornalismo, 37,1% e 67,2%. Nesse último caso, o percentual de inscritos com mães universitárias está bem abaixo da metade, mas o de aprovados a supera bastante. Assim, claramente há uma elevação nas chances de aprovação dos candidatos cujas mães se formaram em pelo menos um curso superior.

Em Ciências da Natureza, somente 12,9% dos inscritos tinham mães com Superior, subindo para 20,8% entre os aprovados; em Licenciatura em Matemática e Física, respectivamente 12,5% e 24,9%; em Pedagogia, apenas 12,3% dos inscritos tinham mãe com curso universitário. Mas no caso dos aprovados esse percentual se elevou para 36,3%.

Chegamos agora à análise da questão relativa à cor declarada dos candidatos. Sabe-se que há uma sub-representação de pardos e pretos no Ensino Superior brasileiro, tanto público quanto privado. O mesmo ocorre na Fuvest, como vimos, mas quando os dados são analisados por carreira surgem diferenças acentuadas.

Tabela 44 - Fuvest – Percentuais de pretos e pardos em diferentes carreiras

Carreira	Pretos		Pardos	
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
Medicina	2,5	0,5	11,5	7,6
Engenharia	2,9	0,5	12,9	7,2
Jornalismo	5,9	0,4	17,4	7,7
Licenciatura em Mat./Fís.	9,2	4,1	29,0	19,7
Ciências da Natureza	9,3	7,8	31,4	22,5
Pedagogia	11,6	4,5	28,8	13,6

Fonte: Relatórios da Fuvest

Pode-se afirmar que, em primeiro lugar, os percentuais tornam visível a auto-seleção que ocorre na escolha das carreiras. Tomando os casos extremos, enquanto na Pedagogia havia mais de 11% de candidatos autodeclarados de cor preta, na Medicina eles eram menos de 3%. Diversos fatores podem explicar isso, entre os quais certamente existe o cálculo de chances de aprovação e a previsão dos gastos e da possibilidade de sustento durante o curso.

Outra constatação que os números evidenciam é a da redução dos percentuais de pretos entre os inscritos e os aprovados, em todos os cursos aqui apresentados, sem nenhuma exceção, destacando-se o fato dela ser bem maior nos cursos do grupo “de elite”.

Em todos os casos, para os pardos ocorre o mesmo fenômeno verificado entre os pretos: caem substancialmente os percentuais quando verificamos os aprovados. Para Ciências da Natureza, 22,5% dos aprovados tinham se declarado pardos; para Licenciatura em Matemática e Física, 19,7% e, para Pedagogia, 13,6%. Declararam-se pardos apenas 7,7% dos aprovados em Jornalismo, 7,6% dos classificados em Medicina e 7,2% dos que obtiveram vaga em Engenharia.

Ainda quanto à cor declarada dos candidatos, destacam-se os números de amarelos em duas carreiras: 12,4% dos inscritos e 17,3% dos aprovados em Engenharia e 7,3% dos inscritos e 15,5% dos aprovados em Medicina. Qual seria a explicação? Tradição cultural, estudo intenso, condição social mais favorável, acesso a escolas melhores? Provavelmente, tudo isso.

3.3 O Inclusp

O Programa de Inclusão Social da USP, visando a um maior acesso de alunos do Ensino Médio público na Universidade de São Paulo, começou a ser implantado em 2007 e, nos vestibulares da Fuvest de 2007 e 2008, concedeu bonificação de 3% aos candidatos que cursaram todo o Ensino Médio na rede pública. Para 2009, essa bonificação aumentou e poderia atingir até 12%.

A título de comparação, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) implantou bonificação no vestibular 2009 com as seguintes condições: alunos que cursaram a rede pública desde a 5ª série poderiam optar pelo acréscimo de 10% na nota final; autodeclarados negros teriam mais 5%, totalizando 15%. (FRANCO, 2009). Esse bônus de caráter étnico-racial inexistia na Fuvest.

Depois de termos observado as carreiras selecionadas em vários quesitos escolhidos, parece-nos importante analisar com mais detalhe os últimos anos, para começar a avaliar o impacto do Inclusp. Dividimos as médias em três períodos: os anos de 2005 e 2006 formando um grupo, os anos de 2007 e 2008 formando outro, e 2009 formando o terceiro, respectivamente, os dois anos imediatamente anteriores à adoção da bonificação no vestibular da Fuvest, os dois anos com o bônus adotado em sua versão original e o ano em que este aumentou.

Em relação aos percentuais de inscritos, apesar do pequeno tempo decorrido, parece apropriado avaliar se as carreiras já sofreram algum impacto do Inclusp em termos de redução da desigualdade do acesso ou até mesmo da auto-seleção, ou seja, é lícito verificar se ocorreu algum aumento nos percentuais de candidatos que estudaram no noturno, vieram de escolas públicas, são pretos e pardos, e têm mães sem Ensino Superior, condições que até agora se apresentaram como comparativamente desfavoráveis no ingresso à Universidade de São Paulo.

Retomando os quesitos analisados anteriormente, isto é, turno e local de estudo no Ensino Médio, a cor do candidato e a escolaridade de sua mãe, vamos comparar primeiro os vestibulares de 2005/2006 com os de 2007/2008, para avaliar a eficácia do bônus de 3%.

Quanto ao turno de estudo no Ensino Médio, verifica-se que aumentou, em todas as carreiras, o percentual de inscritos do diurno ou integral. Desse modo, o projeto de inclusão, em sua primeira versão, não causou nenhum impacto no sentido de aumentar as candidaturas de alunos do noturno.

O mesmo fenômeno pode ser observado quanto aos inscritos oriundos de escolas estaduais e municipais. Em todos os casos, diminuíram os percentuais, isto é, a bonificação de 3% não atraiu em maior quantidade os alunos que estudaram nessas redes.

No quesito cor, cresceram ligeiramente os percentuais de pretos inscritos em Licenciatura em Matemática e Física (de 9,1%, em 2005/2006, para 9,3%, em 2007/2008) e Pedagogia (de 11,3% para 11,9%, nos mesmos períodos). Nos demais cursos selecionados, houve redução de inscritos pretos e pardos.

Em relação à escolaridade da mãe, também não houve aumento do número de candidatos em condições menos favoráveis, neste caso, os filhos de mães que não chegaram à universidade. Todas as carreiras selecionadas tiveram aumento de inscritos com mães de nível superior.

Assim, o primeiro objetivo da inclusão, que seria, em nosso entendimento, o de aumentar o número de candidatos inscritos pertencentes às camadas populares, tornar a universidade pública mais atraente, mais “possível”, esse objetivo não foi atingido com a implantação da bonificação de 3%.

Na mesma linha, vejamos agora se houve variação nas chances dos candidatos que, apresentando as condições aludidas acima, conseguiram vencer inúmeros obstáculos e pelo menos tentaram realizar o vestibular. É necessário comparar as médias de aprovação nas diferentes carreiras.

Aumentou o percentual de aprovados que cursaram o Ensino Médio no diurno ou integral apenas em Ciências da Natureza. Nos demais cursos estudados, houve pequena redução, o que significa que houve uma pequena elevação nos aprovados que estudaram à noite. Mas continuam sendo absolutamente minoritários. Na carreira estudada que tem mais alunos oriundos do noturno, Licenciatura em Matemática e Física, 68,3% dos aprovados em 2005/2006 e 66,0% dos aprovados em 2007/2008 estudaram no diurno ou integral.

Na primeira versão do bônus, subiram um pouco as porcentagens dos aprovados que estudaram na rede estadual ou municipal (o maior objetivo do programa) nas carreiras de Jornalismo (de 13,4% para 14,3%), Licenciatura em Matemática e Física (de 46,1% para 49,1%) e, principalmente, em Medicina (de 3,6% para 6,7%). O aumento neste último curso foi significativo, mas partiu de uma base absolutamente baixa. De toda forma, ao menos para essas carreiras houve pequena redução das diferenças de acesso.

Ainda na vigência do bônus de 3%, houve elevação nos aprovados de cor preta em Jornalismo (de 0,0% para 0,9%), em Medicina (de 0,3% para 0,7%) e em Pedagogia (3,4% para 5,7%). O total sem “treineiros” subiu de 1,7% para 1,9%. Reduziu-se um pouco a

exclusão nesses cursos mas, repetindo o que dissemos no parágrafo anterior, a base era absolutamente baixa, chegando a zero em Jornalismo.

No mesmo período, quanto aos pardos, houve aumento nos percentuais de aprovados em Engenharia (de 5,8% para 8,6%), Licenciatura em Matemática e Física (de 18,0% para 21,4%) e Pedagogia (de 13,0% para 14,1%). Mas em Jornalismo (8,6% e 6,9%) e Medicina (7,9% e 7,3%), houve redução.

Apenas em Licenciatura em Matemática e Física houve pequena diminuição no percentual de aprovados cujas mães tinham Superior completo (de 25,1% para 24,7%). Nas demais carreiras, ocorreu o contrário. Isso de certa forma era esperado já que, com o passar dos anos, tem havido gradativo aumento na escolaridade média da população. De toda forma, as diferenças entre carreiras são gritantes. Passaram pelo ensino universitário 73,0% das mães dos aprovados em Medicina no biênio 2007/2008, contra 28,7% no caso de Ciências da Natureza.

A partir desses dados, não se pode dizer que a introdução de pontos extras para candidatos de escolas públicas produziu, em sua primeira versão, efeitos significativos na redução da desigualdade do acesso. Algum efeito houve, sem dúvida, mas é impossível negar que os resultados ficaram bem aquém do esperado.

A previsão inicial era que o programa elevasse de 23,6 para 30% os matriculados oriundos da escola pública, na média geral das carreiras. Isso não ocorreu. Se tomarmos os aprovados sem considerar os “treineiros”, os percentuais de alunos oriundos de escolas estaduais e municipais foram os seguintes:

Tabela 45 - Candidatos da Fuvest oriundos da rede pública Estadual e Municipal

Ano	% de Inscritos	% de Aprovados
2005	41,8	22,7
2006	44,9	20,8
2007	37,9	22,9
2008	35,0	22,0

Fonte: Relatórios da Fuvest

Quanto aos alunos de Ensino Médio feito na Escola Federal:

Tabela 46 - Candidatos da Fuvest oriundos da rede federal

Ano	% de Inscritos	% de Aprovados
2005	1,1	2,9
2006	1,0	2,9
2007	1,1	3,3
2008	1,1	3,4

Fonte: Relatórios da Fuvest

Claramente, os alunos mais beneficiados foram os do Ensino Médio realizado na Escola Federal. Mas, se somarmos os percentuais de egressos das escolas estaduais, municipais e Federal, esse grupo totalizou, no vestibular 2008, 25,4% dos aprovados, contra 68,8% que haviam realizado o Ensino Médio exclusivamente na rede privada.

Em Medicina, foi comemorado o fato de ter dobrado o número de egressos do Ensino Médio público no primeiro ano do programa, vestibular para 2007. (AGÊNCIA ESTADO, 2007). Somando novamente as escolas estaduais, municipais e Federal, os aprovados foram de 5,9% (2006) para 12,3% (2007). Entretanto, o vestibular para 2008 apresentou um índice mais baixo, 8,0%.

Documento da Pró-Reitoria de Graduação da USP, de abril de 2008, comemorava timidamente os resultados do Inclusp, alegando que, se não houve grande aumento na participação de alunos da rede pública, ao menos se conseguiu estancar a queda que vinha ocorrendo nos últimos anos. Mas a insatisfação ficou clara, na medida em que o próprio documento propunha aumento da bonificação dos 3% para até 12%. (PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA USP, 2008).

Em 2009, a Universidade de São Paulo, reconhecendo o efeito reduzido da implantação do programa de inclusão social na sua versão inicial, aumentou a bonificação, que passou a atingir um máximo de 12%: os mesmos 3% para os que cursaram o Ensino Médio em escola pública, até 6% para os candidatos que realizaram o ENEM e até 3% para os alunos que realizaram o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de São Paulo (PASUSP). (PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA USP, 2009a).

Segundo a universidade, o PASUSP foi implantado com o objetivo de aproximar a USP das escolas públicas convencionais³⁴. Inicialmente, previa avaliações ao longo de todo o Ensino Médio. Entretanto, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, co-patrocinadora do programa, decidiu que, ao menos em 2009, seria realizado apenas para os alunos do 3º ano.

³⁴ Não pode ser realizado por alunos de escolas técnicas.

Nesta edição, houve 12.821 inscritos. (PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA USP, 2009b).

No 2º capítulo desse trabalho, referimo-nos à auto-exclusão absoluta, aquela em que o aluno, por falta de perspectiva de acesso ou de condições de realização do curso, nem mesmo se candidata ao vestibular. Nas últimas edições da Fuvest, o número de inscritos que estudaram em escolas estaduais ou municipais continuou caindo³⁵, e o Inclusp não conseguiu alterar essa situação. Observe-se à evolução dos últimos anos, no total de carreiras sem “treineiros”:

Tabela 47 - Candidatos oriundos da rede pública Estadual e Municipal

Vestibular	Total de Inscritos
2005	58.970
2006	70.410
2007	48.977
2008	44.447
2009	41.012

Fonte: Relatórios da Fuvest

Quanto aos aprovados, com o aumento do bônus para até 12%, algumas carreiras sofreram alterações maiores e pode-se dizer que, em parte, os objetivos de maior inclusão dos alunos da escola pública, mesmo que tímidos em termos de redução da desigualdade de acesso, começaram a ser atingidos.

Primeiro vejamos a evolução dos percentuais de todas as carreiras, considerando o total de candidatos aprovados, descontando-se os “treineiros”:

Tabela 48 - Percentuais de Candidatos Aprovados na Fuvest por Categorias

Vestibular	Ens. Médio Particular	Ens. Médio Mun. ou Est.	Ens. Médio Federal.	Cor Preta	Cor Parda
2005/2006	69,3	21,8	2,9	1,7	10,6
2007/2008	68,7	22,5	3,4	1,9	10,8
2009	65,6	25,7	3,3	2,3	11,2

Fonte: Relatórios da Fuvest

³⁵ Houve aumento em 2006, mas, provavelmente, isso apenas reflete o crescimento geral do número de candidatos que ocorreu nesse ano, sem relação com o Inclusp, que só foi implantado a partir de 2007.

Os dados mostram que, com a bonificação maior, verificou-se em 2009 um aumento nos percentuais de aprovados oriundos do Ensino Médio público e nos percentuais dos que se declaram pretos ou pardos. Segundo a Universidade, o acréscimo de até 12% garantiu o acesso a 896 alunos que, sem a bonificação, não teriam obtido sucesso. (TAKAHASHI, 2009a).

Algumas instituições de Ensino Superior têm sido eficazes na tentativa de aumentar os percentuais médios de acesso de alunos que cursaram a rede pública. Mas é muito importante que isso ocorra também em relação a cada carreira.

No caso da pontuação acrescida adotada pela USP, começamos a perceber algumas alterações nas carreiras tradicionalmente inacessíveis para estratos sociais menos favorecidos. As tabelas a seguir apresentam os percentuais de aprovados em três cursos que temos considerado “de elite”, Jornalismo, Engenharia e Medicina:

Tabela 49 - Percentual de Aprovados – Ensino Médio Estadual ou Municipal

Vestibular	Jornalismo	Engenharia	Medicina
2005/2006	13,4	9,0	3,6
2007/2008	14,3	9,0	6,7
2009	20,3	11,7	18,4

Fonte: Relatórios da Fuvest

Tabela 50 - Percentual de Aprovados – Ensino Médio Federal

Vestibular	Jornalismo	Engenharia	Medicina
2005/2006	6,7	4,9	2,5
2007/2008	7,6	6,1	3,5
2009	11,9	6,9	5,9

Fonte: Relatórios da Fuvest

Podemos observar que, na nova versão, o bônus de fato resultou em maior acesso dos alunos das escolas públicas em algumas carreiras. São números ainda distantes do que poderíamos considerar “justo”, mas não podem ser ignorados. O aumento de 3,6% (2005/2006) para 18,4% (2009) dos alunos provenientes de escolas estaduais e municipais, em uma carreira como Medicina, além das conseqüências práticas, tem um peso enorme em termos simbólicos.

Tomando Medicina como carreira paradigmática do acesso restrito, vamos calcular, para os vestibulares de 2006 e 2009, a evolução das taxas de sucesso, isto é, a proporção de inscritos que foram aprovados.

Tabela 51 - Relação entre Aprovados e Inscritos – Medicina – Fuvest

Vestibular de 2006	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio
	Particular	Mun. Ou Est.	Federal
Inscritos	8.880	2.682	117
Aprovados	334	16	6
Aprovados/Inscritos	3,8%	0,6%	5,1%

Fonte: Relatórios da Fuvest

Tabela 52 - Relação entre Aprovados e Inscritos – Medicina – Fuvest

Vestibular de 2009	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio
	Particular	Mun. ou Est.	Federal
Inscritos	9.948	2.393	121
Aprovados	273	69	22
Aprovados/Inscritos	2,7%	2,9%	18,2%

Fonte: Relatórios da Fuvest

A comparação entre os vestibulares de 2006 e 2009 evidencia o aumento das chances dos inscritos egressos das escolas públicas. Além disso, pode-se constatar que:

1 – É bastante elevada a taxa de sucesso dos que cursaram a Escola Federal. Além disso, ela saltou de aproximadamente 5% para 18%;

2 – Com a bonificação de até 12%, a taxa de sucesso dos alunos que cursaram escolas estaduais ou municipais (2,9%) já é superior à das particulares (2,7%);

3 – Enquanto a Escola Federal apresenta certa estabilidade em termos de inscrição, a auto-exclusão dos alunos de estaduais e municipais ainda opera fortemente, mesmo após a adoção da pontuação diferenciada. Havia 2.682 candidatos inscritos em 2006 e esse número caiu para 2.393 em 2009. Ao mesmo tempo, a rede privada forneceu 8.880 candidatos em 2006 e esse número subiu para 9.948 em 2009.

Além da Escola Federal, outras escolas técnicas estaduais, que praticam a seleção por meio de “vestibulinho”, apresentam bons índices de desempenho se comparados às escolas

convencionais. Mas um ponto merece reflexão: se tomarmos apenas a Escola Federal e a escola estadual paulista que obteve a melhor média do ENEM 2008, a Escola Técnica Estadual de São Paulo, veremos que 60% de seus alunos são oriundos do Ensino Fundamental privado. (BEDINELLI, 2009).

Para nós, isso remete à seguinte questão: esse aluno já pré-selecionado no Ensino Médio, que frequentemente cursou escolas particulares até a 8ª série (9º ano), deve obter o mesmo acréscimo na pontuação que um aluno de Ensino Médio público convencional?

De toda maneira, podemos dizer que o programa tem sido aperfeiçoado e, na nova versão, já está obtendo parte dos resultados esperados para os alunos das escolas públicas, pelo menos no que tange ao aumento das suas chances. O que ainda está distante de ser atingido é o aumento da participação desses alunos, isto é, o aumento das inscrições. A auto-exclusão ainda está ocorrendo de forma clara.

3.4 Desempenho Diferenciado

Ao longo desse trabalho, temos insistido na influência dos condicionantes socioeconômicos sobre os processos seletivos ao Ensino Superior, mais especificamente sobre os vestibulares das instituições públicas. Mas não podemos ignorar que exames como os da Fuvest também medem, de alguma forma, certas competências, os conhecimentos acumulados ao longo da Educação Básica, o tempo dedicado aos estudos, a maior ou menor valorização das atividades escolares, etc.

Dessa maneira, é importante que observemos qual tem sido o desempenho médio dos candidatos em algumas carreiras. Vamos começar comparando os resultados para ingresso em Medicina e Pedagogia. Desse modo, pode-se ter uma ideia do aproveitamento dos que passaram e também dos que não tiveram sucesso nas provas. Os dados referem-se ao vestibular da Fuvest em 2008.

Antes da Fuvest, muitos candidatos realizam o ENEM e a pontuação obtida neste exame pode nos fornecer algumas informações relevantes sobre as diferenças entre carreiras. Na tabela abaixo, assinalamos as médias que os candidatos da Fuvest obtiveram na prova do ENEM, em 63 pontos possíveis:

Tabela 53 - Média dos candidatos da Fuvest no ENEM

Curso/Carreira	Pontos
Medicina	50,5
Média Geral	46,2
Pedagogia	36,3

Fonte: Relatórios da Fuvest

Em seguida, vamos observar a distribuição de pontos na primeira fase da Fuvest dos candidatos a Medicina, Pedagogia e também Licenciatura em Matemática e Física, já incluindo o bônus para alunos de escola pública e a pontuação do ENEM:

Tabela 54 - Média de pontos na 1ª Fase da Fuvest

Curso/Carreira	Pontos
Medicina	54,9
Média Geral	46,2
Licenciatura em Matemática e Física	42,2
Pedagogia	35,6

Fonte: Relatórios da Fuvest

Percebemos, pelas duas tabelas, a magnitude da diferença entre os concorrentes a carreiras mais ou menos seletivas do ponto de vista do vestibular. Note-se que aqui estão sendo levantados dados de todos os candidatos que prestaram as provas, tendo ou não se classificado posteriormente.

Observemos, nas três tabelas a seguir, quantos candidatos atingiram determinados percentuais do máximo possível³⁶, isto é, quantos conseguiram acertar aproximadamente 30% das questões, quantos acertaram pouco mais da metade e qual foi o percentual dos que acertaram cerca de 70% da prova da 1ª fase (incluindo o bônus e o ENEM), na média geral e em Medicina e Pedagogia:

Tabela 55 - Candidatos que atingiram pelo menos 27 pontos (30,3% do máximo)

Curso/Carreira	% dos que atingiram
Medicina	97,46
Média Geral	94,62
Pedagogia	79,19

Fonte: Relatórios da Fuvest

Tabela 56 - Candidatos que atingiram pelo menos 45 pontos (50,6% do máximo)

Curso/Carreira	% dos que atingiram
Medicina	74,21
Média Geral	53,28
Pedagogia	20,41

Fonte: Relatórios da Fuvest

³⁶ Uma das 90 questões foi anulada e, portanto, eram 89 os pontos possíveis.

Tabela 57 - Candidatos que atingiram pelo menos 62 pontos (69,7% do máximo)

Curso/Carreira	% dos que atingiram
Medicina	36,77
Média Geral	13,03
Pedagogia	0,80

Fonte: Relatórios da Fuvest

Essa pequena amostra de desempenho na prova revela que não somente os inscritos de Medicina enfrentam maior dificuldade se considerada a relação candidato/vaga, mas também disputam as vagas com candidatos com preparação bem acima da média.

A comparação entre as carreiras de Medicina e Pedagogia mostra que, para esse tipo de prova, os inscritos na última possuem em média um preparo bastante inferior aos inscritos na primeira. Se colocarmos as notas em uma escala de zero a dez, cerca de 21% dos candidatos a Pedagogia não chegam a tirar nem 3 na primeira fase, contra apenas 2,5% dos candidatos a Medicina na mesma condição.

Dos inscritos em Medicina, 74% obtiveram ao menos uma nota 5, contra apenas 20% dos inscritos em Pedagogia. Se elevarmos a nota para 7, isto é, 70% da prova, veremos que 36,77% dos pretendentes a Medicina a alcançaram, contra apenas 0,80% em Pedagogia.

Candidatos a carreiras mais seletivas são em média provenientes de meios socialmente mais ricos e culturalmente mais estimulantes? Sem dúvida. Dedicam-se mais ao preparo para o vestibular, por diversos motivos? Tudo leva a crer que sim. De qualquer modo, esses dados evidenciam claramente o processo de pré-seleção que discutimos anteriormente.

A lógica da ideia de que uma relação candidato/vaga mais alta levaria os inscritos a se prepararem melhor para o vestibular é válida, sem dúvida, mas não deixa de ser subvertida em alguns casos. Tome-se o caso de Pedagogia e Licenciatura em Matemática e Física. A primeira teve relação 13,9, mais que o dobro da segunda, 5,5. Entretanto, a média da primeira fase para Licenciatura em Matemática e Física foi 42,2, 18% acima de Pedagogia, com 35,6.

Fizemos duas tabelas com os dados dos aprovados na Fuvest-2008, concentrando-nos nas carreiras que havíamos analisado por meio do questionário socioeconômico, no 3º capítulo. A primeira tabela refere-se à prova da primeira fase do vestibular, com 89 questões válidas. Depois, introduzimos os dados da segunda fase.

É importante salientar que, há algum tempo e até a Fuvest-2009, a nota final do candidato era composta pela soma das notas obtidas nas duas fases. A partir da Fuvest-2010, a

primeira fase servirá apenas como seleção para a realização da outra etapa, isto é, a nota final será a nota da segunda fase.

Tabela 58 - Notas de corte e notas na 1ª Fase dos chamados para matrícula (aprovados) na Fuvest 2008

Cursos	Corte	Mínimo	Máximo	Média	Média-Corte
Pedagogia-Vespertino	38	47	74	54,4	16,4
Pedagogia-Noturno	38	39	70	51,9	13,9
Ciências da Natureza-Matutino	22	35	64	46,9	24,9
Ciências da Natureza-Noturno	22	35	60	42,6	20,6
Licenciatura em Matemática-Diurno	30	31	70	53,4	23,4
Licenciatura em Matemática-Noturno	30	36	70	51,3	21,3
Licenciatura em Física-Diurno	30	36	82	51,4	21,4
Licenciatura em Física-Noturno	30	37	72	55,0	25,0
Jornalismo-Matutino	64	67	81	73,2	9,2
Jornalismo-Noturno	64	64	77	70,3	6,3
Medicina	74	74	87	79,9	5,9
Engenharia Mecânica (Mecatrônica)	63	68	82	75,2	12,2

Fonte: Relatórios da Fuvest

É possível observar que, em alguns cursos, as notas de corte, que cumpriam o papel de selecionar três candidatos por vaga para a segunda fase, estavam bem distantes da menor nota obtida por um candidato aprovado. É o caso de Pedagogia – Vespertino, onde os cinco aprovados de menor nota na primeira fase obtiveram 47, contra 38 de nota de corte.

De outra parte, há cursos em que candidatos tiraram apenas a nota de corte na primeira fase e acabaram sendo aprovados, como dois ingressantes de Jornalismo-Noturno (nota 64) e um de Medicina (nota 74).

A diferença entre a média dos que foram aprovados e a nota de corte é, em geral, bem maior nos cursos menos competitivos, como as Licenciaturas, e menor nos cursos mais seletivos, como Medicina. Isso significa que, nesses últimos, há muitos candidatos fortes de desempenho próximo, enquanto que, nos primeiros, a dispersão é maior, com muitos indivíduos atingindo a segunda etapa do vestibular com notas bastante inferiores às dos demais classificados.

No geral, a tabela reforça o esperado quando comparamos as médias entre as diversas carreiras que escolhemos para fazer a análise: Ciências da Natureza, na USP-Leste, apresenta nota média baixa dos aprovados já na primeira fase, o mesmo ocorrendo, em grau menor, com

as Licenciaturas de Matemática e Física e com Pedagogia. Além disso, os candidatos aprovados para os cursos noturnos apresentaram médias menores do que os aprovados para o Matutino ou Diurno, com exceção de Licenciatura em Física (55,0 para o noturno e 51,4 para o diurno).

Em termos de conjunto, os dados sugerem que, na prática, provavelmente ocorre a estimativa de chances a que nos referimos anteriormente, que nada mais é do que o fato de cada um calcular, de forma algo intuitiva, suas possibilidades no momento em que faz a inscrição para determinada carreira. Por exemplo, nenhum candidato de Ciências da Natureza - Noturno – e lembremos que aqui estamos tratando apenas dos aprovados!– obteve nota maior do que 60, ao passo que a nota mínima de um aprovado em Medicina foi 74.

Como caso excepcional, houve um candidato em Licenciatura em Física-Diurno que conseguiu 82 pontos (mais de trinta pontos acima da média de seus pares, 51,4), revelando que teria condições bastante favoráveis se procurasse uma carreira mais competitiva.

Na segunda fase foram realizadas as provas de Português, para todos, e outras específicas, dependendo do curso pretendido. Em Pedagogia, por exemplo, a prova de História foi obrigatória; em Engenharia, eram obrigatórias as de Matemática e Física. Todas as provas foram avaliadas numa escala de 0 a 40 pontos. A tabela a seguir apresenta as notas para os cursos que selecionamos:

Tabela 59 - Notas na 2ª Fase de Português e Disciplinas Específicas dos Aprovados na Fuvest 2008

Cursos	Matéria Específica	Média: Português	Mínimo: Específica	Máximo: Específica	Média: Específica
Pedagogia-Vespertino	História	21,1	10	33	18,0
Pedagogia-Noturno	História	20,8	6	31	17,7
Ciências da Natureza-Matutino	Física	15,0	0	18	4,6
Ciências da Natureza-Noturno	Física	14,7	0	35	3,5
Licenciatura em Matemática-Diurno	Matem.	17,5	1	30	12,9
Licenciatura em Matemática-Noturno	Matem.	17,0	0	31	10,9
Licenciatura em Física-Diurno	Física	16,7	1	37	14,1
Licenciatura em Física-Noturno	Física	17,2	3	39	15,5
Jornalismo-Matutino	História	27,5	23	35	28,2
Jornalismo-Noturno	História	25,8	18	32	26,3
Medicina	Biologia	26,4	27	39	32,8
Engenharia Mecânica (Mecatrônica)	Matem.	24,4	19	40	33,5

Fonte: Relatórios da Fuvest

Repetiu-se, na segunda fase, o fato dos candidatos aprovados para os cursos noturnos terem notas ligeiramente inferiores aos dos cursos matutinos e diurnos, novamente com a exceção de Licenciatura em Física.

Como cada prova valia 40 pontos, um aproveitamento de 50% significava obter 20 pontos. Tanto na prova de Português quanto nas específicas, as médias de Jornalismo, Medicina e Engenharia ficaram acima desse patamar, o que não é fácil de ocorrer, considerando-se que nessa fase as provas são de tipo dissertativo. Por outro lado, com exceção da média de Português para os aprovados de Pedagogia, todas as demais ficaram abaixo da metade para os outros cursos.

O preparo de candidatos de carreiras competitivas é tão intenso que, mesmo em Português, as notas dos aprovados em Medicina e Engenharia são superiores às dos candidatos dos outros cursos, o mesmo ocorrendo com Jornalismo.

O que nos pareceu surpreendente foram as baixas médias obtidas nas provas específicas de alguns cursos. O exemplo mais gritante seria o dos candidatos de Ciências da Natureza. A média obtida em Física para os que buscaram o curso noturno foi de 3,5, em 40 pontos possíveis. Isso significa que, se a prova valesse 10, o conjunto dos candidatos aprovados teria conseguido uma nota média menor do que 1,0. Com o agravante de que nada menos do que treze candidatos tiraram nota zero naquela disciplina.

Como caso discrepante, apesar da média baixa do conjunto, um dos candidatos obteve 35, dez vezes acima da média do grupo. Da mesma forma excepcional, há candidato de Pedagogia aprovado com nota 6 em História, o que significaria 1,5 em uma escala de zero a dez. Mas isso aconteceu com apenas um estudante entre os aprovados para esse curso e o candidato certamente conseguiu compensar essa nota baixa com as outras provas.

Parece-nos que os casos de Licenciatura em Matemática e Física são bastante significativos. Convertendo as médias para a escala de zero a dez, os futuros licenciados em Matemática obtiveram nota 3,2 no diurno e 2,7 no noturno, na disciplina de Matemática, ao passo que os futuros licenciados em Física tiraram 3,5 e 3,8 na disciplina de Física.

As notas são baixas, mas talvez as provas tenham tido um grau de dificuldade além do normal, o que não podemos avaliar aqui, apesar dos futuros engenheiros mecânicos terem obtido, na escala transformada, média 8,4 em Matemática. O mais surpreendente foi encontrar entre os aprovados em Licenciatura em Matemática-Noturno um candidato que “zerou” em Matemática. E a nota maior, 31, na escala original, foi inferior à média dos futuros engenheiros, 33,5.

As informações de desempenho diferenciado dos candidatos, conforme o curso pretendido, reforçam, indubitavelmente, a ideia de pré-seleção. Nesse sentido, vale também a seguinte reflexão: a análise dos fatores socioeconômicos, preponderantes, sem dúvida, e hegemônicos nas explicações sobre o acesso aos cursos superiores, não tem nos levado a, de certa maneira, negligenciar o fato de existirem alunos que se dedicam mais ao tipo de estudo que se exige para o sucesso nos vestibulares?

4 ALTERNATIVAS

Existem em curso inúmeras iniciativas que pretendem tornar o acesso ao Ensino Superior público menos condicionado pelas características socioeconômicas dos indivíduos. Várias delas já foram implementadas, em diferentes instituições, com maior ou menor efeito prático.

Algumas propostas procuram tornar o vestibular mais acessível, sanando problemas de ordem prática, como a falta de recursos financeiros para pagar a inscrição nos exames. É o caso da isenção de taxa para candidatos de menor poder aquisitivo. Outras, com alcance maior, procuram corrigir deficiências da preparação dos alunos. Nessa linha encontramos o estímulo à frequência aos cursinhos preparatórios gratuitos ou mais baratos.

Outras iniciativas procuram substituir o vestibular por outras formas de avaliação de larga escala julgadas mais justas. São os casos da utilização do ENEM e, indo um pouco além, da implantação da avaliação seriada no Ensino Médio.

Uma terceira vertente é a que mantém o modelo do vestibular sem alteração mas aplica aos resultados uma correção, seja por meio da reserva de vagas de cunho social ou racial, seja pela bonificação dada na nota a determinados grupos. Neste caso, pretende-se alcançar maior equilíbrio entre os candidatos por meio de um mecanismo compensatório ou pelo estabelecimento de cotas a alguns segmentos de estudantes.

O que poderíamos classificar como um quarto tipo, em termos de alternativas para tornar o acesso ao Ensino Superior mais equitativo, é o que denominamos seleção de alunos na Educação Básica. É bastante diferente dos modelos anteriores porque procura transcender a ideia do vestibular enquanto instrumento de seleção.

Nas seções seguintes, estudaremos cada uma das propostas aqui sumariadas, buscando entender seu alcance e suas limitações.

4.1 Isenção de Taxa

Há muitos candidatos que não realizam o vestibular por falta de recursos financeiros. Esta constatação tem levado diversas instituições a buscarem na isenção de taxa de inscrição o aumento das possibilidades de acesso. Nos últimos anos, a Fuvest, por exemplo, tem oferecido 65.000 isenções, consideradas fundamentais para permitir a participação daqueles que não podem pagar altos valores para se inscrever em seu processo seletivo.

Na Fuvest, a isenção foi oferecida em 2008 (vestibular 2009) para os candidatos que comprovassem possuir uma renda familiar per capita de menos do que R\$ 498,00. Posteriormente, este valor foi considerado baixo demais para abranger um número grande de candidatos.

Na USP, os índices de ingresso dos que procuraram a isenção têm se revelado decepcionantes. João Bacchetto analisou a participação dos isentos no vestibular de 2000. Enquanto a proporção geral de aprovados sobre o número de inscritos foi de 6,7%, entre os isentos de taxa ela foi de apenas 1,7%. No mesmo ano, a Vunesp apresentou como taxa geral 6,4% e como taxa de ingresso de isentos 4,6%. (BACCHETTO, 2003).

No vestibular de 2004, a taxa de isentos aprovados na Fuvest foi de 2,4%, 960 pessoas em um total de 39.500 isenções. (TAKAHASHI, 2005a). No exame do ano seguinte, foram convocados para a matrícula 950 candidatos, de um universo de 47 mil isentos, taxa de 2,0%. (TAKAHASHI, 2006b).

Na UNICAMP, a adoção da bonificação para alunos de escola pública parece ter potencializado o alcance das isenções de taxa. Nos anos de 2003 e 2004, antes da implantação do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), os percentuais de isentos matriculados foram de 2,3% e 4,0%, respectivamente. Nos anos posteriores à adoção do programa, esses números subiram para 7,0%, em 2005, e foram para 6,3%, em 2006.

Entre 2004 e 2005, o número de isentos de taxa matriculados nos 5 cursos mais concorridos da UNICAMP (Medicina, Ciências Biológicas, Comunicação Social, Arquitetura e Urbanismo e Farmácia) subiu de um total de 2 para 7. Claro que são números bem pequenos, se considerarmos a massa dos que não obtém sucesso nos vestibulares ou que nem tentam realizá-los. Mas podemos dizer a esses sete indivíduos, que conseguiram o ingresso em cursos seletivos de uma das melhores universidades do país, que a isenção e o programa de inclusão não têm importância?

Para a edição de 2010 do seu vestibular, a UNICAMP ofereceu 6.620 isenções, para candidatos que possuíssem renda per capita inferior a R\$ 500,00 e não pudessem pagar a taxa de inscrição de R\$ 115,00. Foram beneficiados 5.372 candidatos, o que quer dizer que cerca de 81% do que foi ofertado foi de fato concedido.

A questão que se coloca é praticamente impossível de se responder de maneira geral: os isentos aprovados teriam prestado vestibular se não houvessem recebido o benefício? De toda maneira, não teria cabimento recomendar o fim das isenções de taxa pois, evidentemente, alguns alunos que não podem pagá-la e recebem o benefício acabam conseguindo a sonhada aprovação no vestibular. É importante, entretanto, reconhecer a limitação do papel desempenhado por esse mecanismo.

É inegável, que, enquanto política de democratização do acesso à universidade pública, a isenção de taxa tem atingido resultados bastante limitados. Além disso, um problema adicional surgiu nos últimos anos: a Fuvest tem oferecido sempre 65.000 isenções, e o não aproveitamento de concessões é cada vez maior:

Tabela 60 - Isenções concedidas na Fuvest (números aproximados)

Vestibular	Isenções
2006	65.000
2007	41.000
2008	30.000
2009	29.000
2010	14.551

Fonte: Jornal do Campus - USP

Em 2009, houve uma tentativa de estancar esse “desperdício”: o limite da renda per capita para prestar vestibular como isento foi aumentado para R\$ 605,00 e foi criada uma isenção de 50% da taxa, para os que se encontrassem na faixa de renda entre R\$ 605,00 e R\$ 1.163,00. (GALLO; TAKAHASHI, 2009). Entretanto, a diminuição das concessões foi ainda maior e menos do que quinze mil candidatos puderam realizar o exame sem pagar a taxa de R\$ 100,00.

A assessoria da Pró-Reitoria de Graduação da USP explica, em artigo no Jornal do Campus, que o ProUni tem atraído às instituições superiores privadas um bom número de estudantes que se sentem pouco preparados para tentar o ingresso por meio da Fuvest.

(NUNES; PENNA, 2009). Assim, um número ainda menor de pessoas de baixa renda tenta realizar o vestibular para a Universidade de São Paulo, agravando a desigualdade no acesso.

De todo modo, no vestibular 2010, apenas 22% das isenções de taxa oferecidas pela USP foram aproveitadas, o que indica não que o processo deva deixar de existir, já que de fato beneficia muitos candidatos, mas que, de alguma maneira, deve sofrer alterações no sentido de se adequar à realidade, seja com a mudança no limite de renda, seja por meio de uma divulgação maior por parte da Fuvest e da Universidade.

4.2 Cursinhos Populares

Desde a década de 1970, grande parte dos candidatos que presta vestibular sabe que uma forma de ampliar suas chances é frequentando cursinhos preparatórios. Apesar deles provavelmente já terem atingido o crescimento máximo, e estarem, nos últimos tempos, sofrendo redução no número de alunos (CAPRIGLIONE; SCHWARTSMAN, 2009), ainda são importantes e bastante cobijados por muitos dos que buscam obter uma vaga em instituição pública.

Existem diferentes iniciativas de criação dos chamados cursinhos populares, isto é, cursos preparatórios para o vestibular que atendem a uma parcela de menor poder aquisitivo da população, pessoas que não têm recursos financeiros para frequentar os cursinhos tradicionais. Alguns se especializam no atendimento de grupos étnico-raciais e outros são destinados ao público em geral.

Há desde cursinhos isolados, com estatuto próprio, até redes inteiras que agrupam diferentes cursos. Entre esses últimos destacam-se a Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro), que conta com mais de 10 mil alunos em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, e o Movimento dos Sem Universidade (MSU). (ROSEMBERG, 2006).

Além de preparatórios ao vestibular, os cursinhos em geral procuram ministrar aulas de cidadania e participação, buscando o resgate da autoestima de seus alunos. Cumprem, dessa forma, o papel de agentes de mobilização e formação educacional.

Apenas na cidade de São Paulo, havia, em 2005, cerca de 250 cursinhos comunitários voltados para alunos carentes, segundo estimativa de Frei Davi, da Educafro. (FOLHA DE S.PAULO, 2006).

Atendo-nos apenas às taxas de ingresso em instituições públicas, verificamos que ela é baixa, de cerca de 1,77% em média, segundo Fúlvia Rosemberg. Uma das formas encontradas por alguns cursos para aumentar esse índice é a de selecionar previamente os seus participantes por meio de provas de conhecimentos.

O “vestibulinho” realizado para permitir a entrada em alguns cursos preparatórios tende a aumentar as chances de ingresso em universidades seletivas. Incorre, porém, no mesmo tipo de pré-seleção que se verifica no próprio acesso às carreiras de nível superior. Claro que a exclusão que se realizaria no vestibular acaba sendo feita bem antes, na seleção para o cursinho. (BACCHETTO, 2003).

Voltamos assim ao problema inicial: como aumentar as taxas de ingresso de alunos de perfil socioeconômico mais baixo? Se os de menor poder aquisitivo são, em sua maioria, excluídos da possibilidade de realizar um curso preparatório, qual é exatamente a função desse curso no sentido de ampliação das possibilidades de ingresso em universidades públicas?

Em termos de iniciativas oficiais, Eleny Mitrulis e Sônia Penin apresentam um estudo sobre um curso gratuito patrocinado pela Universidade de São Paulo, em conjunto com o governo estadual. A USP organizou em 2004, com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa Pró-Universitário (para alunos do 3º ano do Ensino Médio). As autoras relatam:

O curso desenvolveu-se de julho a novembro de 2004, com atividade diárias perfazendo 30 horas semanais [...] Foram oferecidas 5 mil vagas [...]

[...] Matricularam-se nas escolas, efetivamente, 3.986 alunos, dos quais permaneceram até o final do Programa pouco mais de 50%. (MITRULIS; PENIN, 2006, p. 281 e 282).

Entre as dificuldades, Mitrulis e Penin destacam as principais: pouca divulgação, localização das escolas, custo e tempo de locomoção. Havia 2.494 alunos no final do curso, dos quais 44 foram aprovados em uma das três universidades estaduais paulistas, um índice de sucesso de apenas 1,77%. (Ibidem, p. 286).

As autoras consideraram válido o curso, entre outros motivos, porque possibilitaria a ampliação dos horizontes de uma camada da população que, em geral, sente-se distanciada do universo das universidades públicas. A baixa taxa de aprovação, entretanto, parece ter sido um fator essencial para a decisão do governo estadual de não repetir a experiência a partir de 2005.

Na mesma perspectiva das autoras acima, Ruben Klein, Nilma Fontanive e José Carmello Carvalho analisam o desempenho de estudantes em cursos comunitários e consideram que a possibilidade mesma de frequência a cursos diferenciados provoca alterações significativas na trajetória dos alunos: “O segundo fator que deve ser levado em conta nesses resultados é a vivência, pelos alunos, do processo de empoderamento representado pelo recebimento de um serviço pedagógico nunca antes ocorrido nas suas trajetórias escolares.” (KLEIN; FONTANIVE; CARVALHO, 2007, p. 391).

Com a ausência do poder público no patrocínio de iniciativas como a de 2004, continua grande a demanda pelos cursos populares. O Núcleo de Estudos da Violência (NEV-USP), em conjunto com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

(FAPESP), possui um portal de internet que funciona como um guia de direitos da cidadania. Lá, estão listados 23 cursos pré-vestibulares comunitários ou alternativos³⁷. Entre eles encontram-se os cursinhos da Educafro, do Movimento dos Sem Universidade e vários outros: Cursinho 11 de Agosto, Cursinho Instituto, Cursinho Experimental do Crusp, Cursinho Popular da USP, Cursinho pré-vestibular Psico-USP, Cursinho da Faculdade de Medicina-MedEnsina, etc.

Na maior parte dos cursos as mensalidades giram em torno de R\$ 80,00, mas há desde entidades que conseguem oferecer aulas gratuitas até algumas que cobram mais de R\$ 200,00 por mês.

Os cursos populares resgatam a cidadania, promovem atividades culturais, mobilizam os jovens, etc. Especificamente no que tange ao acesso às universidades públicas, porém, é impossível dizer que estão conseguindo atingir seu objetivo no sentido de sua democratização.

³⁷ Disponível em: <<http://nev.incubadora.fapesp.br/portal/educacao/cursinhos/>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

4.3 O ENEM

Nos últimos anos, alguns professores, técnicos e o próprio Ministro da Educação têm se manifestado no sentido de considerar o ENEM um substituto adequado para os vestibulares. Por ser, em geral, uma prova mais conceitual e de construção de relações entre as diversas disciplinas, supõe-se que substitua com vantagens os vestibulares, tradicionalmente mais ligados a conteúdos específicos.

Em geral, aponta-se para o aumento das chances de aprovação de candidatos oriundos de meios sociais menos abastados - por exemplo, os concluintes de escolas públicas - sugerindo que a substituição de vestibulares “conteudistas” por provas mais abrangentes tende a favorecer candidatos que, no Ensino Médio, não tiveram a oportunidade de conhecer com mais profundidade as diferentes disciplinas do currículo.

Os números de que dispomos não corroboram essa tese. Na média dos candidatos, os que se apresentam bem no ENEM costumam também se sair bem nos diferentes vestibulares. Simulação realizada pelo Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação (NAEG), da USP, concluía, em 2002, que o “impacto do ENEM é mínimo”³⁸. (NAEG-USP, 2002). Em 2001, 67% dos candidatos da Fuvest haviam prestado o ENEM. Para o vestibular de 2009, o percentual já era de mais de 90%.

Tanto o professor Nilson Machado, um dos idealizadores do ENEM no formato até 2009, quanto o professor Roberto Costa, diretor da Fuvest, concordavam já em 2000 que esse tipo de substituição não faria tanta diferença. Para Costa, “[...] os melhores alunos vão bem em qualquer tipo de exame de seleção.” (MACHADO, 2000).

Segundo Ana Maria Zilocchi, coordenadora de vestibulares da PUC-SP, o ENEM acrescenta pouco na diferenciação de candidatos: “O jovem que consegue um bom desempenho no ENEM é o mesmo que vai bem no vestibular.” (MEGUERDITCHIAN, 2008).

Na Vunesp, ocorre o mesmo fenômeno. Estudo desenvolvido em 2006 apontava que apenas 3,42% dos ingressantes da UNESP seriam trocados se o exame não entrasse no cálculo. Segundo Fernando Prado, diretor acadêmico da Vunesp, é alta a relação entre bom desempenho no ENEM e no vestibular. (PINHO, 2006).

³⁸ “Se houvesse um aumento do peso do ENEM no processo vestibular da Fuvest, que alteração ocorreria? Não mais do que 5% poderiam sofrer alguma influência em sua performance.”

Na análise do perfil dos candidatos, repete-se no ENEM o que já vimos em relação a vestibulares como o da Fuvest: a escola frequentada no Ensino Médio e as condições socioeconômicas parecem ser os fatores preponderantes que influenciam o desempenho no exame.

Vejamos o que nos revelam os dados de 2002 (ou 2004) e 2007, apresentados no relatório oficial do ENEM 2007. Começando pelo tipo de escola frequentada:

Tabela 61 - Média da parte objetiva do ENEM – Ensino Médio

Tipo de Escola no Médio	2002	2007
Somente escola particular	47,22	68,00
Somente escola pública	30,39	49,20
Diferença	16,83	18,80

Fonte: MEC/INEP – ENEM Relatório Pedagógico 2007

Aqui, percebe-se que o aluno que cursou escola privada possui resultados que chegam a mais de 50% além dos obtidos pelos estudantes de escola pública. Quanto à idade dos examinados:

Tabela 62 - Média da parte objetiva do ENEM – Idade

Idade	2004	2007
17 anos ou menos	51,78	56,40
Mais de 26 anos	39,14	48,80
Diferença	12,64	7,60

Fonte: MEC/INEP – ENEM Relatório Pedagógico 2007

Alunos que estão em idade de conclusão do Ensino Médio apresentam desempenho bastante superior ao dos alunos que já deixaram a escola há algum tempo, ou a frequentaram com defasagem idade-série. Isso parece indicar que, a despeito do exame apresentar-se como mais conceitual e menos preso a conteúdos da escola do que os vestibulares tradicionais, candidatos que estão mais próximos no tempo ao convívio com as matérias do Ensino Médio levam bastante vantagem.

Em termos de cor dos candidatos, as diferenças também apareceram:

Tabela 63 - Média da parte objetiva do ENEM – Cor

Cor Declarada	2002	2007
Branco	36,85	55,50
Negro	29,65	48,60
Mulato / Pardo	30,84	48,20

Fonte: MEC/INEP – ENEM Relatório Pedagógico 2007

Os dados acima revelam que, em média, as notas dos negros e mulatos precisam aumentar cerca de 15% para equiparar-se às notas dos brancos. No que se refere à renda dos examinados:

Tabela 64 - Média da parte objetiva do ENEM conforme a renda

Renda Familiar Mensal	2002	2007
Até 1 salário mínimo	26,01	43,00
De 5 a 10 salários mínimos	38,15	62,10
Mais de 50 salários mínimos	52,67	69,40

Fonte: MEC/INEP – ENEM Relatório Pedagógico 2007

Quanto ao fator “Renda Familiar”, tabulado acima, as diferenças de desempenho são brutais. Em 2002, os mais ricos chegavam a acertar, em média, o dobro de questões em relação aos mais pobres. Em 2007, 61% a mais.

Temos visto que, historicamente, estudantes de escola particular, brancos e pessoas de maior poder aquisitivo têm levado vantagem em termos comparativos quando enfrentam vestibulares ou exames do tipo do ENEM. Evidentemente, esses fatores estão associados e é comum a análise ser realizada pensando-se nos trios “de escola privada / branco / de alta renda” versus “de escola pública / negro / de baixa renda”.

Qual dos fatores, cor ou escola, é mais influente no desempenho? O relatório de 2007 realiza o cruzamento de dados entre cor e tipo de escola no Ensino Médio, como vemos na tabela a seguir:

Tabela 65 - Média da parte objetiva do ENEM – Tipo de Ensino Médio x Cor (2007)

Cor Declarada	Escola Particular	Escola Pública
Branco	70,5	52,0
Negro	63,6	47,3
Mulato / pardo	59,6	47,4

Fonte: MEC/INEP – ENEM Relatório Pedagógico 2007

O autodeclarado mulato da escola privada, em média, apresenta nota 15% superior à do branco da escola pública; o negro oriundo da escola particular, nota 22% maior do que a do branco que frequentou escola pública. Nesse caso, são grandes as evidências de que o tipo de escola cursada no Ensino Médio supera quaisquer outros fatores no que se refere às médias das notas obtidas em exames desse tipo, sejam eles parecidos ou não com os vestibulares tradicionais.

Esses exemplos retirados de dados oficiais levam-nos à conclusão que o ENEM pode até ser um bom substituto para os vestibulares isolados das instituições mas, de maneira alguma, auxilia a inserção das camadas tradicionalmente excluídas do Ensino Superior público. Não há comprovação histórica que confirme a tese de que esse tipo de exame democratize o acesso. (SOUSA; ALAVARSE, 2009).

Ao implantar novo modelo de prova, o Ministério da Educação busca tornar o ENEM a principal forma de seleção para as universidades federais. A iniciativa tem dois objetivos principais declarados: tornar mais democrático o acesso ao Ensino Superior – o que, pelo menos até o momento, contraria as evidências – e sinalizar mudanças para o Ensino Médio – o que ainda está por ser comprovado.

Alguns pesquisadores acreditam que o novo formato pode provocar mudanças na maneira como as escolas de Ensino Médio organizam seus currículos, para torná-los menos extensos e mais compatíveis com as possibilidades de absorção pela maioria dos alunos. É o que pensa Claudio de Moura Castro que, ao defender o novo modelo, ataca o currículo vigente, condicionado, segundo ele, por vestibulares que exigem conteúdos em demasia:

O resultado é uma inundação curricular. É muito mais matéria do que é razoável esperar que a vasta maioria dos alunos possa digerir. Ao contrário de países como o Japão – em que o currículo é desenhado para que todos possam entender tudo –, somente um ou outro gênio tupiniquim conseguirá se beneficiar dessa abundância. (CASTRO, 2009).

No mesmo sentido, Hélio Schwartzman considera positiva a proposta do novo exame:

Se o novo ENEM de fato ganhar aceitação e firmar-se como uma prova que valorize mais a capacidade de raciocínio do que a memorização de conteúdos, as escolas não precisariam desdobrar-se para cobrir toda a matéria exigida nos vestibulares. Reencontrariam, então, espaço para trabalhar melhor o que consideram ser suas prioridades e até para experimentar um pouco mais. (SCHWARTSMAN, 2009).

Não deixa de ser um enorme paradoxo propor que todos os alunos do país sejam submetidos a um mesmo exame, por melhor que seja seu desenho, com a alegação de que isso pode proporcionar maior liberdade curricular para as escolas de Ensino Médio. Provavelmente, as escolas e cursinhos que já se especializavam em preparar alunos para os vestibulares acabem por transformar-se em especialistas no preparo para o novo ENEM.

Algumas redes públicas também começam a se mobilizar para preparar estudantes para o novo exame. Segundo notícia veiculada em agosto de 2009, alguns estados estavam utilizando diferentes estratégias para “treinamento” dos alunos. No Rio de Janeiro, por exemplo, 500 escolas teriam tele-aulas no turno contrário ao regular; no Espírito Santo, haveria aulas de reforço em cerca de 100 escolas; no Acre, as 15 escolas que tinham médias maiores de participação nas edições anteriores teriam 6 horas extras de aula por semana. (IG EDUCAÇÃO, 2009).

Não deixa de ser uma boa notícia o fato de redes públicas se mobilizarem por aulas de reforço. Mas não estariam gastando recursos com iniciativas que tendem a provocar uma homogeneidade maior?

Outra proposta do novo exame é que o aluno, a partir de sua nota, tenha 5 opções de escolha de curso, em qualquer uma das instituições que aderirem ao sistema (devido aos problemas surgidos na edição 2009, houve uma redução para 3 opções, pelo menos em um primeiro momento³⁹). A ideia é que os candidatos não sejam submetidos a uma “maratona” de provas em diferentes faculdades.

De fato, se todos aderissem ao sistema proposto, realizar apenas o ENEM facilitaria a vida dos candidatos. Por outro lado, não se estaria definindo o futuro de milhões de pessoas com apenas um exame? Isso traria um avanço no sentido da democratização do acesso?

Potencialmente, existe um outro risco que somente a experiência acumulada poderá mostrar se é real ou não: a possibilidade de escolha do curso em todo o país a partir da nota obtida não trará ainda mais iniquidade no acesso? Os alunos de melhores condições socioeconômicas, já favorecidos nos vestibulares tradicionais, não levarão ainda mais vantagem?

³⁹ Para evitar novos vazamentos da prova, o MEC prometia mobilizar as PMs e o Exército! (GOMES; GALLO, 2009).

É cedo para responder com algum grau de certeza às perguntas formuladas acima, mas já há educadores que se preocupam com as possibilidades levantadas, como o reitor da Universidade Federal Fluminense, Roberto de Souza Sales:

Os candidatos do Sul e Sudeste, que normalmente apresentam os melhores desempenhos na prova do ENEM, irão ocupar as vagas nas instituições federais do Norte e Nordeste, tirando as oportunidades dos candidatos daquelas regiões. (CALGARO, 2009).

O coordenador do vestibular da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Bahia, Marcio Campos Oliveira, também teme que a desigualdade regional aumente ainda mais:

Muitos pais gastam até R\$ 3 mil em faculdades privadas de Medicina, no Sudeste. Se este jovem passar para uma Federal do Nordeste, com R\$ 2 mil por mês viveria muito bem e ainda ficaria com um diploma muito mais valorizado. (DECCACHE, 2009).

Inquestionavelmente, o novo formato do Exame Nacional do Ensino Médio ainda está por mostrar que de fato pode favorecer a democratização do acesso ao Ensino Superior público. Por enquanto, em sua essência, acaba incorrendo no mesmo problema estudado até aqui: a alternativa única de seleção.

4.4 Avaliação Seriada

O desempenho no vestibular condiciona a trajetória futura dos estudantes que completam o Ensino Médio. Em um curto espaço de tempo, em geral no final do ano, são realizados os principais exames de seleção para o Ensino Superior, tornando essa época um momento decisivo na vida de milhões de brasileiros.

Observe-se a 1ª fase da Fuvest, por exemplo. Ansiedade extrema, um dia ruim, uma noite anterior mal-dormida, um atraso no transporte para o local de prova, muitos fatores podem prejudicar o desempenho do candidato nessa “única” oportunidade. Isso significa automaticamente que, se não houver mudança ainda maior dos planos futuros, a USP, no mínimo, “vai ter que esperar mais um ano”.

Tentando avaliar de maneira mais completa o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, buscando possibilitar “outras chances”, no sentido de que um mau desempenho em um ano pode ser compensado no seguinte, algumas instituições têm implementado o modelo de avaliação seriada.

A Universidade de Brasília destina 50% das vagas de cada um de seus cursos de graduação a estudantes que participam do Programa de Avaliação Seriada (PAS). Entre 1999 e 2006, 8.547 alunos ingressaram por essa modalidade. O conteúdo não é cumulativo e a primeira prova vale 100, a segunda 200 e a terceira 300. Depois, é calculada a média que classificará o candidato. (SOUZA, 2008).

Em 2008, cinco universidades federais de Minas Gerais também adotavam o vestibular seriado. Segundo um estudante, “se você for mal no primeiro ano, pode estudar para melhorar e aumentar a nota. Só não pode zerar a prova, mas há sempre a chance de recuperar e passar.” (OLIVEIRA, 2008).

Ao analisar o modelo francês – que de certa forma seleciona durante a faculdade, a partir dos altos índices de reprovação e evasão -, e criticar de maneira geral as avaliações feitas para o acesso ao Ensino Superior no Brasil, Claudio de Moura Castro propõe uma alternativa para o vestibular: aplicação de testes no início do Ensino Médio com conteúdos do Ensino Fundamental. A nota desses testes se juntaria ao vestibular, mais tarde, e serviria para o aluno ir se informando sobre suas reais possibilidades no futuro. (CASTRO, 1982, p. 28).

Sobre a proposta de avaliações realizadas ao longo do Ensino Médio, é interessante confrontar pontos de vista divergentes. De um lado:

Segundo Oliveira [1987, apud Bacchetto, 2003], essa avaliação no decorrer do Ensino Médio possui inúmeras vantagens quando comparada ao vestibular tradicional, pois permite ao aluno, professor e escola identificar e corrigir possíveis deficiências de ensino durante o aprendizado. Esse modelo parece diluir a tensão existente em um único exame, eliminando os cursinhos preparatórios. Este modelo ressalta ainda a aproximação entre aluno, professor, escola e universidade. (SILVA; PADOIN, 2008, p. 81).

Do outro:

A alternativa de seleção que está sendo cogitada e praticada é a avaliação seriada, que requer entre três e seis baterias de provas. Para os candidatos de menor poder aquisitivo, trata-se de uma verdadeira corrida de obstáculos, sobretudo quando necessitam deslocar-se para outra cidade. Esse modelo aumenta as chances dos que podem preparar-se em “cursinhos”. Reservar uma fração das vagas para quem pode submeter-se à avaliação seriada talvez seja uma decisão que aguce mais a seletividade social. (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001, p. 151).

A distorção apontada acima é bastante concreta e tem de ser corrigida. Se forem realizados exames que custem bastante em termos de dinheiro, deslocamento e preparação, evidentemente a avaliação seriada estará potencializando ainda mais o favorecimento aos de melhor condição socioeconômica, como já faz o vestibular.

Mas é inquestionável que uma avaliação realizada em diferentes etapas traz a vantagem de ir criando parâmetros para o futuro candidato. É o que dizem alguns pesquisadores sobre experiência realizada em Santa Catarina:

Como decorrência do processo seletivo, ao serem corrigidas as provas do SAEM [Sistema de Avaliação do Ensino Médio], o aluno recebe um boletim que o informa, bem como aos seus pais, sobre o seu desempenho individual. Assim sendo, existe a possibilidade de uma intervenção no processo de formação que, se for bem encaminhada, pode contribuir para o autoconhecimento necessário à definição do projeto pessoal de vida, do qual a conclusão do ensino médio e a inserção na educação superior – que passa pela escolha de um curso universitário – são apenas alguns aspectos. (SCHLICHTING; SOARES; BIANCHETTI, 2004, p. 119).

Do lado negativo, na avaliação seriada, que permite ao candidato a “calibragem” de chances, corre-se o risco de aumentar ainda mais a pré-seleção e a auto-exclusão, na medida em que o estudante, ao obter uma nota baixa no primeiro ano, por exemplo, pode abandonar desde cedo perspectivas mais ambiciosas de estudo, que poderiam se revelar possíveis de concretização, no futuro.

Além da questão da auto-exclusão, há o perigo de restringir e engessar ainda mais os conteúdos do Ensino Médio, conforme Isaura Belloni constata sobre a experiência de Brasília: “De um lado a universidade está condicionando [...] e transformando [...] o Ensino Médio em preparação para o Ensino Superior.” (FREITAS, 2003, p. 57).

Também a respeito do Programa de Avaliação Seriada da UnB, Benigna Villas Boas comenta a dissertação de uma orientanda: “O que ela observou foi justamente que não existe

mais o currículo da educação média no Distrito Federal, existem os conteúdos do PAS; agora, as questões das provas das escolas são feitas à semelhança das questões do PAS.” (Ibidem).

Heraldo Vianna (1986), ao relacionar diversas alternativas de seleção à universidade, analisa as dificuldades que uma avaliação seriada (“exames seqüenciais”) apresenta, perguntando:

Qual o impacto desse tipo de avaliação sobre o clima e a cultura da escola de 2º grau? Esse tipo de avaliação não contribuiria para formar um ambiente de stress e neurotizante na escola de 2º grau? Não haveria um choque entre avaliação para a universidade e avaliação da escola? (VIANNA, 1986, p. 74).

Ao que parece, um vestibular desdobrado em três etapas pode transformar ainda mais facilmente o currículo escolar em um subproduto de exames, na medida em que estes ocorrem com maior proximidade temporal – a cada ano do Ensino Médio –, o que tende a torná-los ainda mais “decisivos” para estudantes e familiares.

De forma análoga às considerações feitas pelos autores acima, nos Estados Unidos vão surgindo diversas críticas sobre o excesso de padronização. Luiz Carlos de Freitas comenta estudos de Madaus sobre avaliações naquele país:

[...] Se importantes decisões são supostamente relacionadas aos resultados dos testes, então os professores ensinarão para os testes [...]

[...] Quando o[s] resultado[s] dos testes são o único, ou o árbitro parcial do futuro educacional das escolhas de vida, a sociedade tenderá a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil do desempenho, ainda que falível. (FREITAS, 2003, p. 48).

Essas críticas e essas alertas levam-nos a considerar que, se a avaliação seriada ajuda o candidato a “calibrar” suas chances conforme os resultados vão sendo obtidos a cada ano, se diminui o “stress” da submissão a um único exame “decisivo”, tende, por outro lado, a transformar o Ensino Médio em mera etapa preparatória do Ensino Superior, contrariando frontalmente os objetivos de uma Educação Básica pública democrática e dotada de flexibilidade.

Se as avaliações feitas a cada ano são realizadas segundo o mesmo formato do vestibular, a tendência é que incorporem sua limitação. A respeito da padronização do ensino efetuada por esse tipo de exame, Maelin da Silva e Maristela Padoin citam um estudo de 2000:

Para Domingues, Toschi e Oliveira (2000), existe uma contradição para a preparação do aluno, pois a LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] nº 9394/96 [...] pede uma flexibilidade do ensino com base na interdisciplinaridade do conteúdo, mas contrastando com essa exigência, o vestibular, na maioria das universidades, padroniza a diversidade. Tal fato, segundo o autor, ocorre porque as

matrizes curriculares desse exame são disciplinares. (SILVA; PADOIN, 2008, p. 82).

Em suma, a avaliação seriada é bastante vantajosa no sentido de diminuir a ansiedade (e a injustiça) do que podemos denominar a chance única do vestibular. Permite, também, que o estudante vá “medindo” suas chances ao longo dos anos. Mas tende a aumentar a auto-exclusão, acentuando, potencialmente, a desigualdade no acesso. Além disso, há uma forte possibilidade de reduzir e enrijecer o currículo do Ensino Médio, direcionando métodos e conteúdos ao longo de toda essa etapa escolar.

4.5 Reserva de Vagas: Cotas Sociais e Bonificação

Entre os alunos do Ensino Médio público e privado, é muito grande a diferença de desempenho em exames. Em média, os alunos do primeiro grupo participam dos processos seletivos em larga desvantagem, o que resulta em percentuais decrescentes de aprovação. Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por exemplo, a diminuição do número de aprovados oriundos de escolas públicas tornou-se evidente, conforme aumentou a concorrência pelas vagas:

Tabela 66 - Ingressantes na UFSCar

	1994	2006
Candidato/Vaga	7,7	21,1
Médio Público	45,9%	20,1%
Médio Privado	54,1%	79,9%

Fonte: Universidade Federal de São Carlos⁴⁰

Para atenuar o problema, muitas instituições têm implantado a reserva de vagas para alunos que realizaram o Ensino Médio em escolas públicas. Na UFSCar, isso está ocorrendo de forma gradativa, seguindo um cronograma em que os percentuais vão aumentando após períodos de três anos:

- 1) 2008-2010: reserva de 20%
- 2) 2011-2013: reserva de 40%
- 3) 2014-2016: reserva de 50%
- 4) 2017: avaliação.

Em São Carlos, dentro dos percentuais propostos, foram criadas sub-cotas de 35% para negros (proporção aproximada de pretos e pardos na população da região Sudeste). Além disso, os indígenas têm uma vaga além do total para cada curso.

Principalmente a partir dos escritos de John Rawls, a ideia de tratamento preferencial a certos grupos foi bastante difundida. Na citação de Sabrina Moehlecke: “[...] a fim de [...] proporcionar uma genuína igualdade de oportunidades, a sociedade deve dar mais atenção

⁴⁰ Disponível em:

<http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.acoesafirmativas.ufscar.br>. Acesso em: 11 jan. 2010.

àqueles com menos dotes inatos e aos oriundos de posições sociais menos favoráveis.” (MOEHLECKE, 2004, p. 65).

Isso nos leva novamente à discussão a respeito do mérito. Tem mais valor aquele que possui um talento natural ou aquele que se esforça mais para superar obstáculos? É possível pensarmos em uma universidade que valorize trajetórias de vida, diminuindo o peso atribuído às provas de seleção, ou, ao fazê-lo, ela terá seus fins desvirtuados e tenderá a baixar seus níveis de excelência?

Para William Bowen e Derek Bok, as instituições de Ensino Superior devem perseguir três objetivos ao selecionar candidatos à admissão: identificar indivíduos de grande potencial; beneficiar-se da diversidade no campus; ir de encontro às necessidades sociais. Parece-nos que, se o segundo e terceiro objetivos podem ser objeto de discussão, o primeiro dificilmente seria alvo de polêmica.

A questão à qual retornamos é: apenas por meio de exames padronizados - nos quais a princípio todos participam nas mesmas condições - é que poderemos encontrar indivíduos de grande potencial? Para os autores citados, medidas puramente quantitativas (test scores and grades) nem sempre predizem melhor quais indivíduos contribuirão mais no futuro para sua profissão e para sua comunidade. (BOWEN; BOK, 1998, p. 277).

Essa linha de raciocínio é compartilhada por Antônio Sérgio Guimarães, para quem “[...] o exame vestibular não deixa espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas.” (GUIMARÃES, 2003, p. 78).

Já antevendo críticas dos que apregoam que qualquer tipo de tratamento preferencial leva a uma redução da qualidade da instituição, o autor pergunta: “Com que nota se ingressa, normalmente, nas universidades brasileiras? Essas notas variam de curso para curso?” (Ibidem, 2003, p. 82).

De fato, se é necessário traçar uma linha de pontuação mínima nas provas de forma que só aqueles que a superam podem ser admitidos, não é uma contradição sabermos que, em cursos menos seletivos, os pontos necessários se encontram bem abaixo daqueles dos cursos mais competitivos? Em outras palavras, se seguirmos a lógica que privilegia unicamente a nota no exame como garantia de mérito, podemos ter professores e fonoaudiólogos, por exemplo, de competência duvidosa (já que obtiveram pontuação relativamente baixa no vestibular) mas arquitetos e biólogos não?

Em outro texto, ao defender as ações afirmativas sem rejeitar o conceito de mérito, adotando a ideia de que a universidade deve sim formar elites, desde que “des-racializadas”, Antônio Sérgio argumenta: “[...] a única justificativa de ações afirmativas no âmbito de uma

ordem competitiva encontra-se no aprimoramento do mérito como mecanismo de formação de elites.” (GUIMARÃES, 1997, p. 242).

Para Gustavo Balduino, da Andifes, “[...] desconsiderar que o Ensino Superior forma a elite de um país é ignorar o seu papel estratégico. No entanto, essa elite deve ser intelectual, e não econômica.” (BALDUINO, 2006).

O autor é a favor das cotas sociais, mas ressalva que incluir alunos das escolas seletivas de Ensino Médio como o Pedro II e as técnicas “seria um privilégio descabido.” (Ibidem).

Para evitar que alunos despreparados ingressem no Superior, sugere que “[...] mérito e cotas podem ser combinados, por exemplo, beneficiando apenas aqueles que alcançarem uma nota mínima.” (Ibidem).

Uma consequência provável da adoção de reserva de vagas seria, segundo Balduino, o aumento da procura por escolas públicas da Educação Básica entre estudantes que tradicionalmente procuram o ensino privado:

As cotas sociais podem inclusive colaborar para a melhoria do ensino público. A provável migração de setores da classe média colocará nesse ambiente usuários mais conscientes e organizados para demandar dos governos maior atenção e investimento. (BALDUINO, 2006).

Por outro lado, sabemos que a reserva de vagas de cunho social não ataca diretamente os problemas da educação pública no seu nível básico. E ainda há sempre a possibilidade de fraudar a ideia, adaptando-se ao sistema de forma a desvirtuá-lo:

No caso das cotas para candidatos provenientes de escolas públicas, as mesmas geram uma acomodação quanto à melhoria do ensino nessas escolas, uma transferência, para dentro da Universidade, das deficiências do ensino público médio e, provavelmente, uma evasão futura dos candidatos beneficiados. Além disso, os critérios utilizados para identificar os beneficiários são facilmente contornáveis ou fraudáveis. Seria muito fácil a uma família de posses matricular um aluno na escola pública para fazer jus ao benefício, e fazendo-o estudar, também, numa estrutura privada melhor qualificada. (SARKIS, 2004, p. 95).

Atualmente, discute-se a reserva, em todo o país, de 50% das vagas das instituições públicas de Ensino Superior para alunos do Ensino Médio público, incluindo nessa conta escolas federais, estaduais e municipais. Temos aqui uma discordância. Como vimos, os alunos que já obtiveram sucesso na seleção para o Ensino Médio federal possuem chances bem mais elevadas de acesso à USP do que os provenientes de escolas estaduais, municipais e até particulares.

Desse modo, uma proposta que busque maior equidade no acesso, ao observar os percentuais de sucesso de cada rede na seleção ao Superior, deveria, a nosso ver, juntar as

escolas estaduais e municipais, de um lado, e as particulares e federais, de outro. Os dados de 2007 para o Ensino Médio paulista são de 86,71% frequentando unidades do primeiro grupo e apenas 13,29% do segundo.

Em termos gerais, um balanço das ações afirmativas no Ensino Superior público brasileiro apontava, no início de 2008, que 51% das estaduais e 42% das federais adotavam algum tipo de cota ou bonificação na nota. (GOIS, 2008).

De toda maneira, não se trata, aqui, de propor “facilidades” nos exames que poderiam permitir maior democratização no acesso aos cursos superiores públicos. Como alertava Aparecida Gouveia, há mais de quarenta anos: “Nem seria desejável que, em nome da justiça social, esses padrões se aviltassem.” (GOUVEIA, 1968, p. 244).

Quando pensamos no acesso à Universidade de São Paulo, tratamos de uma universidade de excelência. Como, no presente, a oferta de vagas dessa instituição é bastante limitada, é inevitável que seja realizada alguma forma de seleção. Procuramos encontrar maneiras de que o processo seletivo aconteça de forma a recompensar o mérito do candidato. O que temos questionado é a melhor forma de avaliar quem tem mérito. Assim, insistimos na pergunta: só existe uma maneira de fazê-lo?

Ao estudar as relações entre desempenho no vestibular e, depois, no curso superior, em Minas Gerais, no início da década de 1970, Sandra Azzi (1977) mostrava, por exemplo, que os melhores preditores para o desempenho nos cursos estudados encontravam-se nas provas de português, matemática e história, enquanto a nota da prova de língua estrangeira apresentava correlação extremamente baixa com o desempenho futuro do estudante. Neste caso, o vestibular, da maneira como era formulado, não cumpria tão bem o seu objetivo de selecionar os que apresentariam melhor aproveitamento no curso superior.

Nessa linha, vários estudos têm sido realizados em diversas instituições com o grupo dos alunos que receberam tratamento diferenciado ao realizar o vestibular – sejam cotas raciais, cotas sociais ou bonificação – e o grupo dos que ingressaram sem nenhum tipo de privilégio. Em geral, as pesquisas concluem que muitos daqueles que tiveram notas bem inferiores nos vestibulares acabaram realizando cursos onde obtiveram desempenho superior ao dos demais.

São conhecidos os estudos da UNICAMP que mostram que, na maioria dos cursos de graduação, o desempenho dos favorecidos pelos pontos extras de seu Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social é similar ao dos que ingressaram sem bonificação. Lá, o acréscimo representava cerca de 6% da nota final dos vestibulandos: “Com a pontuação,

pegamos pessoas que não entravam por muito pouco, mas que têm grande potencial”, afirmou Maurício Kleinke, coordenador da comissão do vestibular. (TAKAHASHI, 2005b).

Vale a pena acompanhar os títulos de algumas notícias recentes que dizem respeito ao desempenho de cotistas em diferentes instituições: *Diferentes no ingresso, iguais no desempenho* (DIAS, 2007), sobre pesquisa realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB); *Aprovado com benefício vai melhor na universidade* (GOIS, 2007), a respeito da UNICAMP e da UERJ; *Na Unifesp, cotista só fica atrás nos cursos de Exatas* (TAKAHASHI, 2008), referente à implantação da reserva de vagas na Universidade Federal de São Paulo.

Citamos algumas pesquisas que demonstraram que a adoção de diferentes formas de ação afirmativa não levou ao temido “rebaixamento” do nível dos cursos. Por outro lado, há também uma enorme quantidade de candidatos que tem se mostrado despreparados para o curso superior. A novidade, evidentemente, não é essa, mas sim a de que muitos que não procuravam instituições públicas, ou cuja reprovação nos exames passava despercebida, agora são notados porque concorrem com tratamento diferenciado. Segundo levantamento da Folha de S.Paulo do início de 2007, realizado em instituições que possuíam cotas, “sobraram” vagas em nove das quinze universidades pesquisadas: “[...] em números absolutos, cerca de 2.000 das 6.000 vagas que estavam reservadas [...] não foram preenchidas.” (TAKAHASHI; COLGARO, 2007b).

O que mais surpreende na notícia é que várias instituições ainda não possuíam mecanismos de redistribuição das vagas não ocupadas para os não-cotistas. Portanto, ao menos em um primeiro momento após o processo seletivo, as vagas ficaram ociosas.

A alta reprovação de candidatos que optaram por algum tipo de vantagem também já havia sido identificada no vestibular de 2005/2006 da Universidade Federal de São Paulo. Sob o título *46% dos cotistas zeram em vestibular* (TAKAHASHI, 2006a), reportagem comparava esse índice com os 22,7% dos não-cotistas que “zeraram”, isto é, metade do percentual dos cotistas. Parece-nos evidente que, se os candidatos de perfil social e escolar mais favorável realizam o vestibular por uma “porta”, enquanto os de menor renda realizam por outra, as notas do primeiro grupo tenderão a ser maiores. Isso só seria uma má notícia se algum daqueles que “zeraram” tivesse de fato ingressado na instituição.

De toda maneira, já está acontecendo uma redução no número de candidatos que optam por concorrer pelo sistema de reserva de vagas em universidades que adotaram o sistema há algum tempo, como a UERJ e a Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro (UENF). No vestibular 2008, sobraram 1.225 vagas para cotistas nas duas instituições, tendo havido uma diminuição das inscrições pelo sistema de mais de 75% de 2003 a 2008. (DARIANO; BARROS, 2008). Parece que a absorção de parte da demanda reprimida e o crescimento do ProUni são responsáveis em parte por essa queda.

No caso de São Paulo, simulações mostram o que ocorreria no caso de implantação de cotas para as públicas:

O Núcleo Avançado de Estudos da Graduação da USP – NAEG – realizou uma simulação do impacto que a reserva de vagas para alunos da rede pública teria na USP; com base nos resultados da Fuvest em 2001 chega à conclusão que 27,6% dos matriculados seriam excluídos com a adoção dessa medida naquele ano. (BACCHETTO, 2003, p. 58).

O estudo do NAEG realizou simulações a partir da reserva de 50% das vagas. Conclui que “[...] nas carreiras mais concorridas um conjunto de alunos com média total 661 (escala de 0 a 1.000) seria excluído e substituído por outro grupo, com média 481 (os excluídos tiveram desempenho 37% maior).” (NAEG, 2002).

Em Medicina, por exemplo, a nota de corte dos cotistas seria de 97 enquanto a dos não-cotistas seria de 134 (num total de 160): “É razoável supor, principalmente em carreiras concorridas, que classes diferenciadas de alunos na USP teriam que coexistir.” (Ibidem).

José Francisco Soares, estudando a Federal de Minas, fez uma proposta de reserva flexível:

A idéia é escolher, para admissão, mais alunos da escola pública entre os que têm mérito, mas que não conseguiram entrar por terem sido prejudicados pelas condições que encontraram na escola pública. Para a efetivação de uma política de cotas, propomos que a universidade, para cada um de seus cursos de graduação e a cada ano, escolha o valor mínimo aceitável de desempenho e a porcentagem de alunos da escola pública que deve ser admitida. Esses dois fatores estão associados, e a escolha adequada não é simples. (SOARES, 2004, p. 167).

Algumas ações de candidatos que se consideram prejudicados pelas cotas têm sido sistematicamente negadas pela justiça, como aconteceu no início de 2008 no Rio Grande do Sul, envolvendo candidatos de universidade federais. (PORTAL G1, 2008).

Uma forma atenuada de ação afirmativa que, procurando cumprir o mesmo papel da reserva de vagas, visa ao aumento da inserção de alunos oriundos da rede pública no nível superior, é a política de atribuição de pontos extras especificamente a esse grupo de estudantes, prática que acontece há algum tempo na UNICAMP e é mais recente na Universidade de São Paulo, como vimos ao estudar os efeitos do Inclusp.

A experiência tem mostrado que a concessão de bônus para alunos da rede pública costuma causar menos resistência do que a adoção de cotas em suas modalidades tradicionais.

Além da UNICAMP e da USP, outras instituições têm optado por essa modalidade. Em 2008, foi aprovada pela Universidade Federal de Minas Gerais a bonificação de 10% para os oriundos das públicas e mais 5% para os autodeclarados negros, a partir do ano seguinte. (NEVES, 2008).

Outra forma bem aceita de aumentar o percentual de alunos de estratos sociais menos favorecidos no Ensino Superior é a que foi consagrada na Constituição paulista de 1989: a exigência de que um terço das vagas nas universidades públicas estaduais fossem oferecidas no período noturno. As universidades tiveram que se adaptar. Mas como a exigência não foi feita por cursos, manteve-se a elitização em alguns deles. De toda maneira, a norma foi, sem dúvida, fundamental para o crescimento da participação do aluno trabalhador no nível superior. (CATANI; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1997).

O estímulo à abertura de cursos noturnos, favorecendo o aluno que tem que trabalhar, é uma medida que reduz fortemente a desigualdade no acesso quando ela tem por base a renda do indivíduo. Mas, se a exigência de oferta no noturno considerasse cada carreira, não se limitando a percentuais das vagas de forma geral, provavelmente provocaria avanço ainda maior.

De todo modo, em termos de aceitação social, a oferta de cursos à noite, a reserva de vagas e a concessão de bônus enfrentam resistências bem menores do que a adoção das chamadas cotas raciais, medida bastante polêmica, como veremos a seguir.

4.6 Reserva de Vagas: Cotas Raciais

É legítimo reservar vagas em universidades a partir da cor do candidato? Antes de discutir melhor essa questão, é necessário entender porque ela se coloca de modo tão forte no Brasil hoje, isto é, precisamos observar que informações os censos nos trazem a respeito da cor dos brasileiros e como se dá a participação dos diferentes grupos no Ensino Superior.

Em termos de cor, enquanto a população brasileira em 2007 se dividia basicamente em metade branca e metade não-branca, na região metropolitana de São Paulo as proporções eram, aproximadamente, 62% e 38%:

Tabela 67 - Cor declarada da população brasileira – 2007

	Branca	Preta	Parda	Amarela/Indígena
Brasil	49,4	7,4	42,3	0,8
Sudeste	58,4	8,4	32,4	0,9
São Paulo	67,2	6,2	25,4	1,3
Reg. Metr. SP	61,7	7,3	29,2	1,8

Fonte: IBGE - Síntese de Indicadores Sociais - 2008

A diferença nos anos de escolaridade de brancos e pretos e pardos tem diminuído, mas ainda é bastante acentuada. Tomando-se a faixa dos jovens de 18 a 24 anos que frequentam escolas, o grau cursado varia bastante:

Tabela 68 - Nível frequentado segundo a cor – 18 a 24 anos – 2007

Brasil	Fundamental	Médio	Superior
Branco	8,5	29,4	57,9
Pretos/pardos	20,8	50,3	25,4

Fonte: IBGE - Síntese de Indicadores Sociais - 2008

Em termos de Brasil, enquanto a maioria dos jovens brancos que estudam já está no Ensino Superior, apenas 25,4% dos pretos e pardos encontram-se nesse nível. A situação na região Sudeste é um pouco melhor, mas a desigualdade ainda é gritante, como se pode observar na tabela seguinte:

Tabela 69 - Nível frequentado segundo a cor – 18 a 24 anos – 2007

Sudeste	Fundamental	Médio	Superior
Branços	5,5	24,7	65,2
Pretos/pardos	13,5	48,4	35,0

Fonte: IBGE - Síntese de Indicadores Sociais - 2008

O mesmo levantamento mostra que, no Brasil, se for considerada a faixa etária entre 18 e 25 anos, 19,4% dos brancos frequentam cursos superiores. Na mesma faixa, apenas 6,8% dos pretos e pardos se encontram nessa situação⁴¹.

Entre 1997 e 2007, os brancos com 25 anos ou mais que tinham Superior completo passaram de 9,6% para 13,4%. No mesmo período, pretos e pardos foram de 2,2% para 4%. Observe-se que a proporção de pretos e pardos quase dobrou, contra um crescimento de cerca de 50% entre os brancos. Mas como o primeiro grupo partiu de um patamar muito baixo, a diferença cresceu de 7,4 pontos percentuais para 9,4 em favor dos brancos.

De toda forma o problema aparece em maior grau nas instituições privadas, não nas públicas. Dez anos atrás, um estudo, já citado no primeiro capítulo, afirmava que: “São as universidades públicas que mais formam estudantes negros ou pardos (20,1%). Já nas universidades privadas, o percentual de formandos negros e pardos é da ordem de 12 por cento.” (BORI; DURHAM, 2000, p. 35).

Somando universidades e estabelecimentos não universitários, havia, na época do estudo, uma participação de formandos negros ou pardos de 19,2% nas instituições públicas e 13,5% nas privadas.

A PNAD 2007 mostrou que os pretos e pardos continuam tendo maiores possibilidades de acesso na esfera pública: eram já 38,2 % dos estudantes de graduação no ensino público e 29,5% no privado. Tudo leva a crer que, nas instituições privadas, a ampliação deve muito às bolsas do ProUni: cerca de 197 mil pretos e pardos entraram no Ensino Superior por meio desse programa. (PINHO, 2008).

A desigualdade tem diminuído, lentamente, mas o atraso no acesso ao Superior pode ser dimensionado pelo reduzido número de professores universitários que se consideram pretos ou pardos. Segundo José Jorge de Carvalho, um dos que viabilizaram a implantação das cotas na Universidade de Brasília, dos 1.400 professores da UnB, apenas 14 são negros;

⁴¹ Esses percentuais são menores do que os apresentados anteriormente porque consideram o total da população na faixa de idade, e não somente aqueles que estudam.

na USP, dados indicam que não passariam de 40, em um universo de mais de 5 mil docentes. (CARVALHO, 2009).

Ao analisar a reduzida participação de pretos e pardos no Ensino Superior brasileiro, Antonio Sérgio Guimarães vai além das considerações dos fatores socioeconômicos, lembrando que minorias que historicamente vivenciam situações subalternas sofrem também com problemas de falta de motivação e baixa autoconfiança. O autor faz uma comparação com os amarelos, por exemplo. (GUIMARÃES, 2003, p. 77).

Nelson do Valle e Silva faz uma interessante leitura de pesquisa Datafolha realizada em 1995, a respeito de raças e preconceito no Brasil. Nada menos do que 89% dos autoclassificados brancos entrevistados consideraram que há preconceito contra os negros por parte das pessoas brancas. Entretanto, somente 11% dos brancos assumiram que têm preconceito. Ou seja: “[...] a culpa pelo preconceito é atribuída ao ‘outro’.” (SILVA, 1996).

Mas é justo dividir pela cor um país como o Brasil? O historiador Manolo Florentino pensa que não: “Somos simplesmente brasileiros [...] Corremos risco [...] de criar um país de pretos e brancos.” (CARRIELO, 2005).

Ora, se cotas raciais são legítimas em termos de acesso ao Ensino Superior, por que não seriam em outras áreas? Como pergunta Gustavo Balduino,

[...] se houver separação legal entre brancos e negros, qual a justificativa para não estabelecer cotas raciais para todos os concursos públicos? Nas empresas? Nos partidos? [...] O que impedirá restaurantes, ônibus, locais públicos em geral de separar lugares para “beneficiar” negros? (BALDUINO, 2006).

Em termos puramente biológicos, qualquer repartição do país revela-se, mais do que arbitrária, incorreta. Famoso estudo realizado pela equipe de Sérgio Pena concluiu que entre 66% e 85% dos brasileiros brancos têm ascendência europeia por parte de pai. Por outro lado, apenas 39% deles têm ascendência materna europeia; 33% dos considerados brancos apresentam matrilinearidade ameríndia e 28% brancos têm matrilinearidade africana. (PENA, 2000, p. 2 e 3).

Muitos dizem que a divisão do país pela cor de fato existe em termos sociais, apesar da miscigenação, e não pode ser escamoteada. Valter Silvério considera que a ascensão de parcela da população negra teria o efeito de tornar a constituição das elites algo mais representativo da diversidade de cor da população:

[...] a meta das cotas não é racializar a sociedade ou a universidade, mas justamente iniciar o processo de desracialização das elites, o que efetivamente pode nos colocar na direção da construção de uma democracia em que a presença de grupos étnico-raciais não tenha a menor relevância para a convivência social harmoniosa e pacífica. (SILVÉRIO, 2003, p. 72).

Analogamente, Marcelo Miterhof defende a ideia de cotas raciais para modificar a composição das elites do país: “Minha aposta é a de que o Brasil precisa que sua elite espelhe a diversidade racial da população e, portanto, que se reconheça nessa população. Somente assim será possível reduzir a tolerância da sociedade com a desigualdade social.” (MITERHOF, 2005).

Quanto ao modo de definir qual é a cor do candidato, não parece razoável a criação de um comitê para julgar quem é ou não negro, como foi feito em determinadas instituições. Mas também não são surpreendentes as notícias de algumas tentativas de burlar a ideia de reserva de vagas a partir de autodeclarações. No início de 2009, em São Carlos, 25% dos alunos que se declararam negros para concorrer pelo sistema reservado, nada menos do que 47 estudantes, tiveram sua matrícula cancelada após denúncias. (SOUZA, 2009).

As cotas raciais podem ser socialmente injustas? Estudo da Universidade Federal de Minas Gerais a esse respeito mapeou as taxas de sucesso de diferentes categorias no vestibular e chegou à conclusão que sim. A tabela abaixo apresenta os percentuais de aprovação de algumas categorias, seguida pelos comentários dos autores da pesquisa.

Tabela 70 - Chances de Aprovação- UFMG

Categorias	Chance
Negros de escola pública	3,1
Branco de escola pública	4,3
Negros de escola privada	8,4
Branco de escola privada	8,5
Alunos de escola privada	8,4
Alunos de escola federal	14,9
Alunos de escola estadual	2,7

Fonte: ARAÚJO et al. (2004)

Os dados [...] sugerem que, caso a UFMG adotasse a política de cota racial para negros, sem qualquer outra parametrização, isto resultaria, certamente, em maior inclusão racial e, possivelmente, também em menor inclusão social. Há um contingente expressivo de negros oriundos da rede privada que são reprovados na seleção e que certamente seriam os beneficiados pela política de cota, uma vez que suas chances de aprovação são quase três vezes maiores que a dos negros da rede pública. E como os brancos da rede pública têm duas vezes menos chances de aprovação que os brancos da rede privada, seriam eles que cederiam as vagas para os negros da rede privada. Portanto, caso além de inclusão racial se tenha em mente promover também a inclusão social, uma eventual adoção de políticas de cotas deveria ser cuidadosamente formatada. (ARAÚJO et al., 2004, p. 184 e 185).

Vejam os dados em um gráfico das chances de aprovação de três dos agrupamentos feitos na tabela 70:

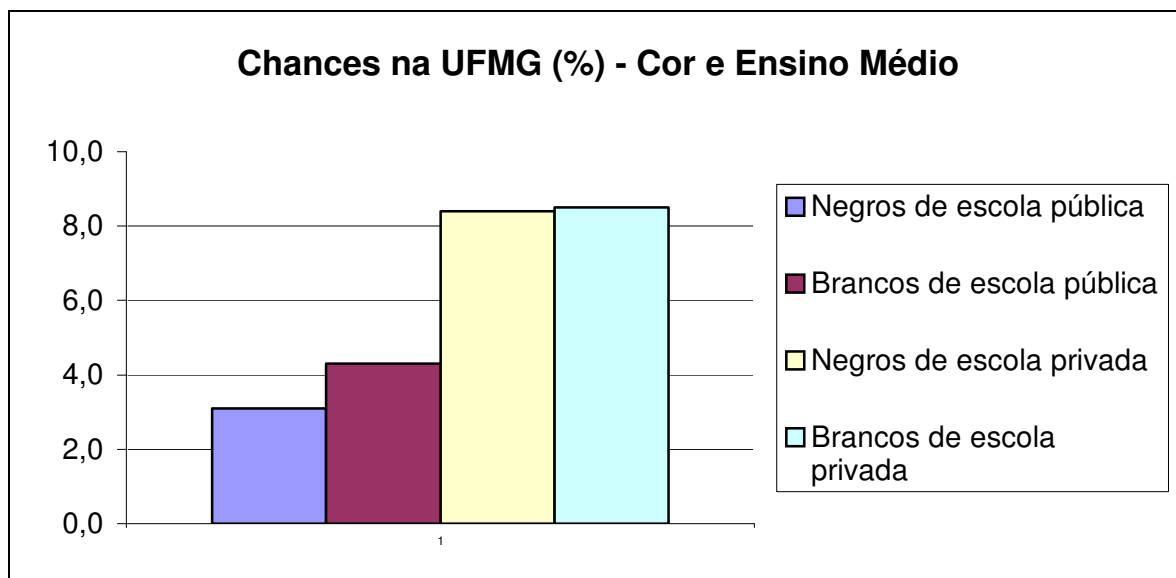


Gráfico 8 - Chances relativas à cor e ao local de curso no Ensino Médio
Fonte: ARAÚJO et al.

Vera Lucia Felicetti e Marília Costa Morosini, em artigo publicado em 2009, discutem as ações afirmativas à luz da ideia de equidade. Comentando o ingresso de alunos beneficiados por cotas, afirmam:

Por um lado, fez-se valer a equidade quanto ao ingresso e por outro a iniquidade quanto à capacidade dos candidatos. Muitos estudantes com médias melhores que as dos alunos aprovados pelo sistema de cotas não obtiveram acesso. Seria justo desmerecer o esforço e comprometimento desses discentes? (MOROSINI, 2009, p. 19).

As reflexões das autoras alertam para a entrada de alunos de menor capacidade que outros, que teriam sido excluídos devido à reserva de vagas, e servem como questionamento da adoção tanto das cotas raciais quanto sociais:

Questiona-se se os esforços e o comprometimento dos alunos oriundos do ensino público serão suficientes para superarem as dificuldades trazidas do Ensino Básico, ou seja, a equidade oferecida para o ingresso irá resolver a iniquidade do ensino público fundamental e médio [...]? (MOROSINI, 2009, p. 21).

Os números apresentados pela Universidade de Brasília mostram um cenário mais favorável à adoção de cotas raciais. Em 2004, havia cerca de 400 negros na UnB. Após alguns anos de vigência do programa de reserva de vagas, em 2008 já existiam 2.050 indivíduos

autodeclarados pretos e pardos, cerca de 5 vezes o número anterior. Estudo realizado em 2006 com alunos que entraram pelos dois sistemas mostrou que a nota média dos cotistas foi cerca de 6% inferior à dos não-cotistas, diferença considerada irrelevante em termos de desempenho. (PINHO; NUBLAT, 2008).

Mas um problema tem se agravado nos últimos anos: algumas instituições já não conseguem preencher as vagas reservadas. No vestibular 2008 da universidade pioneira na adoção das cotas, a UERJ, apenas 28% das vagas foram preenchidas⁴². (PORTAL UOL EDUCAÇÃO, 2009).

Alguns dos que se colocam contra as iniciativas de reserva de vagas a partir da cor consideram que elas levam ao enfraquecimento da luta por políticas públicas universalistas e dividem ainda mais as camadas inferiorizadas em sua luta pela repartição mais justa da riqueza. Mário Maestri é um exemplo. Para ele, “[...] a proposta de racialização da sociedade fraciona o mundo do trabalho, enfraquecendo-o diante dos exploradores [...] Idéia interessante para os promovidos mas sem sentido para os excluídos.” (MAESTRI, 2006).

E o que nos diz a experiência de um país que já debateu incansavelmente as cotas raciais? Demétrio Magnoli afirma que, nos Estados Unidos, foram os conservadores que implementaram políticas compensatórias, e “[...] as cotas raciais atendem aos interesses imediatos das ONGs [Organizações não governamentais] do movimento negro, mesmo se nada significam para os negros da base da pirâmide social.” (MAGNOLI, 2005).

Richard Rodriguez, citado por Célia Azevedo, analisa o que ocorreu nos EUA a partir do final da década de 1960 e também considera que a ênfase em aspectos raciais acabou reduzindo os esforços a favor de redução das desigualdades sociais como um todo:

Quando a raça se tornou a única metáfora para a divisão social, a esquerda americana se esqueceu completamente dos pobres [...] Eles insistem que ao criar uma classe de liderança em Harvard ou no Citibank, as pessoas de baixo serão transformadas. (AZEVEDO, 2004, p. 231).

Nos Estados Unidos, é proibida, atualmente, a seleção de estudantes baseada apenas na cor ou origem étnica. Mas antes isso era permitido e, décadas após a adoção dos programas de ação afirmativa de cunho racial, as diferenças de aproveitamento em testes padronizados continuam elevadas, tanto no SAT quanto no ACT:

⁴² Segundo Frei Davi, da Educafro, as notas de corte e a exigência de comprovação de baixa renda são os fatores responsáveis por essa procura reduzida.

Tabela 71 - “Scores” Médios no SAT 2007 e 2009

Raça / Cor / Origem	Pontuação Média: 2007	Pontuação Média: 2009
Asiático	1.605	1.623
Branco	1.579	1.581
Mexicano	1.371	1.362
Preto	1.287	1.276

Fonte: Fairtest

Tabela 72 - “Scores” Compostos Médios no ACT 2009

Raça / Cor / Origem	Pontuação Média: 2009
Asiático	23,2
Branco	22,2
Hispânico	18,7
Preto	16,9

Fonte: Fairtest

Esses dados confirmam que a adoção de ações afirmativas no Ensino Superior norte-americano pouco influenciou o desempenho em testes na educação de base. Para que se tenha uma ideia da dimensão desses exames, vale informar que, na edição de agosto de 2009, o SAT e o ACT foram realizados por cerca de 1.530.000 e 1.480.000 estudantes, respectivamente.

Bowen e Bok levantaram dados que mostram um desempenho mais fraco de negros em algumas universidades. Por isso, tentam responder à seguinte questão: além dos fatores socioeconômicos, existem outros que façam com que os negros tenham notas piores? Para eles, devido à configuração da escola e da sociedade norte-americanas, as principais explicações provavelmente sejam:

a) Os alunos de escolas mais fracas, mesmo os que tiravam A, não se acostumaram ao tipo de estudo que seria exigido na faculdade;

b) o ambiente majoritariamente branco do campus acaba por inibir e criar baixa expectativa entre os negros;

c) bons alunos negros muitas vezes são mal vistos pelos outros negros (peer group pressure), como se imitassem os brancos (acting white). (BOWEN; BOK, 1998, p. 78 a 84).

É fato que a política de preferências raciais nos EUA, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, favoreceu o surgimento ou o crescimento de uma elite negra. Mas essa política

reduziu as desigualdades sociais? A maioria das evidências indica uma resposta negativa. Por outro lado, é possível afirmar que a redução seria maior se essa política não houvesse sido implantada?

De qualquer maneira, nos Estados Unidos, alguns pesquisadores endossam as conclusões de Bowen e Bok, no sentido de que, além dos fatores diretamente ligados à condição social, há um viés cultural na questão do baixo desempenho médio dos negros em algumas universidades.

Quanto ao Brasil, não seria possível analisar profundamente a questão neste texto. De todo modo, existem diversos estudos sobre discriminação racial e aproveitamento escolar na Educação Básica mas, quanto ao nível superior, não há, salvo engano, estudos comparativos de desempenho relacionados à cor, com exceção dos que mostram desempenho similar entre cotistas e não-cotistas.

4.7 Seleção de Alunos na Educação Básica

Estabelecer uma Educação Básica menos desigual seria um fator determinante na criação de condições de maior equidade no acesso ao Ensino Superior. Mas não se consegue isso em um curto espaço de tempo. Na situação presente, nas avaliações de larga escala, as médias dos alunos das escolas públicas são em geral mais baixas do que as dos alunos das boas escolas particulares, o que se reflete em chances maiores para esses últimos ao enfrentar os processos seletivos para as faculdades.

É importante notar que algumas escolas concentram suas atenções nos vestibulares, e é exatamente por isso que muitos dos matriculados as procuram:

Pesquisa realizada pelo Datafolha entre os alunos ingressantes nos 18 cursos mais concorridos da USP mostra: somados, os egressos de apenas 16 colégios (de um universo de 1.164 na cidade de São Paulo) conquistaram 36% das vagas. Dito de outra forma, 1,3% de todas as escolas da cidade respondem pela formação em nível médio de 36% dos novos alunos do olimpo uspiano. (CAPRIGLIONE, 2005).

Em geral, os alunos dessas mesmas escolas apresentam altas médias de desempenho também em avaliações do Ensino Médio e, que os dois momentos tenham muito em comum na vida escolar dos alunos – notas nas avaliações padronizadas da Educação Básica e notas nos vestibulares – não é de maneira alguma um fato que possa surpreender. Os modelos de avaliação ou verificação da aprendizagem são bastante similares.

Há profunda desigualdade entre as escolas, mas pode-se dizer que há um largo grau de homogeneidade social no interior delas. As escolas são extremamente segmentadas entre si, mas dentro de cada escola a população é bastante homogênea no que refere ao estrato socioeconômico ao qual pertencem os estudantes, principalmente nas grandes cidades.

Muitas vezes, simplesmente criar condições melhores de aprendizagem em ambientes mais ricos não supera os condicionamentos de origem e as vivências em situações precárias de grupos socialmente desfavorecidos. Vejamos uma experiência a esse respeito:

O Porto Seguro mantém, em suas instalações, a Escola da Comunidade, com 850 crianças e adolescentes da vizinha favela de Paraisópolis, no Morumbi. São disponibilizados os mesmos professores dos estudantes que pagam mensalidade.

[...] Da primeira turma do Ensino Médio, com 76 estudantes formados no ano passado [2005], somente 12 deles entraram nas faculdades, todas elas privadas.

[...] Economistas especializados em educação fazem cálculos matemáticos mostrando que 30% do aprendizado de uma criança e de um adolescente viriam da sala de aula. (DIMENSTEIN, 2006).

O relato apenas reforça a ideia de que os estudantes oriundos de meios sociais de menor renda e reduzida escolaridade familiar levam desvantagem em avaliações padronizadas ou seleções como o vestibular.

No caso noticiado, numa escola dividida em duas, a original, de elite, e a da “comunidade”, é evidente que haverá dificuldade de integração entre os grupos. O mesmo pode ser dito do desempenho nos exames. Esperar que os resultados sejam os mesmos nas duas “escolas”, já que havia estrutura igual para todos, inclusive em termos de professores, é desconhecer a força dos condicionamentos de origem socioeconômica. Por mais louvável que seja o projeto, a tendência é que a homogeneidade social se mantenha em cada um dos lados.

Entretanto, se as escolas tivessem, em seu interior, maior heterogeneidade social, é provável que as diferenças entre as redes diminuíssem:

Para Gregory Elacqua, pesquisador da Escola de Governo da Universidade Adolfo Ibañez, no Chile, o fato de as escolas públicas receberem principalmente estudantes de baixo nível socioeconômico é prejudicial para a qualidade do ensino, já que diversas pesquisas mostram que os sistemas de educação que obtêm os melhores resultados nos exames internacionais são aqueles onde há alunos de diversas classes sociais estudando na mesma escola. “Os alunos mais pobres se beneficiam do fato de estudarem com estudantes mais ricos e seu desempenho melhora.” (GOIS, 2006).

A essa ideia podemos associar as conclusões de Brian Berry, citado por Álvaro de Vita:

Os sociólogos descobriram um fato um tanto óbvio de que uma grande parte do ambiente educacional de uma criança é constituída pelas demais crianças da escola [...] Os efeitos que os pais exercem sobre seus filhos serão multiplicados pela probabilidade de que as outras crianças tenham pais nas mesmas condições. Nada menos do que espalhar as crianças aleatoriamente por toda a área metropolitana poderia evitar isso. (VITA, 1999, p. 45).

De todo modo, o fato das escolas da rede pública apresentarem médias baixas nas avaliações não significa, de maneira alguma, que alunos bons, competentes, talentosos e esforçados sejam raros em suas dependências. Falta serem “descobertos”.

José Camilo dos Santos Filho, em 1986, explicava que, há muito tempo, as universidades buscam talentos para preencher seus quadros de alunos e o resultado dessa busca não pode estar condicionado à situação econômica dos indivíduos:

A tradição de descoberta e recrutamento de talentos onde quer que se encontrem é parte da história das universidades, desde suas origens. Tanto na Idade Média como no Renascimento, não era raro encontrar-se na universidade o estudante pobre, filho de trabalhador e que se sustentava com uma bolsa de estudos.

[...] A universidade democrática, eliminando o fator financeiro no recrutamento de seus estudantes e, portanto, garantindo livre acesso ao curso superior, não implica, necessariamente, ingresso generalizado e compulsório, o que seria um desastre. O

curso superior não é para todo mundo, pelo menos imediatamente após a escola de segundo grau.

[...] Reservado a uma elite, o ensino superior supõe a constituição de uma aristocracia das inteligências, única aceitável numa sociedade democrática.

[...] Nesta seleção dos candidatos mais aptos, dois princípios precisam ser adotados: o princípio da igualdade de oportunidades e o princípio de excelência. O primeiro visa a promover a mobilidade social dando, se necessário, tratamento positivamente discriminatório aos candidatos das classes menos favorecidas, para evitar a “reprodução” do status quo social. O segundo visa a garantir os padrões de excelência da instituição e a formação de uma aristocracia do talento, entendido este em toda sua gama de manifestações. (SANTOS FILHO, 1986a, p. 22, 23 e 26).

Assim, o autor estava pensando em uma universidade seletiva, mas onde os critérios de escolha pudessem superar o status socioeconômico. Desse modo, sugeria:

[...] ampliação dos critérios de seleção, a fim de que representem um conjunto razoavelmente amplo de qualidades relevantes, em vez do simples índice de competência derivado de testes de conhecimentos e de aptidão intelectual. (ibidem, p. 28).

Nessa trilha, podemos dizer que o monopólio do vestibular como modelo pode impedir a ampliação das possibilidades do encontro de pessoas competentes, qualificadas ou talentosas. Nesse sentido, são bastante significativos os relatos dos debates que sempre existiram no interior da própria Fuvest quanto aos tipos de provas que deveriam ser realizadas, a opção por testes mais específicos ou mais gerais, etc.

Por ocasião do aniversário de trinta anos da Fundação Universitária para o Vestibular, Eni de Mesquita Samara e colaboradores e Shozo Motoyama e Marilda Nagamini lançaram obras contando boa parte da história da instituição, apresentando as discussões e os personagens responsáveis pelos vestibulares da Universidade de São Paulo. Em uma entrevista, o presidente do Conselho Curador da Fuvest, Hélio Nogueira da Cruz, indagava, em 2005:

Será que esses alunos de saber genérico realmente são os mais adequados? Será que não perdemos bons talentos em Música, em Matemática, descartando-os no exame por não saberem tanto de geografia e biologia quanto é exigido na primeira fase? Nas experiências internacionais, há uma procura de talentos pelas universidades. Possivelmente, teremos de encontrar um caminho próprio. (SAMARA, 2006, p. 103).

Muitas escolas particulares da Educação Básica já perceberam que a procura de pessoas capazes e talentosas, em momentos bem anteriores ao da chegada do vestibular, é uma tarefa importante a ser realizada. Em São Paulo, diversas escolas privadas fazem a seleção de alunos da escola pública que apresentam alto desempenho em testes ou mesmo no dia-a-dia escolar. São concedidas bolsas, muitas vezes integrais, para que esses alunos

transfiram-se para a rede privada, diminuindo ainda mais as médias das públicas nas avaliações padronizadas.

Uma das escolas particulares que mais alunos aprova nos vestibulares da USP, o Colégio Bandeirantes, cujas mensalidades muitas vezes superam os mil e quinhentos reais, mantinha, em 2007, 20 alunos de escola pública frequentando um reforço em suas dependências no 7º e 8º anos à tarde – os alunos continuavam frequentando a escola original de manhã – para prepará-los para serem alunos regulares de seu Ensino Médio⁴³. (CAPRIGLIONE, 2007).

O projeto ao qual o colégio aderiu era do Instituto Social Maria Telles (Ismart), que escolhia alunos da rede pública para escolas como o Santo Américo, Vera Cruz, Objetivo e Bandeirantes, a partir de uma seleção onde em média eram aprovados apenas 5% dos inscritos. Em 2007, atendia a 100 alunos no Rio de Janeiro e 120 em São Paulo.

Outras escolas fazem seleção própria para a concessão de bolsas integrais ou parciais. Uma delas, o Colégio Santa Maria, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, promove a seleção de estudantes do último ano do Ensino Fundamental para cursarem todo o Ensino Médio gratuitamente na instituição.

No caso do Santa Maria, o colégio pede a cada Escola Municipal da região de Santo Amaro que indique um ou dois alunos – em geral, os professores e coordenadores de cada escola realizam a escolha – e depois realiza testes de português, matemática e inglês, além de entrevista, para definir os alunos selecionados. O processo de seleção, portanto, é realizado em duas etapas: escolha livre em cada escola pública, sob a responsabilidade final do diretor; e a aplicação de testes e entrevistas a cargo do próprio colégio.

A Fundação Instituto de Administração (FIA) seleciona alunos para um misto de cursinho e 4º ano do Médio, em tempo integral, além de conceder uma bolsa de aproximadamente R\$ 200,00 mensais. Dos 27 selecionados em 2007, 24 entraram em universidades públicas. (DIMENSTEIN, 2008).

Uma escola que tem se destacado nas últimas avaliações nacionais é o Colégio Engenheiro Juarez Wanderley, mantido integralmente pelo Instituto Embraer de Educação e Pesquisa. Seleciona alunos oriundos das escolas públicas da região de São José dos Campos em exames que chegam a ter 25 candidatos para cada uma das 200 vagas. Os selecionados recebem todo o Ensino Médio gratuito, com uma carga diária de 9 horas de aula. A primeira

⁴³ Não conseguimos informações mais recentes a respeito e mantivemos apenas o que se encontrava disponível em 2007.

turma formou-se em 2004. Dos 198 formados, 84 foram aprovados em vestibulares de universidades públicas.

Em sua página na internet, o próprio Instituto Embraer apresenta os dados mais recentes de aprovação do colégio: “Quanto ao vestibular 2007/2008, 63% dos 200 que prestaram vestibular foram aprovados em universidades públicas, 71,5% foram aprovados em universidades privadas e 90,5% foram aprovados em pelo menos uma universidade⁴⁴.”

E a experiência internacional? Já comentamos como é feita a seleção em algumas das melhores universidades do mundo, principalmente no que se refere à diversidade de critérios. Voltamos a um exemplo norte-americano, o da Universidade do Texas.

Para contornar as proibições às ações afirmativas e, ao mesmo tempo, procurar manter a diversidade social e racial no campus, a Universidade do Texas em Austin (36ª melhor do mundo no ranking chinês, 76º no britânico) implantou, a partir de 1997, o já citado *Top Ten Percent Plan*, segundo o qual todos os alunos de último ano do Ensino Médio que se encontrarem entre os 10% melhores de sua turma serão aceitos se fizerem inscrição para uma vaga na universidade.

A ideia dos mentores do plano é que, como há uma distribuição espacial relativamente homogênea de cada classe social ou etnia pelas escolas do Texas, ao se assegurar vaga para os melhores de cada escola, automaticamente a diversidade estará garantida na universidade. Em outras palavras, se todos os potenciais candidatos de fato se inscrevessem, a instituição receberia os 10% melhores da escola de maioria branca do bairro rico e também os 10% melhores da escola majoritariamente negra do bairro pobre.

Bowen e Bok (1998) são favoráveis à ação afirmativa, de forma geral, mas mostraram-se bastante críticos em relação a essa experiência. Os principais pontos de suas críticas são os seguintes:

- a) Como há enorme diversidade na qualidade das escolas, muitas vezes um “não-top” de uma escola mais competitiva tem desempenho bastante superior a um “top” de uma escola mais fraca;
- b) os estudantes tendem a escolher disciplinas mais fáceis que possibilitam notas melhores para compor médias mais altas ao final do Ensino Médio;
- c) muitos pais tendem a matricular seus filhos em escolas mais fracas, onde haveria mais chance de se tornar um “top ten”.

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.cidadaniaembraer.org.br/site/pagina.php?idconteudo=65>>. Acesso em: 13 jan. 2010.

Existem inúmeros critérios para admissão na Universidade do Texas e estar entre os 10% melhores é apenas uma das possibilidades. Entretanto, em 1998, 41% dos ingressantes egressos de escolas texanas lograram admissão por meio dessa fórmula e, em 2009, esse percentual já era de 86%. Levando-se em conta a origem étnico-racial dos estudantes, dos matriculados em 2009 haviam sido admitidos pelo plano 66% dos brancos, 72% dos asiáticos, 83% dos afro-americanos e 89% dos hispânicos.

Estudos sistemáticos realizados pela instituição têm demonstrado que as notas médias nos testes padronizados dos que entraram por essa modalidade são bem parecidas com a dos admitidos por outros critérios. Em 2006, a média combinada SAT/ACT dos “top ten” foi de 1.220 e a dos “não-top” foi de 1.257. Em 2008, 1.219 e 1.232, respectivamente. (THE UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN, 2007; 2009).

Lá, apesar de ainda persistir elevada desigualdade entre as classes e etnias, a ampliação da democratização do acesso é uma realidade, vista, por exemplo, pelo crescimento do número de escolas “fornecedoras” de estudantes para a Universidade. O número de escolas de Ensino Médio que tiveram egressos matriculados na Universidade do Texas em Austin subiu de 616, em 1996, para 815, em 2004, um aumento de mais de 30%. (Ibidem, 2005).

Além disso, fazer parte dos melhores da classe do Ensino Médio tem significado menor probabilidade de evasão durante o curso universitário. Em 2000, entre os brancos, a taxa de graduação dos “top ten” foi de cerca de 84%, contra aproximadamente 73% dos “não-top”. Entre os afrodescendentes, as taxas no mesmo ano foram de, respectivamente, 77% e 67%. Se é verdade que a evasão é cerca de 6 ou 7 pontos percentuais maior entre os negros, é importante perceber que, também entre eles, o fato de fazer parte dos 10% melhores aumentou a chance de concluir o curso.

Ao avaliar positivamente a experiência texana, o professor Gerald Torres, citado por Melissa Watkins, escreveu:

[...] uma das mensagens que estamos enviando aos estudantes é a de justiça. Faça tudo o que sua escola exige – trabalhe duro, aja de maneira equilibrada, dentro das regras – você será recompensado. Você poderá entrar em uma das 15 maiores universidades do mundo. (WATKINS, 2005).

Em termos de conclusão do curso, autores norte-americanos consideram que a convivência com colegas que apresentam maior foco nos estudos aumenta a probabilidade de graduar-se no tempo correto: “Estudantes com as mesmas qualificações que frequentam universidades mais seletivas têm probabilidade bem maior de se graduar do que os de universidades menos seletivas.” (BOWEN, CHINGOS e MCPHERSON, 2009).

A importância dos exemplos e do “efeito dos pares” tem sido ressaltada também no Brasil. A participação da escola pública em olimpíadas de Matemática, por exemplo, tem se mostrado em forte fator motivador, resultando em avaliações melhores para a escola como um todo. Nas palavras do professor Sérgio Oliva, do Instituto de Matemática e Estatística (IME-USP): “Os professores se envolvem para preparar o aluno, os pais acompanham. Já vi famílias inteiras levando o filho para fazer a prova. Isso melhora o clima da escola e a aprendizagem geral.” (CAFARDO, 2009)⁴⁵.

Um dos problemas levantados por Bowen e Bok, a respeito da possibilidade de se “fraudar” o sistema cursando disciplinas mais fáceis no Ensino Médio, aumentando artificialmente as médias até conseguir se colocar entre os 10% melhores, é um fato a ser considerado. Nos Estados Unidos, são dadas diferentes opções para o estudante escolher disciplinas e “montar” seu curso no Ensino Médio. Evidentemente, muitos escolhem disciplinas que potencializam suas chances de ficar com média geral elevada.

Não é o que ocorre no Brasil, onde a grade curricular é bem mais “fechada”. De toda maneira, esse risco pode ser contornado se os melhores forem escolhidos não (ou não apenas) pelas médias gerais obtidas nas disciplinas e sim por comissões de professores. Dessa forma, também se evitaria que fossem escolhidos alunos que cumprissem dupla jornada: em uma escola mais exigente, no sentido de aprimorar seu aprendizado e, ao mesmo tempo, em uma “mais fraca”, onde a possibilidade de figurar entre os melhores seria bem alta. Os próprios professores estariam aptos a combater esse artifício.

Depois de refletir sobre a experiência texana e, antes, mostrar exemplos de escolas particulares brasileiras que buscam qualidade e talento na rede pública, cabe perguntar: e a atuação das próprias escolas públicas na descoberta desses alunos? Ainda reitor da USP, Adolpho Melfi propunha em debate sobre ações afirmativas que a universidade atuasse no reforço a esses alunos. (DIMENSTEIN, 2005). A mesma linha de raciocínio era apresentada pelo professor Isaias Raw, em artigo publicado em jornal em 2001. Para ele:

[...] as universidades públicas poderiam selecionar e acompanhar alunos das escolas secundárias públicas, oferecendo em seus campi educação adicional que não existe na rede. Estariam criando um curso suplementar para jovens que têm potencial intelectual. (RAW, 2001).

⁴⁵ Como ilustração das possibilidades de atuação oficial no estímulo ao conhecimento e na procura da excelência na Educação Básica, vale lembrar que a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, iniciativa do MEC e do Ministério da Ciência e Tecnologia e realização do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada e da Sociedade Brasileira de Matemática, tem se mostrado um projeto promissor no sentido de incentivar o estudo e a divulgação da disciplina. Segundo consta, é a maior olimpíada de matemática do mundo e, em sua 5ª edição (2009), houve mais de 19 milhões de inscrições. São concedidas medalhas e bolsas de iniciação científica aos premiados. (A esse respeito, ver <<http://www.obmep.org.br/apresentacao.html>>. Acesso em: 30 jan. 2010).

Quando se manifestou contra a bonificação de 3% na época da discussão a respeito do Inclusp, o professor Junior Barrera, do IME - USP, também sugeriu seleção de alunos antes do vestibular. Mas sua proposta é a mesma da FIA e do Ismart:

Não tenho dúvida de que na escola pública exista muita gente com potencial. Mas isso precisa ser trabalhado para virar qualidade de fato. Deveria haver uma seleção ao término do Ensino Fundamental para escolhermos os alunos com potencial e dar a eles bolsas em boas escolas de Ensino Médio, para que possam competir em igualdade de condições no vestibular. (TAKAHASHI, 2006c).

O jornal Folha de S.Paulo manifestou-se, em editorial, de maneira favorável a experiências similares à do colégio mantido pelo Instituto Embraer, sugerindo que aquela iniciativa fosse seguida em escala maior: “O que hoje são raros redutos de excelência deveria transformar-se numa rede de escolas com densidade suficiente para recrutar todos os jovens promissores, sem distinção de classe ou origem.” (FOLHA DE S.PAULO, 2009).

O que vemos ocorrer, na prática, é que alguns dos melhores alunos da escola pública estão sendo transferidos para escolas privadas, beneficiando-se de sua estrutura e ajudando a melhorar a imagem dessas escolas em termos de marketing social, além de potencialmente aumentar suas médias de aprovação no vestibular, anos depois. Bom para esses alunos, bom para aquelas escolas particulares. E a escola pública?

Claudio de Moura Castro, em um artigo significativamente chamado “Diamantes Descartados”, lamenta o fato da rede pública, em nome de uma suposta igualdade ou integração, ignorar esses alunos: “Os talentosos são impedidos de desabrochar no tipo de escola que o Brasil oferece.” (CASTRO, 2008).

Dessa maneira, as escolas privadas acabam cumprindo um papel que poderia ser realizado pela própria rede pública: “[...] diante da recusa dos sistemas públicos em lapidar esses diamantes, algumas organizações empresariais resolveram tomar o problema em suas mãos.” (Ibidem).

Não seria possível implantar, de maneira sistemática, um programa de seleção de alunos que abarcasse todos os tipos de escola de nível básico, com sentido análogo ao da Universidade do Texas, adaptando-o à realidade paulista?

A princípio, se lembrarmos que o Estado de São Paulo forma cerca de 500.000 alunos do Ensino Médio anualmente, pode-se imaginar que uma proposta similar à dos 10% melhores seria considerada inviável desde o início, devido à própria quantidade envolvida: 50.000 estudantes. Mas podemos pensar em números mais modestos.

A ideia principal é que as modalidades de acesso ao Ensino Superior sejam diversificadas. Uma forma alternativa poderia ser, como dissemos, a seleção de alunos nas próprias escolas de Ensino Fundamental e Médio onde estudam

Uma seleção por escola teria ainda uma vantagem adicional: reduziria o fator geográfico na escolha da instituição de Ensino Superior pretendida. Sabemos que o tamanho da cidade de São Paulo, onde fica a maior parte das unidades da Universidade, é um fator inibidor das inscrições dos que moram em bairros ou cidades distantes do campus principal. Aproximar cada escola da Universidade de São Paulo, tornando-a “possível”, reduziria, potencialmente, também a influência desse fator.

A seguir, procuramos esboçar o desenho de um programa alternativo de seleção de alunos baseada nas escolas da Educação Básica.

5 PROGRAMA ALTERNATIVO DE SELEÇÃO DE ALUNOS

Reiterando a ideia de que o vestibular não deve ser o único instrumento de acesso ao Ensino Superior público, poderíamos pensar em uma seleção alternativa realizada diretamente nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Seria um processo que não eliminaria o vestibular, mas criaria uma outra porta para o acesso à universidade pública.

Nesse sentido, poderia ser criado um programa oficial de seleção de alunos na Educação Básica, proporcionando a alguns estudantes de Ensino Fundamental e Médio a matrícula em cursos adicionais de formação, em disciplinas extras, em atividades diferenciadas ou até mesmo a possibilidade de frequentar uma escola complementar, que funcionaria de forma concomitante à escola de origem.

Além disso, a esses alunos seria franqueado um processo seletivo alternativo ao vestibular, de modo que os escolhidos inicialmente tivessem alta probabilidade de garantir uma vaga no curso superior.

É importante salientar que não estamos pensando apenas em pessoas de altas habilidades, os chamados superdotados, para os quais já se voltam algumas iniciativas como a do Governo do Estado de São Paulo: em 2009, em uma rede de aproximadamente 5 milhões de alunos, foram identificados 1.022 com essas características. As escolas onde estudam se propunham a empregar propostas pedagógicas específicas e apoio individualizado. (CARUSO, 2010).

É preciso que uma proposta abarque os superdotados, mas não se limite a eles. Nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, é enorme o contingente de alunos que apresentam grandes possibilidades de desenvolvimento durante sua escolarização básica, o que só se tornará efetivo se lhes forem facultadas condições mais adequadas. Além disso, têm visível potencial de realização de bons cursos universitários, o que se concretizará somente se essa perspectiva lhes for de fato oferecida.

Em geral, esses alunos são notados pelas famílias, pelos professores e colegas, mas isso não resulta em qualquer ação diferenciada, a não ser, em certos casos, a indicação para receber uma bolsa em alguma escola privada conceituada.

Para melhor dimensionar os custos e benefícios de uma proposta como a da seleção de alunos, vamos limitar nossa proposição à USP e aos candidatos a seus cursos. Um plano desse tipo só faria sentido se conseguisse limitar a influência dos condicionantes socioeconômicos no acesso à Universidade de São Paulo. Por isso, o projeto deve ser formulado tendo em vista

que é preciso tornar mais convergentes as proporções de alunos da Educação Básica pública e da Universidade.

Como vimos, a bonificação extra para alunos da escola pública, introduzida pela Fuvest, conseguiu estancar o aumento da ocupação de vagas por egressos de instituições privadas de Educação Básica. Mas, ainda assim, em termos globais, o quadro atual é o seguinte: cerca de 30% dos ingressantes da Universidade de São Paulo cursaram o Ensino Médio municipal ou estadual, enquanto 70% estudaram em escolas particulares ou na Federal.

Repete-se aqui a constatação de que esses percentuais refletem, mas com sinal invertido, a ocupação de vagas nas escolas paulistas: pelo Censo Escolar de 2007, nada menos do que 86,71% das matrículas no Ensino Médio do Estado de São Paulo foram realizadas em escolas estaduais e municipais. Em outras palavras: de cada dez alunos, quase nove estudaram na rede pública estadual ou municipal; por outro lado, de cada dez ingressantes da USP, apenas três pertenciam a esse segmento.

A desproporção é evidente por si e já a estudamos exaustivamente ao longo desse trabalho. Pensamos que a ideia posta em prática nos Estados Unidos, que reserva vagas a partir da escolha dos melhores alunos de cada escola, pode ser um ponto de partida para reduzir essa distorção.

Que proporção de alunos da escola pública poderia ser alcançada no Ensino Superior, tomando por base a situação atual, se fosse implantado um programa que juntasse a seleção tradicional realizada pela Fuvest a um plano de escolha de alunos por escola, para a realização de cursos adicionais e como modo paralelo de seleção à universidade?

Se imaginarmos que um processo alternativo poderia ser responsável por 20% das vagas, aplicado apenas a estudantes da capital, mantendo-se o vestibular como a porta de acesso a 80% das vagas, pode-se estimar quanto cada rede contribuiria percentualmente para o ingresso.

Se as tendências atuais se mantiverem, 30% das vagas irão, por meio do vestibular da Fuvest, para os egressos das escolas estaduais e municipais, e 70% para os das particulares e a Federal. Como o vestibular representaria 80% do acesso, por meio dele 24% das vagas acabariam destinadas aos alunos de escolas estaduais e municipais e 56% ficariam com os demais.

No processo alternativo, onde se disputariam 20% das vagas, e seriam selecionados os melhores alunos das escolas da Educação Básica, haveria distribuição proporcional: 86,71 % nas estaduais e municipais e 13,29% nas particulares e Federal. Isso resultaria em cerca de 17% para os alunos do primeiro grupo e 3% para os alunos do segundo.

Somando-se os dois processos seletivos, chegaríamos a 41% das vagas sendo ocupadas por alunos das estaduais e municipais, e 59% sendo ocupadas pelos demais.

Atualmente, a cidade de São Paulo contribui com cerca de 50% dos ingressos da Universidade de São Paulo. Se os processos seletivos fossem divididos em dois, como acima, e o processo alternativo fosse aplicado somente a alunos da capital, na soma dos dois processos a cidade responderia por aproximadamente 60% dos ingressos na USP, proporção perfeitamente razoável, a nosso ver.

Para que o percentual de ingresso dos alunos das estaduais e municipais ultrapassasse os 41%, teriam que ser destinadas mais vagas ao novo processo e menos vagas ao vestibular. Entretanto, o crescimento do percentual destinado ao processo alternativo, para além dos 20%, comprometeria a proporção de ingressantes da capital. Por exemplo, se fosse disponibilizada metade das vagas para cada processo seletivo, a cidade de São Paulo acabaria respondendo por 75% dos ingressos, contra os 50% atuais.

Nesse formato, para que não se privilegie a capital, o aumento do percentual destinado ao processo alternativo somente seria possível se este também pudesse ser aplicado a todas as demais cidades nas quais vivem os candidatos à Universidade de São Paulo, e isso não parece viável. Mas pode-se pensar em começar a estender a abrangência geográfica do projeto pela Região Metropolitana de São Paulo, por exemplo.

O processo alternativo poderia selecionar cerca de 2.500 alunos em diferentes séries da Educação Básica. A esses alunos seriam concedidas bolsas para a permanência no programa, e seriam fornecidos cursos extras ou até a escola complementar, o que perduraria até o final do Ensino Médio.

Seria necessário que algumas séries fossem escolhidas para a seleção. Como exercício, tratando inicialmente apenas da cidade de São Paulo, seria possível pensar em 300 selecionados ao final do 4º ano do Ensino Fundamental, 700 selecionados ao final do 8º ano do Ensino Fundamental e 1.500 ao final do 2º ano do Ensino Médio⁴⁶.

Em termos de Ensino Médio, a capital responde por aproximadamente 26% das vagas do Estado de São Paulo. A partir dessa base, supondo o mesmo percentual para o Ensino Fundamental, pode-se calcular o número de alunos que estariam aptos a participar do processo seletivo alternativo, em números sempre aproximados.

⁴⁶ Nessa proposta, trabalhamos ainda com o Ensino Fundamental de 8 anos para facilitar a associação que tradicionalmente se faz com o antigo 1º grau. No Ensino Fundamental de 9 anos, estaríamos nos referindo ao 5º e ao 9º anos.

O Censo Escolar de 2007 apresenta o número de matrículas de alunos e o número de escolas da Educação Básica do Estado de São Paulo. Utilizando o percentual de 26% para a capital, é possível construir as tabelas abaixo, já com as séries escolhidas:

Tabela 73 - Matriculados na Educação Básica de São Paulo

Ano/Série	Alunos no Estado de São Paulo	Alunos na Capital (estimativa)
4º E.F.	761.636	198.025
8º E.F.	703.924	183.020
2º E.M.	557.298	144.897

Fonte: MEC/INEP: Sinopse Estatística da Educação Básica - 2007

Tabela 74 - Número de Escolas de Educação Básica de São Paulo

Ano/Série	Escolas no Estado de São Paulo	Escolas na Capital (estimativa)
4º E.F.	11.278	2.932
8º E.F.	8.005	2.081
2º E.M.	5.624	1.462

Fonte: MEC/INEP: Sinopse Estatística da Educação Básica - 2007

Os cursos começariam a ser realizados, já com a concessão das bolsas, a partir do início, respectivamente, do 5º ano do Ensino Fundamental, 1º ano do Ensino Médio e 3º ano do Ensino Médio. A seleção realizada em etapas distintas, como exemplificado, permitiria que alguém que não conseguiu destacar-se no 4º ano, por exemplo, o fizesse no 8º ou no 2º do Ensino Médio. Não haveria a tal “chance única” de sucesso.

Nesse mesmo sentido, o vestibular continuaria representando uma outra possibilidade de acesso. Em primeiro lugar, para não incorrerem no mesmo erro da limitação de portas de acesso. Além disso, ele tem uma vantagem sobre um processo vinculado às escolas: pode ser feito a qualquer tempo e com qualquer idade, desde que o Ensino Médio esteja concluído.

Assim, não nos parece que o vestibular deva ser simplesmente abandonado. Ele continuaria responsável, em um primeiro momento, por 80% das vagas disponíveis, muito mais do que seria desejável, em nosso entendimento, mas já deixando de possuir o que podemos denominar o monopólio do acesso.

De qualquer maneira, as atuais medidas de inclusão social da Universidade de São Paulo, como, por exemplo, as isenções e a concessão de pontuação acrescida no vestibular da Fuvest, deveriam continuar existindo, recebendo aperfeiçoamentos.

Para as cerca de 10.500 vagas da USP em 2009, um percentual de 20% representaria 2.100 vagas. Supondo que não houvesse reprovação ou abandono e todos os 2.500 selecionados na Escola Básica chegassem ao fim do programa e completassem juntos o Ensino Médio, teriam que disputar aquelas 2.100 vagas, por meio de mecanismos que a Universidade teria que desenvolver, preferencialmente concedendo autonomia para cada unidade escolher o melhor formato.

Nessa situação ideal, que não considera evasão ou reprovação, 400 participantes do programa não conseguiriam o ingresso. Teriam perdido tempo? Não, evidentemente, pois desde que entraram no processo receberam não apenas um auxílio financeiro, mas a possibilidade de conviver com outros grupos, participar de novas experiências, além de realizar cursos aos quais, de outra forma, não teriam acesso. E, além disso, eles também poderiam realizar o vestibular.

Pode-se pensar no ingresso automático dos participantes do programa à Universidade, se, ao final, seu número for igual ou menor do que o número de vagas. Isso teria que ser melhor estudado, assim como a ideia da obrigatoriedade dos participantes realizarem alguns testes para demonstrarem conhecimentos mínimos. Não é algo a ser simplesmente descartado, mas teria que haver bastante cautela neste sentido, sob pena de deturpar a proposta de seleção alternativa, correndo-se o risco, novamente, da valorização exagerada de exames padronizados.

Note-se que aqui estamos tratando dos dados que englobam alunos e escolas de todas as redes, públicas e privadas. Portanto, o processo seletivo alternativo não criaria reserva de vagas nos moldes atuais, para escola pública ou pela cor dos candidatos. Haveria uma espécie de reserva, mas esta ocorreria por escola, independentemente da rede ou da predominância deste ou daquele grupo.

Sabemos que chegar, no ingresso para a Universidade de São Paulo, a um percentual de 41% de alunos oriundos das escolas municipais ou estaduais, seria atingir um patamar ainda bastante inferior aos números de matrículas que observamos no Ensino Médio, isto é, quase 87% do total. De toda maneira, em relação aos atuais 30%, haveria um acréscimo nada desprezível de aproximadamente 37%, isto é, mais de um terço.

E quanto à seleção dos alunos para o programa? Como ela ocorreria? Certamente, por tudo o que se tem discutido nesse texto, a seleção não poderia ser feita nos mesmos moldes do vestibular.

Pensamos que, no programa alternativo, os alunos devam ser selecionados por todos os professores da unidade escolar. Estes indicariam, nas etapas sugeridas (final do 4º e do 8º

anos do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio), os alunos de maior destaque, os mais competentes, que demonstrassem um talento especial ou que apresentassem maiores possibilidades de cursar com sucesso o nível superior. Coordenadores pedagógicos e diretores de escola também teriam que compartilhar a responsabilidade pelas indicações.

Os critérios de seleção seriam criados por cada escola, respeitando sua autonomia. Desse modo, o processo privilegiaria avaliações feitas no cotidiano da sala de aula, afastando-se do modelo hegemônico de seleção que privilegia as avaliações padronizadas. Cada selecionado demonstraria suas capacidades sob as condições concretas em que atua.

Ao atribuir aos professores, coordenadores e diretores da Educação Básica a responsabilidade por essa escolha, que influenciará diretamente o futuro dos alunos selecionados e de suas famílias, além de envolver, de maneira direta ou indireta, a escola e a comunidade, duas coisas estariam sendo sinalizadas. Em primeiro lugar, que se deve valorizar a avaliação dos participantes diretos do processo de ensino e aprendizagem, confiando mais nos agentes desse processo; além disso, aponta-se para um mecanismo que ajude a promover o comprometimento das escolas – e de todos, em cada escola - com a educação de maneira geral, facilitando uma maior aproximação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, na medida em que este se torne mais “presente” em todas as escolas.

É claro que há o risco de, eventualmente, o sistema ser “fraudado” em sua essência por favorecimentos. Acreditamos que a própria dinâmica das escolas tende a impedir que isso ocorra, na medida em que a “proteção” a determinado aluno acarretaria, automaticamente, o prejuízo de outro com maior potencial, e isso seria observado não só pelos próprios estudantes como também pelos pais e por todo o corpo de funcionários. De toda maneira, parece que a melhor maneira de prevenir esse tipo de ocorrência seja justamente responsabilizar todos pela escolha.

Trabalhando com números apenas estimados, se houvesse a escolha de 300 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, um grupo de cerca de 10 escolas indicaria apenas um aluno, pois há estimadas 2.932 escolas de Ensino Fundamental na cidade. Assim, cada escola indicaria um candidato e teria que ser realizada uma seleção de apenas um entre os dez indicados.

Da mesma forma, no caso do 8º ano do Ensino Fundamental, seriam 700 selecionados, de estimadas 2.081 escolas. Cada escola indicaria um candidato e haveria um processo seletivo em cerca de 3 escolas para a escolha de um.

Apenas na seleção dos 1.500 alunos do 2º ano do Ensino Médio haveria condições para que cada candidato indicado pela escola fosse contemplado, pois existem estimadas 1.462 escolas.

Neste ponto, seria preciso colher informações a respeito do número de alunos por escola, para evitar distorções ocasionadas pela diferença de matrículas por unidade. Evidentemente, seria mais fácil um estudante se destacar em uma escola menor, com claro prejuízo aos alunos das escolas maiores. Aqui, não dispomos dessas informações, mas seria necessário estabelecer patamares mínimos e máximos para a definição do número de unidades que formariam os agrupamentos.

A tabela a seguir mostra a proporção escola/alunos escolhidos, a cada ano/série, se todas as escolas tivessem o mesmo número de matriculados:

Tabela 75 - Alunos Selecionados pelo Programa

Ano/Série	Nº de alunos selecionados	Escolas na Capital (estimativa)	Total de Escolas por Aluno na Etapa
4º	300	2.932	10
8º	700	2.081	3
2º E.M.	1.500	1.462	1

Um aluno selecionado no final do 4º ano do Fundamental que frequentasse os cursos extras ou a escola complementar sem reprovação ou abandono teria garantida a bolsa por sete anos, até o final do Ensino Médio. De maneira análoga, um dos escolhidos no final do 8º ano do Fundamental que comprovasse suas capacidades durante o programa receberia bolsa por três anos e a um indicado no fim do 2º ano do Médio seria concedida bolsa por um ano.

Ao final de sete anos de implantação do projeto, seria atingido o número máximo de pessoas dentro desse sistema. Daí em diante, essa quantidade permaneceria. A tabela a seguir mostra o número de alunos para ingresso no Ensino Superior e o total participante a cada ano.

Tabela 76 - Sete Anos do Programa após a Primeira Seleção

Número de alunos	Final de cada ano de implantação						
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
Na fase de ingresso	1.500	1.500	2.200	2.200	2.200	2.200	2.500
Total participando	2.500	3.500	4.500	4.800	5.100	5.400	5.700

Ao final do primeiro ano do programa, 1.500 estudantes, aqueles selecionados no fim do 2º ano do Ensino Médio, estariam aptos a ingressar no curso superior, e essa situação se repetiria no segundo ano.

Ao final do terceiro ano, os 700 que iniciaram o programa no fim do 8º ano do Ensino Fundamental estariam concluindo o 3º ano do Ensino Médio e se juntariam aos 1.500 deste ano, totalizando 2.200 alunos com possibilidade de ingresso no Ensino Superior. Nesse passo, quando se chegasse ao final do sétimo ano de implantação, 2.500 estudantes estariam aptos ao ingresso.

Quando a implantação do programa estivesse completa, ao final do sétimo ano, e daí em diante, haveria 5.700 alunos sendo atendidos pelo sistema proposto.

Poderíamos estimar, de forma breve, os custos de um programa desse tipo. Em primeiro lugar, deveria haver dotação para a concessão de bolsas a todos os alunos participantes. Além disso, também deve ser considerado o custo dos cursos e disciplinas extras que esses alunos frequentariam.

Para que se tenha uma ideia dos possíveis valores envolvidos, vamos observar quais eram os custos públicos anuais por aluno em 2007, segundo o Ministério da Educação:

Tabela 77 - Gasto Médio por Estudante

Nível de Ensino	Gasto Anual (R\$)
1º ao 4º anos do Ensino Fundamental	2.166,00
5º ao 8º anos do Ensino Fundamental	2.317,00
Ensino Médio	1.572,00

Fonte: MEC/INEP (2009)

Pode-se considerar R\$ 3.000,00 como um custo anual bastante razoável, cerca de 50% acima da média atual para o Ensino Fundamental e quase o dobro do custo atual do Ensino Médio, pensando nos gastos advindos dos cursos extras ou da escola complementar.

Suponhamos que as bolsas sejam realmente suficientes para diminuir ao máximo a possibilidade de evasão motivada por necessidade econômica. É possível estimar que teriam que ser de, no mínimo, R\$ 800,00 mensais. Trabalhando com esse valor, o custo das bolsas para cada um seria da ordem de R\$ 9.600,00 ao ano, ficando a cargo do aluno os gastos com pelo menos parte dos livros, materiais, transporte, etc.

Nos moldes propostos, somando os valores dos cursos e da escola (R\$ 3.000,00) ao das bolsas (R\$ 9.600,00), chega-se a um custo anual médio de R\$ 12.600,00 por aluno.

No primeiro ano do programa, com R\$ 12.600,00 per capita, atendendo a 2.500 estudantes, o custo total anual será de R\$ 31.500.000,00. Quando o plano estiver em pleno funcionamento, com 5.700 alunos, os custos totalizarão R\$ 71.820.000,00 anuais.

Nesse ponto, chegamos a uma questão de ordem bastante prática: quem poderia financiar um sistema desse tipo? Pensamos que o poder público deveria encampar um programa que pretende, além de tornar mais justo o acesso ao nível superior, dinamizar, de certa maneira, o funcionamento das escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Entretanto, supondo que fosse inviável o gasto governamental, seria necessário encontrar formas alternativas de arrecadação e financiamento. A título de reflexão, duas fontes, entre muitas possíveis, poderiam ser sugeridas, tendo como condição que os recursos fossem todos canalizados para esse fim:

a) Um percentual das mensalidades pagas em todas as escolas particulares de Ensino Fundamental e Médio localizadas na cidade de São Paulo que fossem participantes do programa;

b) A cobrança sobre alguns serviços prestados na Universidade, que podem abranger desde o empréstimo de instalações nos fins-de-semana, por exemplo, até a instituição de uma taxa sobre a circulação e o estacionamento de veículos particulares no campus.

É evidente que, se a ideia principal é tornar mais equitativo o acesso ao curso superior público, diminuindo a influência do fator socioeconômico sobre o ingresso na universidade, não teria sentido cobrar taxas extras dos que não podem arcar com esses custos.

No caso dos gastos dos alunos das escolas particulares, é importante ressaltar o fato de que eles também participariam do projeto, em igualdade de condições. Portanto, também teriam aumentadas suas perspectivas de acesso, para além do vestibular, o que justificaria a cobrança de um percentual sobre as mensalidades.

Além da abertura de uma nova porta de ingresso para o Ensino Superior, também a Educação Básica seria beneficiada com um programa desse tipo. Por exemplo, o aluno que teve a oportunidade de frequentar cursos extras poderia atuar com algum tipo de monitoria em sua escola de origem. Já haveria um ganho substancial para essas escolas.

Os alunos selecionados para o programa, ao receberem o benefício de realizarem novos estudos, além da possibilidade concreta de ingresso no Ensino Superior público, certamente acabariam causando um efeito positivo sobre suas famílias, escolas e comunidades.

Evidentemente, a imensa maioria dos estudantes não seria selecionada. Mas também sobre os não-selecionados, haveria, potencialmente, significativos efeitos positivos em termos

simbólicos, na medida em que todos veriam ser possível, em qualquer meio social, alguém participar de atividades que antes pareciam restritas a pequenos grupos, reservadas a algumas poucas escolas. A valorização das capacidades e dos talentos, a realização de cursos extras e a perspectiva de ingresso no nível superior tenderiam a aproximar tanto as redes quanto os níveis de ensino, ao menos no sentido de tornarem-se mundos menos estranhos entre si.

O relatório de 2008 da OECD enfatiza a “importância dos pares” na decisão de procurar inscrição para um curso de nível superior:

Há um largo conjunto de evidências que mostra que os estudantes se beneficiam ao freqüentarem escolas com colegas de alto desempenho [...] Estudantes que estão em escolas com grande proporção de alunos de alto nível acadêmico [...] têm mais chances de se matricular no Ensino Superior. (SANTIAGO, 2008, p.99).

O fato de, anualmente, toda escola da cidade de São Paulo, da rede pública ou privada, responsabilizar-se pela escolha de um aluno de quarto e de oitavo anos do Ensino Fundamental, além de um aluno do segundo ano do Ensino Médio, tenderia a mobilizar a comunidade em torno da escola e da aprendizagem de seus frequentadores. Além disso, é bastante provável que os professores e a equipe técnica das escolas buscassem aprimorar suas avaliações internas, com o objetivo de que as escolhas fossem feitas da melhor forma possível.

Aqui aparece uma das grandes vantagens de se criar uma forma alternativa de seleção, rompendo com o monopólio do vestibular: não se estaria interferindo na autonomia de cada escola construir seu próprio currículo, dentro das diretrizes centrais do sistema de educação. Não se tornariam “escolas preparatórias para o Ensino Superior”. Não se fortaleceria ainda mais a tendência de homogeneidade, hoje crescentemente ampliada pela criação de rankings como o do ENEM, entre outros.

O programa de seleção paralela seria de fato alternativo, na medida em que se distanciaria do modelo de exames atualmente em vigor, e, acima de tudo, respeitaria a diversidade de valores e métodos assumidos pelas escolas da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos apresentar um retrato da desigualdade do acesso ao Ensino Superior público no Brasil, principalmente a partir dos dados referentes à USP. Além disso, tentamos analisar as diferentes alternativas que têm sido oferecidas para mudar esse quadro, refletindo sobre seu alcance e suas limitações.

Os fatores socioeconômicos têm se mostrado determinantes na hora da seleção. A Educação Básica é desigual e isso se reflete no acesso ao Ensino Superior. Ora, a necessidade de mudanças na educação pública é conhecida por todos. É claro que uma maior uniformidade nas condições sociais e na qualidade escolar refletiria no ingresso no nível superior, tornando-o mais equitativo. Mas, enquanto essa mudança não ocorre, é possível agir nos próprios processos de seleção.

Pareceu-nos importante indicar o que os números revelam: no nível superior público, como antes ocorrera no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as possibilidades de estudo daqueles que nasceram em condição social menos favorável são bastante reduzidas, quando comparadas com os segmentos melhor estabelecidos.

Os vestibulares para ingresso na Universidade de São Paulo, por melhor que sejam construídos tecnicamente, acabam por perpetuar a desigualdade, de maneira geral, mas, principalmente, nos cursos mais seletivos. A Universidade não é a responsável pela desigualdade. Mas não tem conseguido evitar sua reprodução.

Em nenhum momento colocamos em dúvida a lisura com que são realizados os vestibulares, e nem mesmo imaginamos que os aprovados não mereçam sua conquista. Não partilhamos da ideia segundo a qual um candidato aprovado para um curso concorrido da USP obtém êxito apenas devido à sua condição social. Na verdade, sabemos que dedicou muito tempo de estudo para ser bem sucedido no exame.

A rigor, a crítica que fazemos ao vestibular pode ser resumida em quatro palavras: ele não é suficiente. O vestibular não abarca todas as possibilidades. Não examina todas as capacidades. Não descobre todos os talentos. Não abre todas as portas. Não reconhece todos os méritos. Acima de tudo, não avalia de maneira neutra, pois neutro não é o ponto de partida.

Nesse trabalho, não foi possível analisar com profundidade como se dão as relações entre a Universidade de São Paulo e a Educação Básica. Como breve comentário, diríamos que parecem óbvios os problemas no contato entre os níveis de ensino. Sabemos que muitos alunos do Ensino Médio, principalmente na esfera pública, simplesmente ignoram a existência

da USP. E por ela são ignorados. Há um imenso trabalho de divulgação e aproximação a ser desenvolvido nesse sentido.

Mas, em reconhecimento à desigualdade de chances, diversas propostas têm sido feitas, algumas criadas aqui, outras inspiradas em experiências de outros países. Procuramos examinar algumas delas e percebemos que, se exercem um papel importante na tentativa de aproximar os pontos de partida, não se voltam contra o modelo em si, não buscam sua superação.

É muito bom que haja isenção de taxa para a minoria que, mesmo em condições adversas, ainda acredita em suas possibilidades. Da mesma maneira, existirem cursos preparatórios que cobram preços menores, além de efetuarem um trabalho que busca o resgate da cidadania, é salutar pela própria experiência que as pessoas vivenciam, a aproximação de grupos, o pertencimento a comunidades, etc. Entretanto, em termos de aumento dos ingressos na universidade pública, são iniciativas que tem se mostrado pouco efetivas.

O caso do ENEM é paradigmático. Quando era um exame desenhado para avaliar as competências e habilidades do aluno no Ensino Médio, já era imensa a discrepância de aproveitamento entre alunos de escolas públicas e privadas. No momento em que passa a ser “pra valer”, ou seja, quando se torna um instrumento direto de acesso ao nível superior, nada indica que os fatos não vão se repetir.

A avaliação seriada tem sido implantada em diversas instituições e possui a vantagem de possibilitar que o “tudo ou nada” do vestibular se divida temporalmente, aproximando um pouco as provas do cotidiano do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, esse pode ser o maior defeito do modelo, pois tende a restringir ainda mais o currículo das escolas. Além disso, não há nenhuma evidência de que não privilegie os de melhor condição social, da mesma forma como atua o vestibular.

A reserva de vagas e a concessão de pontos extras são propostas que têm, em diversas instituições, garantido uma ampliação do acesso dos alunos da escola pública e, no caso das cotas raciais, dos segmentos desde sempre desfavorecidos na concorrência por vagas. Podem ter um papel importante a cumprir, mas, novamente, não significam uma mudança no que denominamos modelo único de seleção, nem mesmo sua diversificação.

Para justificar a proposta de selecionar alunos na Educação Básica, é hora de retomarmos nossas hipóteses iniciais. Ao iniciar essa pesquisa, desejávamos descobrir se é inadequado o modelo dominante pelo qual são selecionados alunos ao Ensino Superior. Pensamos ter respondido afirmativamente, pois se pode dizer que o vestibular é mais ou

menos adequado conforme a condição de quem participa do processo. No mínimo, deve ser considerado limitado.

Nossa segunda pergunta era a respeito do alcance das propostas alternativas ao modelo. Vimos que não são exatamente alternativas, mas uma espécie de correção, que têm rendido alguns resultados que poderíamos classificar como democratizantes, mas num grau bem menor do que se esperava.

A terceira questão colocada no início referia-se à necessidade de diversificação das formas de acesso, indo além do modelo padrão. Aqui, cabe lembrar o que ocorre na maioria das principais universidades do mundo. Não existe nelas, até onde pudemos perceber, um instrumento único de seleção. O que praticam é uma espécie de mistura entre avaliações que costumam ser classificadas como subjetivas, como a apresentação de referências do orientador e dos professores da escola, o envio de informações detalhadas a respeito de diferentes atividades, a descrição de talentos especiais, etc., e avaliações mais claramente baseadas em números, como a classificação do aluno em sua turma e suas notas no SAT ou no ACT. Além disso, costuma haver a obrigatoriedade de redação de um ensaio e a participação em entrevistas.

Não estamos propondo a imitação de nenhum modelo. Apenas procuramos mostrar que, em muitas universidades conceituadas, são considerados inúmeros critérios na hora de “contar pontos” para a admissão. Como não existe uma nota mínima ou uma nota de corte a partir de uma prova, muitos encaram o processo como pouco objetivo.

Pensamos que a ideia de seleção de alunos nas escolas da Educação Básica, a partir da vivência no cotidiano escolar, tem como maior inimigo, no fundo, justamente o fato das pessoas temerem a falta de objetividade, o predomínio de julgamento pessoal. O excesso de subjetividade deve ser combatido, em nosso entendimento, por meio do próprio envolvimento da escola, criando-se, em seu interior, mecanismos de mobilização que incentivem a responsabilização de todos, alunos, pais, professores, coordenadores, direção.

Mostrar mérito nos estudos e ter capacidade para realizar bem um curso universitário não pode continuar sendo avaliado apenas por meio de testes padronizados. Eles devem ser encarados como apenas uma entre várias formas de fazê-lo. De todo modo, os méritos e as virtudes são melhor avaliados se puderem ser analisadas também as contingências em que se manifestam.

Acreditamos que a escola é um local privilegiado para essa avaliação. E os alunos poderiam, em cada unidade, conviver com exemplos de jovens estudantes, competentes e talentosos a seu modo, que conseguiram ampliar sua formação e desenvolver suas

capacidades na Educação Básica e, além disso, venceram a barreira do ingresso em uma universidade pública, a despeito de sua condição de origem.

No caso do Ensino Fundamental e Médio, pensamos que o efeito simbólico de tais exemplos já traria resultados em termos do próprio comprometimento com a educação, ajudando a escola a ser tornar um espaço de maior significado na vida de cada um.

Quanto ao acesso ao Ensino Superior, retornamos à ideia de equidade. Ela se tornaria mais presente se fosse possível desvincular os processos seletivos, o máximo possível, dos condicionamentos sociais. Vimos, nesse texto, que o vestibular não é capaz de fazê-lo. Que deixe de ser um mito e sejam criadas alternativas, então.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADO. **Dobra número de aprovados da rede pública em Medicina**, São Paulo, 01 mar. 2007.

ALCÂNTARA, A.; SILVA, M.A.R. **Semejanzas y diferencias em las políticas de educación superior en América Latina**: cambios recientes en Argentina, Brasil, Chile y México. In: ANPED, 29ª Reunião, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT11/Resumo%20-%20Trab%20Encomendado%20-%20GT11%20-%20Armando.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2009.

ALENCASTRO, L.F. Massa e elite racham sistema universitário francês. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006.

ALMEIDA, I.C. Gastos com Educação no período de 1994 a 1999. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V.82, n.200/201/202, p.137-198, jan./dez. 2001.

ALMEIDA, L.S. et al. Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 19 (3), 507-514, 2006.

ALMEIDA, W.M. **Esforço contínuo**: estudantes com desvantagens sócio-econômicas e educacionais na USP. 2006. Dissertação de Mestrado, FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006a.

_____. **Que elite é essa de que tanto se fala?** – sobre o uso indiscriminado do termo a partir de perfis dos alunos das universidades públicas. In: ANPED, 29ª Reunião, 2006b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-1794--Int.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/08.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

ALVES, M.T.G. Efeito-escola e fatores associados à aprendizagem: um estudo longitudinal sobre a produção de hierarquias escolares durante o ensino fundamental. In: 30º Encontro Anual da ANPOCS – 2006. São Paulo: **Anais ANPOCS**, 2006.

ALVES, R. Seleção natural. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 18 dez. 2005.

ANDRADE, C. Y. **Ensino Superior Brasileiro, Expansão e Desafios**. SBPC, Labjor: Brasil, 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/200405/reportagens/14.shtml>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

ARAÚJO, A.E.A. et al. Cursos noturnos: uma alternativa para a inclusão social no Ensino Superior brasileiro (estudo de caso da UFMG). In: PEIXOTO, M.C.L. (org.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2004.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

AZEVEDO, C.M.M. Cota Racial e Estado: abolição do racismo ou direitos de raça? **Cadernos de Pesquisa**. V. 34, nº 121, p. 213-239, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a10n121.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

AZEVEDO, M.L.N.; CATANI, A.F. O financiamento da Universidade Argentina em tempos menemistas (1989-1999): o individualismo metodológico e a gratuidade do ensino em questão. In: LAMPERT, E. (org.). **Educação na América Latina: encontros e desencontros**. Pelotas, RS: Educat.. 2002.

AZZI, S. **Relação entre resultados do concurso vestibular e desempenho acadêmico: Universidade Federal de Minas Gerais (1972)**. 1977. Dissertação de Mestrado, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1977.

BACCHETTO, J.G. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior**. 2003. Dissertação de Mestrado, FE, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BALDUINO, G. Cotas com qualidade para a escola pública. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 26 jul. 2006.

BARRETO, P.C.S. **Racismo e anti-racismo na perspectiva de estudantes universitários de São Paulo**. 2003. Tese de Doutorado, FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BARROZO, P.D. A idéia de igualdade e as ações afirmativas. **Lua Nova**. Nº 63, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n63/a05n63.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

BEISIEGEL, C.R. Uma política de vestibulares para a Universidade de São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional**. (11): 9-14, jan/jun. 1995.

BESSA, N.M. Acesso ao ensino superior no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**. (1): 47-62, jan/jun. 1990.

BEDINELLI, T. De cada 10 alunos de escolas técnicas “top”, 6 vêm da rede privada. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 30 abr. 2009.

BEZZON, L.A.C. Análise do perfil sócio-econômico-cultural dos ingressantes na Unicamp (1987-1994): democratização ou elitização. In: NUPES-USP, **Documento de Trabalho 2**, São Paulo, 1997.

BITTAR, M. e ALMEIDA, C.E.M. **Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior**. In: ANPED, 29ª Reunião, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2516--Int.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

BOBO, L.; KLUEGEL, J.R. Opposition to race-targeting: self-interest, stratification ideology, or racial attitudes? **American Sociological Review**. Vol. 58 (August: 443-464), 1993.

BOLÍVAR, A. Equidad educativa y teorías de la Justicia. 2005. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. 2005, Vol. 3, No. 2. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2009.

BORI, C. M.; DURHAM, E. R. (supervisão). **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: INEP, 2000.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas de NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.M. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOWEN, W.G.; BOK, D. **The shape of the river: long term consequences of considering race in college and university admissions**. New Jersey: Princeton University Press, 1998.

BOWEN, W.G.; CHINGOS, M.M; MCPHERSON, M.S. Helping Students finish the 4-year run. **Chronicle of Higher Education**. New Jersey: Princeton University Press, 2009. Disponível em: <<http://chronicle.com/article/Helping-Students-Finish-the/48329/>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

BRAGA, M.M.; PEIXOTO, M.C.; BOGUTCHI, T.F. Tendências da demanda pelo Ensino Superior: estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**. N. 113, p, 129-152, julho/2001.

BRAGA, R. **Perfil Socioeconômico do Aluno do Ensino Superior Brasileiro**. Hoper Consultoria. 2009. Disponível em: <<http://p.download.uol.com.br/gd/ensinosuperior.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

BRANDÃO, Z. Processos de produção das elites escolares (um estudo de nove escolas de prestígio do Rio de Janeiro). In: 30º Encontro Anual da ANPOCS – 2006. São Paulo: **Anais ANPOCS**, 2006.

CAFARDO, R. Olimpíada de matemática melhora nota de escola em prova nacional. **Agência Estado**, São Paulo, 29 set. 2009.

CALGARO, F.; RIBEIRO, S. Com novo Enem, federais temem invasão de ‘estudantes estrangeiros’. **Portal G1**, 09 abr. 2009.

CAMPBELL, J.C. O processo de modernização da educação superior no Chile, 1981-1995. In: CATANI, A.M. (org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.

CAPRIGLIONE, L. Colégios campeões de vestibular: dezesseis escolas de São Paulo têm 36% das vagas da “elite” da USP. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 29 abr. 2005.

_____. Gênio pobre ganha mecenas para estudar. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 17 jun. 2007.

CAPRIGLIONE, L; SCHWARTSMAN, H. Cursinhos perdem até 80% dos alunos. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 27 jul. 2009.

CARRIELO, R. Racismo se combate com polícia. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 17 abr. 2005.

CARUSO, F. Secretaria da Educação de SP identifica 1.022 alunos superdotados no Estado. **FolhaOnline**, 26 jan. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u684823.shtml>>. Acesso em: 30 jan. 2010.

CARVALHO, J.C. **O Prouni como política de inclusão**: estudo de campo sobre as dimensões institucionais e intersubjetivas da inclusão universitária, junto a 400 bolsistas no biênio 2005-2006. In: ANPED, 30ª Reunião, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT11-3336--Int.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

CARVALHO, J.J. Cotas: uma nova consciência acadêmica. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 17 set. 2009.

CASTRO, C.M. Diamantes descartados. **Veja**, edição 2059, São Paulo, 7 mai. 2008.

_____. (org.). Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. In: TAFNER, P. (editor). **Brasil: o estado de uma nação**. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

_____. Educação Superior e equidade: inocente ou culpada? **Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, 9(30): 109-122, jan/mar. 2001

_____. O vestibular funciona, mas deve acabar. E isso é bom. **Veja**, edição 2106, São Paulo, 01 abr. 2009.

_____. Sua excelência, o vestibular. **Em Aberto**. Brasília, ano 1, n.3, fev. 1982.

CATANI, A.M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**. Ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, R.P.; OLIVEIRA, T.F.M. Cursos noturnos: estudo dos efeitos práticos de um dispositivo constitucional. **Revista Adusp**. Nº 9, p.40-45, 1997.

CHIROLEU, A.R. La educación superior en la agenda de gobierno argentina em veinte años de democracia (1983-2003). In: SUASNÁBAR, C. et al. **Universidad, reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil**. Buenos Aires: Prometeo, 2005.

_____. Rupturas e Continuidades de la Política de Educación Superior Brasileña: la Admisión a las Universidades durante los Gobiernos de Sarney y Collor de Mello. **R. bras. Est. pedag.** Brasilia, v.77, n.186, p. 346-375, maio/ago. 1996.

COSTA, F. Pela expansão do ensino superior público. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 28 mar. 2008.

CUNHA, L.A. Vestibular: a volta do pêndulo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n.3, fev. 1982.

D'ALMEIDA, A.D.; MATALUNA, M.B.; CATANI, A.M. O sistema universitário argentino em debate. **Avaliação**. Campinas, 10 (4): 89-103, dez. 2005.

DA MATTA, R. 1997. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e Racismo**: uma comparação Brasil - Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15 editores, 1997.

DA VIÁ, S.C. **Educação na sociedade em mudança**: a função ideológica do vestibular. 1980. Tese de Livre-Docência, ECA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

DARIANO, D.; BARROS, M.L. Vestibular: procuram-se cotistas. **O Dia**, Rio de Janeiro, 11 abr. 2008.

DECCACHE, R. E nem o Enem. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, 15 jun. 2009.

DI DIO, R.A.T., ARAÚJO, G.P.D. Vestibular e Q.I. como preditores de desempenho acadêmico. **Pesquisa e Planejamento**. Vol. 17, São Paulo, maio de 1975.

DIAS, B. Diferentes no ingresso, iguais no desempenho. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, 08 mai. 2007.

DICIONÁRIO AULETE (**Aulete** em versão eletrônica). Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/dicionarios/>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

DICIONÁRIO HOUAISS (**Houaiss** em versão eletrônica). Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/dicionarios/>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

DICIONÁRIO MICHAELIS (**Michaelis** em versão eletrônica). Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/dicionarios/>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

DIMENSTEIN, G. A médica dos sonhos em estado terminal. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 30 mar. 2008.

_____. A melhor lição de uma escola. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 26 nov. 2006.

_____. Estamos prejudicando nossos melhores alunos? **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 15 mai. 2005.

FAIRTEST. **FairTest's Reaction to the Release of the 2007 SAT Scores**. 2007. Disponível em: <<http://www.fairtest.org/fairtests-reaction-release-2007-sat-scores>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. **Growing racial, income and gender gaps on sat indicate failure of test-driven “school reform”**. 2009. Disponível em: <<http://www.fairtest.org/files/SAT09-Reaction-PR.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. **SATScores2007Chart**. 2007. Disponível em: <<http://www.fairtest.org/files/SATScores2007Chart.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. **Stagnant act scores reflect failure of “no child” law; move to test-optional college admissions recognizes exam-driven “reform” does not boost undergrad readiness**. 2009. Disponível em: <http://www.fairtest.org/files/ACT_Release_2009.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. **The Dangerous Consequences of High-Stakes Standardized Testing**. 2007. Disponível em: <<http://www.fairtest.org/dangerous-consequences-highstakes-standardized-tests>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. **What's Wrong With Standardized Tests?** 2007. Disponível em: <<http://www.fairtest.org/whats-wrong-standardized-tests>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

FELICETTI, V.L.; MOROSINI, M.C. Equidade e iniquidade no Ensino Superior: uma reflexão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a02v1762.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2009.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA FILHO, P. **Contribuições aos cálculos do impacto sobre o número de alunos ingressantes que recebem pelo menos um tipo de auxílio**. UFSCar: São Carlos, SP, 2007. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/contribuicao-aos-calculos-do-impacto-sobre-o-numero-de-alunos-ingressantes-que-recebem-pelo-menos-um-tipo-de-auxilio>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

FIORI, N.A. (coord.). Acesso ao ensino superior; articulação entre ensino superior e ensino de 2º grau. (Resenha). **Em Aberto**. Brasília, ano 1, n.3, fev. 1980.

FOLHA DE S.PAULO. **A lição do Enem**, São Paulo, 30 abr. 2009. Editorial.

_____. **Em SP, há 250 cursinhos populares**, São Paulo, 28 fev. 2006. Fovest.

FOLHA ONLINE. **Alunos serão impedidos de cursar duas universidades públicas simultaneamente**. 30 set. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u631253.shtml>>. Acesso em: 30 jan. 2010.

FRANCO, A. UFMG pode mudar sistema de bônus do vestibular a partir deste ano. **Hoje em Dia**, Belo Horizonte, 04 ago. 2009.

FRANCO, M.A.C. Acesso à universidade: uma questão política e um problema metodológico. **Educação e Seleção**. (12): 9-26, jul./dez. 1985.

_____. O vestibular e o acesso à universidade pública: um problema de seleção ou de autonomia? **Educação Brasileira**. 1(1): 99-126, 1º sem. 1989.

FREITAS, A.A.S.M. Acesso à Universidade: os alunos do ensino superior privado. **Estudos em Avaliação Educacional**. V.16, n.31, jan./jun. 2005.

FREITAS, L.C. (org.). **Questões de Avaliação Educacional**. Campinas: Komedi, 2003.

GALLO, R.; TAKAHASHI, T. USP estende isenção de taxa de vestibular. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 23 jun. 2009.

GOIS, A. 51% das universidades estaduais adotam ações afirmativas. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 08 jan. 2008.

_____. Aprovado com benefício vai melhor na universidade. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 30 set. 2007.

_____. Maior acesso não reduz desigualdade educacional na AL. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 25 jun. 2006.

GOIS, A.; PINHO, A.; TAKAHASHI, F. Rio tem 8 das 20 melhores escolas do país. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 04 abr. 2008.

GOMES, P.; GALLO, R. Unicamp desiste do Enem e USP deve fazer o mesmo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 07 out. 2009.

GOUVEIA, A.J. Democratização do ensino superior. **RBEP**. 112 (50): 232-244, out/dez. 1968.

GUIMARÃES, A.S.A. A desigualdade que anula a desigualdade. Notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e Racismo**: uma comparação Brasil - Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15 editores, 1997.

_____. Ações Afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. In: SANTOS, R.E.; LOBATO, F. (orgs.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAGEN, M. **In the begining**. New Jersey: Princeton University, 2009. Disponível em: <<http://www.zinch.com/static/history.html>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

HANSON, G.R.; BURT, L. **Responding to Hopwood**: using policy analysis research to re-design scholarship criteria. Texas: The University of Texas at Austin, 1999. Disponível em: <<http://www.utexas.edu/student/admissions/research/hopwood.html>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

HELENE, O.; OLIVEIRA, R.P. Subsídios para a elaboração de uma proposta de expansão do ensino público superior em São Paulo. **Cadernos Adusp**: Educação Pública em Questão, São Paulo, nº 1, p.16 -32, 1993.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de Indicadores 2007**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/sintese_pnad2007.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de Indicadores Sociais 2007**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2007/indic_sociais2007.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de Indicadores Sociais 2008**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2008/indic_sociais2008.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2009.

IG EDUCAÇÃO. **Estados reforçam preparação de alunos da rede pública para o novo Enem**, 18 ago. 2009.

IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo**: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Francis, 2004.

KAMEL, A. **Não somos racistas**: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. **Avaliação em larga escala**: uma proposta inovadora. PROAVE-UFMG, 1995. Disponível em: <<http://www.est.ufmg.br/proav/proav.html>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N.; CARVALHO, J.C.B. O desempenho de alunos dos cursos pré-vestibulares comunitários no ENEM 2006: análise de um possível impacto da capacitação de professores. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 373-392, jul./set. 2007.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, M. Contra as cotas raciais, mas... **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 16 jul. 2006.

LIMONGI, F.P et al. Acesso à Universidade de São Paulo: Atributos socioeconômicos dos excluídos e dos ingressantes no exame vestibular. In: NUPES-USP, **Documento de Trabalho 3**. São Paulo, 2002.

MACHADO, N.J. Na Fuvest, exame não mudaria muito a lista dos aprovados. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 27 ago. 2000.

MAESTRI, M. **A racialização do Brasil**. 2006. Disponível em: <<http://www.consciencia.net/2006/0730-racial.html>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

MAGGIE, Y. Os novos bacharéis: a experiência do pré-vestibular para negros e carentes. **Novos Estudos Cebrap**. Nº 59: 193-202, março, 2001.

MAGGIE, Y.; FRY, P. 2002. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Enfoques – Revista Eletrônica**. Rio de Janeiro, 1(1): 93-117. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~enfoques/dezembro02/pdfs/dezembro_04.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2009.

MAGNOLI, D. Preto no branco. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 28 abr. 2005.

MATTOS, W.R. Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira. In: SILVA, P.B.G; SILVÉRIO, V.R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

MEC/INEP. **Educação recebeu R\$ 117 bilhões em 2007**. Brasília-DF, abril de 2009a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news09_08.htm>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. **ENADE 2006 – Relatórios-Síntese: Administração e Formação de Professores**. Brasília, DF, 2007. Disponíveis em: <<http://www.inep.gov.br/superior/enade/2006/relatorios.htm>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. **ENADE 2007 – Relatórios-Síntese: Medicina e Serviço Social**. Brasília, DF, 2008. Disponíveis em: <<http://www.inep.gov.br/superior/enade/2007/relatorios.htm>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. **ENEM: Relatório Pedagógico 2007**. Brasília-DF, maio de 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/enem/Relatorio/ENEM_2007.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. **Resumo Técnico - Censo da Educação Superior 2007**. Brasília-DF, 2009b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. **Resumo Técnico - Censo da Educação Superior 2008**. Brasília-DF, 2009c. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/Censo_Superior_2008_Resumo_Tecnico.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. **SAEB 2005 - Primeiros Resultados: Média de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Brasília, DF, Fevereiro de 2007. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/salas/download/prova_brasil/Resultados/Saeb_resultados95_05_UF.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Edições anuais de 2004 a 2008. Brasília, DF, 2008. Disponíveis em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 30 jan. 2010.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação**. Edições anuais de 2006 a 2008. Brasília, DF, 2009d. Disponíveis em:
<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/> Acesso em: 30 dez. 2009.

MEGUERDITCHIAN, A. Enem deixou de complementar vestibular. **Portal Aprendiz**, 30 jul. 2008.

MELLO, J.C.R.S. Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período 1994-2001. **REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educación**. Vol. 5, Nº 2e, 2007. Disponível em:
<<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art6.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

MERROW, J. **Interview: George Madaus**. Frontline (PBS), 24/05/2001. Disponível em:
<<http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/schools/interviews/madaus.html>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

MESA REDONDA: **Vestibular**. Terça-feira, Julho 11, 2006. Disponível em:
<<http://mesaredonda2.blogspot.com/2006/07/comparativo-de-desempenho-acadmico-de.html>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

MESTMAN, M. e SUASNABAR, C. **Autolimitación e intervencionismo estatal. Las políticas universitarias en Argentina en veinte años de democracia**. In: ANPED, 29ª Reunião, 2006. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2692--Res.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

MITERHOF, M.T. Diversificação da elite. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 22 ago. 2005.

MITRULIS, E; PENIN, S.T.S. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. **Cadernos de Pesquisa**. V. 36, n. 128, p. 269-298, maio/ago. 2006.

MOEHLECKE, S. **Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial**. 2004. Tese de Doutorado, FE, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Propostas de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior**. 2000. Dissertação de Mestrado, FE, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOEHLECKE, S.; CATANI, A.M. Reforma e expansão do acesso ao ensino superior: balanço e proposições. In OLIVEIRA, J.F. et al (org.). **Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios**. Série Documental (INEP), v. 23, p. 49-65, Brasília: MEC/INEP, 2006. Disponível em:

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B4DDC9880-A5C8-433B-B58A-B2CCE2284C49%7D_MIOLO%20TEXT0%20PARA%20DISCUSSÃO%2023.pdf>.

Acesso em: 30 dez. 2009.

MONTEJANO, D. **Access to the University of Texas at Austin and the Ten Percent Plan: a three-year assessment**. Texas: The University of Texas at Austin, 2006. Disponível em: <<http://www.utexas.edu/student/admissions/research/montejanopaper.html>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

MORAES, Z.H. O vestibular em discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**. Vol 15, jan./jul. 1997.

MOREIRA, J.R. Alguns aspectos comparativos do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 44 (99): 7-27, jul.-set., 1965.

MOTOYAMA, S; NAGAMINI, M. **Fuvest - 30 anos da Fundação Universitária para o Vestibular**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In SILVA, P.B.G; SILVÉRIO, V.R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

NAEG-USP. **Estudo do desempenho dos candidatos da Fuvest/USP segundo o ensino médio realizado**. São Paulo, 2002. Disponível em:

<<http://naeg.prg.usp.br/pesquisas/enemvest.doc>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

NÉRI, M. **Equidade e eficiência na educação: motivações e metas**. Rio de Janeiro: CPS-FGV, 2007. Disponível em:

<http://www.fgv.br/cps/simulador/Site_CPS_Educacao/index.htm>. Acesso em: 30 dez. 2009.

NÉRI, M.; MELO, L., **Miséria e a Nova Classe Média na Década da Igualdade**. Rio de Janeiro: FGV, 2008. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/desigualdade>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

NEVES, A.G.A. Universidade sem cor. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 09 jul. 2008.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R.F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun.2007, p. 124-157.

NEVES, P. A universidade massificou-se mas não se democratizou. **Expresso**, Portugal, 17 out. 2009.

NUNES, A.; PENNA, J. Fuvest tem menos isentos no vestibular 2010. **Jornal do Campus**, nº 361, São Paulo, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2009/11/fuvest-tem-menos-isentos-no-vestibular-2010/>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

OECD. **Education at a Glance 2007**: Executive Summary. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/60/47/39311361.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

OLIVEIRA, J. Vestibular em doses homeopáticas. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 18 nov. 2008.

OLIVEIRA, R.P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, R.P.; CATANI, A.M. **Subsídios para a elaboração de uma política para a Educação Superior**. São Paulo, novembro de 2006.

OLLMAN, B. Why So Many Exams? A Marxist Response. 2002. **Z Magazine**. Disponível em: <http://www.nyu.edu/projects/ollman/docs/why_exams.php>. Acesso em: 30 dez. 2009.

ORFIELD, G. Campus resegregation and its alternatives. In: ORFIELD, G.; MILLER, E. (orgs.). **Chilling admissions**: the affirmative action crisis and the search for alternatives. Cambridge: Harvard, 1998.

PACCA, J.L.A. **Um perfil dos candidatos ao vestibular da Fuvest (o exame de Física e a identificação das estruturas de raciocínio)**. 1983. Tese de Doutorado, FE, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

PAIXÃO, M.J.P. **Desigualdades raciais no Brasil**: análise de indicadores quantitativos e qualitativos. São Carlos, SP: UFSCar, 2006. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/apresentacao-na-mesa-politicas-publicas-e-acoes-afirmativas-por-marcelo-jorge-de-paula-paixao>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

PAUL, J.J.; SILVA, N.V. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha de carreira. **RBPAE**. (14), 1: 115-130, jan./jun. 1998.

PAULA, M.T.D. **Definição da clientela ideal e caracterização da clientela real dos vestibulares**: requisitos essenciais para a elaboração de exames válidos, fidedignos e práticos. 1994. Tese de Doutorado, FE, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PENA, S.D.J.et al. Retrato Molecular do Brasil. **Ciência Hoje**. Vol. 17, nº 159, abril de 2000.

PENIN, S.T.S. A USP e a ampliação do acesso à universidade pública. In: PEIXOTO, M.C.L. (org.). **Universidade e democracia**: experiências e alternativas para ampliação do acesso à universidade pública brasileira. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2004.

PINHO, A. Cota não altera nº de negros na universidade. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 26 dez. 2008.

PINHO, A.; GOIS, A. Bolsistas do ProUni conseguem resultado melhor que colegas. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 01 jun. 2007.

PINHO, A.; NUBLAT, J. Após cotas, número de negros na UnB é cinco vezes maior. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 18 mai. 2008.

PINHO, A.G. Reflexões sobre o papel do concurso vestibular para as universidades públicas. **Estudos Avançados**. 15 (42), 2001.

PINHO, M. Nota extra obtida no Enem já não é determinante na aprovação. **Folha Online**, 22 ago. 2006.

PINTO, J.M.R. A USP em Crise de Maioridade. **Cadernos Adusp**: Educação Pública em Questão, São Paulo, nº 1, p.34 -45, 1993.

_____. (org.). Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V.82, n.200/201/202, p.117-136, jan./dez. 2001.

PORTAL G1. **Justiça Federal nega liminares contra cotas no RS**. 24 jan. 2008.

PORTAL UOL EDUCAÇÃO (Agência Estado). **Universidade pioneira em cotas preenche 28% das vagas**. 01 jun. 2009.

PORTO, M.S.G.; SANTOS, M.V.M.S. Ensino público superior noturno e democratização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 69 (162): 271-6, maio/ago.1988.

PRATES A.A.P. Universidades vs. terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 102-123.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA USP. **Acréscimo de até 12% na nota do vestibular**. São Paulo, 2009a. Disponível em:
<http://www.prg.usp.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=199&Itemid=127>. Acesso em: 09 jan. 2010.

_____. **Estatísticas - PASUSP 2009**. São Paulo, 2009b. Disponível em:
<http://prg.uspnet.usp.br/prg/site/index.php?option=com_content&view=article&id=264&Itemid=172>. Acesso em: 09 jan. 2010.

_____. **O impacto do INCLUSP no ingresso de estudantes da escola pública na USP**: Período: 2007-2008: Versão 15.05.2008. Disponível em:
<http://www.usp.br/prg/site/images/stories/arquivos/artigo_inclusp_15_05_08.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2009.

RAW, I. Cotas, provões e vestibulares. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 01 set. 2001.

RAWLS, J. **Justiça como Equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Uma teoria da Justiça**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIBEIRO, S.C. Acesso ao ensino superior: uma visão. **Estudos em Avaliação Educacional**. (1): 63-69, jan/jun. 1990.

_____. O vestibular. **Em Aberto**. Brasília, ano 1, n.3, fev. 1982.

RIBEIRO, S.C.; KLEIN, R. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. **Educação e Seleção**. (5): 29-43, jan./jul. 1982.

ROONEY, C.; SCHAEFFER, B. (with the staff of FairTest). **Test scores do not equal merit**. FairTest – National Center for Fair & Open Testing. 1998. Disponível em: <<http://www.fairtest.org/files/optrept.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

ROSEMBERG, F. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**: pontos para reflexão. UFSCar: São Carlos, SP, 2006. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/acao-afirmativa-no-ensino-superior-brasileiro-pontos-para-reflexao-por-fulvia-rosenberg>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

SAMARA, E.M. **30 anos de Fuvest**: a história do vestibular da Universidade de São Paulo, 1976-2006. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAMPAIO, H; LIMONGI, F.; TORRES, H. Equidade no ensino superior brasileiro. In: 24º Encontro Anual da ANPOCS – 2000. São Paulo: **Anais ANPOCS**, 2000. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs00/gt02/00gt0231.doc>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

SANTIAGO, P. et al. **Tertiary Education for the knowledge society**: OECD Thematic review of Tertiary Education: synthesis report. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/59/37/40330439.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2009.

SANTOS, C.M. A aparente responsabilidade do vestibular na elitização da universidade pública – uma análise dos dados da Universidade Estadual Paulista – Vunesp/1993. **Estudos em Avaliação Educacional**. Vol 15, jan./jul. 1997.

SANTOS, S.A. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, R.E.; LOBATO, F. (orgs.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, W. **A verdade sobre o vestibular**. São Paulo: Ática, 1988.

SANTOS FILHO, J.C. Escopo da seletividade ao Ensino Superior. **Educação e Seleção**. (13): 19-29, jan./jun. 1986a.

_____. Por uma teoria da democratização do ensino superior: pressupostos e implicações. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, 10(4): 18-34, out/dez. 1986^b.

SARKIS, P.J. Equidade de acesso à educação superior (o caso da Universidade Federal de Santa Maria). In: PEIXOTO, M.C.L. (org.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2004.

SCHLICHTING, A.M.S.; SOARES, D.H.; BIANCHETTI, L. – Vestibular seriado – análise de uma experiência em Santa Catarina; **Psicologia & Sociedade**. 16 (2): 114-126; maio/ago.2004.

SCHWARTSMAN, H. Em 400 anos, provas quase não mudaram. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 14 mai. 2009.

SCHWARTZMAN, S. **Ainda os estudantes de baixa renda no ensino superior**. 2008. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=716&lang=pt-br>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. **As causas de pobreza**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei do Senado nº 65/2005**, do senador Sibá Machado, 2005.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 116/2006**, do Senador Cristovam Buarque, 2006.

SETTON, M.G.J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **R. bras. Est. pedag.** Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set/dez. 1999.

SILVA, C. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: SILVA C. (org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, M.; PADOIN, M.J., Relação entre o desempenho no vestibular e o desempenho durante o curso de graduação. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 77-94, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a06v1658.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

SILVA, N.V. Alguns dados básicos sobre preconceito racial e diferenças de renda no Brasil. In: LAMOUNIER, B. (org.). **Brasil e África do Sul: uma comparação**. São Paulo: Sumaré, 1996.

SILVA FILHO, R.L.L.; HIPÓLITO, O. **Produção científica das IES brasileiras**. (Versão revisada e atualizada em 15 de fevereiro de 2008). Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/instituto/artigos/prod_cientifica_iesbras/prod_cient_bras.html>. Acesso em: 30 dez. 2009.

SILVÉRIO, V.R. O papel das ações afirmativas em contextos radicalizados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, P.B.G; SILVÉRIO, V.R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: MEC/INEP, v. 1, p. 55-77, 2003.

SOARES, J.F. Implementação de cotas na UFMG para alunos egressos de escolas públicas. In: PEIXOTO, M.C.L. (org.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2004.

SOARES, J.F; ANDRADE, R.J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SOARES, M.B. (coord.) A utilização de testes de aptidão acadêmica no vestibular na UFMG. (Resenha). **Em Aberto**. Brasília, ano 1, n.3, fev. 1980.

SOPRANO, G. e SUASNÁBAR, C. Proyectos políticos, campo académico y modelos de articulación Estado-universidad em la Argentina y el Brasil. In: SUASNABAR, C. et al. **Universidad, reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil**. Buenos Aires: Prometeo, 2005.

SOUSA, S.Z.; ALAVARSE, O. Quem se beneficia dessas alterações? **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 23 mai. 2009.

SOUZA, B. Avaliação seriada é alternativa ao vestibular. **Portal Aprendiz**, 08 jan. 2008.

SOUZA, J. UFSCar barra 25% dos alunos que se declararam negros. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 24 abr. 2009.

SOWELL, T. **A ação afirmativa ao redor do mundo**: um estudo empírico. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2ª edição, 2004.

TAKAHASHI, F. 1% dos alunos buscam curso tecnológico. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 03 dez. 2007.

_____. 2,4% de isentos de taxa passam na prova da USP. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 15 mar. 2005a.

_____. 46% dos cotistas zeram em vestibular. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 29 mai. 2006a.

_____. Bônus garante admissão de 896 na USP. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 04 mar. 2009a.

_____. Evasão sobe 40% nas universidades pagas. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 29 mai. 2009b.

_____. Maior isenção na Fuvest não amplia ingresso de alunos de baixa renda. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 23 mai. 2006b.

_____. Na Unifesp, cotista só fica atrás nos cursos de exatas. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 03 jun. 2008.

_____. Para professor da USP, ajuda deve ocorrer na escola. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 29 mai. 2006c.

_____. Públicas aprovam mais com ação afirmativa. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 22 dez. 2005b.

TAKAHASHI, F.; COLGARO, F. Disputa cai na Fuvest, dificuldade não. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 25 nov. 2007a.

_____. Sobra vaga para cotista nas universidades. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 19 mar. 2007b.

TAKAHASHI, F.; PINHO, A. Só 8% das escolas 'tops' no Enem são públicas. **Folha de S.Paulo**, 29 abr. 2009.

TAURINO, M.S. Norma e critério de desempenho como parâmetros da avaliação da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, Vol 15, jan./jul. 1997.

THE UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN. **Demographic analysis of entering freshmen-Fall-2006**. Austin, Texas, 2007. Disponível em: <<http://www.utexas.edu/student/admissions/research/HB588-Report-VolumeI.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. **Demographic analysis of entering freshmen-Fall-2009**. Austin, Texas, 2009. Disponível em: <<http://www.utexas.edu/student/admissions/research/HB588-Report12.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2010.

_____. **Texas high schools feeding graduates to the freshman class at The University of Texas at Austin**. Austin, Texas, 2005. Disponível em: <<http://www.utexas.edu/student/admissions/research/feederschools.html>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

UNESCO. **World Statistical Outlook on Higher Education 1980 – 1995**. Paris: 1998.

VIANNA, H.M. Acesso à universidade: análise de alguns modelos alternativos de seleção. **Educação e Seleção**. (13):71-77, jan/jun. 1986.

_____. Os novos modelos de vestibular: preocupações metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**. Nº 11, p.47-52, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, jan-jun-1995,

VILLAS BOAS, G. Seleção e partilha: excelência e desigualdades sociais na universidade. **Teoria e Sociedade**. (7): 95-116, jun. 2001.

VITA, A. Uma concepção liberal-igualitária de justiça distributiva. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 14, nº 39, fev., pp.41-59. 1999.

WALZER M. **Esferas da justiça**: uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WATKINS, M. **The Top 10 Percent Plan**. The University of Texas at Austin, 2005.

WESTIN, R. Universidades privadas oferecem cursos gratuitos. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 13 jan. 2009.