



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CAROLINA CUNHA MANHEZZO

**O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO SOBRE OS
VESTIBULARES E O EXAME NACIONAL DO ENSINO
MÉDIO (ENEM) NA UFU E NA UEL**

CAROLINA CUNHA MANHEZZO

**O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO SOBRE OS
VESTIBULARES E O EXAME NACIONAL DO ENSINO
MÉDIO (ENEM) NA UFU E NA UEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra Ileizi Fiorelli.

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Manhezzo, Carolina.

O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: : ESTUDO SOBRE OS VESTIBULARES E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) NA UFU E NA UEL / Carolina Manhezzo. - Londrina, 2020.
112 f.

Orientador: Ielzi Fiorelli.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Ensino superior; Acesso ao ensino superior; Vestibular; ENEM; Democratização do ensino superior. - Tese. I. Fiorelli, Ielzi. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU 3

CAROLINA CUNHA MANHEZZO

**O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO SOBRE OS
VESTIBULARES E O EXAME NACIONAL DO ENSINO
MÉDIO (ENEM) NA UFU E NA UEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Leonardo Barbosa e Silva
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. Ronaldo Baltar (SUPLENTE)
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 05 de junho de 2020.

A toda minha família que com paciência e dedicação não mediram esforços para a concretização dessa jornada, em especial a minha mãe, minha Maria.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida.

Ao meus pais, Reginaldo e Maria Inês, meu alicerce, que me deram o meu primeiro livro, ensinando-me o prazer da leitura e a importância da educação.

Ao meu maior companheiro e amigo, Raul, que com paciência e dedicação embarcou nessa jornada, acalentando-me quando necessário.

A minha irmã, Daniela, e ao meu cunhado, Jefferson, que sempre se fizeram presente, me apoiando e motivando.

A minha orientadora, pelos grandes ensinamentos, paciência e carinho, e que não mediu esforços para a concretização deste mestrado.

Aos meus amigos de longa data, que sempre se fizeram presente, em especial ao Bráulio e José, pelas conversas, desabafos e risadas.

A grande professora Angela Maria, por todas as experiências que permitiu-me compartilhar e pela grande amizade que surgiu.

Aos meus amigos e colegas do Mestrado, por compartilharmos juntos esse árduo caminho.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsas de estudos no primeiro ano do curso de mestrado.

E por último, mas não menos importante, a banca, pela dedicação e contribuições para esse trabalho.

O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros.

Paulo Freire

MANHEZZO, Carolina Cunha. **Mecanismos de acesso ao Ensino superior**: as diferentes faces dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino médio – ENEM. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar os principais mecanismos de acesso a instituições de ensino superior (IES): o Vestibular e o Exame Nacional do Ensino médio – ENEM, associando-os a desigualdade socioeducacional presente no Brasil. Investigaremos quais as diferenças entre esses dois processos, no que tange ao surgimento, legislação, formatação, distribuição de vagas, existência ou não de cotas, entre outros pontos, apresentando assim, um quadro geral do acesso ao ensino superior brasileiro. Para tal, partiremos de uma pesquisa bibliográfica e análise documental, apreendendo os processos históricos de configuração dos institutos de ensino superior e suas formas de acesso, para que possamos descobrir quais as possíveis diferenças e semelhanças existentes entre o vestibular tradicional e o ENEM. Assim, buscamos compreender os motivos que levaram um mecanismo a substituir o outro ou que somaram-se compondo juntos as notas e possibilidades de acesso às IES. Além disso, apresentamos o cenário em que se institui o ENEM/SISU como processo seletivo unificado nas universidades e as normativas necessárias para a concretização dessa mudança. Por fim, analisaremos o processo de adesão das universidades públicas ao novo sistema, desde o estudo dos casos, UEL - Universidade Estadual de Londrina e UFU – Universidade Federal de Uberlândia, buscando atingir as mudanças geradas nessas instituições. Ressalta-se ainda que este trabalho analisa uma instituição estadual e outra federal, ambas situadas em cidades de médio porte e pontos de regionalização metropolitana fora das capitais, portanto no interior dos estados Minas Gerais e do Paraná, possibilitando assim, uma comparação na adesão do ENEM/SISU nesses dois sistemas. Esta dissertação recebeu o financiamento da CAPES no período de um ano, sendo parte do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina e do Laboratório de Ensino Pesquisa e Extensão.

Palavras-chave: ensino superior; acesso ao ensino superior; vestibular; ENEM.

MANHEZZO, Carolina Cunha. Mechanisms of access to higher education: the different faces of the entrance Exams and the National High School Examination - ENEM. 2020. 112 f. Qualification Text (Master in Social Sciences) - State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the main mechanisms of access to higher education institutions: the Vestibular and the National High School Exam - ENEM, associating them to the socio-educational inequality present in Brazil. We will investigate the differences between these two processes, with regard to the emergence, legislation, formatting, distribution of vacancies, existence or not of quotas, among other points, thus presenting a general picture of access to Brazilian higher education. To this end, we will start with a bibliographic research and documentary analysis, apprehending the historical processes of configuration of higher education institutes and their forms of access, so that we can discover what are the possible differences and similarities between the traditional entrance exam and ENEM. Thus, we seek to understand the reasons that led one mechanism to replace the other or that, added together composing together the notes and possibilities of access to higher education institutions. In addition, we present the scenario in which ENEM / SISU is instituted as a unified selection process in universities and the necessary regulations for the realization of this change. Finally, we will analyze the process of adhesion of public universities to the new system, from the case study, UEL - State University of Londrina and UFU - Federal University of Uberlândia, seeking to achieve the changes generated in these institutions. It is also noteworthy that this work analyzes a state institution and a federal one, both located in medium-sized cities and points of metropolitan regionalization outside the capitals, therefore in the interior of the states Minas Gerais and Paraná, thus enabling a comparison in the adhesion of the ENEM / SISU in these two systems.

Keywords: higher education; access to higher education; entrance exam; ENEM.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** – Descrição do processo do SISU 63
- Figura 2** – Expansão das Universidades Federais e de seus *campi*..... 78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas dos cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil, por organização acadêmica (1995-2010).....	36
Gráfico 2 – Vagas ofertadas na graduação presencial nas Universidades Federais 2003 – 2011	40
Gráfico 3 – Percentual de graduandos nas IFES entre 1996 - 2014 segundo cor	42
Gráfico 4 – Percentual de graduandos nas IFES entre 1996 - 2014 segundo a natureza da instituição que cursou antes de iniciar a graduação	43
Gráfico 5 – Número de inscritos no ENEM de 1998 – 2019	51
Gráfico 6 – Relação do número de inscritos x número de participantes 1998 – 2016	52
Gráfico 7 – Percentual de candidato segundo a natureza da instituição que cursou o ensino médio.....	67
Gráfico 8 – Número de vagas ofertadas pela UFU de 2009 a 2018	93
Gráfico 9 – Número de inscritos nos processos seletivos da UFU de 2009 a 2018	94
Gráfico 10 – Percentual de graduandos na ufu em segundo a natureza da instituição que cursou antes de iniciar a graduação – 2014.....	95
Gráfico 11 – Percentual de graduandos na UFU segundo cor – 2014	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Expansão do sistema de ensino superior de 1900 a 1968.....	26
Tabela 2	– Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados - Brasil 1940-1960	30
Tabela 3	– Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados - Brasil 1960-1980	33
Tabela 4	– Expansão da Rede Federal de Educação Superior 2003 – 2019	38
Tabela 5	– Breve história do ENEM e de eventos relacionados	49
Tabela 6	– Principais mudanças nos dois modelos do ENEM	52
Tabela 7	– Distribuição das vagas segundo a natureza pública ou privada das IES e região (em números aproximados) – 1998	75
Tabela 8	– Expansão do ensino superior no Brasil através de criação de Universidades Federais, no período 1889-2018	75
Tabela 9	– Listagem de cursos de graduação que aderiram ao SIU, com períodos e quantidades de vagas: 2016	87
Tabela 10	– Forma de ingresso – 2019	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação brasileira de Educação
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil
ART	Artigo
CF	Constituição Federal
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino médio
ES	Ensino Superior
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SISU	Sistema
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UnU Universidade de Uberlândia
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ORIGENS DOS MECANISMOS DE ACESSO	20
1.1 A DESIGUALDADE SOCIOEDUCACIONAL: A PERSPECTIVA DE BOURDIEU.....	20
1.2 Formação e Consolidação do Ensino Superior Brasileiro	22
1.2.1 As Primeiras Instituições de Ensino Superior no Brasil.....	22
1.2.2 Era Vargas: a Criação De Universidades.....	28
1.2.3 Ditadura Militar: Reforma Universitária.....	31
1.2.4 A Diversificação do Sistema de Ensino Superior após a LDB de 1996	34
1.2.5 Ensino Superior no Governo do Partido dos Trabalhadores – PT.....	37
CAPÍTULO 2: O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	47
2.1 PROCESSO HISTÓRICO DE CONSOLIDAÇÃO DO ENEM.....	47
2.2.1 O Novo ENEM.....	48
2.2 O ENEM E O VESTIBULAR: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS.....	55
2.2.1 O Vestibular	55
2.3 O CURRÍCULO DO ENEM	58
2.4 SISU: AS TRANSFORMAÇÕES DO INGRESSO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS.....	61
CAPÍTULO 3: ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: O ENEM E AS IES	68
3.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENEM COMO PROCESSO SELETIVO	68
3.2 A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	73
3.2.1 A Interiorização do Ensino Superior: a UEL e a UFU.....	79
3.3 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UEL	82
3.4 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UFU.....	89

3.5	AÇÕES REALIZADAS PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA PARA A CONSCIENTIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ACESSO AO IES.....	97
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

Neste trabalho discutimos a desigualdade socioeducacional do Brasil e sua relação com o ensino superior (ES), partindo de uma análise dos principais mecanismos de acesso a essas Instituições que são, atualmente, o Vestibular e o Exame Nacional do Ensino médio - ENEM. Elaboramos uma contextualização histórica do movimento de configuração do ES no sistema de educação e como chegamos à formulação das etapas e níveis de ensino, bem como os percursos internos e as formas de acesso a cada nível, especialmente, ao ensino superior.

O processo de criação de um sistema de ensino no Brasil com todas as etapas de formação, desde a educação infantil até a pós-graduação, caracteriza-se por ser resultado de diferentes surtos de lutas de agências e agentes que, em diferentes momentos, se empenharam para criar a arquitetura institucional com escolas, universidades, agências de fomento e de coordenação de toda essa dinâmica em cada estado, município e no próprio Governo Federal. Nosso foco será no período mais recente, após 1988, com o marco da Constituição Federal proclamada nesse ano.

Com a Constituição de 1988, a educação apresenta-se como um direito fundamental de natureza social. Assim, constitucionalmente torna-se dever do Estado viabilizar o direito à educação, fazendo com que as demais normas do sistema constitucional procurem promover plenamente o direito a ela (DIAS, 2007). Tal fato possibilita a criação de políticas públicas que visem ampliar o ensino superior, buscando garantir o acesso de um maior número de pessoas, em igualdade de condições de acesso e assegurando a estes sua permanência nas universidades. A opção pela reiteração de um sistema político federado, fez com que os entes federados, estados, municípios e união, dividissem as tarefas e atribuições educacionais. A Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996 ratificou esse princípio, reforçando a autonomia das escolas e a gestão democrática, já prevista na CF de 1988. Disso resultou uma configuração descentralizada, com a criação de vários sistemas de ensino, municípios e estados criam seus próprios mecanismos. Como forma de aprimorar o monitoramento destes, criaram-se estratégias de avaliação dos resultados das escolas. Um sistema nacional de avaliação foi criado para a Educação Básica, especialmente para as primeiras nove séries do Ensino Fundamental, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Para a última etapa da Educação Básica, o Ensino médio, não havia ainda um modo de avaliação. Só recentemente, em 2017, o SAEB abarcou o Ensino médio. A primeira tentativa de criação de um sistema de avaliação foi o Exame Nacional do Ensino médio (ENEM). Criado pelo Ministério da Educação em maio de 1998 por meio da Portaria nº 438, com o

objetivo de ser um instrumento de avaliação dessa etapa da educação, sendo que, para tal, egressos e concluintes do Ensino médio deveriam/poderiam realizar o exame (QUINALIA et al, 2013, p.67).

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino médio –ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
 I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
 II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino médio;
 III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
 IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós médio.
 (Artigo 1º da portaria nº 438, de 28 de maio de 1998)

Note-se que o ENEM já nasceu diferente do SAEB, em que compete aos sistemas municipais, estaduais e às escolas aderirem. O ENEM depende da adesão ou não dos estudantes e egressos.

Neste primeiro formato, o ENEM deveria avaliar o estudante para além das matérias aprendidas na educação básica. O intuito era também averiguar a formação do aluno enquanto cidadão e futuro profissional. Assim, segundo Quinalia (et al), o exame era “um instrumento de formulação de políticas e discussão de financiamento a partir dos resultados de desempenho dos examinados” (2013, p.69).

Porém, com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2004, o caráter do ENEM começou a mudar, uma vez que a partir do ano de 2007 o exame era a forma de seleção para acesso ao programa. Deste modo, a quantidade de inscritos para o exame passou por um aumento substancial.

Em 2009, por meio da portaria nº107 de 08 de junho de 2009, o MEC publicou novas orientações para o ENEM, chamando-o de Novo ENEM. Com essa reformulação, acompanhado da criação do SISU, o exame tornou-se uma ferramenta de seleção unificada de processos seletivos das universidades federais.

As universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo:
 - Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e online;
 - Como primeira fase;
 - Combinado com o vestibular da instituição;
 - Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular. (Ministério da Educação, acessado em Janeiro de 2020)

O novo ENEM tinha como objetivo “democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior; possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino médio” (QUINALIA et al, 2013, p. 71). Deste modo,

a partir de 2009 os egressos e concluintes do Ensino médio poderiam realizar a prova do ENEM, serem isentos de taxa de inscrição mediante a comprovação de carência, e após o resultado do exame inscrever-se na plataforma do SISU em qualquer uma das universidades que utilizavam o sistema como forma de ingresso.

Para aquelas universidades que aderiram ao SISU, há cinco categorias de vagas: 1) Ampla concorrência, dedicado até 50% das vagas; 2) Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o Ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); 3) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); 4) Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); 5) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); somando-se no mínimos 50%. (BRASIL, 2020)

Ainda, a partir de 2010, o ENEM passa a valer como Certificação do Ensino médio, para aqueles participantes que: 1) Indicar a pretensão de utilizar os resultados de desempenho no exame para fins de certificação de conclusão do Ensino médio, no ato da inscrição, bem como a instituição certificadora; 2) Possuir no mínimo 18 (dezoito) anos completos na data da primeira prova de cada edição do exame; 3) Atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame; 4) Atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação. Também, a partir de 2011, o ENEM se tornou parte da forma de seleção para acesso ao programa de Financiamento Estudantil (FIES) (INEP, 2020).

Para termos uma visão ampla do Novo ENEM, precisamos retomar o instrumento que ele substitui na maioria das universidades federais do país: o vestibular. Os Exames de Admissão nas instituições de ensino superior no Brasil surgiram no início do século passado como uma resposta à ampliação do ensino superior. O Decreto 8.659, de 1911, instituiu tais Exames para todos aqueles que desejassem ingressar no ensino superior. Ainda, através do mesmo foi dada autonomia às Escolas Superiores, desde que estas tivessem capacidades financeiras para se manterem, estimulando, assim, a cobrança de taxas para a realização do Exame, além de outras já cobradas, como a de mensalidade e matrícula. A não gratuidade plena do sistema constituía-se em mais um mecanismo de limitação ao acesso e permanência

no ensino superior, explicitando que o mesmo não era destinado às classes populares destituídas de poder econômico. Anos mais tarde, em 1915, foi promulgado o Decreto 11.530 que modificava profundamente o Decreto 8.659. Manteve, no entanto, a instituição de Exames Admissão, então chamados exames vestibulares. Deste modo, a partir de então, a forma de ingresso por vestibulares foi a forma predominante de admissão no ensino superior, condição que foi prevalente até 2009.

Exposto a trajetória do ENEM e seu caráter, podemos fazer algumas considerações prévias. Com a reformulação das orientações, o exame assumiu um papel que, em seu início, refutava. Ele deixou de ser apenas uma ferramenta de verificação do Ensino médio, e tornou-se uma ferramenta de seleção, assumindo o lugar de vestibulares tradicionais. Precisamos, porém, ponderar as semelhanças e diferenças de ambos.

Assim como os vestibulares, o ENEM é uma prova árdua. Composto por 180 questões de múltipla escolha e uma redação, distribuídos ao longo de dois dias, é um exame mais extenso que a maioria dos vestibulares. É um exame com inúmeros textos longos que cobram do aluno, para além do conteúdo tradicional, considerável capacidade de interpretação de texto e de relacionar diferentes temas em uma mesma questão. Não é despropositado considerar que tal modelo tende a reforçar as diferenças das condições dos participantes, considerando que há aqueles que, em virtude da significativa desigualdade social brasileira, reúnem condições mais favoráveis à preparação para realização do ENEM e dos vestibulares. O ENEM pode continuar sendo um forte mecanismo de discriminação das origens sociais, educacionais e econômicas dos egressos e estudantes.

Ao mesmo tempo, o ENEM traz uma série de singularidades em sua estrutura que buscam minimizar os privilégios de determinados grupos. Primeiramente, sua correção é feita pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), que busca avaliar o candidato de forma qualitativa, e não apenas quantitativa. O TRI avalia o estudante não só pela resposta escolhida, mas por todo o seu desempenho ao longo da prova e das características de cada item. Ainda, o fato de o resultado poder ser aplicado a qualquer instituição que participe do SISU, independentemente da região ou cidade do candidato, aumentaram as possibilidades que eram muito mais restritas àqueles que não tinham condições de realizar várias provas, em diferentes cidades, em um mesmo ano letivo. Por fim, o ENEM garante o direito de realizar a prova sem pagar as taxas de inscrição para todos aqueles que não têm condições econômicas, se as comprovarem. Assim, em um primeiro momento, o fator financeiro deixa de ser uma condição de exclusão para o ingresso nas universidades.

Este trabalho também se propõe a discutir e comparar o ENEM e o vestibular, como processos avaliativos portadores de programas de conteúdos próprios com diferenças e semelhanças entre si. Isso se faz necessário uma vez que, segundo Sacristán (2000), se o currículo é uma construção cultural e social, seus conteúdos e formas não estão dissociados do contexto em que estão inseridos. Assim, “o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (SACRISTAN, 2000, p.21). Ou seja, um currículo é construído a partir de uma necessidade social.

Outro ponto a ser debatido neste trabalho refere-se às individualidades de cada universidade do país. O ensino superior brasileiro é um sistema complexo e diversificado, composto por diversos tipos de instituições: públicas; privadas; universitárias; não universitárias; autônomas; religiosas; comunitárias, etc; ainda, o artigo 207 da CF/88, garante às universidades autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Desta maneira, não há como desenvolver um estudo geral a respeito do acesso e permanência no ES, é necessário observar as particularidades de cada instituição estudada, para além de fazer um recorte nesse cenário tão vasto. Este trabalho busca compreender apenas o acesso em universidades públicas, tendo como aprofundamento o caso da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Ainda, partimos do pressuposto que a transformação da realidade socioeducacional brasileira ultrapassa as dimensões econômicas, perpassando também pelas dimensões culturais, ou seja, étnico-raciais, de gênero, territoriais, geracionais, entre outros.

Para alcançar nossos objetivos, teremos como pilar a pesquisa documental. Após a realização de uma pesquisa bibliográfica a respeito da desigualdade socioeducacional do Brasil; dos processos históricos de configuração dos Institutos de Ensino Superior e suas formas de acesso; e de pesquisas já realizadas sobre o ENEM; passaremos a analisar documentos oficiais a respeito da implementação do ENEM, sua missão e expectativas, sua transformação, e assim a criação do “Novo ENEM”, e a criação do SISU. Também, analisaremos o formato do ENEM, sua estrutura, assim como o formato de vestibulares tradicionais, e suas estruturas, para podermos compará-los. E por fim, analisaremos documentos referentes à implementação do ENEM/SISU como processo seletivo da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), contemplando tanto o âmbito das universidades estaduais como das universidades federais.

Assim, este trabalho será desenvolvido em três capítulos. Retomaremos a história da educação no Brasil, para compreender como se consolidou o ensino superior brasileiro, logo, esses mecanismos de seleção; posteriormente, buscaremos compreender especificamente como são e quais as influências desses dois processos avaliativos, vestibular e ENEM, tanto no ES como na educação básica, compreendendo quais as diferenças desses dois processos e os modos de adesão a ele, se como substituição ao vestibular ou de foram combinada; e por fim, compreender como se deu o processo de adesão das universidades públicas ao ENEM como processo seletivo unificado, e analisar mais a fundo o caso da UEL e da UFU.

A escolha das duas instituições ocorreu levando-se em conta alguns critérios criados por nós. O primeiro dizia respeito a interiorização das universidades no Brasil. Londrina e Uberlândia são municípios do interior, o primeiro do Paraná, sul do país, e o segundo de Minas Gerais, sudeste do país. São duas regiões brasileiras onde a expansão do ensino superior foi significativa desde os anos de 1970. O segundo dizia respeito ao porte dos municípios que conferissem algum parâmetro de comparação e ambas as cidades têm número de habitantes próximos, entre 500 e 700 mil habitantes, Uberlândia com aproximadamente 680.000 habitantes, e Londrina com aproximadamente 560.000, forma de colonização semelhante, calcadas na agricultura e no comércio, serviços, entre outros. O terceiro critério que tivessem administrações diferentes, sendo uma federal e outra estadual, para poder apreender as dinâmicas de ressignificação, aceitação ou não das políticas do governo federal, como cada mantenedora reage? O quarto critério é que tivessem desempenhos próximos, além de estrutura e atendimento também compatíveis.

Assim, compreendido o cenário em que surgiu e se institui o ENEM, analisando as dimensões em que esse está inserido, podemos refletir a resposta para tal questão: No caso da UEL e UFU, o Exame Nacional do Ensino médio contribui/contribuiu para a democratização do acesso ao ensino superior? Enumerando os aspectos que confirmam e os aspectos que negam, assim como analisando o discurso daqueles que concordam e daqueles que discordam.

CAPÍTULO 1 - ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ORIGENS DOS MECANISMOS DE ACESSO

Este capítulo refletirá a respeito dos processos históricos de configuração do ensino superior brasileiro e suas formas de acesso. Indicando, ainda, como ocorreu a diversificação do sistema de ensino superior após a LDB de 1996.

Partirmos assim da ideia de que garantir acesso ao ensino superior fundamenta-se a partir de “uma equitativa igualdade de oportunidades a todos dos membros da população que desejam e tenham condições de cursar este nível de ensino” (NEVES, 2012, p.12), sem nenhuma forma de discriminação socioeconômica e étnica. Ainda, de acordo com Neves (2017), nota-se a necessidade de tais medidas, uma vez que o Brasil é um dos países do *Mercosul* com menor taxa na relação entre matrícula no ensino superior e número de jovens na faixa etária correspondente, “apenas 11,5% da população universitária situa-se na faixa etária correspondente contra cerca de 28% no Chile e de 41% na Argentina” (NEVES, 2003, p. 32).

1.1 A DESIGUALDADE SOCIOEDUCACIONAL: A PERSPECTIVA DE BOURDIEU

Segundo o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1990), ao analisarmos as desigualdades socioeducacionais nas sociedades capitalistas, podemos notar que no ambiente escolar alguns valores das classes dominantes são impostos às crianças e aos jovens das classes subalternas, de modo que essas não conseguem se sentir pertencentes a este meio. Assim, os filhos da classe dominante, uma vez que encontram familiaridade com o meio escolar, possuem um nível de aproveitamento melhor.

Os agentes estão distribuídos no espaço social global, na primeira dimensão de acordo com o volume global de capital que eles possuem sob diferentes espécies, e na segunda dimensão, de acordo com a estrutura de seu capital, isto é, de acordo com o peso relativo das diferentes espécies de capital, econômico e cultural, no volume total de seu capital. (Bourdieu, 1990, p. 154)

Portanto, o sistema escolar, e, por conseguinte, a escola e a universidade, seria um dos meios mais eficazes de conservação social e reprodução da desigualdade socioeducacional (Bourdieu, 2003). Nogueira e Nogueira (2002, p. 18) discorrem sobre a opinião do sociólogo, refletindo sobre o papel da escola:

A escola, na perspectiva dele, não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18 - 19)

Notamos assim que a desigualdade de capital cultural entre crianças e jovens tem um peso determinante em todo o seu desenvolvimento escolar, desta forma, para entendê-lo se faz necessário desvendar os mecanismos utilizados na exclusão dessas crianças desfavorecidas.

Almeida (2015) afirma que Bourdieu e Passeron criticam a ideia de “*condição estudantil homogênea* entre os universitários franceses”, de modo que a origem social seria o mais importante fator de diferenciação entre os estudantes e os fatores culturais decisivos nas desigualdades escolares. “Fatores estes ligados ao ambiente familiar que propiciaria o acesso às bibliotecas, frequência aos museus, aos teatros, aos concertos, dentre outras atividades que distinguiriam os ‘estudantes herdeiros’ perante outros estudantes, os quais depositariam unicamente na escola a oportunidade de acesso à cultura” (ALMEIDA, 2015). Deste modo, em uma pesquisa realizada em 1960, Bourdieu e Passeron destacam que o capital cultural e a reprodução social geram oportunidades diferenciadas de acordo com a origem social do estudante, aprofundando-se em estudos sobre as estratégias que as classes dominantes mobilizam para manter o prestígio dos diplomas, “face à entrada de segmentos que até então não circulavam nos ambientes universitários, relegando-os aos ramos e carreiras de menor prestígio, geralmente envoltas em processos de desclassificação simbólica” (ALMEIDA, 2015).

Assim, poderíamos inferir que, segundo Bourdieu, os alunos não competem em condições iguais nos vestibulares de modo que, as diferenças nos resultados escolares e/ou em exames de admissão em instituições de ensino superior não podem ser justificados pela diferença de capacidades ou de méritos. Mas, sim por um maior ou menor relacionamento do aluno e de sua família com a cultura escolar. Deste modo, resta-nos indagar como acontece essa reprodução das desigualdades socioeducacionais ao longo da história do Brasil e do processo de criação das universidades brasileiras encontraremos marcadores importantes que atuam na reprodução das desigualdades sociais, econômicas e educacionais bem como

esforços diversos no sentido de alterar esses ciclos desiguais para as diferentes populações grupos sociais do Brasil.

1.2 FORMAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

1.2.1 AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Podemos afirmar que o ensino superior no Brasil teve seu desenvolvimento tardio. Ao contrário do resto da América Latina, onde os espanhóis fundaram Instituições de ensino superior ligadas a Igreja ainda no século XVI. Portugal reprimiu qualquer intenção de criar Universidades no Brasil, dentre as ações que visavam coibir um movimento de independência protagonizado por jovens brasileiros. Como nos mostra Luiz Antonio Cunha,

Com a proibição da criação da universidade na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América. (CUNHA, 2000, p.152)

Assim, àqueles que desejavam estudar e residiam no Brasil, havia dois caminhos: primeiro, ir para Portugal, e lá estudar na Universidade de Coimbra. Segundo, dirigirem-se às Escolas de Ensino oferecidas pelos padres Jesuítas, em que eram ofertados estudos desde a alfabetização a estudos de ensino superior. Contudo, aos que optavam pela segunda possibilidade, restavam-lhes estudos em nível superior em Teologia e Filosofia, considerando que apenas estas áreas do conhecimento eram ministradas pelos Jesuítas neste nível de ensino. Deste modo, percebemos, como Florestan Fernandes nos mostra, que no período colonial “os papéis propriamente intelectuais, ligados com o saber racional, foram quase monopolizados pelo clero” (FERNANDES, 1977).

A Universidade de Coimbra, por sua vez, também era confiada à administração dos Jesuítas, tendo como uma de suas missões a unificação cultural do império português. Oliven (2002, p.31) afirma que “dentro do espírito da contra-reforma, ela acolhia os filhos da elite portuguesa que nascia nas colônias, visando a desenvolver uma homogeneidade cultural avessa a questionamentos à fé católica e à superioridade da metrópole em relação à colônia”.

É significativo observarmos que, no entanto, independente da opção feita, o ensino em nível superior no Brasil Colônia ainda não existia enquanto sistema em si, mas enquanto iniciativas individuais das famílias que desejam esse caminho para seus filhos. De fato, neste

período a educação em nível superior era restrita a um pequeno segmento social, composto por filhos de proprietários de terras, de senhores de engenhos, de proprietários de gado e de funcionários públicos, sendo que deste grupo, já restrito, também deveriam ser excluídos mulheres e primogênitos¹. Observemos, pois, que a educação superior não era vista, fundamentalmente, como direito ou forma de desenvolvimento ou reprodução esclarecida da sociedade, mas em certo sentido, como forma de distinção de poder, pois ao mesmo tempo em que se restringia aos que Raymundo Faoro denominou como Os donos do Poder, não era o destino daqueles que herdariam a propriedade e sua administração.

Ainda que não seja objetivo deste trabalho, pode-se inferir que tal condição traz indícios do sentido da educação, mas também daquela sociedade. Se naquela sociedade não havia projeto de mudança na economia, na política e na sociedade, ou seja, falta de projeto nação, livre e liberal, conseqüentemente não havia um projeto consolidado de construção de letramento e instrução das massas, assim, não havia lugar, função e papel para a educação formal, a escolarização. Novamente, Florestan Fernandes nos ajuda em tal reflexão:

O que se sabe atualmente permite-nos supor que vários fatores concorriam para restringir os núcleos de criação intelectual espontânea na sociedade brasileira do século XIX. Em primeiro lugar, o principal foco de interesse da aristocracia brasileira, em face do ensino superior, se dirigia para a formação de uma elite capaz de exercer as funções públicas, de natureza política ou administrativa. Com isso, o <bacharel em direito> passou a desfrutar de um prestígio excepcional (...) e as Faculdades de Direito se tornaram as principais agências de educação superior no país. (FERNANDES, 1977, p.19)

De acordo com Luiz Antonio Cunha, a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil em 1808, processo que, no contexto das guerras napoleônicas significou a transferência da sede de poder metropolitano, provocou mudanças significativas nas condições de oferta de ensino superior no país. No entanto, sem romper com seu lastro conservador. Em vez de se criar Universidades, o então Príncipe Regente, que viria a tornar-se o Rei D. João VI, criou cátedras de ensino superior para formar profissionais em medicina e em engenharia. Novamente, o que se observou foi à manutenção da restrição da formação universitária da população brasileira, proporcionando apenas a educação “necessária” e para uma pequena parcela da população. Tal modelo de ensino superior emergiu cercado pelo modelo educacional vigente na França - o modelo napoleônico - como podemos atestar na publicação oficial do Ministério de Educação e Cultura – MEC

¹ Aos primogênitos cabia herdar e cuidar dos negócios da família (CUNHA, 2000).

As primeiras instituições de ensino superior no Brasil obedeceram ao modelo europeu de formação de profissionais liberais e se destinavam fundamentalmente a assegurar aos filhos das elites rurais e urbanas o ‘status’ cultural necessário para as tarefas de administração de uma sociedade ainda fundamentalmente agrário-exportadora. (MEC-PREMESU, 1974:15; apud PIETRO, 2005)

Entretanto, deste período há algo que chama bastante atenção. Trata-se da forma de ingresso no ensino superior nas escolas existentes. O ingresso nas instituições de ensino superior, naquela época, estava atrelado à aprovação no “Exame de Estudos Preparatórios” (CUNHA, 2000). Note-se que a criação de mecanismos de seleção já era uma prática. Basta lembrarmos que para acessar o nível ginasial, na passagem da escola primária para esse nível, os estudantes realizavam o exame de admissão. Após a Independência do Brasil, o país promulgou sua primeira Constituição em 1824, na qual encontramos poucas referências à educação. Tal fato é, em certo sentido, revelador do (não) papel da educação em um país que, apesar de sua independência da condição de Colônia, viria a posicionar-se de maneira bastante conservadora acerca da manutenção das relações de poder e organização social.

Porém, na Constituição de 1834, ocorreu uma mudança significativa, que viria a ser um grande marco para a educação. Trata-se da instituição da gratuidade e obrigatoriedade da educação básica, como nos mostra Bittencourt (1993, p.34) ao indicar que “ainda no Império, em muitas províncias, decretou-se a obrigatoriedade da instrução primária, detalhando-se as multas para os pais de famílias ou tutores que não cumprissem as determinações legais”. A educação revelar-se-ia, de fato, como essencial à formação societária para o mundo do trabalho, característica que a acompanharia e marcaria definitivamente sua identidade, uma vez que esta mudança não pode se dissociar ao advento da atividade industrial europeia, em especial britânica, onde novos códigos e organizações sociais começaram a ser demandados.

Porém, as Instituições de Ensino Superior (IES) permaneciam as mesmas, com apenas uma pequena mudança na forma de ingresso. A obrigatoriedade não foi seguida de uma ampla estruturação de uma rede de ensino para o conjunto da população, o que revela descompasso temporal entre as influências externas e contexto interno brasileiro. De fato, mesmo se aproximando da segunda metade do século XIX, a sociedade brasileira era eminentemente rural e ligada às atividades do campo.

Todavia, a (re)organização do sistema educacional no Brasil encontrava-se em curso. Em 1837, foi concebido um privilégio aos alunos que concluíssem seus estudos no Colégio Pedro II². Aos mesmos foi retirada a exigência da realização dos exames preparatórios estabelecidos como forma de ingresso. Assim, sem a necessidade de realização do exame, eles

² Fundado em 1739 pelo Bispo D. Antônio de Guadalupe, na cidade do Rio de Janeiro.

teriam seu acesso garantido em qualquer instituição de ensino superior do Império. A compreensão de tal distinção privilégio exige que consideremos que, naquele período, os estudos no Colégio Pedro II não eram gratuitos, com algumas exceções, como por exemplo, filhos de professores com mais de 10 anos de magistrado. Desta maneira, podemos afirmar verificar as estratégias de manutenção da educação como um privilégio de poucos e símbolo de distinção social. Uma vez que a educação básica havia se tornado obrigatória para toda população, o ensino superior torna-se restrito a elite brasileira e portuguesa, uma vez que a facilitação do ingresso dos alunos do Colégio Pedro II às Instituições de Ensino Superior, constituiu-se, de fato, em uma ferramenta de exclusão social.

Assim, fosse no Brasil Colônia ou no Brasil Império, o que se observa é que a educação não alcançou condição substancial, mesmo para as classes mais abastadas. Nenhuma universidade fora criada, talvez isso se deva ao alto prestígio que a Universidade de Coimbra ainda recebia (OLIVEN, 2002). Contudo, a partir da presença da Corte Portuguesa, no contexto de um processo progressivo em âmbito mundial, a educação ganhou novo estatuto como elemento importante para a mudança para a indústria e a cidade como centros fundamentais da organização societária em curso. Todavia, era preciso se evitar que tal mudança rompesse com os elementos essenciais à conservação dos termos que mantinham a tessitura das relações de poder no Brasil Colônia e Imperial. Assim, tão logo esta se tornou uma obrigatoriedade, buscou-se mecanismos de instrumentalização da educação como símbolo de distinção social.

Entretanto, com a Proclamação da República e, principalmente, com a expansão industrial inglesa na transição entre os séculos XIX-XX, a educação seria profundamente alterada no Brasil, organizando-se como sistema, massificando-se sem, contudo, romper com sua condição elitista durante quase todo o século a educação passa a ser almejada por dois fatores principais. Para os latifundiários, a educação era desejada a seus filhos, não apenas para aumentar o prestígio familiar, mas para prevenir eventuais situações de destituições sociais e econômicas. Já para os imigrantes e para os trabalhadores urbanos, a educação era vista como possibilidade de ascensão social, ou seja, a educação era o caminho para condições melhores de vida. Segundo Luiz Antônio Cunha, neste período, “todo o processo de ampliação e diferenciação das burocracias pública e privada determinou o aumento da procura de educação secundária e superior, pelas quais se processava o ensino profissional necessário ao desempenho das funções que lhes eram próprias” (CUNHA,2000,p.157).

Porém, uma mudança fundamental a ser observada é que a educação começa a assumir no país um dos elementos que a marcaria e que ainda hoje é fundamental à composição de seu imaginário, qual seja, forma de desenvolvimento profissional, meio para melhoria das condições de vida e ascensão social

Os primeiros anos da República foram marcados pela ampliação e facilitação do acesso ao ensino superior, mas novamente restrito, especialmente a proprietários de terra. Segundo Sampaio (s/d), nas primeiras três décadas do século XX, o número de estabelecimentos de ensino superior passou de 24 para 133, como podemos ver na tabela a seguir. Ainda, a autora afirma que tais mudanças não se deram apenas quantitativamente, mas também em uma maior ênfase à formação tecnológica.

Tabela 1: Expansão do Sistema de Ensino Superior de 1900 a 1968

PERÍODO	Nº DE INSTITUIÇÕES
ATÉ 1900	24
1900 – 1910	13
1910 – 1920	34
1920 – 1930	86
1930 – 1945	95
1945 – 1960	223
1960 - 1968	375

Fonte: Elaborado por Sampaio (s/d).

Porém, tal crescimento somado aos interesses apresentados acima fizeram com que dois debates emergissem. Primeiro, com a abertura e/ou facilidade de acesso a diplomas de bacharéis, estes iniciaram, ainda que de forma incipiente, a perda de seu prestígio, deixando de ser instrumento de distinção social. Por outro lado, ocorreu o reaparecimento dos exames de ingresso nas instituições, mecanismo para tentar reverter essa situação de perda dessa condição, já que tais exames se colocavam como enclave ou meio de limitação do acesso à educação, especialmente em nível superior.

Ao mesmo tempo, os privilégios aos alunos do Colégio Pedro II foram contestados, de modo que em 1911, o Decreto 8.659 colocava fim a estes, fazendo com que para ingressar em qualquer IES seria necessário realizar um Exame de Admissão, além de apresentar um documento comprovando a conclusão dos estudos secundaristas. Neste mesmo decreto foi

dada autonomia às Escolas Superiores, desde que essas tivessem capacidades financeiras para se manterem, estimulando, assim, a cobrança de taxas para a realização do exame, além de outras já cobradas, como a de mensalidade e matrícula. A não gratuidade plena do sistema constituía-se em mais um mecanismo de limitação ao acesso e permanência no ensino superior, explicitando que o mesmo não era destinado às classes populares destituídas de poder econômico.

É importante ressaltar que neste período as chamadas classes populares não possuíam a obrigatoriedade e gratuidade dos anos finais da educação básica. Deste modo, torna-se ainda mais restrito o acesso ao ensino superior por meios desses, uma vez que a conclusão de toda a educação básica sempre foi uma prerrogativa para cursar o ensino superior.

Em 1915, foi promulgado o Decreto 11.530. Este que modificava profundamente o Decreto 8.659, manteve, no entanto, duas medidas: o fim dos privilégios aos estudantes do Colégio Pedro II, e a instituição de Exames Admissão, então chamados exames vestibulares.

Contudo, até então o país ainda não possuía uma Universidade. Fortemente influenciados pelos ideários positivistas, para o grupo de oficiais que proclamaram a república e sucederam o governo, a universidade era considerada como uma instituição ultrapassada do velho continente, que não correspondia às necessidades do Novo Mundo. Deste modo, a primeira universidade só foi criada anos mais tarde, em 1920, na então capital do país, Rio de Janeiro, na junção de faculdades pré-existentes. A Universidade do Rio de Janeiro “era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades” (OLIVEN, 2002, p. 33).

Em 1925, encontramos outra mudança significativa, com as reformas na educação, por meio do Decreto 16.782-A, as faculdades passaram a ter o direito de limitar a quantidade de vaga por cursos, de modo que os Exames Vestibulares tornaram-se também classificatórios, assim, somente os primeiros colocados poderiam cursar o ensino superior. Deste modo, podemos perceber uma dicotomia na educação neste período. Ao mesmo tempo em que vemos uma ampliação das instituições, verificamos medidas que limitavam a quantidade de vagas no ensino superior, fazendo com que, mesmo em um contexto de mudança, permanecessem iguais as condições de acesso restrito e destinado “elites” (CUNHA, 2000).

Observamos, desta maneira, que houve um aumento considerável de instituições de ensino superior, totalizando 86 estabelecimentos no final da década de 20. Contudo, podemos afirmar que tal aumento não seguiu uma lógica de universalização das vagas das universidades, de modo que essas permaneciam restritas em um século marcado pela ampla predominância de jovens em sua estrutura etária (IBGE, 2006). Quanto aos mecanismos de

acesso ao ensino superior, notamos que os exames de admissão, ou como posteriormente seriam chamados, vestibulares, passaram a existir, como requisito para o ingresso nas instituições de ensino superior, a partir em 1911.

1.2.2 ERA VARGAS: A CRIAÇÃO DE UNIVERSIDADES

Os anos seguintes, no início da Era Vargas, foram marcados tanto por políticas educacionais autoritárias, por parte do governo federal, quanto por políticas liberais, por parte de governos estaduais, como o de São Paulo (ANDREOTTI, 2006).

Getúlio Vargas, logo no início de seu mandato, criou o Ministério da Saúde e Educação. Assim, podemos perceber que a educação tomou um novo papel para o país. Em 1931, foi promulgado o Decreto 19.581, conhecido também como Estatuto das Universidades Brasileiras. Neste, previa-se um modelo a ser seguido por todas as instituições de ensino superior do país, determinando como elas deviam ser organizadas e administradas.

a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica. (OLIVEN, 2002, p. 34)

Também, podemos ver a ênfase dada à educação a partir da Constituição Federal (CF) de 1934, onde essa passou a ser um direito previsto no Art. 149, sendo sua garantia de responsabilidade tanto do governo quanto da família.

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Constituição brasileira de 1934, Artigo 149)

E no Art. 150 da CF de 1934, a educação primária, ou seja, os primeiros anos do Ensino Fundamental, apresenta-se como obrigatória e gratuita. Já quanto ao ensino superior, este foi reconhecido como importante, contudo, sem a obrigatoriedade e a clara responsabilidade dos poderes públicos para o tornarem acessível. Ressaltamos que os anos finais do Ensino Fundamental e Segundo Grau, hoje Ensino médio, também não se tornaram obrigatório.

Contudo, as políticas do novo Ministério não agradaram a todos. Os educadores na Associação Brasileira de Educação (ABE) desapontaram-se com a ênfase que foi dada à

formação de professores, através da Faculdade de Educação, priorizando o ensino secundário, pois, um grupo de educadores, entre a ABE e outros, desejavam priorizar o caráter de pesquisa das Universidades. Ainda, outro grupo se descontentou com o papel normatizador que o Governo Federal se incumbiu, e outro com laicidade das Universidades proposta pelo governo. Deste modo, no campo ideológico iniciou-se uma disputa. Criaram-se assim, neste período, três universidades com diferentes expectativas e projetos de educação (OLIVEN, 2002).

Em 1935, Anísio Teixeira criou, através de um decreto municipal, a Universidade do Distrito Federal. Ainda que em meio as dificuldades financeiras, essa Universidade tornou-se referência na defesa da escola pública, laica, gratuita a todos e com ênfase na pesquisa. Contudo, sua existência foi breve, e por meio de um decreto presidencial, em 1939, esta foi extinta, e seus recursos e cursos transferidos para a Universidade do Brasil, antiga Universidade do Rio de Janeiro, a primeira universidade brasileira, criada quase duas décadas antes. Destaca-se que tal ação se deu durante o Estado Novo, onde o então ministro da saúde e educação, Gustavo Capanema iniciou um projeto de centralização das universidades do país coerente com o contexto autoritário do Estado Novo (OLIVEN, 2002).

Contudo, antes de sua extinção, a Universidade do Distrito Federal recebeu muitas críticas e resistência de grupos conservadores ligados a Igreja Católica. Preocupados com uma possível crise moral no país, devido à laicidade do ensino superior, a Igreja Católica empenhou-se no processo de recristianização da elite brasileira, como nos mostra Oliven (2002, p.35), “aproveitando o interesse em obter o apoio da igreja, que caracterizou o governo Vargas, entre 1930 e 1945, as lideranças católicas passaram a desenvolver um intenso trabalho pedagógico visando a recristianização das elites do país”.

Assim, já em 1934, a Igreja demonstrou seu interesse em criar uma universidade subordinada à hierarquia eclesiástica e independente do estado. Em 1946, esse desejo se concretizou, e criou -se a primeira Universidade Católica do país. Em 1947, pela Santa Sé, foi outorgado o título de Pontifícia.

Ao mesmo tempo, o estado de São Paulo criou uma universidade que tinha em seu projeto político desenvolver um alto padrão acadêmico-científico. Assim, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) foi criada, tornando-se referência nacional em pesquisa. Por ser o estado mais rico do país, a ela foi garantida autonomia diante do Governo Federal. Surge então, a primeira universidade estadual do país. Ainda, vale destacar que, segundo Oliven

(2002, p.36) “a elite paulista continuava a dar preferência aos cursos profissionais de Medicina, Engenharia e Direito”.

No fim do primeiro mandato de Vargas, em 1945, havia dezenas de faculdades públicas, enquanto apenas cinco universidades públicas, concentradas no Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

a criação da universidade no Brasil foi antes um processo de sobreposição de modelos do que de substituição. O antigo modelo de formação para profissões foi preservado. O modelo de universidade de pesquisa acabou sendo institucionalizado de modo muito parcial e apenas em algumas regiões do país, sobretudo naquelas mais desenvolvidas. (SAMPAIO, s/d, p.12)

Os cursos profissionais e técnicos passaram a equivaler ao ensino secundário, de modo que tal medida ampliou a procura por cursos superiores. Desta forma, o Governo respondeu a esta procura ampliando o número de instituições de ensino superior, indo de 95 estabelecimentos, até 1945, a 223, em 1960.

Tabela 2: Evolução das Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados - Brasil 1940-1960

ANO	TOTAL DE MATRÍCULAS % DE CRESCIMENTO MATRÍCULAS EM	INSTITUIÇÕES	PRIVADAS	% DAS MATRÍCULAS
1940	27.671	-	-	-
1950	48.999	-	-	-
1954	64.645	-	26.905	41,6
1955	72.652	12	30.755	42,3
1956	78.659	8	38.362	48,8
1957	79.505	1	38.051	47,9
1958	84.481	6	37.570	44,5
1959	87.603	4	38.562	44,0
1960	93.202	7	41.287	44,3

Fonte: Levy, 1986 apud Sampaio, s/d.

Também precisamos destacar que educação na Era Vargas, em especial durante o Estado Novo, era composta por uma estrutura onde o ensino secundário era necessariamente seguido pelo ensino superior, para a elite da época, de modo a manter a hegemonia intelectual, e seguido por cursos profissionalizantes para os trabalhadores, ou em outras palavras, para os menos favorecidos (CUNHA, 2000). Associando, fundamentalmente, a educação com o mundo trabalho. Às classes populares, a educação decodificadora básica e formativa para o exercício de profissão em uma sociedade que se industrializava. Já às elites,

reservava-se o papel de organização/formulação da codificação do e para o mundo do trabalho, aprofundando, efetivamente, o acesso ao ensino superior com um meio de distinção e clivagem social no Brasil.

1.2.3 DITADURA MILITAR: REFORMA UNIVERSITÁRIA

O golpe de 1964 refletiu em todas as esferas do país, e não foi diferente nas Universidades. Período marcado tanto pela Reforma Universitária, que trouxe mudanças significativas na estruturação das Universidades, quanto pela ingerência direta do Governo Federal, “foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de ensino superior, com a intenção de coibir as atividades de caráter ‘subversivo’, tanto de professores como de alunos” (OLIVEN, 2002, p. 39).

Em 1967, durante a Ditadura Militar, ocorreu uma relevante mudança no campo da educação, onde “abandona-se a ideia da progressiva extensão da gratuidade ao ensino ulterior ao primário, presente em 1934, substituída pela gratuidade para os que provarem insuficiência de recursos (...)” (OLIVEIRA, 2002, p.23). Assim, prosseguindo essas transformações, em 1968, por meio da lei nº 5.540, aprova-se a Reforma Universitária. Tal Reforma criou departamentos, vestibulares classificatórios, sistema de créditos, ciclo básico, entre outras novidades. Ao mesmo tempo essa era antagônica em sua composição, pois ao mesmo tempo em que as universidades federais foram modernizadas, a iniciativa privada recebeu intensos incentivos para investir no ensino superior. Carlos Benedito Martins afirma que a Reforma de 1968

(...) modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação (...). (MARTINS, 2009, p. 16)

Assim, concomitante a tal processo, como afirmado anteriormente, um grande investimento do capital privado se deu no ensino superior. Ainda, alinhadas com a concepção e imaginário social da educação como meio de formação profissional e ascensão social, tais Escolas Superiores tinham como objetivo premente o ensino profissionalizante de acordo com

a necessidade do mercado, afastando assim, as universidades de sua formação universal partir da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Segundo Alison Prieto (2005, p.44) “a educação superior, antes restrita às elites, deveria dar lugar à educação para as massas, para a formação e qualificação de mão de obra necessária ao desenvolvimento do país”.

Essa mudança de concepção acerca do papel da educação forçava uma profunda mudança no sistema. O estímulo ao ensino privado era uma das principais alternativas para massificar o ensino superior. Mais adiante retornaremos a esse debate.

Outro contexto deste cenário que deve ser explicitado refere-se à autoridade e repressão exercida pelos militares às universidades. Ao contrário de governos anteriores, a administração e política de estruturação da educação tornou-se função de poucos. Também podemos elencar inúmeros decretos deste período que tem como objetivo restringir, coibir e impossibilitar a organização e manifestação contrária ao regime de professores, alunos e técnicos.

o Decreto n. 4.464/64, que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE); o Decreto n. 228/67, que limitou a existência de organizações estudantis ao âmbito estrito de cada universidade; o Decreto n. 477/69, que impôs severas punições aos estudantes, professores ou funcionários que desenvolvessem atividades consideradas hostis ao regime milita, com a criação, no interior do MEC, de uma divisão de segurança e informação para fiscalizar as atividades políticas de professores e estudantes nas instituições. (MARTINS, 2009, p. 18)

Assim, podemos caracterizar este período como um período paradoxal. Por um lado, prédios para universidades foram construídos, laboratórios foram equipados, investimentos e recursos foram dedicados à pesquisa e à pós-graduação. Porém, por outro, tais melhorias físicas foram acompanhadas de decretos que determinavam a estrutura administrativa e financeira das universidades, e, ainda, de viés autoritário e repressivo para docentes, discentes e técnicos (SAMPAIO, s/d). Até 1980, no declínio da ditadura, o Brasil contava com 65 universidades, sendo dessas 14 federais e 1.345.000 matrículas, sendo dessas 852.000 na rede privada, como mostra a tabela a seguir.

**Tabela 3: Evolução das Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados - Brasil
1960-1980**

ANO TOTAL DE	MATRÍCULAS	% DE CRESCIMENTO MATRÍCULAS	INSTITUIÇÕES	PRIVADAS
--------------	------------	-----------------------------------	--------------	----------

1961	98.892	6	43.560	44,0
1962	107.299	9	43.275	40,3
1963	124.214	16	47.428	38,2
1964	142.386	15	54.721	38,4
1965	155.781	9	68.194	43,8
1966	180.109	16	81.667	45,3
1967	212.882	18	91.608	43,0
1968	278.295	31	124.496	44,7
1969	342.886	23	157.826	46,0
1970	425.478	24	214.865	50,5
1971	561.397	32	309.134	55,1
1972	688.382	23	409.971	59,6
1973	772.800	12	472.721	61,2
1974	937.593	21	596.565	63,6
1975	1.072.548	14	662.323	61,8
1976	1.044.472	-	648.862	62,1
1977	1.137.070	9	708.554	63,2
1978	1.267.559	11	779.592	61,5
1979	1.298.331	2	808.253	62,3
1980	1.345.000	4	852.000	63,3

Fonte: Levy, 1986 apud Sampaio, s/d.

Ao mesmo tempo, percebemos a efetivação e o fortalecimento dos vestibulares como mecanismos de acesso ao ensino superior. Criando características cada vez mais próprias e aprimoradas, desenvolvendo um sistema próprio de aplicação e formatação da prova, cada qual com suas singularidades.

1.2.4 A DIVERSIFICAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR APÓS A LDB DE 1996

Desde a década de 1950 um debate emergia entre os educadores no Brasil. Discutia-se a necessidade de três elementos para a educação no país: universalidade, obrigatoriedade e gratuidade (DIAS, 2007). Mas, tal debate apenas tomou forma com a Constituição Federal de 1988. Nesta, a educação apresenta-se como um direito fundamental de natureza social.

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90 de 2015, Art. 6º).

Assim, ao tornar a educação um direito social esta converte-se em um bem comum, “já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar” (DUARTE, 2007). O Artigo 205 assegura o dever do Estado em viabilizar o direito à educação, fazendo com que as demais normas do sistema constitucional procurem promover plenamente o direito a ela (DIAS, 2007). Afinal, “o desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação” (BRASIL, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2013, p.16).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, *Constituição Federal de 1988*, Art. 205).

Já o trecho do Artigo 208 da CF/1988 recorda bem um dos preceitos enfatizados nas DCNs-Educação Básica (2013, p.16), ou seja, “compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos”. Mesmo porque “a educação é processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam”.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009). II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino médio; II - progressiva universalização do Ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...] VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, Art. 208).

Deste modo, identificamos êxitos nas lutas por uma educação obrigatória, gratuita e universal. O Art. 205 e o Art. 214 da CF/88 proclamam a universalidade da Educação Básica,

sendo também previsto no Art. 208 “progressiva universalização do Ensino médio gratuito”. Ainda, é previsto o acesso ao ensino àqueles que não estão mais em idade escolar, através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Igualmente, a gratuidade foi garantida nos estabelecimentos oficiais e a qualidade atestada pelo Art. 206. No Art.206, o Estado ordena a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Deste modo, cabe ao Estado promover políticas públicas voltadas para o acesso de todos, independentemente de gênero, cor, credo, etnia, idade, etc., e ainda, garantir a permanência destes estudantes na instituição de ensino.

Além do exposto, citamos o Art. 209, que garante à iniciativa privada o direito de proporcionar o ensino desde que cumpra as orientações da legislação: “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. (BRASIL, CF/1988, Art.209).

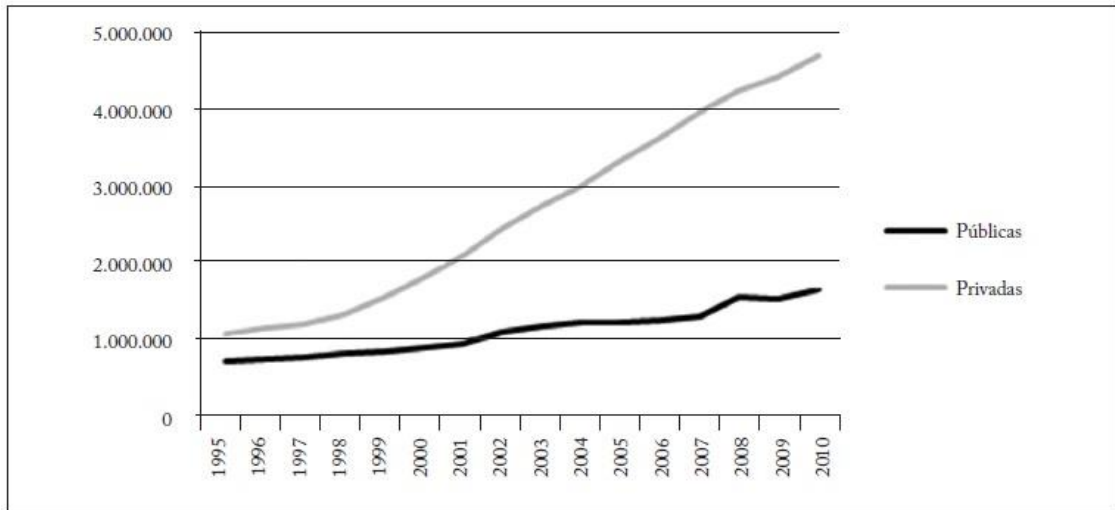
Até o momento, não houve nenhum ponto em que a CF/1988 se referiu especificamente ao ensino superior. Porém, tais garantias referentes à educação básica são necessárias para que se assegure o direito ao acesso e permanência ao ensino superior. Para as universidades é certificado a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como explicita o Art. 207: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, incluído pela Emenda Constitucional nº 11 de 1996).

Desse modo, ao garantir a obrigatoriedade, a universalidade e a gratuidade da educação, ainda que na Educação Básica, a legislação se contrapõe ao caráter excludente e de favorecimento que a educação assumia até então no Brasil.

Nota-se assim, a partir de 1995, ainda que com maior intensidade durante o governo Lula, como veremos a seguir, ocorreu uma inegável expansão do ensino superior brasileiro. Se observarmos como exemplo as matrículas em todas as Instituições de Ensino Superior, seja pública ou privada, à distância ou privada, de 1995 para 2010, último censo realizado, as matrículas foram de 1.759.703 a 6.379.299, crescendo mais de 260% (MANCIBO; DO VALE; MARTINS, 2015). Contudo, ao mesmo tempo se compararmos o crescimento das instituições privadas e das instituições públicas, perceberemos que as primeiras tiveram um crescimento muito mais significativo que as segundas, com cerca de 347%, enquanto as instituições públicas cresceram aproximadamente 135%, esse crescimento deu-se

principalmente por meio do programa REUNI, durante o governo Lula que retomaremos a seguir.

Gráfico 1: Evolução das matrículas dos cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil, por organização acadêmica (1995-2010)



Fonte: Brasil; MEC; INEP (2011). Produzido por MANCEBO; DO VALE; MARTINS (2015).

Não podemos deixar de rememorar que esse crescimento do setor privado iniciou-se no período da ditadura militar, a “legislação reforçou a atuação do então Conselho Federal de Educação (CFE), com forte composição privatista, e as facilidades, os incentivos fiscais e tributários para a abertura de IES privadas foram incessantemente criados e recriados” (MANCEBO; DO VALE; MARTINS, 2015), de modo que no final deste período as matrículas em IES privadas já ultrapassavam as oferecidas pelas IES públicas.

No início do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995, a oferta de matrículas em IES privadas já era de 60%, enquanto nas instituições públicas ficavam em torno de 40%. No final de seu mandato, em 2002, essa tendência permaneceu, aumentando o número de matrículas em instituições privadas para quase 70% e caindo nas instituições públicas para pouco mais de 30% (MANCEBO; DO VALE; MARTINS, 2015).

Ainda que, como observamos, a iniciativa privada tenha se evidenciado nesse processo de redemocratização do Brasil, o Governo do Partido dos Trabalhadores – PT (2003 a 2016), criou Políticas Públicas voltadas ao ensino superior público, que visavam ampliar a universidade como um todo, possibilitando assim o acesso de um maior número de pessoas e das diversidades étnicas, especialmente dos negros. Com esses programas almejava-se garantir a igualdade de condições de acesso a todos e assegurar a permanência dos estudantes

nas Instituições de Ensino Superior. Assim, criam-se a oportunidades de surgir novos mecanismos de acesso ao ensino superior, que tentem romper com o caráter excludente dos vestibulares e busquem democratizá-lo. Seguiremos assim, a analisar essas políticas e programas após 2003.

1.2.5 ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES – PT (2003-2015)

A expansão do ensino superior, por meio de diversos programas que visavam democratização da educação superior no país, foi, desde o primeiro mandato, uma das políticas mais visíveis do governo do Partido dos Trabalhadores, principalmente no durante os anos da gestão de Luís Inácio Lula da Silva (BARROS, 2015). Apesar de alguns desses programas surgirem antes, é a partir de 2003 que notamos o surgimento de algumas políticas de expansão voltadas para o ensino superior, e a reestruturação de algumas políticas já existentes. Podemos atestar isso quantitativamente, uma vez que em 2001 havia pouco mais de três milhões de estudantes no ensino superior. Já em 2010 este número subiu para pouco mais de seis milhões e 300 mil (CARMO et. al, 2014). Em 2016, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil encontrava-se com 8.048.701 estudantes matriculados em instituições de ensino superior, quase triplicando o número de estudantes universitários em quinze anos.

Assim, foi nesse governo que surgiram o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, associado a esse, o Programa Universidades para Todos (PROUNI), em 2004, bem como reestruturado o Financiamento Estudantil (FIES), duas políticas governamentais voltadas para Instituições Privadas de Ensino Superior. Além destes, também foi instituída a Lei 12.711/2012 conhecida com Lei de Cotas Sociais e à reestruturação do Exame Nacional do Ensino médio (ENEM), o que levou a mudança substancial no acesso e perfil do ingressante no ensino superior, especialmente nas Instituições Públicas.

Assim, percebemos um expressivo crescimento no ensino superior. No setor público, de 2003 a 2007 foram criadas oito universidades federais em diferentes estados, e a partir de 2007, com o REUNI, mais seis surgiram até 2010, e depois mais quatro até 2014, totalizando 18 novas universidades federais, permanecendo os mesmos valores até 2019, como podemos ver na tabela a seguir.

Tabela 4: Expansão da Rede Federal de Educação Superior 2003 – 2019

	2003	2010	2014	2019
UNIVERSIDADES	45	59 (14 NOVAS)	63 (4 NOVOS)	63
CAMPUS/UNIDADES	148	274 (126 NOVOS)	321 (47 NOVOS)	-
MUNICÍPIOS ATENDIDOS	114	230	275	-

Fonte: Sesu/MEC. Produzida no Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012.

Além disso, “a expansão da referida rede também contou com a interiorização dos *campi*. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades federais passou de 114 em 2003 para 237 no final de 2011” (apud BARROS, 2015), e cresceu para 275 em 2014.

Em 2007, o Governo Federal implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), incorporado no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Nesse plano, destacou-se o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, regulamentado pelo decreto nº 6.096 (SOUZA, 2013). O objetivo do REUNI é criar condições para aumentar o acesso e permanência nas Universidades Federais, sem perder a qualidade e autonomia das Universidades (Plano Nacional de Educação 2014-2024, 2015).

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (DECRETO Nº 6.096, de 24 de Abril de 2007)

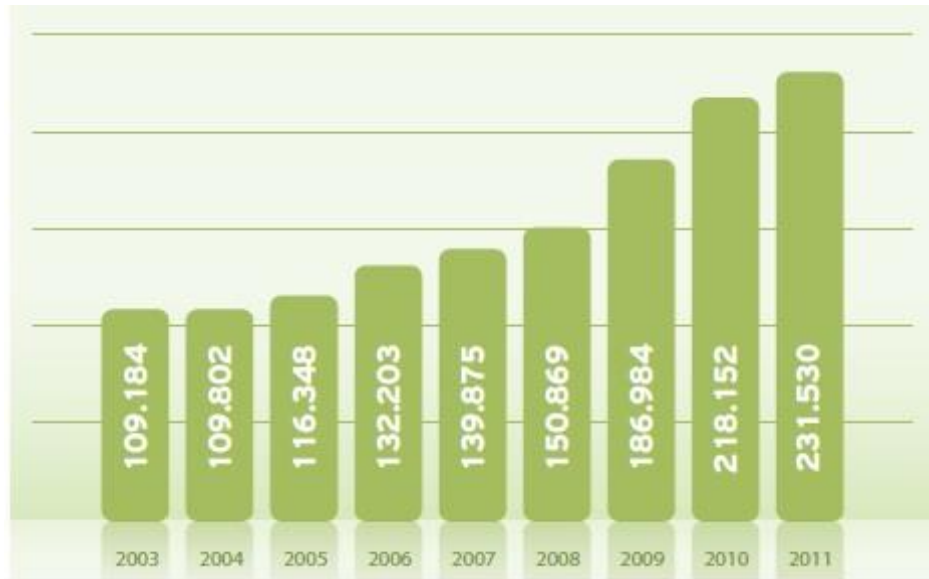
Como se observa pelo conjunto de Políticas, o REUNI está intrinsecamente relacionado à ampliação do acesso ao ensino superior, buscando promover efetivamente a igualdade de oportunidades, como está previsto no artigo 206º da Constituição de 1988.

Também, o REUNI respeita o artigo 209 da CF/88, onde está previsto a autonomia das universidades, assim o programa “não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições” (PDE, acessado em Janeiro de 2017). Contudo, há dois pilares que devem orientar todas as universidades: 1) Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduações presenciais para 90%; e 2) Alcançar a relação 18 alunos para cada professor.

Após se passarem dez anos da criação do REUNI, podemos realizar algumas análises quantitativas sobre a expansão das universidades públicas. Das 53 universidades existentes no ano de 2007, apenas uma não aderiu ao programa, por já possuir um programa próprio de expansão da universidade. Ainda, segundo o Censo de Educação Superior de 2015, o Brasil dispunha de 176 universidades, onde 52 eram do sistema federal, 33 estaduais, cinco municipais e 86 instituições privadas. Ainda, no mesmo ano, contava 1.192.189 matriculados na graduação de Universidades Federais. Após o REUNI, no ano de 2015, o país contava com 63 Universidades Federais, 38 estaduais e seis municipais, além de 88 privadas, totalizando 195 universidades, segundo o relatório de expansão das universidades federais 2003 – 2012, publicado pelo INEP, em 2017.

Quanto ao número de vagas em cursos presenciais de graduação em universidades federais, segundo o mesmo relatório, podemos observar no gráfico a seguir que até 2006, estas totalizavam pouco mais de 132 mil, já em 2008, este número saltou para mais de 150 mil, o que equivale a um aumento mais de 18 mil novas oportunidades de ingresso. Tal crescimento permanece constante de modo que em 2011 são ofertadas mais de 230 mil vagas, e em 2016, de acordo com o último censo do ensino superior, o ensino superior federal contava com 275.624 vagas, ou seja, um crescimento de mais de 40 mil vagas.

Gráfico 2: Vagas ofertadas na graduação presencial nas universidades federais 2003 – 2011



Fonte: Sesu/MEC. Produzida no Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012.

Porém, como afirmado, tal análise é apenas quantitativa. Para compreender o Programa, o sucesso e/ou fracasso, seria necessário uma análise qualitativa e individual das universidades que aderiram ao programa e das que surgiram graças a esse. Em tal análise, vários questionamentos deveriam ser levantados como, o debate sobre a precarização do trabalho dos professores e técnicos, uma vez que se multiplica a quantidade de alunos nas universidades; o percurso pelo qual a expansão caminha, analisando a pertinência dos novos cursos propostos, e a estrutura para recebê-los; os interesses dos investimentos do capital estrangeiro em apoiar e “contribuir” com essa expansão; discutir-se a eficácia dessa expansão, analisando se essa não está aprofundando a lacuna entre as universidades do Sul e Sudeste, com o resto do país (SOUZA, 2013); entre outros diversos debates que surgem de acordo com a realidade de cada região. Contudo é inegável a ampliação da rede, bem como do número de estudantes na rede pública e a relação direta com o REUNI.

Ainda, para podermos compreender os dados analisados, faz-se necessário também verificar o número de jovens no Brasil neste período, para assim podermos comparar o número de vagas ofertadas no ensino superior com a demanda. Ressaltamos que, apesar das universidades não serem compostas apenas por estudantes jovens, destacamos tal faixa etária uma vez que esses são os mais numerosos dentro das IES. Em 2010, no último censo realizado pelo IBGE, o Brasil contava com 17.245.190 pessoas entre 20 e 24 anos. No censo anterior, nos anos 2000, contava com 16.141.515 jovens nessa mesma faixa etária.

Outra política que se faz necessária analisar dentro deste contexto de democratização do acesso ao ensino superior, e que será aprofundada no próximo capítulo, é o Exame

Nacional do Ensino médio (ENEM). O ENEM foi criado em 1998 pela Portaria nº 438, com o objetivo de ser um instrumento de avaliação do Ensino médio brasileiro, sendo que, para tal, egressos e concluintes do Ensino médio deveriam/poderiam realizar o exame com o intuito de se inserir, de maneira qualificada, no mercado de trabalho. (QUINALIA, 2013). Neste primeiro formato, o ENEM deveria avaliar o estudante para além das disciplinas aprendidas na Educação Básica, pois o intuito era também averiguar sua formação enquanto cidadão e futuro profissional. Segundo Quinalia, o exame era “um instrumento de formulação de políticas e discussão de financiamento a partir dos resultados de desempenho dos examinados” (2013, p.69). Contudo, o ENEM sofreria grandes mudanças, desde seu formato até seus objetivos. A primeira transformação significativa ocorreu em 2007, quando este tornou-se a forma de seleção para acesso ao PROUNI. Assim, a quantidade de inscritos para o ENEM passou por um aumento substancial, mas os estudantes se inscreviam apenas com o objetivo de ingressarem no ensino superior. Em 2009, o MEC publicou novas orientações para o ENEM, chamando-o de “Novo ENEM”. Esse tinha como objetivo “democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior; possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino médio” (QUINALIA, 2013). Com essa reformulação, acompanhado da criação do SISU, o ENEM tornou-se uma ferramenta de seleção unificada de processos seletivos das universidades federais e depois de muitas estaduais e privadas. No próximo capítulo, retomaremos esse debate, uma vez que esse é o nosso objeto de estudo.

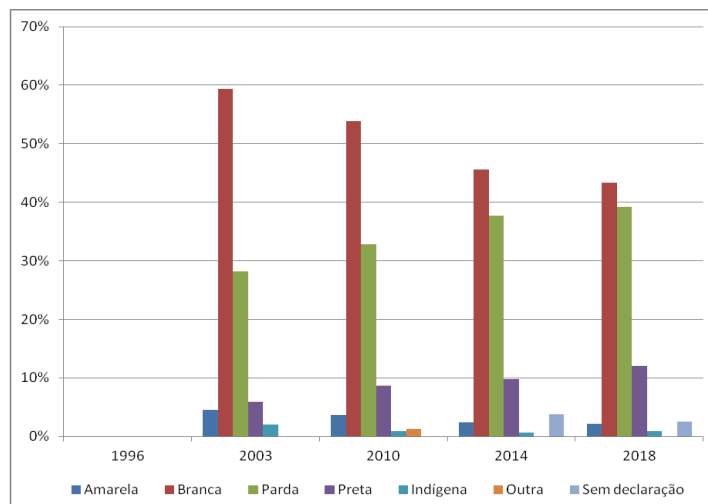
“Há vários anos um movimento surgiu, fora e dentro da universidade, para torná-la socialmente mais diversa e inclusiva” (BARROS, 2015). A partir dos anos 1990, o tema cotas raciais começou a ganhar espaço nos debates tanto no meio acadêmico quanto nas esferas públicas, provocando grandes polêmicas. Após muita luta do movimento negro, acompanhado por diversos outros movimentos que defendem a democratização das IES, a lei 12.711/2012 foi aprovada.

A Lei 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas Sociais, prevê a reserva de 50% das matrículas por curso e turno em todas as universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino médio público (MEC, acessado em dezembro de 2017). Os 50% destinados às cotas são subdivididos em dois grupos: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e a outra metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Sendo que nos dois casos “também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos,

pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (MEC, acessado em dezembro de 2017).

Como vemos no gráfico a seguir, pesquisa feita pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) intituladas “Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades brasileiras”, nos anos 1996, 2003, 2010, 2014 e 2018, os graduandos das IFES ainda são predominantemente brancos. Porém, podemos observar que este quadro está se alterando, principalmente a partir de 2012, resultado direto da implementação da lei de cotas sociais. O percentual de alunos pretos na universidade mudou de 5,90% (2003) para 12,0% (2018), e de pardos de 28,20% (2003) para 39,2% (2018). Outro ponto importante a ser observado no gráfico a seguir refere-se à ausência de dados desta natureza em 1996. Tal fato demonstra que até então, tal debate ainda não era robusto o suficiente para pertencer a um critério de análise do perfil das universidades federais.

Gráfico 3: Percentual de graduandos nas IFES entre 1996 - 2018 segundo cor



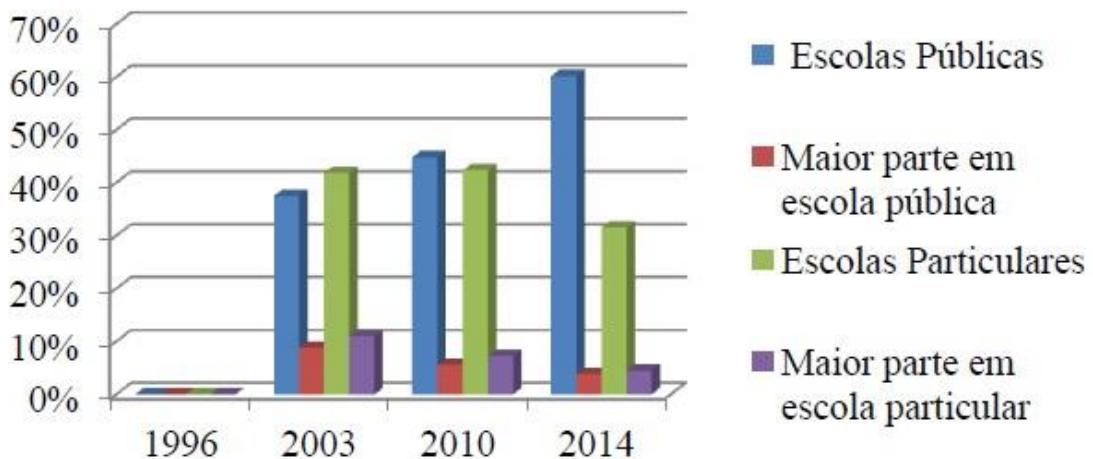
Fonte: Pesquisa feita pela Andifes e Fonaprace intituladas “Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades brasileiras”, nos anos 1996, 2003, 2010, 2014 e 2018. Elaborado pela autora.

Os dados acerca da questão étnico-racial na universidade demonstram de maneira efetiva a importância e necessidade da lei de cotas sociais. Como resultado dessa lei o número de negros e pardos na universidade quase dobraram. Todavia, ao compará-lo com os dados demográficos do Brasil, perceberemos a distância da universidade em relação à demanda de uma sociedade

diversificada e plural. Segundo o IBGE 55,8% da população brasileira em 2018 era negra, enquanto na universidade 12,0% dos estudantes em 2018 eram pretos, e 39,2% eram pardos.

Ainda referente às cotas, deve-se analisar quanto à natureza da instituição que o ingressante cursou o Ensino médio, antes da graduação, se ela é da rede pública ou privada de ensino, uma vez que as cotas referem-se apenas a negros, mas também a estudantes de escolas públicas. Novamente baseados em pesquisa feita pela Andifes e Fonaprace nas mesmas pesquisas nos anos 1996, 2003, 2010, 2014, visualiza-se uma completa inversão dos dados entre os anos 2003 e 2014. Em 2003, os estudantes em sua maioria, cursaram todo em Ensino médio em escola privadas, totalizando 41,90%, já em 2014, os estudantes em sua maioria cursaram todo em Ensino médio em escolas públicas, totalizando 60,16%. Ao analisarmos a pesquisa de 2018, notamos que o crescimento dos estudantes oriundos das escolas públicas permaneciam constantes, totalizando 64,7%.

Gráfico 4: Percentual de graduandos nas IFES entre 1996 - 2014 segundo a natureza da instituição que cursou antes de iniciar a graduação



Fonte: Pesquisa feita pela Andifes e Fonaprace intituladas “Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Brasileiras”, nos anos 1996, 2003, 2010 e 2014. Elaborado pela autora.

Tal ação é fundamental no sentido da busca de superação do caráter excludente da educação no Brasil, em especial a do ensino superior. Assim, vemos uma complementação das Políticas apresentadas. O REUNI busca garantir a vaga na universidade, enquanto a lei de cotas assegura que o aluno que até então era excluído do ensino tenha o direito a aquela vaga, e o ENEM torna-se o instrumento para o aluno chegar a ela. Ainda, há aquelas Políticas voltadas para a iniciativa privada, buscando flexibilizar e aumentar ainda mais o número de possibilidades de acesso ao ensino superior.

Instituições privadas de ensino superior, principalmente durante e depois da ditadura militar, como já apresentado, receberam uma abertura investimentos do governo federal, ampliando as possibilidades de mercado para o ensino superior. De fato, por esta política, diversas instituições particulares tiveram nos alunos bolsistas do PROUNI um importante alento e reforço nos ganhos mensais destas instituições. Também, como vimos no artigo 209, a CF/88 prevê o direito a iniciativa privada de investir e ofertar o ensino superior. Assim, uma vez que as instituições particulares atendem mais de seis milhões de estudantes dos 8.027.297 matriculados no ensino superior, segundo o Censo da Educação Superior 2015, realizado pelo INEP, publicado em 2017, se fez necessário, também, a criação de Políticas Públicas voltadas para a iniciativa privada, como o PROUNI e o FIES.

O Programa Universidade para Todos foi criado em 2004 e institucionalizado pela lei nº 11.096/2005. Sua finalidade era conceder bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de ensino superior privadas, a egressos do Ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de até três salários mínimos, e a professores da rede pública de ensino conforme se informa no sítio eletrônico do Ministério da Educação. A seleção para o programa acontece através de análise do perfil socioeconômico do candidato realizado pelo MEC e pela nota obtida no ENEM. O candidato deveria inscrever-se no sistema do PROUNI (SisProuni) e escolher a vaga que quer se candidatar. As instituições privadas de ensino superior de todo o país que disponibilizam bolsas de estudos recebem do Governo Federal incentivos fiscais. Ainda, o programa possui ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência. Além de parcerias com o Fundo de Financiamento Estudantil, que possibilita ao bolsista parcial financiar a parte da mensalidade que não é coberta pela bolsa do programa.

O FIES é um programa do MEC, que foi regulamentado pela Lei nº 10.260/2001, com o intuito de financiar a graduação de estudantes do ensino superior privado, sendo possível participar do programa “estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação” (MEC, acessado Janeiro de 2017). No ano de 2010, o Agente Operador do FIES tornou-se o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Assim o programa passou por uma grande reestruturação que visava alterar as regras de financiamento, alterando as taxas de juros, possibilitando assim, um maior acesso dos estudantes de baixa renda as instituições, acompanhando as Políticas Públicas que estavam emergindo neste período de valorização e expansão do ensino superior (CARMO, 2014).

Segundo Almeida (2015), durante o governo do PSDB (1995-2002), ocorreu uma segunda³ onda de expansão mais acentuada do ensino superior, também realizada no setor privado de cunho lucrativo. De modo que as matrículas no ensino superior público correspondiam a 39,8% em 1995 e caíram para 30,2% em 2001, enquanto as vagas no setor privado que correspondiam a 60,2% em 1995, aumentaram para 69,8% em 2001 (ALEMEIDA, 2015).

Portanto, uma vez que nos encontramos em um cenário onde mais de dois terços dos matriculados no ensino superior frequentam a rede privada, Políticas Públicas como o PROUNI e o FIES, se fazem necessárias. Analisando essas políticas em termos de resultados e alcances quanto a maior inclusão e expansão das oportunidades para populações historicamente alijadas desse nível de ensino podemos apontar que, por um lado, houve uma necessidade imediata de atender a demanda de acesso ao ensino superior de toda uma geração, a qual a rede pública de ensino não conseguiria atender, e que o PROUNI conseguiria suprir.

Para Almeida (2015), é necessário destacar que o ProUni “apresenta-se como uma alternativa para o estudante de baixa renda, marcado por restrições financeiras e por barreiras competitivas nos concorridos vestibulares das universidades públicas”. Sendo que tal programa caracteriza-se por possibilitar pessoas mais velhas, casadas, com filhos, provedores de família e moradores de bairros periféricos ingressar no ensino superior (ALMEIDA, 2015).

Contudo, à medida que tal política se estabiliza ela traz em si a negligência da expansão das Instituições Federais, o qual deve ser o objetivo final, uma vez que em longo prazo, esse beneficia mais estudantes, e aos estudantes como um todo, e não de forma individualizada como o PROUNI. Macedo (2004, p.87), nos destaca que a decisão de se investir nas instituições privadas no lugar das públicas

muito além de uma decisão de ordem econômica, trata-se de uma decisão política sustentada na necessidade de gerar uma profunda redefinição do papel do Estado e uma redistribuição regressiva do poder, que acaba por desfavorecer, dentre outros aspectos, os setores populares da sociedade.

Assim, fica evidente que a privatização da educação se vincula a diminuição de investimento estatal nas instituições públicas. Também, devemos questionar os maiores beneficiários com tais incentivos fiscais, sobretudo, quando se torna notório a sobrevivência de algumas instituições através dessas políticas. Segundo FACEIRA (s/d)

³ A primeira onda deu-se durante a ditadura militar.

As instituições mais beneficiadas são aquelas com fins lucrativos, já que ficam isentas, a partir da adesão, de praticamente de todos os tributos que recolhiam. Além disso, a contrapartida em número de bolsas é muito baixa, estas permanecem com o mesmo status institucional e continuam não se submetendo a fiscalização/regulamentação governamental.

Ainda, destaco, talvez a principal crítica a esse programa, o que se torna notório em todas as questões pontuadas anteriormente: o incentivo da privatização do ensino superior. Macedo (2004) afirma, “no entanto, deve-se insistir no aspecto privatizante do Prouni, porque delega responsabilidades públicas para entidades privadas e, mesmo que os alunos não paguem mensalidades, contribui para o aumento da oferta privada nesse campo”. Assim, ao se investir dinheiro público em instituições privadas, as fronteiras entre o público-privado confundem-se, beneficiando apenas, o sistema neoliberal. Tal questão evidencia-se na própria lei do PROUNI, "o ‘Universidade para Todos’ está inserido esforço de mudança de rumos, criando uma nova relação entre o setor público e privado" (MACEBO, 2004).

Apresentadas tais políticas, afirmamos que essas trouxeram mudança substancial no ensino superior brasileiro. De fato, a partir de 2003, durante o governo do PT, ocorreu uma significativa expansão das universidades públicas, das matrículas e da inclusão de populações historicamente excluídas deste nível de ensino em todo país. Passaremos assim a compreender mais profundamente o objeto de estudo desta pesquisa, o ENEM, analisando assim quais contribuições esse trouxe para o ensino superior.

Neste capítulo, analisaremos as diferentes faces do Exame Nacional do Ensino médio (ENEM), uma vez que esse exame: 1) é uma política que almeja reformular o currículo do Ensino médio; e 2) é um processo seletivo do ensino superior brasileiro. Também, compreenderemos as inovações que o SISU propõe, uma vez que esse é o sistema que gere as inscrições e a distribuição das vagas nas universidades públicas.

2.1 PROCESSO HISTÓRICO DE CONSOLIDAÇÃO DO ENEM

O Exame Nacional do Ensino médio (ENEM) foi criado pelo Ministério da Educação em maio de 1998 pela Portaria nº 438, com o objetivo de ser um instrumento de avaliação do Ensino médio brasileiro, sendo que, para tal, egressos e concluintes do Ensino médio deveriam/poderiam realizar o exame com o intuito de se inserir, de maneira qualificada, no mercado de trabalho (Quinalia, 2013).

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
 I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
 II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino médio;
 III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
 IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós médio.
 (Artigo 1º da portaria nº 438, de 28 de maio de 1998)

Neste primeiro formato, o ENEM deveria avaliar o estudante para além das matérias aprendidas na educação básica, o intuito era também averiguar a formação do aluno enquanto cidadão e futuro profissional. Assim, segundo Quinalia, o exame era “um instrumento de formulação de políticas e discussão de financiamento a partir dos resultados de desempenho dos examinados” (2014, p.69).

Segundo a portaria de 2001, estariam isentos do pagamento da taxa de inscrição do exame os alunos que concluíssem o Ensino médio em escola pública ou de Educação para Jovens e Adultos (EJA), e também os alunos carentes em geral, mediante declaração do diretor da escola, da família, ou responsável (BRASIL, 2001, Art. 5º). Tal mudança resultou em um aumento significativo do número de inscritos no exame. Tal medida encontra-se em vigor até hoje.

Porém, com a criação do PROUNI (2004), o caráter do ENEM começou a mudar, uma vez que a partir do ano de 2007 o exame era a forma de seleção para acesso ao programa.

Assim, a quantidade de inscritos para o ENEM passou por um aumento substancial, mas os alunos se inscreviam apenas com o objetivo de ingressarem no ensino superior.

2.1.1 O NOVO ENEM

Em 2009 o MEC publicou novas orientações para o ENEM, chamando-o de Novo ENEM. Com essa reformulação o ENEM, acompanhado da criação do SISU, tornou-se uma ferramenta de seleção unificada de processos seletivos das Universidades Federais.

As universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo:

- Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e online;
- Como primeira fase;
- Combinado com o vestibular da instituição;
- Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

(Ministério da Educação, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=921id=13318option=com_contentview=articl Acessado em Janeiro de 2017)

O Novo ENEM tinha como objetivo “democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior; possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino médio” (QUINALIA ET ALL, 2013). Deste modo, a partir de 2009 os egressos e concluintes do Ensino médio poderiam realizar a prova do ENEM, serem isentos de taxa de inscrição mediante a comprovação de carência, e após o resultado do exame inscrever-se na plataforma do SISU em qualquer uma das universidades que utilizam o sistema como forma de ingresso.

Assim, em 2010 é publicada a Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010, que revoga a Portaria nº 438, de 1998, e passa a reger o Exame Nacional do Ensino Médio alinhando as novas mudanças.

A partir de 2010, o ENEM passa a valer como Certificação do Ensino médio, para aquele participante que: 1) Indicar a pretensão de utilizar os resultados de desempenho no exame para fins de certificação de conclusão do Ensino médio, no ato da inscrição, bem como a instituição certificadora; 2) Possuir no mínimo 18 (dezoito) anos completos na data da primeira prova de cada edição do exame; 3) Atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame; 4) Atingir o mínimo

de 500 (quinhentos) pontos na redação. Em 2011, o ENEM também se tornou parte da forma de seleção para acesso ao programa de Financiamento Estudantil (FIES). Aqueles estudantes que desejassem solicitar o FIES deveriam, obrigatoriamente, ter realizado ENEM, e ter obtido média aritmética das notas nas provas igual ou superior a 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos e nota superior a 0 (zero) na redação. A seguir podemos ver um quadro elaborado por Travitzki (2013) que sintetiza as principais mudanças no ENEM desde sua criação até 2012.

Tabela 5: Breve história do ENEM e de eventos relacionados.

Ano	Eventos e mudanças importantes
1998	Criação do ENEM.
2000	Algumas universidades começam a usar o ENEM como parte do critério de seleção.
2001	Isenção de taxas de inscrição para alunos desfavorecidos. Itens deixam de ser pré-testados.
2004	É criado o prouni para ampliar o acesso as ies.
2005	O prouni é vinculado aos resultados e dados socioeconômicos do ENEM.
2007	É criado o reuni para ampliar a rede federal de ensino superior.
2009	É criado o sisu para articular o ENEM às ies. Mudanças estruturais na forma e conteúdo do ENEM.
2010	ENEM começa a valer como certificação do Ensino médio.
2011	ENEM passa a ser obrigatório para alunos pedirem fies.
2013	Distribuição de vagas do sisu é atrelado a lei de cotas – 12.711/2012.

Fonte: Tabela elaborada por TRAVITZKI, 2013, p. 182 .

A partir de 2013, com a promulgação da Lei de Cotas, para aquelas universidades que aderiram ao SISU, há cinco categorias de vagas: 1) Ampla concorrência, dedicado até 50% das vagas; 2) Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o Ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); 3) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); 4) Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); 5) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II,

Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); somando-se no mínimo 50%.

Em 2017, a Portaria nº807, 03 de abril de 2017, revoga a Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010, onde a certificação de conclusão do Ensino médio não se torna mais possível pelo ENEM. Tornando assim o ingresso no ensino superior o principal objetivo do exame. No mesmo ano, após uma consulta pública realizada pelo MEC, as provas passam a ser realizadas em dois domingos consecutivos, e não em um sábado e domingo consecutivo, como era até então.

O resultado da consulta foi divulgado nesta quinta-feira, 9, pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, em entrevista coletiva na sede do MEC. Mais de 600 mil pessoas – em grande parte professores, gestores, alunos e pais – participaram da pesquisa. [...] A escolha pelos domingos consecutivos foi feita por 42,3% dos entrevistados. Do restante, 34,1% queria que o Enem fosse em um domingo e na segunda-feira seguinte, que passaria a ser feriado escolar, e 23,6%, no formato atual (sábado e domingo). (MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/46041-enem-passa-a-ser-realizado-em-dois-domingos-seguidos> Acessado em 05/02/2020.)

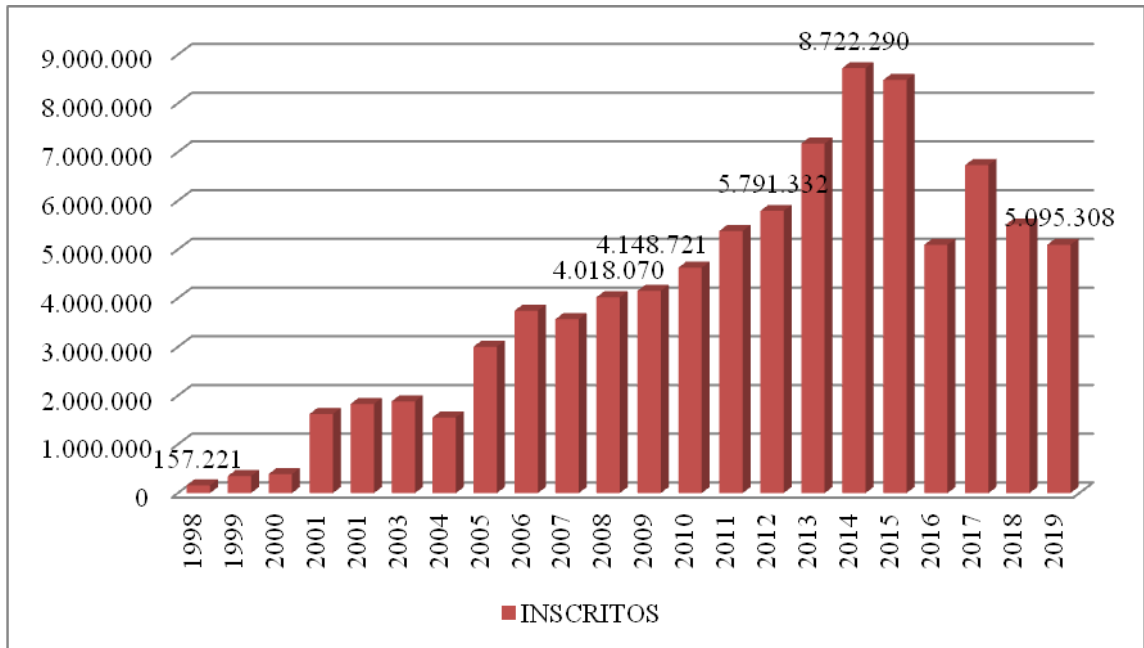
Outros pontos questionados na consulta popular foram a possibilidade de realizar a prova em um único dia, ponto rejeitado por 63,70%, e quanto a utilização de computadores para a aplicação da prova, também rejeitado com 70,1% (MEC, 2017). Apesar da rejeição na consulta popular quanto ao uso de computadores na aplicação das provas, para 2020 já está programado duas datas distintas para a aplicação da prova, a primeira um teste que será realizado por meio de computadores, e a segunda em provas físicas, como é até então.

Também, ainda que tais mudanças não tenham sido geradas por parte do MEC e/ou organizadores da avaliação, em 2016, o ENEM foi adiado em mais de 60 escolas pelo Brasil devido a uma ocupação, nas escolas que sediariam a prova, promovida por estudantes secundaristas contra a PEC 241 (LEMOS, 2016).

Observando o número de inscrito no ENEM de 1998 a 2019, última prova realizada até o momento, podemos um constante crescimento de 2007 até 2014, chegando a aproximadamente 8.700.000 inscritos. Contudo a partir deste ano há uma queda considerável, crescendo novamente apenas em 2017, contudo sem se aproximar dos sete milhões. No gráfico a seguir destacamos os números de inscritos em alguns anos importantes para o exame: Em 1998, como 157.221 inscritos, sendo o primeiro ano da avaliação; 2008, com 4.018.070 inscritos, sendo o último ano do “velho” ENEM; 2009, com 4.148.721 inscritos, sendo o primeiro ano do Novo ENEM; 2012, com 5.791.332 inscritos, sendo o ano em que se

efetivou a lei de cotas; e por fim, 2019, com 5.095.308 inscritos, o última prova realizada até o momento.

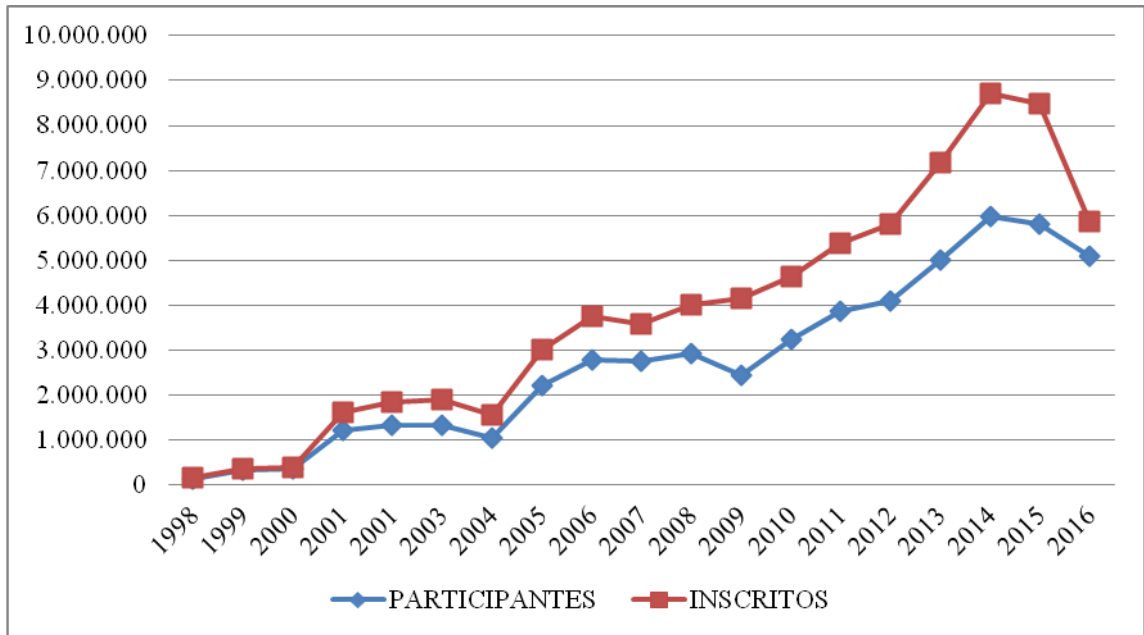
Gráfico 5: NÚMERO DE INSCRITOS NO ENEM DE 1998 – 2019



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP.

Ainda, propomos uma análise do número de inscritos na avaliação comparado ao número de participantes. Ao analisarmos o gráfico a seguir vemos que há um número considerável de inscritos faltosos no exame. É importante ressaltar que devido a tais dados, para aqueles que adquirem a isenção na taxa de inscrição, a ausência precisa ser devidamente justificada. Ainda, ressaltamos uma queda significativa do número de faltosos em 2016.

Gráfico 6: RELAÇÃO DO NÚMERO DE INSCRITOS X NÚMERO DE PARTICIPANTES 1998 – 2016



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP.

Retomando o debate a respeito das mudanças que ocorreram na estrutura do ENEM de 2008 para o novo ENEM, a seguir podemos evidenciar as principais mudanças.

Tabela 6: Principais mudanças nos dois modelos do ENEM.

Características	De 1998 a 2008	De 2009 em diante
Objetivo principal	Avaliar a preparação para a cidadania.	Avaliar a preparação para o ensino superior.
Objetivos específicos	Três objetivos (em 1998).	Sete objetivos.
Matriz de referencia	Cinco competências organicamente relacionadas a 21 habilidades.	Quatro áreas de conhecimento, cinco eixos cognitivos, trinta competências hierarquicamente relacionadas a 120 habilidades, conteúdos (objetos de conhecimento).
Dimensões supostamente avaliadas (número de notas disponíveis nos microdados)	Cinco notas de prova e cinco de redação (relativas às competências).	Quatro notas de prova (relativas a áreas de conhecimento) e cinco de redação (competências)
Formato da prova	Uma prova de 63 itens e uma redação.	Quatro provas de 45 itens e uma redação.
Duração da prova	Um dia (cinco horas).	Dois dias (4 horas e meia e cinco horas e meia).
Análise de resultados	Teoria clássica dos testes.	Teoria da resposta ao item.
Itens	Fornecem informações necessárias para a resolução.	Algumas delas pressupõem domínio prévio de informação.

Fonte: Tabela elaborada por Travitzki, 2013, com base nos documentos oficiais do INEP.

Podemos assim notar que em 2008, o ENEM sofre uma grande mudança, não apenas em seus objetivos, mas em toda sua estrutura. Assim, o exame se adequa para que possa ser

utilizado como uma ferramenta de seleção unificada de processos seletivos das IFES. Para Rodrigo Travitzki,

Estas mudanças no modelo do ENEM sugerem que, em 2009, ele se distanciou um pouco da proposta inicial de ser um exame alternativo aos vestibulares tradicionais, voltado à preparação para o exercício da cidadania, e se aproximou mais deles. Além disso, comparando alguns itens de provas antigas e recentes, nos parece que agora o exame avalia não apenas a capacidade de mobilizar informações dadas, mas também a aquisição previa de algumas informações mais genéricas – o que esta coente com a entrada “objetos de conhecimento” na matriz de referencia. Em suma, nos parece que o novo ENEM ocupa um estágio intermediário entre o modelo antigo e os vestibulares tradicionais, pois embora esteja ainda focado no raciocínio geral, agora ele requer algum domínio básico de conhecimentos específicos. (Travitzki, 2013., p. 187)

Para discutirmos a relevância do ENEM para as práticas curriculares nacionais, precisamos analisar este exame em duas frentes: 1) como sistema avaliativo do Ensino médio; 2) como processo unificado de seleção das Universidades Federais do país. Nos dois momentos já enxergamos que o ENEM busca romper com uma lógica academicista e tecnicista dos currículos, uma vez que em sua missão ele se propõe a combater as desigualdades sociais reproduzidas na educação, “[o ENEM tem como objetivo] democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior; possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino médio” (QUINALIA, 2013), e propõe um currículo crítico reflexivo, já que, também, tem como objetivo, averiguar a formação do aluno enquanto cidadão e futuro profissional.

Quanto ao ENEM como sistema avaliativo, podemos afirmar que o fato da avaliação ser um diagnóstico dos processos curriculares, como já discutimos anteriormente, legitima e torna necessário todo esse sistema. Mas, será que de fato o ENEM está servindo de diagnóstico para os professores da educação básica? Será que o ENEM está sendo utilizado para aprimorar cada vez mais o ensino? Talvez, o que deva ser colocado em pauta é como estão sendo elaboradas essas avaliações e de que forma estão sendo utilizados esses resultados.

Quanto ao ENEM como processo seletivo, devemos compará-lo com o processo que ele busca substituir: o vestibular. Em ambos os casos, é um sistema que seleciona apenas parte dos inscritos, ou seja, em ambos os casos há necessariamente há exclusão da maior parte daqueles que desejam ingressar no ensino superior. Contudo, justamente a análise do currículo proposto por cada um deles nos faz enxergar os benefícios da substituição do vestibular tradicional pelo ENEM. Percebemos nos vestibulares tradicionais, uma intensa cobrança dos conteúdos acadêmicos, buscando aqueles candidatos que mais absorvem, ou até

mesmo decoram os conteúdos programáticos do Ensino médio. Notamos assim, uma manutenção dos currículos acadêmico e tecnológicos. Já o ENEM, traz em suas diretrizes, como conteúdos cobrados e avaliados no exame, habilidades e competências em quatro áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias. Assim, já notamos que o ENEM tenta romper com a ideia conteudista dos currículos acadêmico e tecnológico, valorizando questões interdisciplinares, buscando uma maior interpretação de texto e uma reflexão crítica em suas respostas.

Ainda, podemos fazer mais algumas considerações prévias. Com a reformulação das orientações do exame, o ENEM assumiu um papel, que em seu início, refutava. Ele deixou de ser apenas uma ferramenta de verificação do Ensino médio, e tornou-se uma ferramenta de seleção, assumindo o lugar de vestibulares tradicionais. Porém, precisamos ponderar as semelhanças e diferenças de ambos.

Igualmente aos outros vestibulares, o ENEM é uma prova árdua, com 180 questões, mais do que a maioria dos outros vestibulares, para serem realizadas em apenas dois dias consecutivos, mais uma redação. É um exame com excessivos textos que cobram do aluno, para além do conteúdo tradicional, considerável capacidade de interpretação de texto e de relacionar diferentes temas em uma mesma questão. Não é despropositado considerar que tal modelo pode apresentar distorções quanto às condições dos participantes, considerando que há aqueles que, em virtude da significativa desigualdade social reúne condições mais favoráveis à preparação para realização do ENEM.

Ao mesmo tempo, o ENEM traz uma série de singularidades em sua estrutura que buscam minimizar os privilégios de determinados grupos. Primeiramente, sua correção é feita pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), que busca avaliar o candidato de forma qualitativa, e não apenas quantitativa. O TRI avalia o estudante não só pela a resposta escolhida, mas por todo o desempenho daquele candidato ao longo da prova e das características de cada item. Ainda, o fato de o resultado poder ser aplicado a qualquer instituição que participe do SISU, independentemente da região ou cidade do candidato, aumenta as possibilidades que eram muito mais restritas a aqueles que não tinham condições de realizar várias provas, em diferentes cidades, em um ano. Por fim, o ENEM garante o direito de realizar a prova sem pagar as taxas de inscrição todos aqueles que não têm condições econômicas, se as comprovarem. Assim, em um primeiro momento, o fator financeiro deixa de ser impedimento para a inscrição na seleção para o ingresso nas universidades.

2.2 O ENEM E O VESTIBULAR: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Um conceito fundamental para discutirmos o sucesso ou fracasso escolar em um sistema capitalista é o de meritocracia, onde em uma sociedade com igualdade de condições, aquele que alcança a melhor universidade e/ou os melhores cursos, seriam aqueles que o conseguem por um maior merecimento. Assim, segundo Carnoy (1986, p. 77) "a única maneira de ser bem sucedido em uma 'meritocracia' é conseguir o máximo de escolaridade que se possa". Esta é a lógica dos vestibulares.

Assim, buscaremos compreender em qual medida a lógica explicitada acima se reproduz no ENEM, modificando assim seu objetivo de democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior e induziria reestruturação dos currículos do Ensino médio. Deste modo, passamos a compreender a lógica e as dimensões do vestibular no Brasil, para podermos contrapô-la ao do ENEM.

2.2.1 O VESTIBULAR

Em 1911, como já afirmado anteriormente, identifica-se na literatura a instituição dos primeiros exames de admissão intitulados vestibulares.

Para concessão da matrícula, o candidato passará por um exame que habilite a um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade [...]. O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escrita em vernáculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e ciências. (Art. 65. Decreto 8.659/1911)

Já a partir de 1953 (SANTOS, 2009), há diversos exames de habilitação, vestibulares, e outros, com o objetivo de verificar as aqueles que desejavam ingressar no ensino superior apresentavam competências mínimas, e por conseguinte, classificá-los de acordo com seu desempenho.

O termo grego *vestibulum* significa entrada, portal, átrio. Em termos gerais o vestibular é o processo seletivo que existe para o ingresso nas universidades, visto como um ritual de passagem da sociedade moderna, simbolizando a entrada do jovem para o mundo adulto e do trabalho (RODRIGUES; PELISOLI, 2008). Assim, é possível ressaltar que a transição do ensino médio para o ensino superior passa por exames, como o vestibular,

contudo, que não se coadunam com os princípios anunciados na CF de 1988 e na LDB de 1996 da ampliação do direito à educação em todas as etapas⁴.

Os vestibulares têm influenciado a estrutura curricular e organização das escolas de ensino médio, por vezes também do ensino fundamental, especialmente na rede privada, limitando a aprendizagem dos estudantes ao ensino de técnicas e dicas para responder as questões do vestibular. Assim, frequentemente é possível ouvir estudantes questionando quais os objetivos de se aprender determinado conteúdo, sem conseguir relacioná-lo com o seu cotidiano⁵.

De acordo com o Art. 21 da lei n. 5.540/1968, a função do vestibular deveria ser “[...] avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores [...]”. Tal concepção está de acordo com os objetivos iniciais deste exame, de 1911, ano em que foi instituído a necessidade de exames vestibulares para o ingresso nas instituições de ensino superior. Contudo, após LDB, com o Art. 44 da lei n.9.394/1996 tal artigo modificou-se de modo a estabelecer que os processos seletivos das instituições de ensino superior “[...] considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular [...]”.

Assim, vários autores têm pontuado o papel da escola e seus “fracassos” em relação ao ensino médio a importância destinada à aprovação nos vestibulares, produzindo assim, um decréscimo no estímulo profissional dos jovens (SILVESTRE, 2004; SPART; Gomes, 2005) e interesse nos estudos.

Rodrigues e Pelisoli, através de um estudo realizado no Rio Grande do Sul, afirmam que durante a preparação para o vestibular, o estudante enfrenta as cobranças da sociedade, família e amigos quanto ao resultado do processo seletivo, para além de incertezas e inseguranças inerentes a adolescência. Assim, tal contexto contribui para o surgimento de uma ansiedade que, em muitos casos, podem atrapalhar o desenvolvimento do candidato. Dentre os vestibulandos analisados, 43,6% apresentaram nível mínimo de ansiedade, 32,8% apresentaram nível leve, 17,7%, moderado e 5,8% apresentaram ansiedade considerada grave.

⁴ Não será possível aprofundar nesse trabalho as questões e transição do Ensino médio para o Ensino superior, seja pelo vestibular ou ENEM.

⁵ Dado coletado a partir da experiência docente da própria autora que leciona no ensino médio tanto da rede pública quanto da rede privada há pelo menos quatro anos.

Mostrando assim que pelo menos 23,5% dos candidatos possuem uma ansiedade que ultrapassam os limites da normalidade.

Dias (2011) também afirma que no ano que antecede a realização dos exames, o vestibulando pode sofrer vários distúrbios psicofisiológicos, podendo levar a ataques de pânico, depressão, entre outros. Por um lado, para os estudantes de pré-vestibulares e escolas particulares, a cobrança por resultados de um arsenal de conhecimentos que se tornou o vestibular. Em contrapartida, aos estudantes da rede pública, o monstro da baixa autoestima e descredibilidade da competência e capacidade de ingressar em uma universidade (BORGES, RIBEIRO, 2018).

Para o pedagogo Rubem Alves (2011), desde cedo as nossas crianças já começam a ser "moldadas para passar no vestibular", o estudante já começa a ser treinado para fazer esta prova, ou seja, ele passa quase toda a sua vida escolar preparando-se para um fim único chamado vestibular, estudando várias matérias que, na maioria das vezes, não possuem conexão com seu dia a dia, e praticamente só servem para aquela prova.

Imaginemos que os vestibulares fossem substituídos por um sorteio. Quais seriam as consequências? 1. A primeira consequência seria o imediato fechamento dos cursinhos. Não teriam mais razão para existir. [...] 2. Eliminados os vestibulares, as escolas de primeiro e o segundo grau (eu ainda uso terminologias antigas...) estariam livres para ensinar. (ALVES, 2003)

Os vestibulares tornam-se verdadeiros monstros na vida dos estudantes, cheios de dúvidas, medos, angústias e ansiedades. Alves (1995) denomina “efeito guilhotina” o terror psicológico que contagia e vai aumentando à medida que o exame se aproxima.

Com a aprovação da LDB, propiciou-se a possibilidade de diversificação dos processos seletivos para os cursos de graduação, tendo como a medida mais expressiva a criação do ENEM em 1998. Como apresentado anteriormente, o ENEM surge com o intuito de ser um instrumento de avaliação do ensino médio brasileiro e de se inserir, de maneira qualificada, o estudante no mercado de trabalho. Nota-se assim, que em seu princípio ele busca romper com a lógica estabelecida envolta do vestibular.

Contudo, devemos nos questionar se, ao transformar o ENEM em um processo seletivo das universidades, se também, não o envolvemos nas expectativas do ingresso no ensino superior, transformando-o assim, em um mecanismo de reprodução.

Talvez, a resposta para tais indagações não esteja na estrutura da prova, ou quanto às expectativas depositadas pela sociedade no resultado deste exame. Mas sim na compreensão deste enquanto uma política pública com o objetivo de democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior. Assim, a indissociabilidade de tal exame as políticas de ações afirmativas e programas de acesso e permanência nas IES é o que o diferencia dos outros mecanismos de acesso, como os vestibulares, por exemplo.

2.3 O CURRÍCULO DO ENEM

Como vimos, os objetivos do Novo ENEM correspondem diretamente à reformulação do currículo do ensino médio, de modo que enriquece tal política e diferencia-a dos demais processos seletivos. Ressaltamos que a avaliação possui uma dimensão nacional, ocasionando uma influência ainda mais incisiva sob a educação básica. Assim, a seguir buscaremos compreender um pouco mais sobre o currículo e formatação deste exame, para que assim, possamos de fato compreender esta política como um todo.

Há uma vasta literatura a respeito do currículo e da importância deste estar bem estabelecido. Para Santomé (1998, apud HIPOLYTO; IVO, 2013)

[...] o currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadão solidários, responsáveis e democráticos. Toda instituição escolar quer estimular e ajudar os alunos a compreender e comprometer-se com a experiência acumulada pela humanidade e, mais concretamente, com a sociedade na qual vivem. (SANTOMÉ, 1998 apud HIPOLYTO; IVO, 2013)

Assim, poderíamos afirmar que o currículo expõe aqueles conteúdos considerados socialmente válidos, de modo que esse é “concebido como elemento discursivo da política educacional, em que os diferentes grupos sociais, em especial, os dominantes expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade” (SILVA, 2006 apud HIPOLYTO; IVO, 2013). É o currículo que determina a matriz curricular, ou seja, determinam quais disciplinas, a carga horária e especificamente os conteúdos abordados estão presentes nas salas de aula, “travam-se aqui disputas de poder e de espaços” (HIPOLYTO; IVO, 2013).

Beane (2002 apud SOUZA; PEREIRA, 2009), ao analisar as perspectivas curriculares no Brasil ao longo dos anos, considera que a divisão curricular por disciplinas carrega um legado do humanismo clássico, que vê o mundo em compartimentos divididos. Deste modo,

tal visão fragmentada privilegia apenas uma organização curricular por disciplinas, sem atender uma formação integral do estudante. Talvez, é justamente neste ponto que encontramos a principal relevância desta discussão. Ao estabelecer um currículo nacional comum, anuncia-se qual tipo de ser humano aquela sociedade pretende formar.

Nessa perspectiva, a função social que se atribui ao ensino estará relacionada com uma determinada visão de mundo, a qual anuncia o tipo de ser humano que se quer formar e para qual modelo de sociedade. Fica claro então, que as relações sociais e políticas que permeiam a elaboração dos currículos escolares, de maneira consciente ou não, privilegiam o modelo social e o projeto econômico vigente. (SOUZA; PEREIRA, 2009)

Ao voltarmos o olhar para a educação brasileira, Hipolyto e Ivo afirmam que a melhoria da qualidade de ensino não estaria na aposta em sistemas de apostilamento ou em pacotes pedagógicos, uma vez que esses já apresentaram fracasso escolar (Souza, 2011; Lumertz, 2008; Pires 2009 apud Hipolyto; Ivo, 2013). Assim, é necessário propor sistemas de avaliação em larga escala e índices/indicadores de qualidade, que sirvam como guias indutores/orientadores na busca da melhoria da qualidade da educação.

É nessa perspectiva que encontramos o ENEM. Ao contrário dos vestibulares tradicionais, busca questões que vão além dos saberes correspondentes aos campos das disciplinas escolares do Ensino médio, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de ensino (MOURA; IGLESIAS; ROSA, 2013).

Inicialmente, o ENEM formulado em 1998, sistematizava uma matriz com cinco competências e 21 habilidades. Todas adequadas a uma prova de 63 perguntas com aproximadamente 5 horas de duração. Em 2009, com o Novo ENEM, o INEP apresentou uma nova matriz contendo, cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento do ensino médio, além das respectivas competências e habilidades exigidas em cada uma das quatro áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática, códigos e linguagens) e suas tecnologias. Organizando-se assim em quatro provas de 45 questões, distribuídas em dois dias de aplicação, resultando em aproximadamente 10 horas de prova. Ainda, a matriz apresentava os objetos de conhecimento, listando assim as temáticas correspondentes a cada área. (MEC, Matriz de referência do ENEM, acessado em fevereiro de 2020).

Segundo Souza e Pereira (2009), historicamente a escola sempre foi marcada por uma organização curricular linear, que privilegiava particularidades das disciplinas dando assim, valorizando aos conteúdos específicos. A nova matriz apresenta assim a ideia de competências e habilidades, novamente associando-se a base nacional curricular comum. Por

competências entende-se “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (MEC, ENEM - Documento básico, acessado em fevereiro 2020), já as habilidades “decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’” (MEC, ENEM - Documento básico, acessado em fevereiro 2020).

Assim, segundo Moura, Iglesias e Rosa, poderíamos compreender a reformulação do ENEM como um processo de recontextualização pontuado em dois discursos, a integração curricular, expressando-se na interdisciplinaridade apresentada na estrutura da avaliação, e a utilização do exame como via de acesso a universidades públicas, como discutido nesse trabalho. Vale ressaltar que a interdisciplinaridade vem adquirindo notoriedade no campo educacional, alcançando cada vez mais espaços entre as metodologias, materiais didáticos e livros (LOPES, 2005 apud MOURA; IGLESIAS; ROSA, 2013). O currículo multidisciplinar forma o estudante com informações incompletas e fragmentadas. Enquanto no currículo interdisciplinar os conceitos trabalhados propõem uma totalidade, uma formação integrada, de modo que o estudante consiga compreender diversas dimensões do mundo.

Deste modo, as questões do Novo ENEM são norteadas por dois eixos didáticos-metodológicos, a interdisciplinaridade, como discutido acima, e a contextualização. Assim, na elaboração da prova leva-se em consideração o perfil do aluno e do trabalhador que queremos formar no século XXI (Nicolaci-da-Costa, 2004 apud Souza; Pereira, 2009).

aquele que: tem prazer em tudo que faz *on line*; faz diversas coisas ao mesmo tempo; é ágil e está em constante movimento; por meio da escrita habita vários espaços, nos quais tem acesso a diferentes realidades e pode se apresentar com identidades e características diferenciadas e construir diferentes narrativas sobre si mesmo; tem a si mesmo como a única fonte de integração possível - resultado das múltiplas exposições e retornos nos múltiplos espaços, realidades e experiências em que se expõe e torna-se cada vez mais singular e auto-referido; é flexível, adaptável, inquieto, ávido de novas experiências e conhece poucos limites para seus desejos. (SOUZA; PEREIRA, 2009)

Nota-se uma nova perspectiva abordada por esse processo seletivo. Desenvolvendo conhecimentos “flexíveis”, ou seja, que acompanham a realidade e necessidade do aluno. Assim, quebra-se a ideia do conhecimento enrijecido, dissociado da vivência do estudante.

Poderíamos afirmar assim que o currículo que o Novo ENEM propõe estão diretamente relacionadas com uma mudança de paradigma no campo da educação, buscando uma maior qualificação dos estudantes, que são exigidas no novo mercado de trabalho (SOUZA; PEREIRA, 2009). Para tal, é necessário superar o modelo tradicional posto, marcado pela memorização e transmissão linear de conteúdos específicos.

Assim, na nova matriz, presume-se “uma orientação curricular voltada ao trabalho com as operações cognitivas do sujeito, tendo em vista explorar suas competências de inteligência e habilitá-lo a lidar com as situações-problema da vida cotidiana” (RIBEIRO, 2014). Instigando assim a educação voltar-se para o estudante, propondo-lhe saber-fazer, ou simplesmente fazer.

Compreendido tal dimensão da reestruturação do Novo ENEM, onde este busca procedimentos integradores que contemplem além do conhecimento científico, outros saberes e inteligências sociais, culturais e emocionais, retornaremos para o nosso principal ponto de análise deste trabalho a utilização do exame como via de acesso a universidades públicas, assim, passaremos a analisar como se deu o processo de adesão das universidades a esse modelo.

2.4 SISU: AS TRANSFORMAÇÕES DO INGRESSO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Como vimos, segundo dados do INEP (2020), a primeira edição do ENEM contou com 157.221 participantes. Já neste momento, ele era utilizado como a primeira fase do processo seletivo de algumas universidades, principalmente privadas. Contudo, tais processos não contavam com um sistema unificado, assim como não possuía adesão significativa, tanto dos concluintes do ensino médio quanto das universidades. É claro, que devemos reforçar que, como já dito anteriormente, esse não era o objetivo do exame, mas sim avaliar o estudante para além das matérias aprendidas na educação básica, o intuito era também averiguar a formação do aluno enquanto cidadão e futuro profissional.

Concomitantemente a reformulação do ENEM, e assim a criação do Novo ENEM, como parte integrante das políticas de expansão do ensino superior, através da Portaria Normativa nº 2 de 26 de Janeiro de 2010 e posteriormente gerida pela Portaria Normativa nº 21 de 05 de novembro de 2012, o governo federal criou o Sistema Único de Seleção, ou como ficou popularmente conhecido, o SISU. Esse se constitui em uma plataforma que empregava

as notas do ENEM nas vagas disponibilizadas pelas instituições de ensino superior participantes.

Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. (Portaria Normativa nº 2 de 26 de janeiro de 2010)

Vale ressaltar que, a nota do ENEM era contabilizada a partir da correção TRI, como apresentado no capítulo anterior. Como nos mostra a Portaria Normativa nº 21 de 05 de novembro de 2012, o SISU está intrínseco ao ENEM:

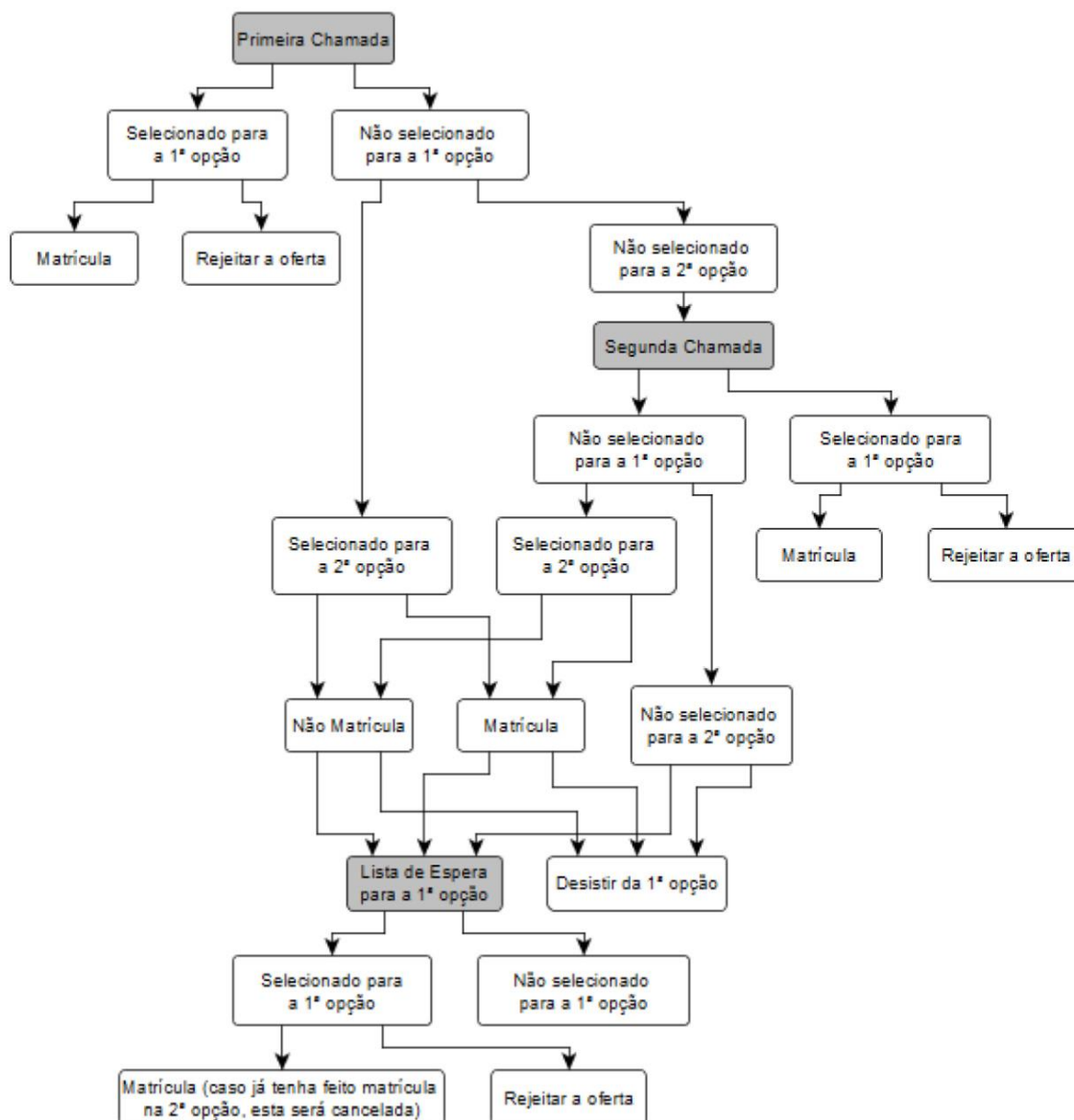
Art. 2º O Sisu é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem. § 1º O processo de seleção dos estudantes para as vagas disponibilizadas por meio do Sisu é autônomo em relação àqueles realizados no âmbito das instituições de ensino superior, e será efetuado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino médio - ENEM. § 2º A Secretaria de Educação Superior - SESu dará publicidade, por meio de editais, aos procedimentos relativos à adesão das instituições públicas e gratuitas de ensino superior e aos processos seletivos do Sisu.

As inscrições na plataforma são gratuitas e acontecem no primeiro e segundo semestre de cada ano, considerando sempre a nota do último ENEM realizado, uma vez que o exame permanece anual. O participante pode candidatar-se a até duas vagas, na ordem de sua preferência, disponibilizadas anteriormente pelas instituições de ensino. Também, a disposição das vagas está atrelada a Lei de cotas, como discutido no capítulo anterior.

Durante o período de inscrição, é permitida a alteração da vaga desejada pelo interessado, assim como o próprio sistema disponibiliza diariamente, atualizando tal informação uma vez por dia, a nota de corte para aquela vaga desejada, de modo que o estudante pode pressupor seu ingresso ou não naquela vaga desejada, aumentando assim suas chances de ingressar no ensino superior.

Ao final do período de inscrição, automaticamente são selecionados os estudantes que possuem as melhores notas em cada curso. Contudo, caso o estudante não seja selecionado o processo de seleção ainda não se encerra. Para tais estudantes, disponibiliza-se na própria plataforma, em um prazo específico, a opção de manifestar o interesse em compor a Lista de Espera para aquela vaga que o participante tinha se inscrito anteriormente. Assim, as IFES publicam edital específico para ocupação das vagas remanescentes.

Figura 1: Descrição do processo do SISU



Fonte: LI, 2016.

Compreendido como o SISU funciona como processo seletivo, o que em si já traz grandes diferenças com os vestibulares tradicionais, passamos a refletir brevemente quais ganhos o governo federal propõe ao criar um sistema unificado de seleção. Segundo Nogueira (et al, 2017), o SISU apresentaria três vantagens básicas em relação aos vestibulares: 1) torna o processo seletivo mais barato e eficiente; 2) proporciona maior mobilidade geográfica aos estudantes; 3) oportuniza uma maior inclusão social.

Ao unificar o processo seletivo das universidades públicas almeja-se eliminar os gastos de cada instituição na realização dos seus próprios vestibulares. Assim, ao invés de cada instituição custear, gerenciar e aplicar seus mecanismos de ingresso haveria apenas uma

grande prova, gerenciada, custeada e aplicada pelo próprio governo federal. Contudo, a seguir veremos que esse é justamente um ponto de crítica levantado pelas IES. Quanto a maior eficiência na ocupação das vagas, essa decorreria da criação de uma plataforma online que gerenciaria todas⁶ as vagas disponíveis no ensino superior público. Assim, minimizaria o número de vagas ociosas em determinados cursos e instituições.

Ainda, para além de um menor custo e maior eficiência para as IES, tais benefícios também se aplicam ao candidato. Se não haverá um processo específico para cada instituição, mas apenas um processo, isso também impactará o estudante que terá mais possibilidades de instituições a sua disposição maior do que se precisasse realizar cada processo seletivo separadamente. Além disso, precisamos lembrar que em sua maioria, os exames vestibulares cobram taxas para a sua realização, assim, o candidato pagará apenas uma taxa de inscrição para realizar o ENEM que se comparado às taxas de realização de vários vestibulares, significa uma economia de recursos. Torna-se mais viável a aplicação de políticas e normativas de isenção das taxas do ENEM, como já ocorre em caso de candidatos de baixa renda, uma vez que tal decisão caberá apenas a um órgão, e não a cada instituição que o estudante realizasse o processo de ingresso.

Seguindo a mesma lógica, o ENEM proporciona uma mobilidade geográfica muito maior, uma vez que não será necessário o deslocamento do candidato para a realização do processo seletivo, mas apenas e caso haja aprovação. Ainda, “a oportunidade de se candidatar a vagas em todo o território nacional, sem a necessidade de realização de diferentes vestibulares, estimularia um número maior de indivíduos a se deslocar para estudar fora da sua região de origem” (NOGUEIRA et AL, 2017), proporcionando um intercâmbio cultural, acadêmico e assim, uma integração do país.

Por fim, como já mencionado no capítulo anterior, o SISU é indissociável de políticas de inclusão social como a Lei de Cotas. Assim, o governo federal garante o cumprimento e aplicação adequada de tais leis. É claro, que a realização de processos seletivos específicos para cada instituição não impediria o cumprimento de tal Lei, contudo, o SISU destaca uma maior eficiência em tal efetivação.

Contudo, não podemos deixar de analisar também os desafios desse sistema de seleção. Ainda que o ENEM e SISU tragam mudanças significativas como processo seletivo em relação aos vestibulares, não podemos deixar de encará-lo como um processo de seleção

⁶ É necessário ressaltar que por mais que se almeja a adesão de todas as universidades públicas ao ENEM/SISU esse não é obrigatório. Deste modo, as vagas disponibilizadas na plataforma correspondem apenas às disponibilizadas pelas instituições participantes.

onde apenas os melhores, e assim nomeados pelo resultado quantitativo de uma única avaliação, obterão êxito. Ou seja, a lógica da meritocracia dos antigos exames permanece. Halsey (1977) nos lembra na impossibilidade da existência da meritocracia em uma sociedade desigual, como a nossa. Assim, “utilização do mérito individual como base para seleções justas seria possível de aplicação somente no futuro, já que a igualdade de fato entre os indivíduos também seria uma projeção, não podendo ser observada atualmente” (Halsey, 1977, apud LUZ, VELOSO, 2014).

Ainda, ao discutirmos o acesso de estudantes de baixa renda e a mobilidade geográfica estudantil de todos aqueles que se arriscam a estudar longe de suas casas e assim, de sua estabilidade financeira e emocional, não podemos deixar de discutir os desafios da permanência estudantil. Para além de possibilitar o acesso desses estudantes ao ensino superior, cada vez mais se torna emergente a discussão sobre a permanência dos mesmos nas universidades. Os desafios são vários: financeiros, moradia, alimentação, acadêmicos, sociais, psicológicos, entre vários outros elementos. Assim, atrelado a adesão ao SISU, à instituição deve preocupar-se e tomar medidas e políticas cabíveis para a sua realidade e necessidades.

A evasão como um problema recorrente nas universidades é retomado diante da nova configuração dos perfis de estudantes oriundos localidades diferentes da sede da IES. Como Portilho (et al, 2017) afirma,

[...] tem se tornado senso comum no meio universitário que o SiSU teria aumentado as taxas de evasão nas IES públicas, muito embora ainda careça de estudos científicos sobre o fenômeno. A justificativa é de que os alunos ingressantes por meio do SiSU poderiam deixar os cursos em locais distantes de seus lares em função do retorno para regiões mais próximas, principalmente se tiverem condições de ingressar em outras Universidades. (PORTILHO et al. 2017, p.15)

Tal ponto foi analisado pelo próprio autor que realizou um estudo sobre as taxas de evasão, antes e depois da adesão ao ENEM, na Universidade Federal de Uberlândia, constatando que de fato houve um aumento, ainda que não seja tão significativo em termos gerais, das taxas de evasão da UFU. Contudo, tal aumento se faz constante em todas as áreas de conhecimento e cursos.

Ao analisar as médias por área, verifica-se que as áreas Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências Exatas e da Terra e Ciências da Saúde apresentam aumentos significativos nos percentuais de alunos evadidos após o SiSU, enquanto as áreas de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Ciências Sociais Aplicadas apresentaram reduções significativas nos percentuais de alunos evadidos (PORTILHO et al. 2017, p.15).

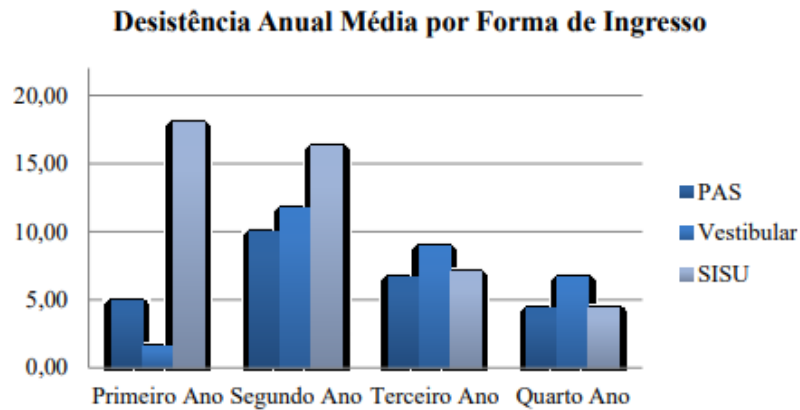
Para o Ministério da Educação, a evasão do curso é a “saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL, 1997, p. 19, apud. GILIOLI, 2016, p. 7). A discussão a respeito da evasão no ensino superior não é um debate novo, contudo, após a adesão das universidades públicas ao SISU os estudos a esse respeito ganharam maior destaque e volume (CABELLO et al, 2019).

Em um estudo realizado, Cabello (et al, 2019) realiza um levantamento teórico das pesquisas realizadas em diferentes universidades a respeito desse tema demonstrando diferentes perspectivas do assunto. Para Ariovaldo e Nogueira (2018 apud CABELLO et al, 2019) não existiria um consenso acerca dos efeitos do SISU sobre a evasão, contudo Cabello (et al, 2019) discorda de tal perspectiva afirmando que “há evidências fortes sim, apontadas pela maior parte da literatura, quando métodos estatísticos robustos são considerados, mas mais estudos são necessários para entender melhor o problema”.

Para Portilho (et al, 2017 apud CABELLO et al, 2019), que analisa o caso da Universidade Federal de Uberlândia, há um aumento não muito grande na evasão com a adoção do SISU, mas em alguns cursos, tal aumento torna-se considerável, como nos cursos de exatas. Para Gillioli (2016 apud CABELLO et al, 2019), “O SISU só é elemento que aumenta a evasão se conjugado a outros fatores que eventualmente contribuam nesse sentido, não sendo, desta feita, variável isoladamente responsável pelo fenômeno”.

Já para Li (2016 apud CABELLO et al, 2019) e Nogueira (et al, 2017 apud CABELLO et al, 2019) é perceptível um aumento da evasão no primeiro ano de curso do estudante, sendo que a maior probabilidade é que tal estudante mude para outro curso da mesma universidade. Tal fato é percebido também pelo próprio Cabello na Universidade de Brasília, como mostra o gráfico a seguir

Gráfico 7: TAXA DE DESISTÊNCIA ANUAL MÉDIA POR FORMA DE INGRESSO NA UNB ENTRE 2014 E 2017



Fonte: Elaborado por Cabello et al (2019).

O aumento na evasão por parte dos integrantes do SISU acontecesse principalmente nos dois primeiros anos de curso, sendo que no terceiro ele assemelha-se as outras duas formas de ingresso existentes na UnB, o PAS, processo seletivo seriado, e o vestibular tradicional. Assim o autor conclui que “o aumento da evasão relacionado ao SISU em relação aos demais processos não parece ocorrer por questões acadêmicas dos selecionados, estando relacionadas à permanência na instituição e ao curso escolhido pelo estudante” (CABELLO et al, 2019).

Notamos assim que, tal discussão se torna imprescindível em um cenário onde o ENEM/SISU é adotado como o principal processo seletivo das universidades públicas, de modo que pesquisas devem ser realizadas analisando não apenas as estatísticas de evasão das universidades, mas realizando um diagnóstico de tal evasão para assim poder sugerir possíveis medidas para coibir o aumento desses valores.

Neste capítulo analisaremos os processos de adesão e os modos de implementação do ENEM e das vagas no SISU em duas IES, na Universidade Estadual de Londrina (PR) e na Universidades Federal de Uberlândia (MG). A relevância desta pesquisa consiste em compreender as distinções na adesão em uma Universidade Federal e em uma Universidade Estadual, considerando o traço da diversificação do sistema nacional de ensino superior.

3.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENEM COMO PROCESSO SELETIVO

Como já discutido anteriormente, em 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio, criando o Sistema de Seleção Unificada para ser um mecanismo de seleção e ingresso das universidades públicas do país. Deste modo, as universidades teriam autonomia para optar entre as quatro modalidades de utilizar o ENEM em seus processos seletivos: 1) Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; 2) Como primeira fase; 3) Combinado com o vestibular da instituição; 4) Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Assim, como parte importante para compreender esse processo, passaremos a analisar os seguintes documentos: 1) Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; 2) portaria Nº 468, de 3 de abril de 2017; 3) Nota de aprovação da Matriz de Referência - Representação da Andifes no Comitê de Governança; 4) Nota de aprovação da Matriz de Referência - Representação do Consed no Comitê de Governança; 5) Relatório produzido pelo MEC intitulado A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014.

O documento apresentando o a proposta da reformulação do ENEM (o Novo ENEM) à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) argumenta que exames descentralizados, como até então eram os vestibulares tradicionais, favorecem aqueles estudantes com mais condições de se deslocar pelo país. Assim, a unificação dos processos seletivos tornaria-o mais acessível e valorizaria o mérito do estudante.

Ainda, afirma que, o exame concretizaria a relação, de modo positivo, entre o ensino médio e o ensino superior. Relação essa estabelecida pela matriz de referência do ENEM que, assim, instigaria o currículo da educação básica.

Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um chamamento. Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades

autônomas, de protagonistas no processo de repensar o Ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana (Proposta À Associação Nacional Dos Dirigentes Das Instituições Federais De Ensino Superior, 2009).

Assim, a proposta seria desenvolver um prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes para a formação integral do estudante, sendo essa um importante instrumento de política educacional, uma vez que essa sinalizaria para o ensino médio orientações curriculares.

Aprovada a proposta, como já discutido, a Andifes publicou em seu site oficial os principais pontos a serem conhecidos pelos estudantes e comunidade em geral. Ao reler tal material, podemos observar a constante do discurso apresentado na proposta do Governo Federal, sendo esse assim, endossado pelos reitores das universidades federais. A reformulação do ENEM para estabelecer uma relação concreta com o currículo do ensino médio é novamente destacada, dando ênfase na interdisciplinariedade das questões através da criação das quatro grandes áreas: linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e matemáticas e suas tecnologias.

Por que mudar o ENEM?

A grande vantagem que o MEC está buscando com o novo ENEM é a reformulação do currículo do Ensino médio. O vestibular nos moldes de hoje produz efeitos insalubres sobre o currículo do Ensino médio, que está cada vez mais voltado para o acúmulo excessivo de conteúdos. A proposta é sinalizar para o Ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas. Outra vantagem de um exame unificado é promover a mobilidade dos alunos pelo País. Centralizar os exames seletivos é mais uma forma de democratizar o acesso a todas as universidades. (ANDIFES, 2009)

Ainda, a Andifes reforça a importância dos estudantes realizarem a prova uma vez que esse, ainda que de forma gradual, será imprescindível para pleitear uma vaga nas IFES. Além de continuar sendo um parâmetro autoavaliativo para os egressos do ensino médio.

Outros dois documentos a serem analisados refere-se à Matriz de Referência do ENEM 2009 onde, o Comitê de Governança do Novo ENEM, comitê criado a pedido da ANDIFES, aprova os seguintes princípios:

1. Que o novo ENEM, no formato proposto pelo MEC/INEP, é importante instrumento de reestruturação do Ensino médio;
2. Que, em função disso, deve-se vislumbrar a possibilidade de universalização da aplicação do Exame aos concluintes do Ensino médio em futuro próximo;
3. Que a edição de 2009 deve se fundamentar na atual organização do Ensino médio e nos seus exames - ENEM e Exame Nacional de Certificação de Competências de

Jovens e Adultos (ENCCEJA), respeitando-se o itinerário formativo dos estudantes matriculados no Ensino médio. (MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM 2009, 14 de maio de 2009)

Novamente reforçando a importância do Novo ENEM para o ensino médio, reestruturando-o, e o intuito de universalizar a realização da prova entre os egressos da educação básica. Ainda, na nota de aprovação da Matriz de Referência - Representação da Andifes no Comitê de Governança, destaca o possibilidade de aprimoramento do ENEM e de sua Matriz nos anos seguintes, para que assim haja cada vez uma maior harmonia entre os diferentes segmentos da educação.

A lista de objetos de conhecimento apresentada no anexo expressa a realidade atual das escolas de Ensino médio, ao mesmo tempo em que respeita o estágio atual do aprendizado dos alunos concluintes. Estabelecida a Matriz de Referência, os objetos de conhecimento associados poderão ser aprimorados, nas edições seguintes do ENEM, de modo a consagrar o papel do Exame de orientar a melhoria do Ensino médio em harmonia com os processos de seleção para o acesso à Educação Superior (Nota de aprovação da Matriz de Referência - Representação da Andifes no Comitê de Governança, 2009).

Outro documento analisado nesta pesquisa foi o relatório produzido pelo MEC, intitulado *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014*. Neste, o governo reforça o caráter inclusivo e democrático do ENEM / SISU, afirmando que estudos sobre os resultados da expansão do ensino superior já apontavam novo ENEM como uma das mais importantes contribuições do Governo Federal para a democratização do acesso à educação superior. Ainda, destaca a autonomia dada as universidades para que a utilização do ENEM possa ser de forma gradativa e de acordo com particularidades de cada instituição.

As inovações implantadas para prover a ocupação das vagas no ensino superior a partir de 2009 ocorreram com a reformulação do ENEM e sua utilização como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, além da adoção das políticas afirmativas para dar sustentação ao caráter inclusivo e democrático da expansão. Como estratégia de implantação, o Ministério da Educação permitiu que as universidades federais se integrassem às propostas de forma gradativa. Considerando as possibilidades dos arranjos a serem construídos a partir da realidade de cada instituição, a utilização das notas do ENEM para acesso ao ensino superior pode ocorrer em diferentes formatos, como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. (MEC, *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2011*)

Já em 2012, a então presidente Dilma Rousseff, em solenidade de posse dos novos ministros da educação e da ciência, em seu discurso reforça a continuidade do posicionamento do governo, eleito em 2010 e empossado em 2011, quanto ao ENEM, reafirmando

O nosso compromisso, a nossa atitude é uma atitude de procurar o melhor projeto, garantir que ele seja executado, e, sobretudo, garantir que ele atenda seus compromissos. Um projeto de educação que não tiver compromisso com a educação de quem é mais rico, médio ou mais pobre, não é um projeto de educação para este país. E é isso que o ENEM fez. O ENEM criou uma régua que garante que eu possa hoje colocar... não é transformar alunos do ensino público médio na universidade ou no ProUni, nem tampouco só colocar esses alunos no ProUni e formar médicos. Isso é muito importante, mas nós queremos mais. Nós queremos que esses alunos vão estudar nas maiores universidades do mundo (ROUSSEFF, 24 de janeiro de 2012).

Deste modo, vemos uma continuação, por parte tanto do governo federal, quanto por parte de importantes órgãos e instituições, como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, envolvidos nesse processo, defendendo o ENEM como um instrumento democrático de acesso à educação.

Por fim, na Portaria nº 468, de Abril de 2017, a mais recente que discorre sobre o ENEM, devemos destacar o Art. 2º e Art. 3º. No segundo Artigo de tal Portaria, notamos que o Novo ENEM não abandona seu caráter avaliativo e de diagnóstico ensino médio.

Art. 2º - constitui objetivo primordial do enem aferir se aqueles que dele participam demonstram, ao final do ensino médio, individualmente, domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (portaria nº 468, de 3 de abril de 2017)

Assim como, em seu artigo terceiro, novamente, reforça o papel do ENEM como norteador do currículo do ensino médio; como seu papel de mecanismo de seleção do ensino superior público; parceiro de outros programas governamentais voltados para o ensino superior e indicador do desenvolvimento da educação brasileira.

Art. 3º - Os resultados do ENEM deverão possibilitar:

- I - a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho;
- II - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino médio;
- III - a utilização do Exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior;
- IV - o acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior;
- V - a sua utilização como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho; e
- VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação Brasileira. (PORTARIA Nº 468, DE 3 DE ABRIL DE 2017)

Contudo, não podemos ignorar os posicionamentos e discursos de membros da sociedade civil contrários a ideia do governo. Para a professora da USP Ana Paula Hey, “se os vestibulares unificados anteriores eram excludentes, utilizar o ENEM não quebra essa lógica”

(HEY, 2009 apud. BARROS, 2014, p.1082), ou seja, o ENEM não alteraria a desigualdade no ingresso nas IES presente nos vestibulares. A pedagoga Sandra Zákia Sousa, professora da Universidade de São Paulo, também endossa o discurso HEY, “o ENEM dificilmente terá potencial de alterar as chances de ingresso dos menos favorecidos ao ensino superior. Portanto, não é por meio dele que se produzirá maior justiça” (MANIR, 2009, apud. BARROS, 2014, p.1082).

“Para os que defendem esse sistema, ele é um processo de acesso democratizado pelo mérito do estudante. Já na opinião da professora Ana Paula Hey (2009), da USP, o ENEM não muda a realidade que é marcada pela desigualdade de oportunidades. Para a especialista em Políticas Públicas de Educação, “se os vestibulares unificados anteriores eram excludentes, utilizar o ENEM não quebra essa lógica” (p. 01). Em concordância, a pedagoga Sandra Zákia Sousa, da Universidade Cidade de São Paulo [UNICID] e colaboradora da USP, “o ENEM dificilmente terá potencial de alterar as chances de ingresso dos menos favorecidos ao ensino superior. Portanto, não é por meio dele que se produzirá maior justiça” (MANIR, 2009, p. 1).”

Também, o importante educador e escritor Rubem Alves, dedicou-se a expressar publicamente seu descontentamento, e também, seu desejo em acabar com os exames vestibulares, e posteriormente, com a criação e substituição do ENEM, acabar com tal exame. Em sua entrevista de despedida da coluna que escrevia para o jornal *Folha de São Paulo*, Rubem convida aos seus leitores novamente refletir sobre o ENEM e os vestibulares,

Veja bem: se eu fizer vestibular ou ENEM, serei reprovado. Todos os reitores das universidades seriam reprovados. Há uma frase que repito e acho importante: a educação acontece depois que o esquecimento fez o seu trabalho. De modo que eu gostaria que o exame fosse feito somente um ano depois de o aluno Terminar seus estudos, para saber realmente o que ficou. E o que sobra do Ensino médio hoje, em geral, é nada. A coisa mais importante para mim não é o exame em si, mas o que esses exames fazem com tudo que vem antes. (...) passar no vestibular é a ideia que passou a ser dominante em nossa educação. Os pais são os maiores inimigos da educação porque não sabem o que ela é. Acham que é preparar para os exames. E aí você elimina a poesia, as artes, tudo aquilo que faz parte da verdadeira educação,mas que é eliminado pelos próprios exames. (APUD BARROS, 2014, P. 108)

Notamos assim que, há também uma preocupação de professores e estudiosos da área, quanto à desigualdade socioeducacional presente nos vestibulares tradicionais, como apresentado anteriormente, e que o ENEM pode reproduzir. Contudo, devemos novamente ressaltar que o Exame Nacional do Ensino Médio não se trata apenas de uma avaliação, mas de uma política pública, de modo que esse deve ser analisado em suas diferentes dimensões.

O educador Rubem Alves, 78 anos, na sua entrevista de despedida da coluna que escrevia semanalmente para o jornal Folha de São Paulo, alegou que gastou muito tempo da sua vida lutando para acabar com o vestibular. Obviamente, ele não conseguiu; outros que também tentaram não conseguiram, mas, certamente, ficou o legado de todos eles. Encerro com um convite para um novo debate: O que o ENEM pode fazer em prol do ensino médio? Veja bem: se eu fizer vestibular ou ENEM, serei reprovado. Todos os reitores das universidades seriam reprovados. Há uma frase que repito e acho importante: a educação acontece depois que o esquecimento fez o seu trabalho. De modo que eu gostaria que o exame fosse feito somente um ano depois de o aluno terminar seus estudos, para saber realmente o que ficou. E o que sobra do ensino médio hoje, em geral, é nada. A coisa mais importante para mim não é o exame em si, mas o que esses exames fazem com tudo que vem antes. (...) passar no vestibular é a ideia que passou a ser dominante em nossa educação. Os pais são os maiores inimigos da educação porque não sabem o que ela é. Achem que é preparar para os exames. E aí você elimina a poesia, as artes, tudo aquilo que faz parte da verdadeira educação, mas que é eliminado pelos próprios exames.

3.2 A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Partindo de uma perspectiva política e histórica, “o termo interiorização surgiu com a colonização do país, quando os portugueses ocuparam o Brasil e criaram povoados e colônias no litoral, fazendo surgir, aos poucos, as cidades que concentraram não só a economia, mas também o poder político e o progresso” (COELHO, 1999 apud COSTA, 2017, p. 254). Assim, podemos considerar interiorização como o ato ou efeito de interiorizar, expandindo e/ou ampliando para o interior (COSTA, 2017).

Ainda, segundo a mesma autora (COSTA, 2017), estudos revelam que a interiorização, historicamente, tem como objetivo expandir a economia para o interior do país e dos estados. Assim, parte de tal processo é a qualificação de mão de obra, o que nos faz chegar ao nosso objetivo de estudo, a educação, mais especificamente, o ensino superior. Notamos assim que para que de fato haja uma expansão para o interior no país, desenvolvendo os estados e municípios que ali se encontram, é indispensável à expansão do ensino superior.

Além disso, ao falarmos de interiorização no ensino superior, também estamos falando do seu processo de expansão e, se assim podemos inferir, de democratização. Ao oportunizar instituições, sejam universidades e/ou faculdades novas, seja uma ampliação de campus, no

interior do país e dos estados, estamos garantindo e possibilitando o acesso ao ensino superior a uma comunidade que para tal necessitaria sair de seu município para grandes centros urbanos. Assim, assegura-se a oferta dessa educação como direito social a todos os brasileiros.

a interiorização é resultante da política de expansão/descentralização da Educação brasileira, tendo se materializado no país de formas combinadas ou não e resultando na ampliação de vagas por meio da consolidação de instituições já instaladas, da criação e ou instalação de outras unidades ou pela criação de novas IES [...] (DOURADO, 1998 apud COSTA, 2017, p. 258)

Para o Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Superior (SESU) a interiorização é “[...] essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões” (Brasil, 2014b, p. 20). Ainda, segundo o balanço da expansão do ensino superior realizado em 2014, políticas de expansão e interiorização, como o REUNI, se justificariam pois,

Os egressos do ensino médio sem opções de educação superior em sua região tendem a migrar, muitas vezes em caráter definitivo, para locais onde a oferta é mais ampla e diversificada. A região abandonada perde a oportunidade de fixar profissionais altamente qualificados e os estudantes sem condições financeiras de migrar para regiões mais propícias perdem a oportunidade de se qualificar (Brasil, 2014b, p. 20).

Outro ponto a ler levantado sobre tal discussão, como afirma Costa (2017), é a concentração regional presente no ensino superior brasileiro, sobressaindo a discrepante distribuição de vagas tanto no setor público quanto no setor privado. A tabela a seguir demonstra enorme discrepância na distribuição regional em 1998, ano em que o Exame Nacional do Ensino Médio foi criado, destacando uma concentração de vagas na região sudeste.

TABELA 7: DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS SEGUNDO A NATUREZA PÚBLICA OU PRIVADA DAS IES E REGIÃO (EM NÚMEROS APROXIMADOS) – 1998

Natureza das IES e regiões	Número	Públicas %	Número	Privadas %	Número Total	Total %
Norte	12.000	7	10.000	1,6	22.000	2,8
Nordeste	50.000	29	40.000	8	90.000	11,7
Sudeste	56.000	33	413.000	67	469.000	61,5
Sul	29.000	17	99.000	16	128.000	16,7
Centro Oeste	15.000	9	40.000	6	55.000	7,3
TOTAL	162.000	100	602.000	100	764.000	100.0

Fonte: Elaborado por Costa (2017) a partir de dados MEC/SEEC/INEP. Sinopse Estatística do Ensino Superior – Graduação/1998. Brasília: MEC/INEP, 1999.

Assim como vimos no primeiro capítulo, nos dois mandatos do Governo Lula da Silva várias políticas de expansão do ensino superior foram implementadas. É neste momento também, que podemos observar um significativo crescimento do número de universidades federais. Como nos mostra a tabela a seguir,

TABELA 8: EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ATRAVÉS DE CRIAÇÃO DE UNIVERSIDADES FEDERAIS, NO PERÍODO 1889-2018

Governo	Ano de Criação	Universidade
Manoel Deodoro da Fonseca (1889-1891)	-	-
Floriano Peixoto (1891 – 1894)	-	-
Prudente de Moraes e Barros (1894 – 1898)	-	-
Campos Salles (1898 – 1902)	-	-
Francisco de Paula R. Alves (1902 – 1906)	-	-
Affonso Augusto Moreira Penna (1906 – 1909)	-	-
Nilo Procópio Peçanha (1909 – 1910)	-	-
Hermes Rodrigues da Fonseca (1910 – 1914)	-	-
Wenceslau Brás Pereira Gomes (1914 – 1918)	-	-
Delfim Moreira da Costa Ribeiro (1918 – 1919)	-	-
Epitácio Lindolfo da S. Pessoa (1919 – 1922)	1920	Universidade Federal do Rio de Janeiro (URJ)
Arthur da Silva Bernardes (1922-1926)	-	-
Washington Luís P. de Sousa (1926-1930)	1929	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Getúlio Dornelles Vargas (1930-1945)	-	-
José Linhares (1945-1946)	-	-
Eurico Gaspar Dutra (1946-1951)	1946	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
	1950	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Universidade Federal da Bahia (UFBA) Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Getúlio Dornelles Vargas (1951-1954)	-	-
José Fernandes C. Café Filho (1954-1955)	1954	Universidade Federal do Ceará (UFC)
Carlos Coimbra da Luz (1955-1955)	1955	Universidade Federal Rural do Pernambuco

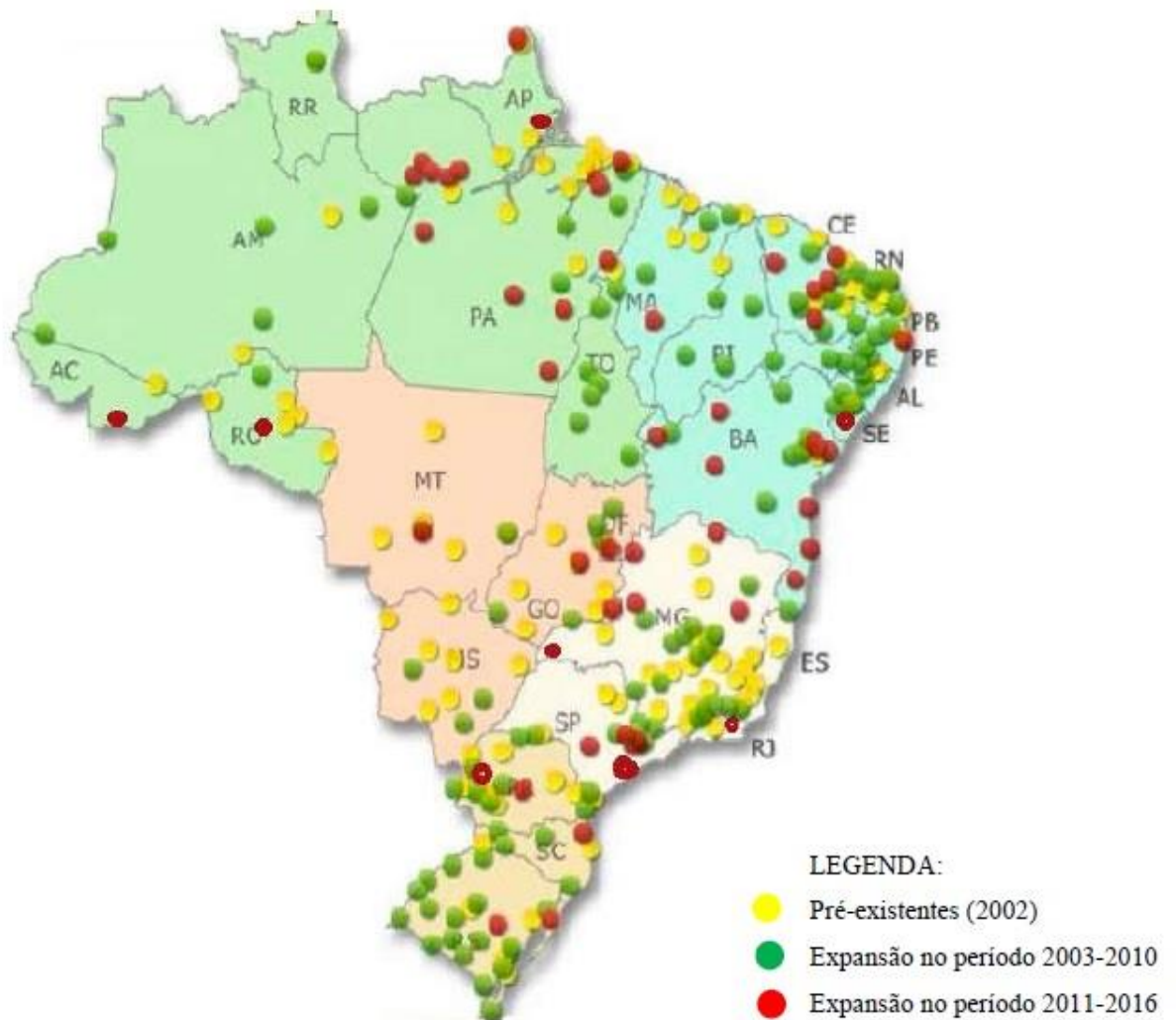
		(UFRPE)
Nereu de Oliveira Ramos (1955-1956)	-	-
Juscelino Kubittscheck (1956-1961)	1960	Universidade Federal de Goiás (UFG) Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Universidade Federal do Pará (UFPA) Universidade Federal do Paraíba (UFPB) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Universidade Federal Fluminense (UFF) Universidade Federal do Rio grande do Norte (UFRN) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
	1961	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Jânio da Silva Quadros (1961-1961)	-	-
Paschoal Ranieri Mazzilli (1961-1961)	-	-
João Goulart (1961-1964)	1962	Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Universidade de Brasília (UNB)
	1963	Universidade Federal Rural do RJ (UFRRJ)
Paschoal Ranieri Mazzilli (1964-1964)	-	-
Castelo Branco (1964-1967)	1966	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Arthur da Costa e Silva (1967-1969)	1967	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
	1968	Universidade Federal do Piauí (UFPI) Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
	1969	Universidade Federal de Viçosa (UFV) Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) Universidade Federal do Rio Grande (FURG) Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Emílio Garrastazu Médici (1969-1974)	1970	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)
	1974	Universidade Federal do Acre (UFAC)
Ernesto Geisel (1974-1979)	1979	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
João Baptista Figueiredo (1979-1985)	1982	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
José Sarney (1985-1990)	1985	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
	1986	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Fernando Collor de Melo (1990-1992)	-	-
Itamar Franco (1992-1994)	1994	Universidade Federal de Lavras (UFLA) Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)	2000	Universidade Federal de Tocantins (UFT)
	2002	Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) Universidade Federal Rural do Amazonas (UFRA) Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ) Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)	2005	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) Universidade Federal Rural do Semi-Árido

		(UFERSA) Universidade Federal Tec. Do Paraná (UFTPR) Universidade Federal do ABC (UFABC) Universidade Federal do Grande Dourados (UFGD) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
	2006	Universidade Federal de Ciência da Saúde de POA (UFCSA) Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Universidade Federal do Cariri (UFCA)
	2009	Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
	2010	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Dilma Vana Rousseff (2011-2016)	2013	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA)
Michel Miguel Elias Temer (31.8.2016 – 2018)	2018	Universidade Federal do Catalão (UFCAT) Universidade Federal do Jataí (UFJ) Universidade Federal do Rondonópolis (UFRD) Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar) Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPe)

Fonte: Elabora por BARBOSA (2018) a partir de dados da pesquisa coletados em Brasil (2006; 2017, 2018; 2018; 2018 e 2018).

Podemos observar que de 2003 a 2014, período que compreendeu os dois mandatos do Governo Lula da Silva e o 1º mandato de Dilma Rousseff, foram criadas 18 universidades federais localizadas em diferentes estados das regiões Brasileiras. Em 2016, segundo o Censo da Educação Superior, das 63 universidades federais que o Brasil contava 31 estão localizadas em capitais e 32 no interior (INEP, 2017). Alterando assim, o cenário existente em 1998. O mapa a seguir, evidencia tal expansão, apresentando não apenas as universidades criadas, mas os *campi* presentes no interior do Brasil.

FIGURA 2: EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E DE SEUS CAMPI



Fonte: mapa da expansão disponibilizado pelo MEC constando até o ano de 2014 e atualizado pela autora com os dados obtidos em Brasil (2017).

É importante ressaltar que a criação das duas universidades estudadas neste trabalho, não retrata a expansão dos anos 2000, uma vez que essas são datadas na década de 1970, como veremos a seguir. Não podemos desconsiderar que, apesar de se localizarem no interior do país e de seus estados, ambas possuem uma forte influência econômica regional, em regiões (SUL e SULDESTE) de grande importância econômica para o país. Assim, tais criações condizem em grande medida com o argumento apresentado acima, a importância da criação de universidades no interior dos estados para de expansão e desenvolvimento econômico e social local. Do mesmo modo, é fundamental a análise e discussão proposta anteriormente, uma vez que tal interiorização está intrinsecamente relacionada a democratização do acesso ao ensino superior.

Feito tais colocações, a seguir discutiremos especificamente o surgimento da Universidade Federal de Uberlândia e da Universidade Estadual de Londrina, para assim analisar a implementação o ENEM como mecanismo de acesso.

3.2.1 A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: A UEL E A UFU

Como vimos no primeiro capítulo, a partir de 1960, com o crescimento urbano e econômico do país, emerge uma demanda das classes médias ao ensino superior, resultando em algumas iniciativas do Governo Militar. Contudo, tais iniciativas se dão majoritariamente na rede privada de ensino, como já apresentado (Martins, 1988). Deste modo, em 1968, em plena Ditadura Militar, com a Lei nº 5.540/68, a Reforma Universitária aponta a criação de universidades como “como o modelo preferencial para a expansão do sistema de ensino superior, sendo vistos como excepcionais os estabelecimentos isolados” (Fávero, 1994, Apud NEVES, 2003).

É neste cenário que surgem as duas universidades aqui estudadas, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL). Duas universidades situadas em municípios do interior de seus estados, Minas Gerais e Paraná, respectivamente, contudo que tiveram uma expressiva expansão universitária a partir da década de 1970. Vale aqui ressaltar, a polo acadêmico que as regiões Sul e Sudeste representaram e ainda representam para o Brasil, existindo uma distribuição desigual de universidades e campi pelo país.

A Universidade Federal de Uberlândia situa-se em Minas Gerais, mais especificamente na região do Triângulo Mineiro, dispondo-se de sete campi em quatro cidades, Uberlândia (Sede), Ituiutaba, Patos de Minas e Monte Carmelo, sendo que a primeira conta com quatro campi. Uberlândia, para além da sede da universidade também é onde se fundou a Universidade de Uberlândia (UnU), que mais tarde viria a se federalizar tornando-se a Universidade Federal de Uberlândia.

Para compreendermos a história da UFU, devemos retornar a 1940 quando Uberlândia “começou a experimentar um avanço econômico, com impactos demográficos, culturais e políticos, transformando a pequena cidade interiorana em polo regional” (PIETRO, 2005, p.88), despertando assim, o anseio por uma Universidade que acompanhasse o desenvolvimento da cidade. Tal fato, conforme demonstrado por Elisson Pietro, que encontrou no Jornal O Repórter de 1952, uma manchete que atestava tal afirmação: “Uberlândia precisa de uma Faculdade” (In Caetano e Dib, 1988: XXI; apud PRIETO, 2005).

Porém, a resposta para tal movimento não foi de imediato a criação de uma única Universidade, mas sim o surgimento de cinco escolas superiores isoladas, que posteriormente iriam unir-se e criar a UnU.

Tais escolas, não possuíam nenhum projeto de Universidade definido, sendo elas, a Faculdade de Artes (1957); a Faculdade de Direito e a Faculdade de Ciências Econômicas(1959); a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1960); a Faculdade Federal de Engenharia(1961); e a Escola de Medicina(1968). Assim, em 1969, em plena ditadura militar, através do decreto-Lei n.º 762, a união dessas escolas, impulsionada pela a política de interiorização dos cursos superiores do regime militar e pela Reforma Universitária de 1968, deu origem a Universidade de Uberlândia (UnU),

O ministro Rondon Pacheco, muito inteligentemente, levou ao Presidente da República, num dia de inspiração, dois decretos-lei já redigidos: o Decreto-lei 761 [na verdade, Decreto-lei n.º 77483] e o Decreto-lei 762. O Decreto-lei 761 [Decreto lei n.º 774] criava a Universidade da cidade do Rio Grande do Sul [na verdade, cidade do Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul], terra natal do presidente Costa e Silva que tinha por coincidência cinco escolas superiores, uma das quais federal, igualzinho a Uberlândia. Ao apresentar o decreto-lei ao Presidente, este ficou entusiasmado: nunca havia pensado em criar uma Universidade em sua cidade. Ficou muito feliz com a ideia e assinou o Decreto-lei 761 [Decreto-lei n.º 764]. Ele assinou e o ministro tirou outro papel, mostrou-lhe e disse: ‘– Bom, Presidente, agora temos esse outro aqui’. Ele riu e assinou, criando a Universidade de Uberlândia (In CAETANO e DIB, 1988:102; apud PIETRO, 2005).

Apesar das dificuldades ocasionadas pela independência das cinco escolas já existentes, em 1972 ocorreu o primeiro vestibular unificado da UnU, e nos anos seguintes foi apresentado ao Ministério da Educação e Cultura/Banco Interamericano de Desenvolvimento (MEC/BID) o seu Primeiro Plano Global, com o objetivo de arrecadar fundos para a Universidade. Porém, a Universidade de Uberlândia ainda não era federalizada, sendo que a mesma foi visitada em 1974 pelo MEC para avaliar a possibilidade de sua federalização.

Outro processo importante para se compreender a federalização da UnU, ocorreu em 1975, quando se aprovou o estatuto onde as cinco escolas abriram mão de sua autonomia, para criar três centros que reuniriam todos os cursos (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Centro de Ciências Biomédicas; e Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas).

Deste modo, em 1978, o então Presidente Ernesto Geisel, assinou a Lei n.º 6.532, federalizando a UnU, tornando-a Universidade Federal de Uberlândia.

O ano de 1978 constituiu-se em mais um grande marco político para a cidade de Uberlândia. Fruto da ação das classes empresariais, detentoras do capital, e de seus representantes políticos, com grande poder de penetração e ingerência junto ao poder central, foi criada a Universidade Federal de Uberlândia, através da Lei 6.532, de 24 de maio de 1978.

A história da criação da Universidade Federal de Uberlândia apenas reflete as grandes mazelas por que passava a educação em nível nacional quando, por decretos-leis e influências políticas, se autorizavam, sem nenhuma estrutura física e competência acadêmica, o funcionamento de cursos superiores (MACHADO, 2003 apud PRIETO, 2005).

Atualmente a Universidade Federal de Uberlândia é uma integrante do Sistema Federal de Ensino, sendo “o principal centro de referência em Ciência e Tecnologia de uma ampla região do Brasil que engloba o Triângulo Mineiro, o Alto Paranaíba, o noroeste e partes do norte de Minas, o sul e sudeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul” (Plano de expansão da UFU – 2008-2012).

A universidade aderiu ao REUNI no ano de 2008, sendo que em 2007 contava com 83 cursos de graduação e pós, dispondo de 18.172 alunos. Atualmente, após uma grande expansão da universidade através da adesão do REUNI e outras Políticas Públicas, a UFU possui aproximadamente 21.500 alunos distribuídos em 126 cursos de graduação e pós. Hodiernamente, encontramos duas formas de ingresso, o ingresso dos alunos no primeiro semestre letivo por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU), e no segundo semestre letivo por intermédio do vestibular tradicional. Ainda, a Universidade obedece a Lei de cotas, destinando 50% das vagas para alunos oriundos da rede pública de ensino, nos termos da referida legislação (Plano de expansão da UFU – 2008-2012).

Já a Universidade Estadual de Londrina situa-se no Paraná, especificamente no norte do estado, tendo apenas um campus, que é a sua sede. Assim como a UFU, a UEL resulta da União de faculdades já existentes. Em 1970, as faculdades pioneiras de Direito, Filosofia e Odontologia, criadas em 1950, incorporam-se fundando a UEL.

Atualmente, conta com 53 cursos presenciais de Graduação (licenciatura e bacharelado) e 216 de Pós-graduação (residências, especializações, mestrados e doutorados). Tem como missão, uma gestão democrática, com plena autonomia didático-científica, comprometida com o desenvolvimento e a transformação social, econômica, política e cultural do Estado do Paraná e do Brasil.

Desde 2004, a UEL conta com a política de Cotas, ou seja, ela se antecede em muito a Lei de cotas, promulgada em 2012, por meio da Resolução nº 78/2004 do Conselho Universitário, onde até 40% das vagas de cada curso de graduação serão ofertadas a estudantes oriundos de instituições públicas de ensino, sendo que até metade das vagas

deverão ser reservadas a candidatos que se autodeclararem negros. Também, a universidade estadual conta com duas formas de acesso, através de seu vestibular, gerenciado pela própria universidade, ou através de vagas reservadas para o SISU. A oferta da quantidade de vagas para cada processo seletivo fica a critério e autonomia dos próprios departamentos de ensino. Em outro momento, aprofundaremos nesta questão.

3.3 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UEL

Como vimos anteriormente, como estratégia da implementação do ENEM como mecanismo de acesso às universidades, o Ministério da Educação permitiu que as universidades federais se integrassem às propostas de forma gradativa. Ainda, essas possuíam autonomia para escolher dentro dos arranjos possíveis, de acordo com a realidade de cada universidade, o formato em que utilizariam as notas do ENEM, como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios.

Ainda que a adesão não fosse obrigatória, uma vez inseridas no âmbito federal de ensino, tais universidades seguiram, ainda que preservando sua autonomia, em concordância das discussões já estabelecidas sobre o processo de adesão ao SISU. Da mesma forma, as Instituições Públicas de ensino superior, contudo, estaduais, possuíam e possuem uma autonomia ainda maior para adotar ou não a nota do ENEM em seu processo seletivo. Assim, foram travados intensos debates no interior das universidades estaduais sobre o ENEM como processo seletivo.

Na Universidade Estadual de Londrina, em 2014, ainda que esse debate já fosse realizado por alguns departamentos antes mesmo desta data, foi realizado pela PROGRAD, em parceria com a Diretoria de Avaliação e Acompanhamento Institucional da Pró-reitoria de Planejamento (Proplan), com a Coordenadoria de Processo Seletivo (Cops/Copese) e com o Observatório da Educação OBEDUC/Ciências Sociais, alguns Fóruns Pré-Câmara de Graduação com o objetivo de discutir questões relativas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a proposta de adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) como política pública de ingresso à universidade.

Tais fóruns consistiam em mesas redondas e palestras com diferentes temáticas a respeito do ENEM: *As funções e as influências do ENEM nas Políticas para o Ensino Médio e o Ensino Superior; ENEM e vagas remanescentes no Processo Seletivo Vestibular da UEL; O Efeito Retroativo do Processo Seletivo Vestibular da UEL sobre as ações pedagógicas; Cinco anos do novo ENEM. O que mudou na escola?; e As experiências da UNIOESTE com*

o processo de Adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). Abertos a toda comunidade acadêmica e local, professores, mestrandos e integrantes do corpo administrativo da UEL, no período em questão, discutiam os diversos aspectos, negativos e positivos da implementação do ENEM como processo seletivo, assim como em quais termos se daria tal adesão. Ainda, o fórum contou com a participação de integrantes de outras universidades que já tinham, em seus termos, aderido ao ENEM, como a Universidade de Brasília (UnB); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Ainda, ressalta-se a contribuição e participação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), uma vez que essa foi pioneira na adesão de universidades estaduais ao ENEM, sendo que em 2014 passou a dedicar 78% das vagas de graduação ao SISU. No Relatório da adesão da UNIOESTE ao Sistema de Seleção Unificada – SISU - 1ª edição 2014, assinado pela diretora de assuntos acadêmicos, a UNIOESTE ressaltou os seguintes pontos positivos:

- A seleção informatizada por meio da nota do ENEM é dinâmica e ágil, minimizando possíveis erros e consequentemente extingue os recursos. Além, de não ter custo algum para a Universidade;
- O cadastro das informações permite agregar peso à matéria afeta à área de conhecimento de cada curso, assim como no Vestibular;
- As listagens fornecidas pela equipe do SiSU é rica de informações e o formato do arquivo permite a transferência de dados para o Sistema de Gestão Acadêmica – ACADEMUS;- O processo como um todo é bem instruído pela equipe do SiSU. Todas as dúvidas encaminhadas foram prontamente atendidas e com cordialidade;
- A divulgação da Unioeste em âmbito Nacional e a democratização do acesso ao ensino superior.
- O sistema do SiSU, o Sisugestão, é de fácil utilização e desde que alimentado regularmente pelas IES participantes permite a dinamização das informações necessárias para as chamadas.
- O pioneirismo da participação da Unioeste no estado do Paraná, promoveu um avanço para todas as IES estaduais do Brasil, em que destacamos a antecipação do Edital de Programa Nacional De Assistência Estudantil Para As Instituições De Educação Superior Públicas Estaduais, o PNAEST, que caso tenha o projeto de Assistência Estudantil aprovado, promoverá a destinação de recursos federais para esse fim em nossa Universidade. (Relatório da adesão da UNIOESTE ao Sistema de Seleção Unificada – SISU - 1ª edição 2014)

Ainda que essa universidade não seja nosso objeto de estudo, uma vez que essa teve importância no debate estabelecido na UEL, e não apenas, mas também ímpar contribuição para a reflexão nacional sobre a adesão ou não do ENEM em universidades estaduais, vale-nos a ressalva para analisar tais aspectos. A UNIOESTE ressalta, assim como apresentado anterior neste mesmo capítulo, como ponto positivo da adesão do ENEM a eficiência no sistema, destacando a forma como o processo é desenvolvido e o banco de dados e

informações fornecidos pelo sistema. Ainda, destaca “A divulgação da Unioeste em âmbito Nacional e a democratização do acesso ao ensino superior”. Como aspectos negativos, a universidade apresentou:

- A divulgação da Lista de espera no site do Sisu não deixou claro aos participantes que eles deveriam procurar no site da Instituição as informações referentes às chamadas, o que prejudicou muitos candidatos que ficaram aguardando no site do SiSU a publicação dos Editais (apesar dessa informação estar prevista no Edital do SiSU e no Termo de Adesão da Unioeste).

- Devido às chamadas sucessivas e subsequentes, candidatos que moram em regiões mais distantes dos campi da Unioeste perderam a data da matrícula, o que gerou muita reclamação.

- As inúmeras chamadas causaram demora no ingresso dos alunos em sala o que gerou reclamações por parte de algumas coordenações de curso. Cabe ressaltar que todas as chamadas foram feitas dentro do prazo regimental de matrícula.

- A falta de informações a respeito da Assistência Estudantil para permanência dos estudantes de outras cidades, incluindo, alimentação, moradia, transporte e bolsa-auxílio entre outras.

- A possibilidade de o candidato optar por dois cursos diferentes em duas instituições diferentes, prejudicou muito o ingresso nas duas primeiras chamadas, pois o candidato realiza a matrícula na sua segunda opção ou aguarda ser convocado para a primeira opção, que geralmente é o curso pelo qual ele realmente tem interesse. A segunda opção, muitas vezes, é aquela em que ele conseguiu ficar dentro da nota de corte. (Relatório da adesão da UNIOESTE ao Sistema de Seleção Unificada – SISU - 1ª edição 2014)

Notamos que, em grande parte, as dificuldades apresentadas pela UNIOESTE com a adesão ao SISU, se deram à lista de espera e chamadas para o preenchimento de vagas ociosas. Vale lembrar que essa é justamente uma área que sofreu algumas alterações ao longo das novas edições. Assim, podemos supor que tal dificuldade também foi apresentada por outras instituições.

Retornando ao caso da UEL, previamente, é importante destacar que a UEL, historicamente, tem sua própria visão dos processos de ingresso nos cursos de graduação, de modo a investir, há um bom tempo, muitos recursos humanos e financeiros na elaboração e aplicação de seus vestibulares (MATEUS, CORREA, s/d).

Segundo MATEUS e CORREA (s/d), que presenciaram e produziram um artigo sobre as discussões realizadas nos Fóruns citados acima, há três perspectivas principais que respondem “Como deve se dar o ingresso de estudantes de graduação da UEL?” 1) o Vestibular da UEL deve ser mantido e o processo de ingresso deve continuar sendo feito como é atualmente, disponibilizando para ingresso por meio do ENEM somente as vagas remanescentes; 2) devemos aderir ao SISU, de modo parcial ou total, por curso ou como política institucional para todos os ingressantes, como parte do processo ou como seleção única; 3) devemos criar formas alternativas de seleção que correspondam a um novo modelo

de universidade, como por exemplo o desempenho dos estudantes em olimpíadas científicas, a matrícula de estudantes egressos do ensino médio como “alunos especiais”, ou a seleção dos melhores alunos por meio de seus históricos escolares.

Como dito anteriormente, o vestibular da UEL possui suas próprias características, não sendo novidade o debate a respeito desse. Desde 2003, foi implementado um vestibular que se pautou na definição de um estudante ingressante capaz de compreender e interpretar conteúdos próprios de sua etapa de formação. Buscava-se assim ir ao contrário da lógica da memorização de conteúdos presente nos vestibulares tradicionais. O Professor Elve Miguel Cenci, do Departamento de Filosofia da UEL, em entrevista para a Revista *Espaço a acadêmico*, em 2004, afirmou que “o objetivo sempre foi o de mudar a forma de avaliação dos egressos do ensino médio, abandonando-se procedimentos de ‘treinamento e memorização’, feitos sobretudo pelos cursinhos, enfatizando processos como interpretação e compreensão”.

Também, institucionalmente, o vestibular da UEL gera recursos através dos valores cobrados para a realização do processo seletivo, que são revertidos em infraestrutura física, segundo a COPS. Também, o vestibular da UEL contribuiria para a economia local. “Segundo dados do Londrina *Convention & Visitors Bureau* – órgão para o incentivo ao turismo da cidade – cerca de 7.000 leitos são ocupados em Londrina na época do vestibular, permitindo que os hotéis da cidade operem, em sua maioria, em lotação máxima” (MATEUS, CORREA, s/d, p.6).

Contudo, há também argumentos contrários a tal perspectiva, que são:

- O Vestibular da UEL é elitista e excludente e não cria oportunidades iguais para estudantes da escola pública.
- Ainda que as provas do Vestibular da UEL tenham potencial para reorientar políticas e práticas de sala de aula, pouco desse potencial é realizado nas escolas públicas.
- Estudos mostram que o Vestibular alimenta as práticas de exclusão social.
- O Vestibular é um processo que expõe as derrotas.
- Não faz sentido manter o Vestibular da UEL para 3.100 vagas enquanto o Sisu disponibiliza mais de 200 mil.
- O custo com o Vestibular é muito alto e a logística muito complexa. (MATEUS, CORREA, s/d, p.7).

Já a segunda perspectiva, orienta-se pela democratização do acesso ao ensino superior e, também, pela necessidade de melhorar a ocupação das vagas remanescentes. Para além de outros pontos já apresentados nesse trabalho. Também, para aquelas universidades estaduais que aderem ao SISU há um recurso federal para essas universidades.

Segundo a Portaria do MEC, publicada em 28 de dezembro de 2010, os recursos são repassados de acordo com as vagas. Para até 200 vagas disponíveis pelo Sisu, a IES recebe até R\$ 150 mil; entre 201 e mil vagas, até R\$ 750 mil; acima de mil vagas,

até R\$ 1,5 milhão. Além disso, aquelas que oferecem, na primeira edição do Sisu de cada ano, entre 50% e 80% do total das vagas anuais autorizadas em cada um de seus cursos habilitados a participar do sistema, recebem uma bonificação de até 30% sobre o valor do recurso repassado. (MATEUS, CORREA, s/d, p.9)

Esta perspectiva também não foi consenso no debate, apresentando os seguintes argumentos contrários:

- O Sisu ainda gera um número expressivo de vagas não ocupadas. Em todo país, cerca de 5% das vagas ficam ociosas desde o início dos cursos, sem considerar as evasões;
- O Sisu aumentou o índice de evasão nas universidades;
- O Sisu não é um processo mais democrático por ser mais universal. Como apontou uma pedagoga que atua na UTFPR no campus de Londrina, participante do encontro no dia 23, “os cursos mais concorridos continuam os mais elitizados”;
- O Sisu elitiza o ensino superior, especialmente nas regiões mais necessitadas;
- A UEL não está preparada para receber estudantes de fora. Não há políticas consistentes de inclusão e estrutura necessária para a manutenção de alunos vindos de outros estados, como já acontece atualmente. (MATEUS, CORREA, s/d, p.11)

Quanto à terceira perspectiva, aqueles que apoiam essa proposta acreditam que flexibilizar o processo seletivo criaria oportunidades independentes das condições socioeconômicas e assim, valoriza diferentes dimensões do ensino/aprendizagem dos estudantes. Contudo, devemos considerar que para alcançar tal objetivo, ainda é necessário um longo caminho.

Assim, após os debates realizados, em 2016, através da RESOLUÇÃO CEPE nº 027/2016, foi aprovada a adesão da UEL ao SISU para os cursos de graduação para a 1ª edição – 2017. Em tal resolução, inicialmente considera:

CONSIDERANDO que a UEL tem como missão a gestão democrática, com autonomia didático-científica, comprometida com o desenvolvimento e a transformação social, econômica, política e cultural do Estado do Paraná e do Brasil;

CONSIDERANDO o compromisso da UEL na busca pela diminuição das desigualdades sociais;

CONSIDERANDO as políticas institucionais vigentes que visam garantir a ampliação do acesso e da permanência para a formação do estudante na UEL;

CONSIDERANDO a exigência das políticas de Ações Afirmativas voltadas à inclusão e permanência de estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas;

CONSIDERANDO que o Sistema de Seleção Unificada (SISU) amplia a democratização do acesso ao Ensino Superior e valoriza o Exame Nacional do Ensino médio (ENEM), favorecendo a articulação entre Ensino Superior e Ensino médio;

CONSIDERANDO que a adesão da UEL ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) poderá propiciar maior visibilidade aos Cursos de Graduação em nível nacional;

CONSIDERANDO os pronunciamentos contidos no Processo nº7651/2016, de 13 de Abril de 2016; (Resolução CEPE nº 027/2016)

Notamos assim, que como resultado do debate realizado na UEL, esta, de modo geral, considera o SISU, logo também o um mecanismo de acesso que democratiza o ensino superior, diminui a desigualdade social e transforma a realidade social, política e cultural do Paraná. Também, que esse mecanismo valoriza e aproxima o ensino superior e o ensino médio, “favorecendo a articulação entre Ensino Superior e ensino médio”, assim como propõe o governo.

Outro ponto a ser destacado, que é uma singularidade do processo de adesão da UEL, é a quantidade de vaga disponibilizada para o SISU. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aprovou que apenas aqueles cursos que desejassem participariam do SISU, sendo que esses determinariam anualmente a quantidade de vagas ofertadas na plataforma. Assim, o vestibular não seria eliminado, mas agora existiriam duas formas de acesso.

Art. 1º Regulamenta a adesão Sistema de Seleção Unificada (SISU) para o Processo Seletivo de vagas iniciais dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no ano letivo de 2017, conforme a Anexo Único dessa Resolução. Parágrafo Único. As vagas ofertadas no SISU são definidas anualmente pelo Colegiado de Curso respectivo, bem como as pontuações mínimas a serem exigidas para a redação e para cada área de conhecimento que compõe o Exame Nacional do Ensino médio (ENEM). (RESOLUÇÃO CEPE nº 027/2016)

Desta forma, assim fica estabelecida a distribuição de vagas ofertadas no SISU, no ano de 2016:

Tabela 9 – LISTAGEM DE CURSOS DE GRADUAÇÃO QUE ADERIRAM AO SISU, COM PERÍODOS E QUANTIDADES DE VAGAS: 2016

CURSOS	PERÍODO	Nº DE VAGAS
Administração	Noturno	10
Administração	Matutino	10
Agronomia	Integral	20
Arqueologia	Noturno	20
Artes Cênicas	Matutino	06
Biblioteconomia	Noturno	20
Biomedicina	Integral	05
Ciência da computação	Integral	10
Ciências Biológicas	Integral	10
Ciências Contábeis	Matutino	05
Ciências Contábeis	Noturno	10
Ciências Econômicas	Matutino	10
Ciências Econômicas	Noturno	20
Ciências Sociais	Matutino	25
Ciências Sociais	Noturno	25
Educação Física – Bacharelado	Matutino	30
Educação Física – Bacharelado	Noturno	30
Educação Física – Licenciatura	Matutino	15

Educação Física – Licenciatura	Noturno	15
Enfermagem	Integral	10
Farmácia	Integral	15
Filosofia	Noturno	05
Física – Licenciatura	Noturno	05
Física – Bacharelado	Integral	05
Fisioterapia	Integral	10
Geografia	Matutino	05
Geografia	Noturno	05
História	Matutino	10
História	Noturno	10
Letras Espanhol	Vespertino	10
Letras Espanhol	Noturno	10
Letras Francês	Noturno	10
Letras Português	Vespertino	10
Letras Português	Noturno	05
Matemática – Bacharelado	Matutino	10
Matemática – Licenciatura	Noturno	10
Medicina Veterinária	Integral	15
Pedagogia	Matutino	20
Pedagogia	Noturno	20
Psicologia	Integral	30
Química – Bacharelado	Integral	10
Química – Licenciatura	Noturno	20
Secretariado executivo	Noturno	20
Serviço Social	Matutino	05
Zootecnia	Integral	20

Fonte: Resolução CEPE nº 027/2016 – Anexo único.

Ao analisar a tabela acima, podemos primeiro comparar os cursos que ali estão presentes, ou em outras palavras, os cursos que estão ausentes. Os clássicos cursos de engenharia e medicina, que possuem um grande prestígio na sociedade Brasileira, como discutido no primeiro capítulo, não aderiram ao ENEM, permanecendo apenas como o vestibular para a forma de ingresso. Em seguida, chama-nos a atenção a quantidade de vagas ofertadas por cada curso. O curso de Educação Física – Bacharelado e o de Psicologia são os que ofertam o maior número de vagas, 30. Já os cursos Biomedicina; Ciências Contábeis (Matutino); Filosofia; Física; Geografia; Letras Português (noturno); e Serviço Social dispõem apenas 05 vagas para o sistema.

Por fim, podemos analisar dados apresentados em 2019 pela UEL em seu relatório anual. Em 2019 foram ofertadas 3.085 vagas para a graduação, sendo dessas 564 pelo ENEM/SISU e 2.521 para o vestibular. Há uma constante quanto ao local de origem dos cãndidos tanto pelo SISU quanto pelo vestibular, sendo maioria paranaense, seguidos de paulistas. Quando observado a forma de ingresso, notamos que há um maior ingresso de negros pelo SISU do que pelo vestibular, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 10: FORMA DE INGRESSO – 2019

TIPO DE COTA/INGRESSO	VESTIBULAR		SISU		ENEM		PDCS - VI*		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universal	1.418	58	178	50	236	100		0	1.832	59,44
Escola pública	710	29	80	23		0		0	790	25,63
Negro de escola pública	202	8	72	20		0		0	274	8,89
Negro independente do percurso	132	5	25	7		0		0	157	5,09
Não informado	1	0		0		0	28	100	29	0,94
Total	2.463	100	355	100	236	100	28	100	3.082	100

Fonte: Disponível em UEL em DADOS – 2019.

Notamos assim, ao observar os dados anteriores, que o SISU cumpre com o seu intuito de garantir um maior acesso de estudantes negros e da escola pública nas IES. Contudo, também fica evidente que o sistema de cotas que a própria UEL possui, também cumpre seu papel.

Finalmente, podemos observar o forte entrave que o SISU encontra para tornar-se a principal forma de acesso ao ensino superior. Poderíamos inferir algumas hipóteses para tal fato, como o sólido programa de processos seletivos que a UEL possui, com seu tradicional vestibular. Ou, a autonomia que as universidades estaduais possuem diante do governo federal, de modo que essas não participaram do processo construtivo do ENEM/SISU.

3.4 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UFU

A adesão por parte da Universidade Federal de Uberlândia ao SISU e/ou ENEM, se deu de modo diferente do que vimos anteriormente com a Universidade Estadual de Londrina. Podemos inferir que, em grande medida, tal diferença exista justamente por, apesar de ambas serem públicas, uma possuir administração Federal e outra Estadual. Como dito anteriormente, a criação e implementação do Novo ENEM garante autonomia para todas as universidades escolherem aderir ou não a ele, assim como a forma como será tal adesão.

Contudo, precisamos lembrar que todo o processo de reformulação do exame nacional passou por consultas públicas às Universidades Federais. Deste modo, podemos afirmar que o processo de adesão de qualquer instituição de ensino superior federal ao novo mecanismo de ingresso, não se inicia no debate proposto pela universidade, mas sim, na reformulação do próprio ENEM.

Deste modo, a Universidade Federal de Uberlândia concretiza sua adesão ao SISU desde 2010, inicialmente disponibilizando as vagas remanescentes pela plataforma eletrônica do SISU, através da Resolução nº 11/2010, do Conselho de Graduação.

Ainda no mesmo ano, a UFU decide utilizar o resultado do ENEM como primeira fase de seu processo seletivo, como podemos atestar na Resolução Nº 15/2010, do Conselho de Graduação:

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1 O Processo Seletivo da UFU será executado em duas fases: a primeira, de caráter eliminatório e classificatório de responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC) denominada Exame Nacional de Ensino médio - ENEM e a segunda de caráter classificatório, de inteira responsabilidade da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a quem cabe planejar, realizar e divulgar todos os atos relativos ao Processo Seletivo 2011-1 contidos neste Edital [...]. (Resolução No 15/2010, do Conselho de Graduação)

Contudo, este modelo permaneceria apenas naquele ano. A partir de 2011, até o momento em que este trabalho foi escrito, a UFU passar a ter duas formas diferentes de ingresso anualmente. No início do ano letivo, o ingresso aconteceria pelo SISU para todos os cursos que não exigissem habilidades específicas.

1. DOS CURSOS QUE UTILIZARÃO O Sisu

1.1.A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do Sisu, que trata esse Edital, será efetuada exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino médio - ENEM referente ao ano de 2011. Assim, para concorrer às vagas oferecidas pela UFU, o candidato deverá, obrigatoriamente, inscrever-se e submeter-se às provas do Exame Nacional do Ensino médio-2011. [...]

2. DOS CURSOS QUE EXIGEM CERTIFICAÇÃO EM HABILIDADES ESPECÍFICAS

2.1.A UFU exigirá uma certificação em habilidades específicas para os seguintes cursos, em todos os seus turnos: Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Design de Interiores, Dança, Música e Tradução.

2.2. Para os cursos que exigem habilidades específicas o candidato deverá inscrever-se e submeter-se às provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino médio) e ainda obter um “certificado de habilidades específicas” respectivo ao curso pretendido. A UFU divulgará um edital referente à certificação em “habilidades específicas”, cujas provas serão realizadas no segundo semestre de 2011. Para o processo seletivo 2012-1 também serão aceitos os certificados de habilidades específicas obtidos a partir do dia primeiro de janeiro de 2010. [...] (resolução no 09/2011, do Conselho de Graduação)

Já no segundo semestre letivo, o ingresso se daria a partir do vestibular realizado pela própria UFU. Assim como era realizado antes da criação e implementação do Novo ENEM e SISU.

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.10 Processo Seletivo da UFU será executado em duas fases: a primeira, de caráter eliminatório e classificatório, somente com questões de múltipla escolha e a segunda, de caráter classificatório com questões discursivas e uma prova de redação; as duas de inteira responsabilidade da Universidade Federal de Uberlândia, a quem cabe planejar, realizar e divulgar todos os atos relativos ao Processo Seletivo 2011-2, contidos neste Edital. (Resolução No 02/2011, do Conselho de Graduação)

Como o Novo ENEM ainda estava em seus primeiros anos, ainda discutia-se a possibilidade da realização de uma prova no primeiro semestre para que tais resultados pudessem ser aplicados no ingresso nas universidades no meio do ano. Assim, a Resolução /nº 02/2011, também previa tal possibilidade:

1.1.2. Caso o ENEM 2011-1 seja realizado, para concorrer às vagas oferecidas pela UFU, o candidato deverá, obrigatoriamente, ter se inscrito e se submeter às provas do Exame Nacional de Ensino médio-2011-1 e, munido do número de inscrição no ENEM-2011, efetuar sua inscrição no Processo Seletivo 2011-2 da Universidade Federal de Uberlândia. (Resolução No 02/2011, do Conselho de Graduação)

Embora não podemos afirmar que não existiu discussão para a adesão ou não da UFU ao SISU, pois esta seria falsa, podemos afirmar que a intensidade de tal debate se faz presente na discussão da adesão ou não de 100% das vagas da instituição. Como vimos, desde seu início o SISU é utilizado apenas como ingresso do primeiro semestre letivo. Desta forma, debates a respeito da adesão ou não no segundo semestre tem emergido.

Em 2016, o Conselho de Graduação (Congrad) apresentou como pauta tal ponto. Apesar de ter resultado em uma negativa, e assim na permanência da forma do processo seletivo estabelecido em 2012, vale-nos destacar alguns argumentos apresentados.

Para a então pró-reitora de Graduação, professora Marisa Lomônaco, as estatísticas de evasão foi o argumento mais forte para definir à manutenção do vestibular convencional),

"É claro que os conselheiros estão atentos à opinião pública e aos anseios das escolas e cursinhos de Uberlândia e região, mas não houve nenhuma pressão externa influenciando nesta tomada de decisão. A Diretoria de Processos Seletivos (Dirps) apresentou relatórios comprovando que a incidência da evasão é bem maior entre os alunos que ingressam na UFU por meio da nota no ENEM. Além disso, existem cursos em que, historicamente, a procura tem sido maior nos vestibulares, em relação à seleção com base na prova do MEC." (LAMÔNACO para ComunicaUFU, 2019)

Contudo reforça que, a adesão total da UFU ao SiSU não está descartada e pode ocorrer futuramente.

"Caso o MEC decida implantar uma nova edição do ENEM por ano, aplicando a prova também no primeiro semestre, a nossa adesão total ao SiSU seria mais viável.

Nesta hipótese, o tema voltaria à pauta do Congrad e poderíamos reavaliar a decisão que tomamos na última reunião"(LAMÔNACO para ComunicaUFU, 2019)

O professor Leonardo Barbosa e Silva, então pró-reitor de Assistência Estudantil, apresentou as motivações da discussão, argumentando sobre a importância do SISU no ensino superior

“A universidade federal hoje é mais popular, é mais negra, é mais feminina e tem mais sofrimentos emocionais, e precisa produzir mais políticas para que essas pessoas não percam o vínculo com ela. Democratizamos o acesso, agora precisamos democratizar a permanência”, afirmou (Barbosa e Silva para ComunicaUFU, 2019)

Também, precisamos considerar como um importante argumento favorável a adesão de 100% das vagas ao SISU, ou seja, utilizar a plataforma não apenas para o meio do ano, mas também para os ingressos do segundo semestre letivo é o bônus de vantagem que é aplicado na distribuição da verba proveniente do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

Contudo, Barbosa afirma que é importante que se faça uma reflexão sobre a motivação do debate. “Para não sairmos da discussão com a impressão de que ela foi meramente vinculada a reais a mais ou a reais a menos”.

Segundo a Resolução Nº 03/2017, a opção pelo Processo Seletivo Próprio – Vestibular para ingresso no segundo semestre letivo “decorre do entendimento institucional de que esse processo se mantém eficaz na seleção de candidatos com perfis regionais, uma vez que não há, até o momento, a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no segundo semestre” (Resolução No 03/2017, do Conselho de Graduação).

Assim, poderíamos sintetizar as formas de ingresso na Universidade Federal de Uberlândia da seguinte forma (Resolução No 03/2017, do Conselho de Graduação):

De sua Criação até 1997: Processos seletivos (exames vestibulares) aplicados no primeiro e no segundo semestres letivos, para preenchimento da totalidade de vagas disponíveis.

Em 1997: Criação Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior/PAIES, programa seriado para acesso de candidatos matriculados no ensino médio, no preenchimento de 25% das vagas de graduação ofertadas no primeiro semestre letivo. O restante das vagas seria distribuído nos processos seletivos (exames vestibulares) que permanecem.

Em 2007: Extinção do PAIES, substituindo-o por outro programa seriado, o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso ao Ensino Superior/PAAES, como reserva de 50% das vagas

disponíveis no primeiro semestre, para estudantes egressos do ensino médio em escolas públicas. O restante das vagas seria distribuído nos processos seletivos (exames vestibulares) que permanecem.

Em 2010: em caráter experimental, a UFU iniciou sua adesão ao Sistema ENEM-SiSU para preenchimento das vagas iniciais não ocupadas, portanto, vagas remanescentes, e substituindo a primeira fase do processo seletivo (exames vestibulares) existentes.

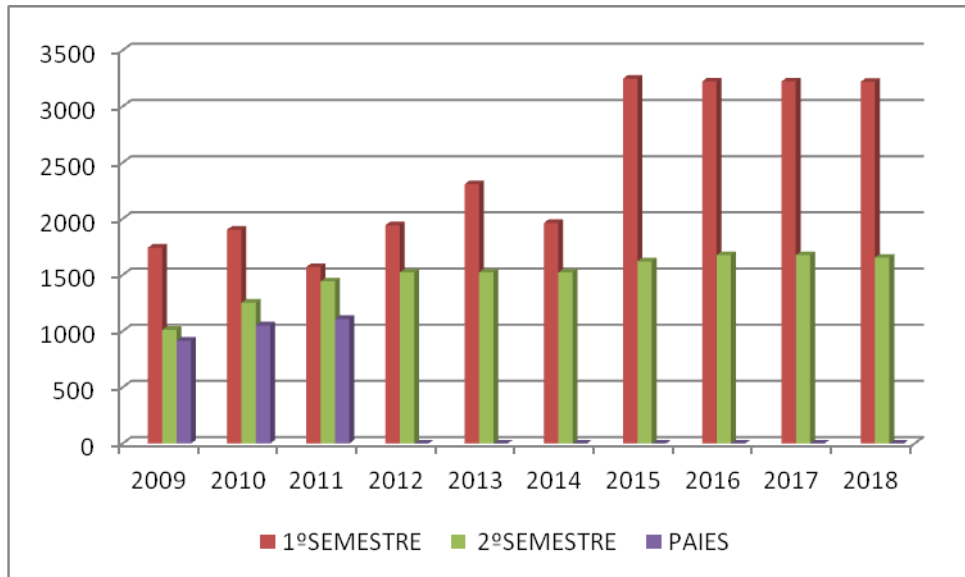
Em 2011: Preenchimento total das vagas iniciais ofertadas no primeiro semestre letivo pelo SISU nos cursos que não exigem habilidades específicas.

Em 2012: Extinção do Programa PAAES, substituindo-o, progressivamente pelo Sistema ENEM-SiSU para o ingresso a todos os cursos com oferta no primeiro semestre.

Assim, atualmente o Sistema ENEM/SISU passou a ser a principal modalidade de seleção e ingresso em cursos da UFU que não exigem Certificação de Habilidades Específicas. Para esses, em especial, a UFU implantou o sistema ENEM-CHE, no qual utiliza o ENEM, acrescido de aplicação de uma prova específica para certificação de habilidade. Enquanto para o acesso às vagas ofertadas no segundo semestre letivo, a UFU mantém a realização do Processo Seletivo Próprio – Vestibular.

Outro ponto que pode ser analisado para compreendermos os impactos da adesão UFU ao ENEM como processo seletivo diz respeito ao número de vagas ofertadas antes e depois de tal adesão. Como podemos ver no gráfico a seguir, o número de vagas nos cursos de graduação teve um aumento considerável de 2009, ano em que a universidade ainda não havia aderido ao ENEM/SISU, com 3.669 vagas, para 2018, onde ocorre adesão de 100% nas vagas ofertadas no segundo semestre, com aproximadamente 4.900 vagas.

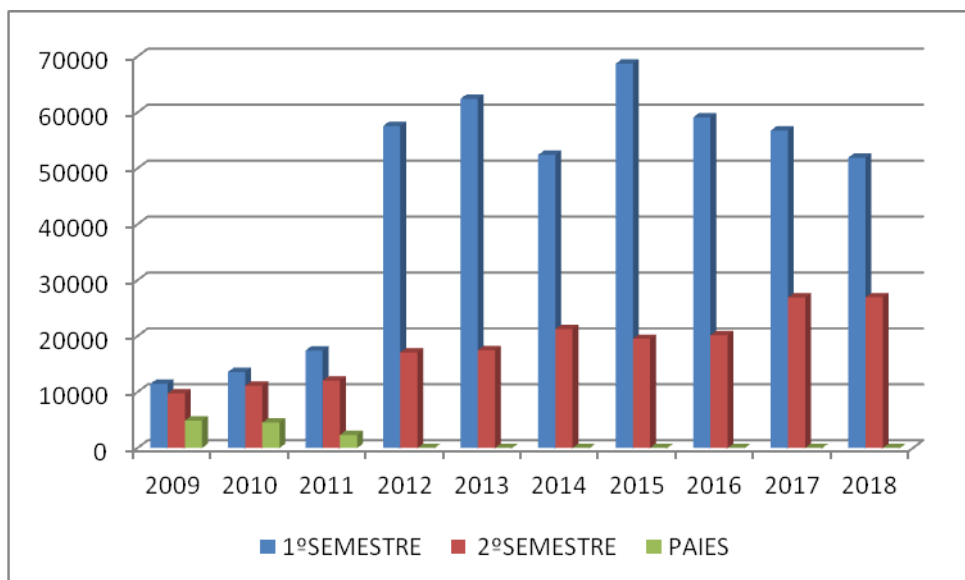
GRÁFICO 8: NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS PELA UFU DE 2009 A 2018



Fonte: Elaborado pela própria autora a partir de dados ofertados pela instituição em seu anuário.

Também, podemos analisar o número de inscritos nos processos seletivos no mesmo período, de 2009 a 2018. Novamente podemos observar um aumento significativo de 200, onde se inscreveram aproximadamente 26.100 candidatos, para 2019, com aproximadamente 79.000 candidatos. Como podemos ver no gráfico a seguir.

GRÁFICO 9: NÚMERO DE INSCRITOS NOS PROCESSOS SELETIVOS DA UFU DE 2009 A 2018



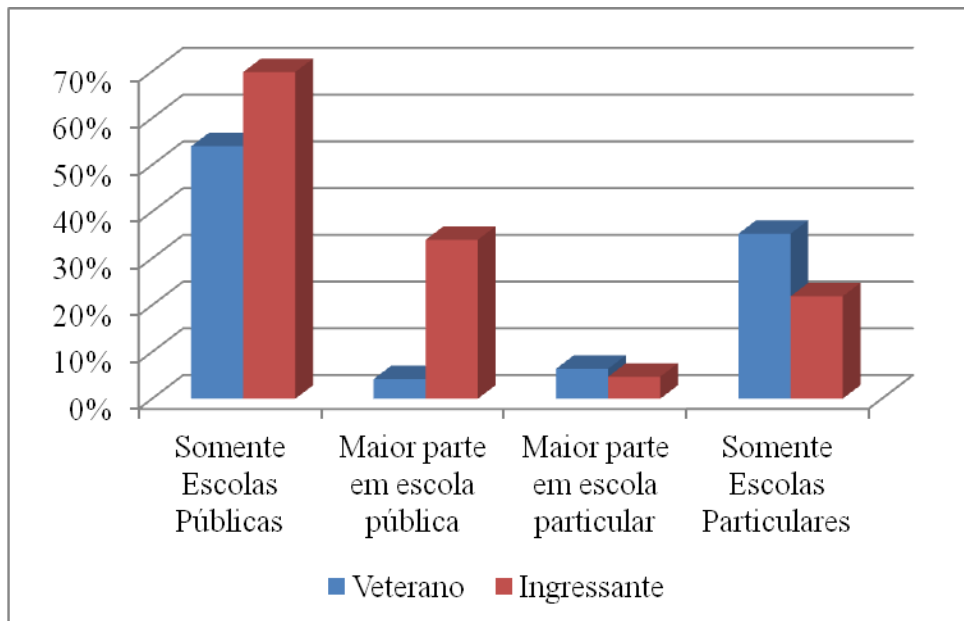
Fonte: Elaborado pela própria autora a partir de dados ofertados pela instituição em seu anuário.

Notamos assim que a UFU, após a adesão ao ENEM/SISU, atraiu uma maior visibilidade, tornando-se uma possibilidade para muitos estudantes que pretendem ingressar no ensino superior.

Em 2014, foi realizada uma pesquisa que buscava traçar o perfil do estudante da Universidade Federal de Uberlândia, propondo dados tanto do aluno que ingressava em 2014, ou seja, após a adesão ao SISU/ENEM, quanto do aluno veterano, que ingressou há pelo menos quatro anos, ou seja, antes da adesão. De tal pesquisa, destacamos três dados que poderão contribuir para compreendermos as mudanças no perfil do estudante: 1) Percentual de graduandos na UFU em segundo a natureza da Instituição que cursou antes de iniciar a graduação; 2) percentual de graduandos na UFU segundo cor; 3) Renda familiar mensal per capita média dos graduandos.

No gráfico a seguir podemos observar que há um aumento do número de ingressantes que estudavam apenas em escolas públicas para os veteranos, de 69,9% (ingressantes) para 54% (veteranos) graduandos que estudavam apenas em escolas públicas, e de 21,9% (ingressantes) para 35,3% (veteranos) graduandos que estudavam apenas em escolas privadas.

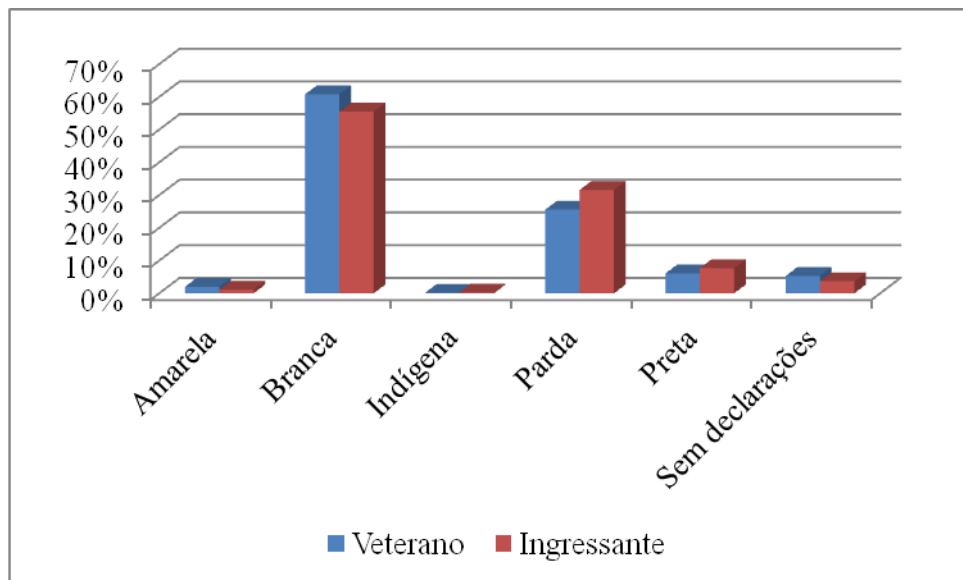
GRÁFICO 10: PERCENTUAL DE GRADUANDOS NA UFU EM SEGUNDO A NATUREZA DA INSTITUIÇÃO QUE CURSOU ANTES DE INICIAR A GRADUAÇÃO – 2014



Fonte: Elaborado pela própria autora a partir de dados da pesquisa feita pela Universidade Federal de Uberlândia, em 2014, intitulado “Pesquisa Perfil Estudante UFU”.

Quanto à autodeclaração de cor, ao compararmos os ingressantes com os veteranos percebemos um aumento de 25,60% (veterano) para 31,60% (ingressante) de estudantes pardos, e de 6,10% (veterano) para 7,70% (ingressante) de estudantes pretos, enquanto há um decréscimo do número de brancos de 60,8% (veteranos) para 55,5% (ingressantes).

GRÁFICO 11: PERCENTUAL DE GRADUANDOS NA UFU SEGUNDO COR - 2014



Fonte: Elaborado pela própria autora a partir de dados da pesquisa feita pela Universidade Federal de Uberlândia, em 2014, intitulado “Pesquisa Perfil Estudante UFU”.

Por fim, quanto à renda mensal familiar *per capita* média dos estudantes, podemos afirmar que a renda mensal familiar *per capita* média dos veteranos (R\$ 1.011,60) é maior que a média dos ingressantes (R\$ 849,59).

Assim, notamos que de fato houve uma ampliação do número de vagas ofertadas pela UFU. É claro, que não podemos atrelar tal crescimento apenas a adesão ao SISU, mas também não podemos negar que esse em muito contribuiu. Ainda, ao levarmos em consideração a pesquisa realizada em 2014, notamos que após a adesão ao ENEM/SISU o perfil do estudante da UFU tornou-se mais pobre, negro e oriundo da escola pública. Assim, poderíamos inferir que o processo seletivo tem alcançado alguns dos objetivos do Novo Enem.

3.5 AÇÕES REALIZADAS PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA PARA A CONSCIENTIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ACESSO AO IES

Ao longo de 2017, através do Estágio Docência do mestrado em ciências sociais, com o auxílio e supervisão da professora Doutora Angela Maria, algumas ações foram realizadas no município de Londrina/PR com o intuito de conscientizar os estudantes da rede pública sobre as possibilidades de acesso ao ensino superior público, mais especificamente a Universidade Estadual de Londrina.

Tais ações consistiram-se em três palestras/oficinas, em diferentes escolas da rede pública, Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, Colégio Estadual Olavo Bilac de Cambé e Colégio Est. Prof^ª Adélia Dionísia Barbosa, ministradas pela mestranda Carolina Manhezzo e pela professora Doutora Angela Maria. Apesar de possuírem temáticas diversas, “Universidade pra quem?”, “Racismo institucional, autoidentificação, identidade, consciência negra e as cotas raciais na atual” e “A sociologia brasileira e as múltiplas interpretações da vida social, econômica, política e cultural”, respectivamente, o acesso ao ensino superior permeava em todas as palestras.

A primeira atividade, “Universidade pra quem?”, foi realizada por meio de uma oficina na semana da sociologia, no Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, tendo como objetivo dialogar e conscientizar os alunos do Ensino médio sobre a importância das universidades na sociedade, o diferencial que essas podem ser na vida de um cidadão, e principalmente, sobre as formas e caminhos que, aqueles alunos que tivessem interesse em ingressar em uma universidade, deveriam trilhar.

Após tal atividade, pode-se constatar a falta de informação que ainda existe sobre as universidades e políticas de ingressos. Perguntas como “qual o valor da mensalidade?”, “onde faço minha inscrição” eram comuns. Também, ficou nítido o interesse dos estudantes em atividades voltadas para o esporte, como Atléticas, competições e outros.

Já a segunda atividade, “Racismo institucional, autoidentificação, identidade, consciência negra e as cotas raciais na atual”, no Colégio Estadual Olavo Bilac de Cambé, voltou-se principalmente para a discussão sobre racismo, uma vez que a atividade ocorreu na semana da consciência negra. Assim, não foi possível iniciar um debate sobre as cotas sociais. Novamente, foi constatado a

desinformação sobre tal políticas. Muitas dúvidas surgiram, principalmente a respeito do “valor que paga por mês pra estudar na uel”.

Por fim, como terceira e última ação concreta realizada no desenvolvimento deste trabalho, na palestra desenvolvida no Colégio Est. Prof^a Adélia Dionísia Barbosa, intitulada “A sociologia brasileira e as múltiplas interpretações da vida social, econômica, política e cultural”, nos foi possível aplicar um pequeno questionário a respeito do conhecimento dos alunos sobre as políticas públicas voltadas para o ingresso nas universidades públicas.

Questionados sobre o conhecimento ou não da existência de cotas sociais nas universidades públicas do país, pouco mais de 60% afirmaram que sim, contudo, questionados se esses sabiam as normas e requisitos para ingressar pelas cotas, apenas 25% afirmaram que sim. Ainda, questionamos se os alunos concordavam com o sistema de cotas, e a maioria, 53% afirmaram que não. Podemos deduzir que, a discordância com tal política, em grande medida se dá justamente por não conhecer as normas e estruturas das cotas sociais.

Assim, ao mesmo tempo em que percebemos a necessidade e importância de políticas públicas voltadas para o acesso ao ensino superior, também constatamos a urgente necessidade de ações voltadas para os alunos do ensino médio, e para a comunidade de um modo geral, para a informação e conscientização desses sobre a existência de tais políticas. Uma vez que a desinformação, em situações como exemplificadas a cima, podem exercer o caráter restritivo do ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentado diferentes faces da discussão sobre a adesão do Exame Nacional do Ensino Médio como mecanismo de seleção às instituições de ensino superior públicas, podemos pontuar algumas considerações.

Como apresentado no primeiro capítulo, partimos do pressuposto que existe uma considerável desigualdade socioeducacional no Brasil, ocasionada pela história de consolidação da educação no país e que se tornou uma constante principalmente no ensino superior.

Desta forma, ao analisarmos dados do perfil do universitário brasileiro, como proposto no primeiro capítulo, evidenciamos aquilo que o sociólogo Bourdieu afirma, onde o ambiente escolar, no caso as instituições de ensino superior, reproduzem valores das classes dominantes, impondo assim uma estrutura socieducacional em que os estudantes das classes subalternas não conseguem desvencilhar. Assim, tais estudantes não encontram nas universidades um meio ao qual pertencem, criando assim, um ciclo vicioso.

Tal ponto evidencia-se novamente ao analisar as ações realizadas ao longo de 2017 e 2018 no município de Londrina, uma vez que era grande a desinformação a respeito das universidades públicas e suas formas de acesso para alunos da rede pública de ensino. Também, quando questionados para quais cursos aqueles, que possuíam interesse em fazer o ensino superior, gostaria de ingressar víamos uma constante de cursos que não possui grande prestígio social no país. Deste modo, como Bourdieu (2003) afirma, os sistema escolar torna-se um meio eficaz de conservação social e de reprodução da desigualdade socioeducacional.

Evidenciado tal desigualdade, torna-se ainda mais claro o papel que os processos seletivos, no caso os vestibulares, ocupam nessa estrutura desigual. Criado como objetivo de testar o “desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade” (Art. 65. Decreto 8.659/1911), os exames de admissão, posteriormente chamados de vestibulares apresentam uma lógica meritocrática a partir do resultado de um único processo avaliativo, composto por uma ou duas fases.

Podemos pontuar duas problemáticas em tal objetivo. O primeiro refere-se justamente a lógica meritocrática, uma vez que, como afirmamos acima, estamos falando de sociedades desiguais não apenas no campo da educação mas em toda a sua estrutura. Desta forma, não podemos considerar como iguais resultados de um desenvolvimento educacional tão desigual.

Tais desigualdades vão desde as diferenças de estruturas físicas e pedagógicas entre as escolas públicas e privadas, até o alimento que tais estudantes têm ou não para comer.

Ainda, parece-nos incabível avaliar aproximadamente doze anos de estudo e dedicação em apenas um processo seletivo. Inúmeras situações podem ocorrer no período que precede os exames, como bem apresentados pelos jornais e mídias sociais, de modo que tais circunstâncias já tornaram-se um espetáculo aparte.

"Show dos Atrasados" falha de novo no Enem 2019; internautas reagem..." (UOL, acessado em 10/11/2019 em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/11/10/show-dos-atrasados-falha-de-novo-no-enem-2019-internautas-reagem.htm?cmpid=copiaecola>)

A partir da LDB, em 1996, os exames vestibulares passam a considerar exclusivamente as competências e habilidade definidas na Base Nacional Comum curricular, de modo que busca-se assim transformar as condições desiguais em que os alunos se apresentam, quanto ao conteúdo, para os processos seletivos. Contudo, apesar de significativa tal mudança, não há maiores alterações quanto às estruturas dos processos seletivos.

Deste modo, evidencia-se novamente que a desigualdade de capital cultural entre os estudantes tem um peso determinante em todo o seu desenvolvimento escolar, efetivando-se no ingresso ou não nas universidades e ainda, para aqueles que conseguiram ingressar, na permanência ou não nos cursos até a sua conclusão.

Posto isso, podemos chegar nas considerações quanto as transformações que o Novo ENEM propõe, uma vez que esse já possui em seu próprio objetivo democratizar as oportunidades de acesso às vagas instituições de ensino superior, e assim propor uma reestruturação curricular do ensino médio.

Apesar de ressaltarmos que a utilização do Novo ENEM não está obrigatoriamente atrelada ao SISU para tornar-se um mecanismo de acesso ao ensino superior, não podemos deixar de considerar esse seu ideal. Assim, como afirmado no terceiro capítulo, concordamos com as três grandes diferenças que o SISU/ENEM propõe apresentadas por Nogueira (et al, 2017), 1) quanto a eficácia e menor custo do sistema; 2) quanto a mobilidade geográfica proposta pelos estudantes; 3) quanto a maior inclusão social ocasionada pela intrínseca relação com a Lei de cotas e a isenção das taxas do exame.

Tais pontos tornam-se evidenciam-se ao analisarmos os dados estatísticos apresentados pelo governo federal. Ao compararmos as transformações no perfil do

universitário antes e depois da criação e adesão, por parte das universidades, ao ENEM notamos que hoje temos uma universidade mais pobre, negra e oriunda da rede pública.

Também, evidenciamos uma maior mobilidade geográfica dos estudantes a partir do ENEM/SISU como os dados estatísticos do perfil do novo universitário. Contudo, não podemos deixar de mencionar um debate que emerge com tal mobilidade que é o da evasão universitária. Apesar de estudos apresentarem que, apesar de realmente aumentarem, o crescimento de tais evasões não são tão significativos ao ponto de deslegitimar a política, esse é um ponto em comum no discurso daqueles que se opõem ao novo mecanismo.

Também, mesmo o governo apresentando e propondo uma forma mais eficaz e barata de gerir os processos seletivos, não podemos ignorar os discursos daqueles que se opõem ao novo exame, pontuando a perda de autonomia das universidades em não gerirem e elaborarem seus próprios processos seletivos.

Ainda, outra consideração que não pode deixar de ser pontuada, refere-se a considerável expansão do ensino superior a partir das políticas públicas que emergem com o novo Enem no governo dos presidentes Lula e Dilma Rousseff. Nesse período foram criadas foram criadas 18 universidades federais localizadas em diferentes estados das regiões brasileiras, sendo que segundo o Censo da Educação Superior de 2016, das 63 universidades federais, 31 estão localizadas em capitais e 32 no interior do país (INEP, 2017). Tal discussão é necessária, uma vez que o novo ENEM traz também, em sua criação a meta de expandir e ingresso nas universidades públicas, de modo que essa está intrinsecamente relacionada à expansão das vagas.

Outro ponto, a ser considerado é a constante nos discursos e documentos do governo federal, e assim, dos representantes das universidades federais, quanto às vantagens e contribuições que o novo ENEM traz a democratização das universidades brasileiras.

Contudo, também há uma constante nos discursos daqueles que se opõem. Afirmando sempre, que o ENEM não traz mudanças significativas quanto aos exames que eles substituem, os vestibulares, de modo que esse também possui uma lógica meritocrática.

Por conseguinte, a adesão ao ENEM por parte da Universidade Federal de Uberlândia, se deu de modo muito mais tranquilo do que a adesão por parte da Universidade Estadual de Londrina. Ressalta-se que houve e há discussões contrárias a adesão ao ENEM na UFU, contudo, essa não possui um peso tão grande.

Vemos que os discursos tanto contrários quanto a favores em ambas as universidades, estão em concordância com os discursos apresentados na esfera federal do país. Assim, podemos inferir que há uma maior dificuldade de adesão ao ENEM por parte das

universidades estaduais, justamente pela maior autonomia que essas possuem, e pelo projeto do Novo ENEM ter sido tecido por representantes das diversas universidades federais do país.

Por fim, não podemos concluir esse estudo sem antes considerar as práticas vivenciadas pela autora. Em tais práticas tornou-se evidente uma outra face necessária a adesão do ENEM por parte das universidades públicas: o diálogo, a conscientização e a parceria universidade/ensino médio. O Novo ENEM só terá êxito e alcançará seu objetivo de democratizar o ensino superior se, o estudante da escola pública conhecer e interessar-se pelas inúmeras possibilidades de transformação social que as universidades propõem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Os Herdeiros e os bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 36, n. 130, p.85-100, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302015139538>.
- ALVES, R. A sombra enorme do. Folha de São Paulo, 2003.
- ALVES, R. A utopia do fim do vestibular. Folha de São Paulo, 2003.
- ALVES, R. O fim dos vestibulares. Folha de São Paulo, 1995.
- AMARAL, Shirlena Campos de Souza. MELLO, Marcelo Pereira de. **Cotas para negros e carentes na educação pública superior: análise do caso UENF**, de 2004 a 2010 In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2011, Curitiba (pr). **Anais...** . Curitiba: Sbs, 2011. p. 1 - 21.
- ANDIFES. **Pesquisa do Perfil Socioeconômico e cultural do Estudante de graduação das IFES brasileiras**. Brasília: FONAPRACE /ANDIFES. 1997.
- ANDIFES. **Pesquisa do Perfil Socioeconômico e cultural do Estudante de graduação das IFES brasileiras**. Brasília: FONAPRACE /ANDIFES. 2004.
- ANDIFES. **Pesquisa do Perfil Socioeconômico e cultural do Estudante de graduação das IFES brasileiras**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES. 2011.
- ANDIFES. **Pesquisa do Perfil Socioeconômico e cultural do Estudante de graduação das IFES brasileiras**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES. 2014.
- ANDIFES. **Pesquisa do Perfil Socioeconômico e cultural do Estudante de graduação das IFES brasileiras**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES. 2019.
- ANDIFES/CEPES/PROEX/PROGRAD. **Perfil Nacional dos graduandos – Pesquisa Piloto: Graduandos da UFU**. Uberlândia: FONAPRACE/ANDIFES. 2014.
- ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas e no nacional desenvolvimentismo (1930 - 1964). **Revista Histedbr On-line**, Campinas, edição especial, p.102-123, ago. 2006.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino superior (IFES). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s.l.], v. 19, n. 70, p.107-125, mar. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362011000100007>.
- ASSENZA, Marta Lucia Alves. **Relatório da adesão da unioeste ao sistema de seleção unificada – SISU**. 1ª Ed. Cascavel: UNIOESTE, 2014.
- Autor desconhecido. "Show dos Atrasados" falha de novo no Enem 2019; internautas reagem... - Veja mais em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/11/10/show-dos-atrasados-falha-de-novo-no-enem-2019-internautas-reagem.htm?cmpid=copiaecola>. **Uol Educação**. São Paulo, p. 1-2. 10 nov. 2019. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/11/10/show-dos-atrasados-falha-de-novo-no-enem-2019-internautas-reagem.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BARBOSA, Maria Gisenilda. **A expansão e a interiorização das universidades federais: uma análise dos processos de criação, implantação e funcionamento da UFVJM - Campus Janaúba, ocorridos no período 2012-2017**. 2018. 238 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Administração Pública, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Teófilo Otoni, 2018.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p.1057-1090, dez. 2014.

- BITTAR, Mariluce; FARIA, Sidinéa Cândida. Política de educação superior e a interiorização das universidades estaduais. **Multitemas**, Campo Grande, v. 44, p.57-76, jul-dez. 2013.
- BITTENCOURT, Cire Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo, FFLCH-Departamento de história, tese de doutorado, 1993.
- BORGES, Gabriela Fernanda Silva; RIBEIRO, Elisa Antônia. A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E A EFICIÊNCIA NA OCUPAÇÃO DE VAGAS POR MEIO DO SISU: O ESTADO DO CONHECIMENTO. In: SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 5., 2018, S.l.. **Anais do V Seminário de Pós-Graduação**, 2018. v. 5, p. 1 - 15.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. *Ensaio de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1967.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/04/INEP-Censo-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-Andifes-16042017.pdf>>. Acessado em: Março de 2019.
- BRASIL. Constituição (1824). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, DF: Senado Federal, 1924.
- BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, DF: Senado Federal, 1891.
- BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, DF: Senado Federal, 1934.
- BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, DF: Senado Federal, 1937.
- BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, DF: Senado Federal, 1946.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto 8.659/1911, 05 de abril de 1911. Planalto/DF
- BRASIL. Edital nº 5, de 19 de janeiro de 2017. **Edital Nº 5, de 13 de Janeiro de 2017 Processo Seletivo - Primeira Edição de 2017 Sistema de Seleção Unificada - Sisu**. Brasília, v. 843.
- BRASIL. **Indicadores de Qualidade da Educação do Ensino superior 2015**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2017/apresentacao_indicadores_de_qualidade_da_educacao_superior2015.pdf. Acessado: em Fevereiro de 2017.
- BRASIL. Lei nº 12.711/2012, 29 de agosto de 2012. Planalto/DF.
- BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Paraná. Documento-base do Plano Estadual de Educação do Paraná 2015-2015. Curitiba: 2015.
- BRASIL. Lei nº 5.540/1968, 28 de novembro de 1968. Planalto/DF.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996, 20 de dezembro de 1996. Planalto/DF.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 1996. **Leis de Diretrizes e Bases**. Planalto, MINAS GERAIS, v. 843. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- BRASIL. PARECER CNE/CP nº 8/2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: DF, 2013.

- BRASIL. Portaria nº 107, de 08 de junho de 2009. Brasília. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem2009_2.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- BRASIL. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Planalto/DF.
- BRASIL. Portaria nº107, de 08 de junho de 2009. Planalto/DF.
- BRASIL. Portaria Normativa nº 18/2012, de 2012. Planalto/DF.
- BRASIL. Portaria Normativa nº 2 de 26 de Janeiro de 2010. Planalto/DF.
- BRASIL. Portaria Normativa nº 21 de 05 de novembro de 2012. Planalto/DF.
- BRASIL. Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012. Planalto/DF.
- BRASIL. Resol. CNE/CP nº 02/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** MEC. CNE. Brasília. 2015.
- BRASIL. **SISU - Dúvidas frequentes:** Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas). Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/duvidas#vagas_ofertadas>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito Administrativo e Políticas Públicas.** [s. l.]: Saraiva, 2002.
- CABELLO, Andrea Felipe et al. Formas De Ingresso Em Perspectiva Comparada: Por Que O Sisu Aumenta A Evasão? O Caso Da Unb. In: Coloquio Internacional De Gestão Universitária, 19., 2019, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Ufsc, 2019. p. 1 - 11.
- CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ARAËJO, Israel Martins. Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. **Acta Scientiarum. Education**, [s.l.], v. 40, n. 1, p.1-11, 2 fev. 2018. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.37659>.
- CARMO, Erinaldo Ferreira et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, nº. 240, p.304-327, maio/ago 2014.
- CARNEIRO, Verônica Lima. Políticas Públicas Educacionais e gestão do Ensino médio no Brasil: O Exame Nacional de Ensino médio - ENEM e suas implicações para o trabalho docente. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. **Simpósio.** São Paulo: Anpae, 2011.
- CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-154.
- CAVALCANTI, Marco. UFU realiza debate sobre adesão total ao Enem/SiSU. **Comunica Ufu.** Uberlândia, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.comunica.ufu.br/noticia/2016/06/ufu-realiza-mais-um-debate-sobre-adesao-total-ao-enemsisu>>. Acesso em: 05 jan. 2020.
- CORRÊA, Ricardo Leitoles; NASCIMENTO, Décio Estevão do. A INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES E O MERCADO DE TRABALHO REGIONAL:: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p.149-169, mai-ago. 2017.
- COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 962-969, set./out. 2003.
- COSTA, Maria Raimunda Santos da. Contextualizando expansão e interiorização no campo da educação Brasileira. **Revista Exitus**, [s.l.], v. 7, n. 3, p.250-276, 14 set. 2017. Universidade Federal do Oeste do Para. <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n3id356>.

- CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira ; FILHO, Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (org). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica 2000. 2ªedição.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Jul 2002, no.116, p.245-262.
- DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (org.) et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. 1ªed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, v. 1, p. 441-456.
- DIAS, Lorena Soares; ZANINI, Silva Daniela S.. Coping e saúde mental de adolescentes vestibulandos. **Estudos de Psicologia**, Goiás, v. 2, n. 16, p.147-154, ago. 2011.
- DUARTE, Cássia Soares; OLIVEIRA, Tatiana Souto Maior de. O Financiamento Das Instituições Federais De Ensino Superior: O Caso Da Universidade Federal De Goiás. **Revista Organização Sistêmica**, S/l, v. 2, n. 1, p.102-118, jul-dez. 2012.
- DUARTE, Clarice Seixas. A Educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, nº. 100, p.691-713, out/2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12/03/2018.
- FACEIRA, Lobelia da Silva. **Programa universidade para todos: política de inclusão acadêmica e social**. S.l: s.n. s/d. Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoco/files/07/06.pdf>>. Acessado em: Novembro de 2016.
- FARIAS, Erivaldson Sérgio da Silva. **A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UFPE**. 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade no Brasil: das origens a construção**. Rio de Janeiro, UFRJ, COMPED/MEC/INEP. 2000.
- FAVERO, Osmar. (Org.). **Educação nas constituintes Brasileiras (1823-1988)**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1977.
- Freire PRN. **Educação e Mudança**. Paz e Terra. 34th Ed. São Paulo; 2011. 112 p.
- GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios. 2016. Brasília: Estudo Técnico – Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-daconle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli>. Acesso em: jan. 2020.
- GOMES, Marcelo Batista et al. A Evasão No Ensino Superior Público: O Descompasso Entre A Política De Acesso E Permanência Na Universidade. In: Jornada Internacional De Políticas Pöblicas, 8., 2017, Maranhão. **Anais... . Maranhão: Anais do Integra**, 2018. v. 2, p. 1 - 11.
- GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **Políticas educacionais, ações afirmativas e diversidade**. **Crítica e Sociedade: revista e cultura política**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p.142-162, jul. 2014.
- GUIMARÃES, Edilene Rocha; MORGADO, JosÉ Carlos. Currículo e avaliação: os testes estandardizados. **Rbpae**, S.l, v. 32, n. 2, p.373-392, mai/ago. 2016.
- HERINGER, Rosana. Expansão do ensino superior no Brasil: acesso, diferenciação interna e políticas de inclusão. In: congresso Brasileiro de sociologia, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2011, Curitiba (pr). **Anais... . Curitiba: Sbs**, 2011. p. 1 – 19.

IBGE. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2016.

Imprensa local. Congrad decide manter vestibular para ingresso na UFU no segundo semestre. **Comunica Ufu**. Uberlândia, s/d. Disponível em: <<http://www.comunica.ufu.br/newsletter/2016/08/congrad-decide-manter-vestibular-para-ingresso-na-ufu-no-segundo-semester>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

INEP. **Certificação do Ensino médio**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/certificacao-ensino-medio>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

INEP. **ENEM - histórico**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enem/historico>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

Institucionalização da extensão nas universidades públicas brasileiras: estudo comparativo 1993/2004 / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão Universitária. – 2a ed. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

KNYCHALA, Junia de Freitas; ANSELMO, Rita C.m.s.. A IDÉIA DE MODERNIDADE E A INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL: A GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 10, n. 31, p.109-116, set. 2009.

LAUTÉRIO, Ana Queli Mafalda Reis; NEHRING, Cátia Maria. Reestruturação do currículo escolar: a trajetória do ensino médio e o conceito de contextualização. In: **ANPED SUL**, 2012, S.l.

LESME, Adriano. Enem 2016 é adiado em mais 60 escolas ocupadas. **Brasil Escola**. S/l, 04 nov. 2016. Disponível em: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2016-adiado-mais-60-escolas-ocupadas/336717.html>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

LI, Denise Leyi. **O novo ENEM e a plataforma do SISU: efeitos sobre a migração e evasão estudantil**. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Economia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIMA, Angela Maria de Sousa. **Relato Dos Fóruns Pré Câmaras De Graduação: "Reflexões Sobre O Enem, Sisu E As Políticas Públicas De Ingresso À Universidade"**. Londrina: UEL, 2015.

LOURENÇO, Vânia Maria. **LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENEM NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de PÓS-graduação em Educação - Ppge Mestrado Profissional em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SiSU): REFLETINDO SOBRE O PROCESSO DE SELEÇÃO. **Revista Educação e Fronteiras On-line**, Dourados/ms, v. 4, n. 10, p.68-83, jan./abr. 2014.

MAGGIO, Isabel Placida. **As Políticas Públicas de Avaliação: O ENEM, expectativas e ações dos professores**. 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Puc/sp, São Paulo, 2006.

MALUSÁ, Silvana; ORDONES, Luma Lemos de Medeiros; RIBEIRO, Elisabete. ENEM: pontos positivos para a educação Brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, S.l, v. 3, n. 2, p.358-382, ago./dez. 2014.

MANCEBO, D. "Universidade para todos": a privatização em questão. *Pro-posições*, Campinas, v. 16, n. 2, 2004.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 25, n. 88, p.845-866, out. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302004000300010>.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 20, n. 60, p.31-50, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206003>.

MARCELINO, L. V.; RECENA, M. C. P. Possíveis **influências do novo ENEM nos currículos educacionais de química**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 148-177, set/dez. 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior privado no Brasil. IN: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009 15 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acessado em: Março de 2018.

MATEUS, Elaine; CORREA, Leonardo. Acesso ao ensino superior Como deve se dar o ingresso de estudantes nos cursos de graduação da UEL? **E_book**, Londria, p.1-16, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/eventos/enem/documentos/acesso_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

MEC, Brasil /. **O que é o Prouni**. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MEC. ENEM – Documento Básico. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+-+ENEM++documento+b%C3%AAsico/e2cf61a8-fd80-45b8-a36f-af6940e56113?version=1.1> Acesso em fevereiro de 2020.

MEC. Matrizes de Referência Para ENEM. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf Acesso em fevereiro de 2020.

MEC. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. BRASÍLIA, s/d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acessado em Janeiro de 2020.

MEC. **Enem passa a ser realizado em dois domingos seguidos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/46041-enem-passa-a-ser-realizado-em-dois-domingos-seguidos>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

MEC. **Novo Enem**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=921id=13318option=com_contentview=artil>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MENDONÇA, Raquel Mônica Lopes de. **Análise da implementação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco no contexto da expansão e interiorização das Universidades Federais Brasileiras**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão Pública Para O Desenvolvimento do Nordeste, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael Ginane. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p.87-101, jan. 2014.

Moreira HYPOLITO, Álvaro; Aita IVO, Andressa. POLÍTICAS CURRICULARES E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO: EFEITOS SOBRE O CURRÍCULO. *Revista e-Curriculum*: São Paulo., vol. 11, núm. 2, agosto, 2013, pp. 376-392, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOURA, João Henrique Cândido de; IGLESIAS, Jacqueline Oliveira Vieira; ROSA, Maria Inês Petrucci. O Discurso da Integração Curricular nas provas do ENEM: a interface entre a

- Biologia e a Química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas**. Águas de Lindóia, 2013. p. 1 - 8.
- Nações Unidas no Brasil. **Desigualdades raciais no Brasil comprometem oportunidades de trabalho e desenvolvimento humano**. Em 07/05/2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/desigualdades-raciais-no-Brasil-comprometem-oportunidades-de-trabalho-e-desenvolvimento-humano/> Acesso em: 14/05/2018.
- NASCIMENTO, Francivaldo dos Santos. **Expansão E Interiorização Das Universidades Federais: Uma Análise Do Processo De Implementação Do Campus Litoral Norte Da Universidade Federal Da Paraíba**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Diversificação do Sistema de Educação Terciária: um desafio para o Brasil. **Tempo Social - Usp**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.21-44, abr. 2003.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. **Grupo de Estudos Sobre Universidade**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p.1-18, maio 2012.
- NEVES, CLARISSA ECKERT BAETA; MORCHE, Bruno. ANHAIA, Bruna Cruz. Educação superior no Brasil : acesso, equidade e as políticas de inclusão social In: Controversias e concurrencias latinoamericanas **ALAS**. [Toluca, México]. Vol. 3, n. 4 (ago. 2011), f. 127-139.
- NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril de 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>> Acesso em: 10/04/2009.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins et al. PROMESSAS E LIMITES: O SISU E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 33, 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161036>.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Brésca França; FLONTINO, Sandra Regina Dantas; MOURÃO, João Pedro Marques. SiSU e Lei de Cotas: A escolha dos cursos diante da nova forma de acesso ao Ensino Superior. In: **Anais**. 18º Congresso Brasileiro de Sociologia, GT: Educação Superior na Sociedade Contemporânea, Brasília, 2017
- OLIVEIRA, Dennis de. Opressão racial e de gênero definem perfil da população excluída. **Revista Fórum**. Em 03/07/2014. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/racial-de-genero-populacao-excluida/>. Acesso em: 14/05/2018.
- OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Teresa (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação** – Análise da LDB e da Constituição Federal. Coleção da Legislação e política e educacional: textos introdutórias. São Paulo: Xamã editora, 2002, 2 ed.
- OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza. (Org). **A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**. Porto Alegre: UNESCO, 2002.
- PEREIRA, Thiago Ingrassia. SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do ensino superior no governo lula: expansão ou democratização? In: **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.
- PEREZ, Deivis; OLIVEIRA, Sabrina Orgado. A concepção e o sentido da formação vivida na graduação em Pedagogia: a perspectiva de egressas do curso. **Educação Por Escrito**, [s.l.], v. 6, n. 1, p.7-25, 23 abr. 2015. EDIPUCRS.
- PORTILHO, Lúcio Antônio et al. A ADOÇÃO DO SISU E A EVASÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 2, p. 708-721, 2017.
- PRATES, Antônio Augusto Pereira. PAULA, Túlio Silva de. SILVA, Matheus Faleiros. Capital Cultural e Diferenciação Institucional no Sistema de Ensino Superior Brasileiro: uma

experiência metodológica com os dados do ENADE 2004. In: Congresso Brasileiro de sociologia, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2011, Curitiba (pr). **Anais...**. Curitiba: Sbs, 2011. p. 1 – 29.

PRIETO, Élisson Cesar. **Os desafios institucionais e municipais para implantação de uma cidade universitária**: o campus glória da Universidade Federal de Uberlândia. 2005. 273 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

PROPLAN. UEL em Dados. Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/novo/pages/dados-e-informacoes/uel-em-dados.php>. Acessado em 04/02/2020.

PROPLAN. UEL em Dados. Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/novo/pages/dados-e-informacoes/uel-em-dados.php>. Acessado em 04/02/2020.

QUINALIA, Cristiana Leão et al. Política pública de educação uma análise do enem - exame nacional do ensino médio no Distrito Federal -doi10.5102/unijus.v24i1.2259. **Universitas Jus**, [s.l.], v. 24, n. 1, p.61-78, 12 abr. 2013. Centro de Ensino Unificado de Brasília. <http://dx.doi.org/10.5102/unijus.v24i1.2259>.

RIBEIRO, Cintya Regina. Pensamento e sociedade: contribuições ao debate sobre a experiência do Enem. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 35, n. 127, p.443-460, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302014000200006>.

RIBEIRO, Cintya Regina. Pensamento e sociedade: contribuições ao debate sobre a experiência do Enem. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 35, n. 127, p.443-460, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302014000200006>.

RIEDER, Arno. A INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CASO DE MATO GROSSO. **Gual**, Florianópolis, v. 4, n. 3, p.228-247, set-dez. 2011.

ROCHA, Ana Angelita da; RAVALLEC, Carmen Teresa Gabriel Le. ENEM NOS DOCUMENTOS: UMA LEITURA PÓS-FUNDACIONAL DA REESTRUTURAÇÃO DO EXAME EM 2009. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1993-2018, out. 2013.

RODRIGUES, Daniel Guzinski; PELISOLI, Cátula. Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório. **Archives Of Clinical Psychiatry (são Paulo)**, [s.l.], v. 35, n. 5, p.171-177, 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-60832008000500001>.

ROLNIK, Raquel. **A cidade e a lei**: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo. São Paulo: FAPESP/ NOBEL. 1997.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil**. Petropólis: Vozes, 1997.

ROUSSEFF, Dilma. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante cerimônia de posse dos novos Ministros da Educação, Aloizio Mercadante, e da Ciência, Tecnologia e Inovação, Marco Antonio Raupp**. 2012. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-posse-dos-novos-ministros-da-educacao-aloizio-mercadante-e-da-ciencia-tecnologia-e-inovacao-marco-antonio-raupp>>.

Acesso em: 02 fev. 2020.

SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino superior Brasileiro, 1808 – 1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino superior da Universidade de São Paulo, s/d. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acessado em: Abril de 2016.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alipio Marcio Dias. **Currículo e Educação**: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **OLHAR DE Professor**, Ponta Grossa, 12 (2): 207-231, 2009.

- SANTOS, Janete dos. **ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: A UTILIZAÇÃO DO ENEM/SISU NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.
- SILVA, Lucas Pereira da. **A recente interiorização das universidades federais e a questão da democratização do acesso**: uma análise das experiências formativas de jovens do semiárido paraibano no campus de Cuiaté. 2017. 247 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências Sociais, Ufmg, Campo Grande, 2017.
- SILVA, Vanessa Juliana da. O novo universitário no contexto da expansão e interiorização da universidade pública no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2011, Curitiba (pr). **Anais...**. Curitiba: Sbs, 2011. p. 1 - 20.
- SILVESTRE, G. Vestibular sem sofrimento: o segredo dos vencedores. Belo Horizonte: Gutenberg, 2004.
- SIMÕES, Eduardo. O vestibular é uma aberração. Revista Cult, s/d.
- SLONIAK, Marcos Aurelio et al. Política pública de educação uma análise do enem - exame nacional do ensino médio no Distrito Federal. **Universitas Jus**, [s.l.], v. 24, n. 1, p.63-78, 12 abr. 2013.
- Soares, A. B., & Martins, J. S. R. Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. *Paidéia*, 20(45), 57-62, 2010.
- SOUZA, Ana Paula; PEREIRA, Yára Christina Cesário. O ENEM COMO REFERENCIAL PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS¹. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 09., 2009, Curitiba. **Anais...**. Curitiba: Ufpr, 2009. p. 2430 - 2445.
- SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. **O programa REUNI na Universidade Federal de Uberlândia** (2008 - 2012). 2013. 263 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
- SPARTA, M., & Gomes, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 45-53, 2005.
- TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 2013. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- UEL/CEPE. Resolução nº 027/2016, de 2016. Londrina/PR.
- UFU/CONGRAD. Resolução nº 02/2011, de 2011. Uberlândia/MG.
- UFU/CONGRAD. Resolução nº 09/2011, de 2011. Uberlândia/MG.
- UFU/CONGRAD. Resolução nº 11/2010, de 2010. Uberlândia/MG.
- UFU/CONGRAD. Resolução nº 15/2010, de 2010. Uberlândia/MG.
- UFU/CONGRAD. Resolução nº 21/2010, de 2010. Uberlândia/MG.
- UFU/CONSUN. Resolução nº 03/2017, de 2017. Uberlândia/MG.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). Plano de Expansão da Universidade Federal de Uberlândia – Período 2008-2012. Uberlândia. 2007. Disponível em: <
<
http://www0.ufu.br/expansaoufu/documentos_importantes/plano_expansao_uvu.pdf>. Acessado em: Fevereiro de 2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). Projeto de **Autoavaliação Institucional** - 2012/2013. Uberlândia: CPA/UFU. 2014. Disponível em: <

http://www.cpa.ufu.br/sites/cpa.ufu.br/files/Projeto_de_Avaliacao_UFU_2012_2013.pdf> .
Acessado em: Março de 2017.

WESKA, Adriana Rigon et al. **Análise de expansão das Universidades Federais 2003 - 2012**: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília: Inep, 2012.