

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica**

GABRIELA FERNANDA SILVA BORGES

**O SISU NO IFTM – *CAMPUS* UBERABA: Avaliação da democratização do acesso e da
eficiência na ocupação de vagas**

**Uberaba
2019**

GABRIELA FERNANDA SILVA BORGES

O SISU NO IFTM – *CAMPUS* UBERABA: Avaliação da democratização do acesso e da eficiência na ocupação de vagas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Gestão das Organizações e Políticas para a Educação Tecnológica e Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Antônia Ribeiro.

Uberaba

2019

GABRIELA FERNANDA SILVA BORGES

O SISU NO IFTM – *CAMPUS* UBERABA: Avaliação da democratização do acesso e da eficiência na ocupação de vagas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Gestão das Organizações e Políticas para a Educação Tecnológica e Profissional.

Uberaba, 03 de julho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisa Antonia Ribeiro
(IFTM – Orientadora)

Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam
(IFTM – Membro Interno)

Profa. Dra. Camila Lima Coimbra
(UFU – Membro Externo)

Profa. Dra. Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar
(IFTM – Membro Externo)

À minha querida avó Maria Eurípedes Martins Borges, que torceu tanto por esta conquista, mas partiu durante a realização deste trabalho, deixando um exemplo de determinação e ternura.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, saúde e disposição.

À minha orientadora, professora Dra. Elisa Antônia Ribeiro, por me conduzir com paciência, sabedoria e entusiasmo na elaboração deste trabalho, sendo capaz de aceitar meus limites e me incentivar a superá-los.

Ao meu esposo Rodrigo, pelo carinho, amor e compreensão em todos os momentos difíceis desses dois anos de dedicação aos estudos.

À minha amada filha Luísa, que com seu sorriso sempre consegue me motivar e alegrar os meus dias, me fortalecendo frente às dificuldades.

Aos meus pais, Fausto e Jorgelina, que sempre me ensinaram, através de seus exemplos, o valor dos estudos, da dedicação e da perseverança.

Aos amigos e familiares que sempre torceram por mim e se alegraram com cada conquista.

À equipe CRCA do *Campus* Uberaba do IFTM – Bruno, Flávio, Joelma e Lauriene, parceiros de trabalho que se tornaram amigos de vida, e que sempre me apoiaram no propósito de concluir esta etapa.

À equipe diretiva do *Campus* Uberaba e à Comissão de Processo Seletivo do IFTM pela presteza durante a coleta dos dados.

Aos membros da banca de qualificação, professor Dr. Geraldo Gonçalves de Lima e professora Dra. Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, por todas as valiosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos parceiros desta caminhada, colegas da IV turma do curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do IFTM, por compartilharem conhecimentos, alegrias, angústias e realizações.

A todos os professores do programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica, que com seus conhecimentos auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para esta conquista, minha eterna gratidão!

*Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos,
na prática social de que tornamos parte.
(Paulo Freire)*

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo das políticas públicas educacionais, tendo como objeto de estudo o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), uma das políticas educacionais implementadas como forma de democratizar o acesso à educação superior, aumentar a eficiência na ocupação das vagas em instituições públicas, ampliar a mobilidade geográfica dos estudantes e reduzir os gastos com a realização de processos seletivos descentralizados. A investigação avaliou os efeitos da implementação do SiSU no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - *Campus* Uberaba, concernente a dois dos objetivos da política: a democratização do acesso e a melhoria na ocupação das vagas. O objetivo geral foi avaliar os efeitos do SiSU em relação à democratização do acesso e à ocupação de vagas nos cursos de graduação do IFTM – *Campus* Uberaba, que desde 2014, seleciona estudantes para os cursos de graduação apenas por meio deste Sistema. Foram estabelecidos três objetivos específicos: investigar o contexto da educação superior brasileira com vistas a compreender os posicionamentos estratégicos das políticas públicas de democratização deste nível de ensino; analisar o SiSU por meio da abordagem do ciclo desta política; e avaliar a democratização do acesso aos cursos de graduação do IFTM – *Campus* Uberaba e a ocupação das vagas ofertadas pela instituição entre os anos de 2007 e 2017. A pesquisa tem como base teórica as contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu e trata a questão da democratização da educação superior alicerçada na superação das desigualdades sociais, econômicas e educacionais, demonstrando o quão significativas são as experiências sociais e o capital cultural acumulado por meio dessas experiências na trajetória e êxito escolar. O estudo enquadra-se como uma pesquisa descritiva, que se utiliza das abordagens quantitativa e qualitativa para a coleta de dados, e para a avaliação da implementação do SiSU empregou-se a Abordagem do Ciclo de Políticas. Foram considerados os dados de cinco cursos de graduação da instituição: Tecnologia em Alimentos, Bacharelado em Zootecnia, Bacharelado em Engenharia Agrônoma, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas. Para a análise da democratização do acesso, realizamos o levantamento do perfil discente, considerando as seguintes variáveis: sexo, etnia, faixa etária, origem escolar e renda familiar *per capita*. Para análise dos processos de ocupação de vagas, verificamos os índices de candidatos por vagas, o percentual de matriculados convocados na primeira chamada, os índices de evasão e de ociosidade de vagas. Os dados foram apresentados de forma que possibilitaram a comparação entre dois tipos de seleção: o Vestibular e o SiSU. O estudo evidenciou que, apesar do objetivo de promover a democratização do acesso, bem como melhorar a ocupação das vagas nos cursos de graduação, no IFTM – *Campus* Uberaba, resultados desfavoráveis têm sido demonstrados: além de não promover alterações significativas no perfil discente, a implementação do SiSU diminuiu o número de matriculados convocados na primeira chamada, elevou a taxa de evasão na instituição e conservou os altos índices de vagas ociosas. Estes resultados apontam a necessidade de novas avaliações sobre o SiSU.

Palavras-chave: Educação Superior. SiSU. Democratização. Ocupação de Vagas. Instituto Federal.

RESUMEN

Esta investigación es parte de las políticas educativas públicas, teniendo como objeto de estudio el Sistema de Selección Unificado (SiSU), una de las políticas educativas implementadas como una forma de democratizar el acceso a la educación superior, aumentar la eficiencia en la ocupación de lugares en instituciones, aumentar la movilidad geográfica de los estudiantes y reducir los gastos mediante la realización de procesos selectivos descentralizados. La investigación evaluó los efectos de la aplicación de la SiSU en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Triángulo Mineiro (IFTM) - Campus de Uberaba, en relación con dos de los objetivos de la política: la democratización del acceso y la mejora de la ocupación de las vacantes. El objetivo general fue evaluar los efectos de SiSU con respecto a la democratización del acceso y la ocupación de las vacantes en los cursos de graduación IFTM - Campus Uberaba, que desde 2014 selecciona a los estudiantes para carreras de grado sólo a través de este sistema. Se establecieron tres objetivos específicos: investigar el contexto de la educación superior brasileña para comprender las posiciones estratégicas de las políticas públicas de democratización de este nivel de educación; analizar el SiSU a través del enfoque de ciclo de esta política; y evaluar la democratización del acceso a los cursos de pregrado del IFTM - Campus Uberaba y la ocupación de las vacantes ofrecidas por la institución entre los años 2007 y 2017. La investigación se basa en las contribuciones del sociólogo francés Pierre Bourdieu y aborda la cuestión de la democratización de la educación superior basada en la superación de las desigualdades sociales, económicas y educativas, demostrando cuán significativas son las experiencias sociales y el capital cultural acumulado a través de estas experiencias. Trayectoria y éxito escolar. El estudio se ajusta como una investigación descriptiva, utilizando enfoques cuantitativos y cualitativos para la recolección de datos, y para la evaluación de la implementación de SiSU se utilizó el Enfoque del Ciclo de Políticas. Los datos fueron tomados de cinco cursos de pregrado de la institución: Tecnología de Alimentos, Licenciatura en Ciencias Animales, Licenciatura en Ingeniería Agronómica, Licenciatura en Ciencias en Química y Licenciatura en Ciencias Biológicas. Para el análisis de la democratización del acceso, se realizó una encuesta del perfil de los estudiantes, considerando las siguientes variables: género, etnia, grupo de edad, origen escolar e ingreso familiar per cápita. Para el análisis de los procesos de ocupación de vacantes, verificamos el número de candidatos para vacantes, el porcentaje de inscritos en la primera convocatoria, las tasas de evasión y la inactividad de las vacantes. Los datos se presentaron de una manera que hizo posible la comparación entre dos tipos de selección: Vestibular y SiSU. El estudio mostró que, a pesar del objetivo de promover la democratización del acceso, así como de mejorar la ocupación de las vacantes en los cursos de pregrado en el IFTM - Campus Uberaba, se han demostrado resultados desfavorables: además de no promover cambios significativos en el perfil del estudiante, la implementación de la SiSU disminuyó el número de participantes inscritos en la primera convocatoria, aumentó la tasa de deserción en la institución y mantuvo las altas tasas de vacantes inactivas. Estos resultados apuntan a la necesidad de evaluaciones adicionales de SiSU.

Palabras clave: Educación Superior. SiSU. La democratización. Ocupación de vacantes. Instituto federal.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisas cujos objetivos centram-se na democratização do acesso e na ocupação de vagas no ensino superior por meio do SiSU	21
Quadro 2	Descrição dos programas implementados nos anos 2000 com o objetivo de expandir a educação superior brasileira	45
Quadro 3	Descrição dos programas implementados nos anos 2000 com o objetivo de democratizar o acesso e a permanência na educação superior brasileira	45
Quadro 4	Relação dos cursos analisados e ano da primeira oferta	90
Quadro 5	Fontes utilizadas na obtenção das informações referentes ao perfil dos ingressantes	93
Quadro 6	Fontes utilizadas na obtenção das informações referentes à ocupação das vagas	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de instituições brasileiras de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Ano 2016	51
Tabela 2	Porcentagem de alunos por renda familiar	57
Tabela 3	Número de ingressantes por forma de ingresso e categoria administrativa - 2017	61
Tabela 4	Número de instituições participantes e vagas disponibilizadas por meio do SiSU nas primeiras edições de cada ano (2010 – 2017)	77
Tabela 5	Resultados por área de conhecimento – ENEM/2017	88
Tabela 6	Quantidade de alunos por renda familiar <i>per capita</i> nos cursos de Tecnologia em Alimentos, Bacharelado em Zootecnia, Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas (Ano Base 2017)	123
Tabela 7	Quantidade de vagas disponibilizadas por ano, por curso e por forma de seleção	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução de matrículas na educação superior brasileira, por categoria administrativa (1960-2010)	40
Gráfico 2	Número de matrículas na educação superior brasileira (2007 – 2016) ...	52
Gráfico 3	Evolução de matrículas por categoria administrativa (2007-2017)	53
Gráfico 4	Matrículas na educação superior brasileira, com diferenciação de sexo (2007-2016)	55
Gráfico 5	Matrículas da educação superior no Brasil por cor/raça – Ano 2016	56
Gráfico 6	Matrículas da educação superior no Brasil por faixa etária – Ano 2017 .	57
Gráfico 7	Relação candidatos e vagas de cursos presenciais de graduação no Brasil (2007 – 2017)	61
Gráfico 8	Número de inscritos no SiSU, considerando as primeiras edições de cada ano (2010 -2017)	78
Gráfico 9	Número de ingressantes no curso de Tecnologia em Alimentos, considerando as variáveis “Sexo e Formas de Seleção” (2007 – 2017) ..	96
Gráfico 10	Percentual de ingressantes no curso de Tecnologia em Alimentos, por Sexo e considerando as formas de seleção Vestibular e SiSU	96
Gráfico 11	Número de ingressantes no curso de Bacharelado em Zootecnia, considerando as variáveis “Sexo e Formas de Seleção” (2007 – 2017) ..	97
Gráfico 12	Percentual de ingressantes no curso de Bacharelado em Zootecnia, por Sexo e considerando as formas de seleção Vestibular e SiSU	97
Gráfico 13	Número de ingressantes no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, considerando as variáveis “Sexo e Formas de Seleção” (2008 – 2017)	98
Gráfico 14	Percentual de ingressantes no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, por Sexo e considerando as formas de seleção Vestibular e SiSU	98
Gráfico 15	Número de ingressantes no curso de Licenciatura em Química, considerando as variáveis “Sexo e Formas de Seleção” (2008 – 2017) ..	99
Gráfico 16	Percentual de ingressantes no curso de Licenciatura em Química, por Sexo e considerando as formas de seleção Vestibular e SiSU.....	99
Gráfico 17	Número de ingressantes no curso de Licenciatura em Ciências	

	Biológicas, considerando as variáveis “Sexo e Formas de Seleção” (2010 – 2017)	100
Gráfico 18	Percentual de ingressantes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, por Sexo e considerando as formas de seleção Vestibular e SiSU	100
Gráfico 19	Número de ingressantes no curso de Tecnologia em Alimentos, considerando as variáveis “Etnia e Formas de Seleção”	104
Gráfico 20	Número de ingressantes no curso de Bacharelado em Zootecnia, considerando as variáveis “Etnia e Formas de Seleção”	104
Gráfico 21	Número de ingressantes no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, considerando as variáveis “Etnia e Formas de Seleção” ...	105
Gráfico 22	Número de ingressantes no curso de Licenciatura em Química, considerando as variáveis “Etnia e Formas de Seleção”	106
Gráfico 23	Número de ingressantes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, considerando as variáveis “Etnia e Formas de Seleção”	106
Gráfico 24	Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso Vestibular – Curso Tecnologia em Alimentos	110
Gráfico 25	Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso SiSU – Curso Tecnologia em Alimentos.....	110
Gráfico 26	Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso Vestibular – Curso Bacharelado em Zootecnia	111
Gráfico 27	Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso SiSU – Curso Bacharelado em Zootecnia	111
Gráfico 28	Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso Vestibular – Curso Bacharelado em Engenharia Agrônômica	112
Gráfico 29	Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso SiSU – Curso Bacharelado em Engenharia Agrônômica	112
Gráfico 30	Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso Vestibular – Curso Licenciatura em Química	113
Gráfico 31	Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso SiSU – Curso Licenciatura em Química	113
Gráfico 32	Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso Vestibular – Curso Licenciatura em Ciências Biológicas	114
Gráfico 33	Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso SiSU –	

	Curso Licenciatura em Ciências Biológicas	114
Gráfico 34	Percentual de ingressantes no curso de Tecnologia em Alimentos, separados por origem escolar e formas de seleção	117
Gráfico 35	Percentual de ingressantes no curso de Bacharelado em Zootecnia, separados por origem escolar e formas de seleção	118
Gráfico 36	Percentual de ingressantes no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, separados por origem escolar e formas de seleção	118
Gráfico 37	Percentual de ingressantes no curso de Licenciatura em Química, separados por origem escolar e formas de seleção	119
Gráfico 38	Percentual de ingressantes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, separados por origem escolar e formas de seleção	119
Gráfico 39	Índice candidatos por vaga – Curso Tecnologia em Alimentos (2007-2017)	127
Gráfico 40	Índice candidatos por vaga – Curso Bacharelado em Zootecnia (2007-2017)	127
Gráfico 41	Índice candidatos por vaga – Curso Bacharelado em Engenharia Agrônômica (2008-2017)	128
Gráfico 42	Índice candidatos por vaga – Curso Licenciatura em Química (2008-2017)	129
Gráfico 43	Índice candidatos por vaga – Curso Licenciatura em Ciências Biológicas (2010-2017)	129
Gráfico 44	Número de ingressantes totais e ingressantes convocados na primeira chamada – Curso Tecnologia em Alimentos (2007 – 2017)	133
Gráfico 45	Número de ingressantes totais e ingressantes convocados na primeira chamada – Curso Bacharelado em Zootecnia (2007 – 2017)	133
Gráfico 46	Número de ingressantes totais e ingressantes convocados na primeira chamada – Curso Bacharelado em Engenharia Agrônômica (2008 – 2017)	134
Gráfico 47	Número de ingressantes totais e ingressantes convocados na primeira chamada – Curso Licenciatura em Química (2008 – 2017)	134
Gráfico 48	Número de ingressantes totais e ingressantes convocados na primeira chamada – Curso Licenciatura em Ciências Biológicas (2010 – 2017) ..	135
Gráfico 49	Número de ingressantes e número de desistentes no 1º semestre letivo – Curso Tecnologia em Alimentos (2007 – 2017)	138

Gráfico 50	Percentagem total de discentes desistentes e percentagem de discentes desistentes no 1º semestre do curso de Tecnologia em Alimentos, por tipo de seleção	138
Gráfico 51	Número de ingressantes e número de desistentes no 1º semestre letivo – Curso Bacharelado em Zootecnia (2007 – 2017)	139
Gráfico 52	Percentagem total de discentes desistentes e percentagem de discentes desistentes no 1º semestre do curso de Bacharelado em Zootecnia, por tipo de seleção	139
Gráfico 53	Número de ingressantes e número de desistentes no 1º semestre letivo – Curso Bacharelado em Engenharia Agrônômica (2008 – 2017)	140
Gráfico 54	Percentagem total de discentes desistentes e percentagem de discentes desistentes no 1º semestre do curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, por tipo de seleção	141
Gráfico 55	Número de ingressantes e número de desistentes no 1º semestre letivo – Curso Licenciatura em Química (2008 – 2017)	141
Gráfico 56	Percentagem total de discentes desistentes e percentagem de discentes desistentes no 1º semestre do curso de Licenciatura em Química, por tipo de seleção	142
Gráfico 57	Número de ingressantes e número de desistentes no 1º semestre letivo – Curso Licenciatura em Ciências Biológicas (2010 – 2017)	142
Gráfico 58	Percentagem total de discentes desistentes e percentagem de discentes desistentes no 1º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, por tipo de seleção	143
Gráfico 59	Percentual de vagas ociosas – Curso Tecnologia em Alimentos (2007-2017)	146
Gráfico 60	Percentual de vagas ociosas – Curso Bacharelado em Zootecnia (2007-2017)	146
Gráfico 61	Percentual de vagas ociosas – Curso Bacharelado em Engenharia Agrônômica (2008-2017)	147
Gráfico 62	Percentual de vagas ociosas – Curso Licenciatura em Química (2008-2017)	148
Gráfico 63	Percentual de vagas ociosas – Curso Licenciatura em Ciências Biológicas (2010-2017)	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGE	Agenda Globalmente Estruturada
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CenSup	Censo da Educação Superior
EAPES	Equipe de Assessoria de Planejamento do Ensino Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GATS	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OMC	Organização Mundial de Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PAA	Políticas de Ação Afirmativa
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais
RDH	Relatório de Desenvolvimento Humano
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TCI	Teoria Clássica dos Itens
TBM	Taxa Bruta de Matrícula
TLM	Taxa Líquida de Matrícula
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFGD	Universidade Federal de Grande Dourados
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo do Bahia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agency for International Development dos Estados Unidos
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VRs	Vagas Remanescentes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A BUSCA PELA DEMOCRATIZAÇÃO: O DIREITO SOCIAL FRENTE À MERCANTILIZAÇÃO	26
1.1 O acesso à educação superior brasileira: dos exames preparatórios aos vestibulares	32
1.2 Da criação da Universidade no Brasil às reconfigurações da Reforma Universitária de 1968	34
1.3 Da expansão à estagnação da educação superior brasileira: as décadas de 1970 e 1980	37
1.4 A educação superior brasileira e as influências neoliberais a partir de 1990	39
1.5 O contexto da educação superior brasileira na atualidade: os dados de 2017	47
1.5.1 A heterogeneidade das instituições de ensino superior no Brasil	49
1.5.2 Os discentes da educação superior brasileira	54
1.5.3 Os processos de ocupação de vagas	59
CAPÍTULO 2 ANÁLISE DO SISU COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: ENTRE INTENÇÕES E EFEITOS.....	63
2.1 Contexto de influência: os discursos em defesa da democratização do ensino superior	65
2.2 Contexto da produção de texto: a legalização do Sistema de Seleção Unificada no Brasil	71
2.3 Contexto da prática: a implementação do SiSU nas IES públicas brasileiras	76
2.4 Contexto dos efeitos: avaliação da democratização do acesso e da eficiência na ocupação de vagas	79
2.5 Contexto da estratégia política: como enfrentar as desigualdades sociais?.....	86
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS DADOS: O ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO IFTM -CAMPUS UBERABA NO PERÍODO ENTRE 2007 A 2017	90
3.1 O lócus da pesquisa	91
3.2 Os cursos analisados	92
3.3 O Perfil Discente: democratização ou elitização da educação superior?	93
3.3.1 Análise da variável Sexo.....	94
3.3.1.1 Aspectos metodológicos	95
3.3.1.2 Resultados e Discussões	96
3.3.2 Análise da Variável Etnia.....	101
3.3.2.1 Aspectos metodológicos	103
3.3.2.2 Resultados e Discussões	103
3.3.3 Análise da variável Faixa Etária	107
3.3.3.1 Aspectos metodológicos	108
3.3.3.2 Resultados e Discussões	109
3.3.4 Análise da Variável Origem Escolar.....	115
3.3.4.1 Aspectos metodológicos	116
3.3.4.2 Resultados e Discussões	117
3.3.5 Análise da variável Renda Familiar <i>Per Capita</i>	121
3.3.5.1 Aspectos metodológicos	122
3.3.5.2 Resultados e Discussões	122
3.4 A ocupação das vagas nos cursos de graduação: ociosidade ou eficiência?.....	124
3.4.1 Análise do Índice de Candidatos por Vaga	125
3.4.1.1 Aspectos metodológicos	126
3.4.1.2 Resultados e Discussões	126

3.4.2 Análise do Número de Ingressantes Convocados na Primeira Chamada	131
3.4.2.1 Aspectos metodológicos	132
3.4.2.2 Resultados e Discussões	132
3.4.3 Análise da Evasão	136
3.4.3.1 Aspectos Metodológicos	137
3.4.3.2 Resultados e Discussões	137
3.4.4 Análise do Percentual de Vagas Ociosas	144
3.4.4.1 Aspectos metodológicos	145
3.4.4.2 Resultados e Discussões	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A.....	170

INTRODUÇÃO

“Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar” (Dilvo Ristoff).

A educação superior é reconhecida como importante mecanismo de mobilidade e desenvolvimento social e de acordo com Uchoa (2010), além de alavancar a economia do País, exerce influência direta em seus membros, ampliando as chances de inserção no mercado de trabalho e potencializando ganhos salariais. No entanto, as desigualdades sociais são refletidas nos sistemas de ensino em desigualdades educacionais, restringindo o acesso das classes socialmente menos favorecidas aos níveis mais elevados do ensino. Neste sentido, o processo de democratização busca reverter o panorama no qual ingressar e concluir um curso superior é opção reservada a pequenos grupos.

Desta forma, no século XXI, uma das questões centrais das políticas educacionais é justamente a democratização da educação superior, sendo um grande desafio a garantia do acesso, da permanência e do êxito neste nível de ensino. O objetivo não é apenas ampliar o quantitativo de vagas ofertadas, busca-se redistribuir o módulo do vetor de acesso, que é maior para as classes economicamente mais favorecidas, de forma a proporcionar oportunidades aos segmentos social e historicamente excluídos (OLIVEIRA, 2014).

Sendo assim, a implementação de políticas públicas direcionadas para a educação superior interfere diretamente nos processos de organização e gestão das instituições, quer seja no sentido da ampliação da democratização deste nível de ensino ou na perspectiva de garantir a permanência e o êxito acadêmico. Segundo Giron (2008), quando se fala em políticas públicas na educação, a abordagem trata da articulação de projetos que envolvem o Estado e a sociedade, na busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, que resgate a construção da cidadania.

Esta pesquisa insere-se no campo das políticas públicas educacionais, tendo como objeto de estudo o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), uma das políticas educacionais implementadas como forma de democratizar o acesso à educação superior, aumentar a eficiência na ocupação das vagas em instituições públicas, ampliar a mobilidade geográfica dos estudantes e reduzir os gastos com a realização de processos seletivos descentralizados. O SiSU trata-se de um sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior que aderiram ao sistema oferecem vagas aos candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo portanto um novo mecanismo de seleção para admissão aos cursos superiores.

Esta investigação avaliou os efeitos da implementação do SiSU no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - *Campus* Uberaba. A investigação partiu motivada pela necessidade de verificar se a democratização do acesso e a eficiência na ocupação de vagas propostos como objetivos do SiSU estão sendo alcançados nesta instituição federal de ensino. A escolha do local e da temática da pesquisa, assim como o interesse por políticas educacionais voltadas para a educação superior foram suscitados com base nas atividades profissionais desenvolvidas pela autora na Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba.

O estudo enquadra-se com pesquisa descritiva, que se utiliza das abordagens quantitativa e qualitativa para a coleta de dados. Gil (2008) especifica que a pesquisa descritiva tem o objetivo de descrever determinada população e/ou fenômeno, preocupando-se com os efeitos provocados por determinado objeto de pesquisa. Trata-se de uma avaliação *ex-post*, já que a política está em execução na instituição de ensino pesquisada. Isto posto, procurou obter-se elementos de apoio sobre a decisão de manter ou não o SiSU como única forma de acesso aos cursos do IFTM – *Campus* Uberaba. Como o SiSU, desde 2014, tem sido utilizado como única forma de acesso aos cursos de graduação do IFTM – *Campus* Uberaba, levantamos o seguinte questionamento pertinente: Quais são os efeitos da implementação do SiSU no IFTM – *Campus* Uberaba em relação à democratização do acesso e à eficiência na ocupação das vagas?

Condizente com a problematização especificada, assumiu-se como objetivo geral avaliar os efeitos do SiSU em relação à democratização do acesso e à ocupação de vagas nos cursos de graduação do IFTM – *Campus* Uberaba. Foram estabelecidos três objetivos específicos: investigar o contexto da educação superior brasileira com vistas a compreender os posicionamentos estratégicos das políticas públicas de democratização deste nível de ensino; analisar o SiSU por meio da abordagem do ciclo desta política; e avaliar a democratização do acesso aos cursos de graduação do IFTM – *Campus* Uberaba e a ocupação das vagas ofertadas pela instituição entre os anos de 2007 e 2017.

Partimos do pressuposto de que o SiSU, por si, não apresenta elementos suficientes para garantir a democratização do acesso, pois mantém os aspectos meritocráticos dos vestibulares. Além disso, pressupomos que a dinâmica do Sistema dificulta o preenchimento das vagas ao incentivar a mobilidade de estudantes entre cursos e instituições.

Neste cenário e diante da utilização do SiSU por diversas instituições públicas de ensino superior, muitas vezes como única forma de acesso aos cursos de graduação, esta política educacional deve ser submetida à análise e avaliação contínuas com a finalidade de

conhecer o alcance no que concerne a dois de seus objetivos: a promoção da democratização do acesso à educação superior e a eficiência na ocupação das vagas ofertadas. É oportuno salientar a dimensão que o SiSU tem alcançado no país: a primeira edição do SiSU, em 2010, disponibilizou 47.913 vagas em 51 instituições; em 2017, foram disponibilizadas 237.840 vagas, em 131 instituições (MEC).

Desta forma, reconhecido inicialmente o caráter de validade empírica que a questão investigativa se apresenta, realizamos o mapeamento das pesquisas sobre o tema SiSU, procedendo ao levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram utilizadas como palavras-chave os termos SiSU e Sistema de Seleção Unificada a fim de mapear e examinar o conhecimento já elaborado sobre esta temática, além de identificar as lacunas existentes. Segundo Romanowski e Ens (2016), este tipo de investigação de caráter bibliográfico e descritivo, que utiliza como fonte apenas teses e dissertações, é denominado estado do conhecimento. O termo estado da arte, comumente utilizado, deve contemplar, além de teses e dissertações, diversos tipos de produções como publicações em periódicos e produções em congressos. Sendo assim, este trabalho adota a investigação por meio do estado do conhecimento.

No mapeamento realizado, via internet, entre o período de agosto a dezembro de 2017¹, foram encontradas vinte e uma dissertações e nenhuma tese que trata do SiSU. Além disso, os trabalhos publicados foram realizados em Universidades Federais; no mapeamento não foram encontrados estudos realizados com dados extraídos em um Instituto Federal. As pesquisas foram realizadas em Programas de Mestrado de 17 instituições diferentes e publicadas entre os anos de 2013 a 2017.

Os estudos publicados contemplam: elaboração de manual de orientações para ingressantes pelo SiSU; investigação dos impactos do SiSU como política de democratização do acesso; avaliação dos efeitos do SiSU em relação à migração, permanência, desempenho dos estudantes e evasão; problematização das trajetórias acadêmicas dos estudantes ingressantes por meio do SiSU; análise do preenchimento de vagas pelo SiSU; investigação do processo de decisão dos alunos ingressantes pelo SiSU; diagnóstico do perfil dos ingressantes no ensino superior por meio do SiSU; e apresentação de noções básicas de estatística através de um tema integrador, o SiSU. No Apêndice A, são apresentadas as dissertações publicadas e seus respectivos objetivos.

¹ Ressaltamos que as pesquisas publicadas após esta data não estão contempladas neste estado do conhecimento.

Como o objetivo desta pesquisa foi avaliar o processo de democratização do acesso, bem como a eficiência na ocupação de vagas por meio do SiSU, as dissertações que apresentam essas abordagens foram divididas em dois grupos, seguindo estes dois objetivos do Sistema de Seleção Unificada: a democratização do acesso e a ocupação de vagas. Ressaltamos que, para esta divisão, foi considerada a ênfase maior da pesquisa, já que, de forma geral, os trabalhos com a temática SiSU apresentam diferentes dimensões e abordam mais de um aspecto.

Os resultados apresentados pelas dissertações listadas no Quadro 1 apresentam os efeitos do SiSU em relação à democratização do acesso e ao processo de ocupação das vagas nas instituições pesquisadas e serão utilizados como fonte de comparação para esta pesquisa, possibilitando identificar os pontos convergentes e/ou divergentes entre os resultados encontrados nas diferentes instituições de ensino.

Quadro 1. Pesquisas cujos objetivos centram-se na democratização do acesso e na ocupação de vagas no ensino superior por meio do SiSU

Democratização do acesso	Ocupação de vagas
Abreu (2013)	Czerniaski (2014)
Fernandes (2013)	Oliveira (2014)
Luz (2013)	Gómez (2015)
Santos (2013)	Sousa (2015)
Lourenço (2016)	Li (2016)
-	Rigo (2016)
-	Rodrigues (2016)
-	Sousa (2016)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Apesar da promessa de democratizar o acesso ao ensino superior sendo, portanto, um mecanismo de inclusão social, as pesquisas sobre SiSU apresentam alguns resultados contraditórios: segundo Abreu (2013), a implementação do SiSU na Universidade Federal do Ceará (UFC) não ocasionou a deselitização na instituição; Fernandes (2013) afirma que o SiSU permitiu a entrada de um número maior de egressos de escolas públicas, porém destaca o aumento da evasão após a implementação do sistema na Universidade Federal de Lavras (UFLA); a pesquisa desenvolvida por Luz (2013) comprovou que, na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), o SiSU não alterou a lógica da seletividade social, mantendo a característica meritocrática da seleção; Santos (2013) afirma que, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), o SiSU promoveu a participação de mais pessoas nos processos de seleção, entretanto, assim como o Vestibular, o SiSU sustenta a característica do

mérito e da seletividade, especialmente nos cursos de maior prestígio social; e, segundo Lourenço (2016), o SiSU não trouxe significativa mudança no perfil dos alunos da Universidade de Brasília (UnB), mantendo a lógica da seletividade social e a histórica característica meritocrática dos processos de seleção, propiciando melhores possibilidades aos estudantes oriundos de classes economicamente favorecidas.

Quanto à eficiência na ocupação de vagas, os resultados demonstraram que os efeitos do SiSU não alcançaram este objetivo nas instituições pesquisadas: segundo Li (2016), o SiSU elevou a probabilidade de evasão; de acordo com Sousa (2016), na Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), o SiSU reduziu a taxa de ocupação de vagas em comparação com o Vestibular; Oliveira (2014) verificou que, nas Universidades Sul-Matogrossenses, a ociosidade de vagas aumentou após a implantação do SiSU, apesar da ampliação de possibilidades de acesso aos candidatos; Gómez (2015) afirma que o acesso à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - *Campus* Medianeira foi facilitado pelo SiSU, mas destaca a elevação dos índices de evasão após a adesão ao sistema; de acordo com Sousa (2015), 73,8% dos convocados nas chamadas regulares do SiSU no período pesquisado não realizaram a matrícula, não ocupando as vagas por eles conquistadas; Rodrigues (2016) constatou que, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), a evasão aumentou após a implementação do SiSU na instituição; e, de acordo com Czerniaski (2014), a implementação do SiSU não promoveu a eficiência na ocupação de vagas da UTFPR, já que a instituição apresentou, na época da pesquisa, altos índices de vagas não ocupadas e de evasão; Rigo (2016) esclarece que o problema não está em ingressar em uma universidade, mas sim nela permanecer.

Neste contexto, a contribuição desta pesquisa justificou-se pela lacuna de estudos realizados sobre os impactos da implementação do SiSU no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IF). Além disso, como o SiSU tem sido utilizado como única forma de ingresso para os primeiros períodos dos cursos superiores do IFTM, faz-se necessário avaliar se esta política educacional tem cumprido o objetivo de democratizar a educação superior, promovendo a inclusão de grupos sub-representados, e se a ocupação das vagas tem ocorrido de forma eficiente nesta instituição federal de ensino.

Para subsidiar este estudo, recorreremos ao aporte teórico do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que defende que as práticas sociais resultam de uma cadeia múltipla de ações acumuladas pelas sociedades. O autor argumenta que pequenos grupos de indivíduos se apoderam dos meios de dominação, fazendo com que a realidade seja representada por suas visões de mundo às quais os outros acabam tomando como referência. Neste contexto, a

cultura é considerada um sistema de relevâncias hierarquizadas, tornando-se causa de lutas entre grupos sociais e mantendo o distanciamento entre as classes sociais. Desta forma, a cultura é fulcral no processo de dominação, uma vez que torna os gostos e as formas de apreciação elitistas como referência para as demais classes. E, nesta perspectiva, o autor esclarece que o sistema de ensino exerce o papel de evidenciar a dominação cultural, legitimando as desigualdades sociais. Assim, Bourdieu rompe com as fundamentações baseadas em aptidões naturais e individuais, realçando os efeitos das condições sociais e culturais no sucesso escolar.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2003, p. 53).

Em relação ao corpo estrutural, além desta introdução, esta dissertação é dividida em mais três capítulos e as considerações finais. O capítulo 1, intitulado “A educação superior no Brasil e a busca pela democratização: o direito social frente a mercantilização” trata-se de pesquisa bibliográfica e documental em que são abordados aspectos que compõem o contexto geral da educação superior brasileira, considerando o processo histórico de expansão deste nível de ensino e a busca por sua democratização. Foram expostas questões que envolvem a educação superior como direito social frente a mercantilização deste nível de ensino, a trajetória histórica do acesso à educação superior brasileira, a heterogeneidade das Instituições de Ensino Superior (IES), o perfil discente brasileiro e os processos de ocupação das vagas da educação superior. Utilizamos como instrumentos fontes bibliográficas (livros, teses, dissertações, artigos e periódicos) e documentais (legislação, planos que tratam da educação superior no país, sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior (CenSup), sinopses estatísticas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP).

No capítulo 2 sobre “Análise do SiSU como política pública educacional: entre intenções e efeitos”, foi realizada a análise do Sistema de Seleção Unificada adotando o referencial metodológico formulado por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992) para a análise de políticas públicas – Abordagem do Ciclo de Políticas. Seguindo este referencial, foram investigados os cinco contextos que constituem a política, sendo eles: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos

efeitos e o contexto da estratégia política. Com a metodologia adotada, foi possível analisar o SiSU desde sua formulação, considerando os interesses e ideologias presentes nos discursos políticos até os resultados desta política educacional para as IES e para a sociedade. Foram utilizadas como instrumentos as fontes bibliográficas (livros, teses, dissertações, artigos e periódicos) e documentais (legislação da educação superior brasileira, documentos elaborados pelos organismos supranacionais, documentos emitidos pelo Ministério da Educação – MEC, e documentos elaborados pelo INEP).

O Capítulo 3, “Análise dos dados: o acesso aos cursos de graduação do IFTM – *Campus* Uberaba no período entre 2007 e 2017”, apresenta a coleta dos dados, os resultados e as discussões acerca dos efeitos da implementação do SiSU em relação à democratização da educação superior e à ocupação das vagas em cinco cursos da instituição: Tecnologia em Alimentos, Bacharelado em Zootecnia, Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas. Com o objetivo de avaliar se o SiSU alterou o perfil dos discentes de graduação, realizamos o levantamento das variáveis sexo, etnia, faixa etária, origem escolar e renda familiar *per capita* de todos aqueles que ingressaram em um dos cinco cursos pesquisados por meio de Vestibular ou SiSU entre os anos de 2007 a 2017. Para analisarmos os efeitos do SiSU nos processos de ocupação das vagas, procedemos ao levantamento dos índices de candidatos por vaga, número de ingressantes convocados na primeira chamada, índices de evasão e número de vagas ociosas considerando todos os ingressantes por Vestibular ou SiSU nos cursos analisados. A apresentação dos dados se deu de forma comparativa entre as formas de seleção Vestibular e SiSU. Para obtenção dos dados, foram utilizados como fontes a Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do *Campus* Uberaba, a Comissão de Processo Seletivo do IFTM (COPESE), o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC/MEC) e a Plataforma Nilo Peçanha (MEC).

Além de possibilitar reflexões sobre os impasses da democratização da educação superior no Brasil bem como dos efeitos das desigualdades neste processo, os resultados apresentados nesta pesquisa evidenciam a necessidade de avaliação contínua de políticas públicas como o SiSU e a urgência do IFTM rever a decisão de reservar integralmente suas vagas de graduação para um sistema que, além de não alterar significativamente o perfil discente, demonstra resultados contraditórios no que concerne ao preenchimento das vagas.

Em nossas considerações finais, condensamos os resultados obtidos por meio deste estudo e aproveitamos para sugerir outras análises que permeiam os processos de ocupação de vagas na educação superior, bem como a difícil missão de promover a democratização deste

nível de ensino em uma sociedade tão marcada pela desigualdade social e educacional como é o caso da sociedade brasileira.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A BUSCA PELA DEMOCRATIZAÇÃO: O DIREITO SOCIAL FRENTE À MERCANTILIZAÇÃO

*“O contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que é socialmente construída, sobretudo numa sociedade tão marcada pela exploração classista”
(Maria Victoria de Mesquita Benevides).*

Este capítulo enfatiza o contexto da educação superior brasileira e a crescente busca pela democratização deste nível de ensino. Uma história que apresenta reflexos de uma sociedade desigual, uma vez que o modelo elitista de sociedade marcou profundamente a educação superior no país e apresenta evidências que explicam muitas características e distorções em nosso sistema de ensino.

Torna-se oportuno destacar que o Brasil é o décimo país mais desigual do mundo de um conjunto de 143 países, segundo dados divulgados no Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU). O levantamento usa como referência o chamado Índice de Gini, uma forma de calcular a disparidade de renda. O indicador varia de 0 a 1 e, quanto mais próximo de zero, mais igualitária a distribuição de renda. No Brasil, o índice de Gini ficou em 0,525 em 2016 (PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2017).

Na educação superior de um país tão desigual, o modelo elitista de sociedade é responsável por avultar a meritocracia para justificar a impossibilidade de acesso pelas classes menos favorecidas, responsabilizando o indivíduo pela falta de sucesso em atingir os níveis mais elevados do ensino, sem considerar, no entanto, os efeitos das desigualdades acumuladas ao longo da vida.

Por isso, ao tratar da desigualdade do acesso e da permanência na educação superior brasileira, é necessário olhar sobre o contexto histórico de discriminação e exclusão de diferentes grupos na sociedade. Tanto a discriminação quanto a exclusão de determinados grupos da educação superior são reflexos das deficiências da educação básica, especialmente da educação pública, e das vantagens culturais que os indivíduos provenientes de classes sociais favorecidas apresentam em relação aos demais.

Face ao exposto, recorreremos às contribuições de Pierre Bourdieu para compreendermos como as experiências acumuladas ao longo da vida e o aspecto social, além do aspecto econômico, provocam efeitos nas trajetórias escolares dos indivíduos, afinal,

segundo Bourdieu (2010a), as desigualdades educacionais acabam sendo dissimuladas e legitimadas em desigualdades sociais, por meio de classificações e desclassificações.

Para tanto, destacamos dois termos explanados por Bourdieu como aspectos que exercem forte influência na trajetória dos estudantes: *capital cultural* e *hábitus*. Para Bourdieu, o *capital cultural* engloba os saberes e conhecimentos acumulados ao longo da vida e o *hábitus* trata-se de um sistema aberto de ações, percepções, pensamentos e disposições adquiridas por meio de experiências sociais e que nos levam a agir de determinada forma em dada circunstância. Neste sentido, o esforço individual não é o único determinante para se alcançar os níveis mais elevados do ensino, afinal, o capital cultural acumulado, bem como as experiências sociais vivenciadas fazem toda diferença neste processo.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2003, p. 41-42).

Destarte, Bourdieu (2010a), afirma que a ideia de equidade no sistema escolar é falsa, pois a escola tem a função de conservação social: “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificção para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida” (BOURDIEU, 2010a, p. 53). E, esclarece ainda, que os processos de exclusão têm mudado suas características. Em vez de apenas segregar escolarizados e excluídos do ambiente escolar, tem havido uma separação de grupos dentro do próprio sistema escolar, o que, no caso da educação superior, reflete-se na elitização de cursos e instituições de ensino. O referido autor afirma que essa segregação, a partir do capital cultural dos estudantes, trata-se de uma violência simbólica.

De modo bem menos simples, através de uma segregação interna ao sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudo, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Exclusão ‘branda’, ‘contínua’, ‘insensível’, ‘despercebida’. A escola segue, pois excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados (BOURDIEU, 2010a, p. 13).

Bourdieu (2004) ainda defende que os indivíduos possuem disposições adquiridas pela experiência, variáveis segundo o lugar e o momento: “O espaço social está construído de tal modo que os agentes que ocupam posições semelhantes ou vizinhas estão colocados em

condições semelhantes e submetidos a condicionamentos semelhantes, logo, de produzirem práticas também semelhantes” (p. 155).

Corroborando com os pensamentos de Bourdieu, Gisi (2006, p.12) afirma que, além do capital financeiro, “a permanência na educação superior pressupõe condições preexistentes, em especial capital cultural, que é adquirido ao longo da trajetória de vida e escolar e que não se adquire de um momento para outro”. Esse capital cultural, adquirido por meio das oportunidades surgidas por meio da posição social ocupada, é capaz de ampliar as possibilidades de sucesso. Bauman (2015, p. 20) concorda ao relatar que,

Já há muito tempo, em 1979, um estudo da Universidade de Carnegie demonstrou com nitidez o que sugeria o enorme montante de indícios disponíveis na época [...]: o futuro de uma criança era amplamente determinado pelas suas circunstâncias sociais, pelo local geográfico de seu nascimento e o lugar de seus pais na sociedade – e não por seu próprio cérebro, talento, esforço e dedicação. O filho de um advogado de grande empresa tinha 27 vezes mais chances de que o filho de um funcionário subalterno com emprego intermitente (ambos sentados no mesmo banco da mesma sala de aula, com o mesmo bom desempenho, estudando com a mesma dedicação e ostentado o mesmo QI) de receber, aos quarenta anos, um salário que o situasse na faixa dos 10% mais ricos do país; seu colega de classe teria somente uma chance em oito de ganhar uma renda sequer mediana.

Como os estudantes brasileiros, além de ocuparem distintas posições socioeconômicas, apresentam distinções culturais muito evidentes, resultando em diferentes relações com o conhecimento e divergentes expectativas profissionais, este contexto acentua as desigualdades no País, pois dificulta o acesso, a permanência e o êxito na educação superior daqueles com menor capital cultural. Em um contexto de grandes desigualdades socioeconômicas e educacionais, um sistema de educação superior altamente elitista e privatizado só tornará mais grave as assimetrias existentes, tornando mais difícil e moroso o processo de democratização. Diante do exposto, torna-se oportuno refletir sobre o conceito de democratização.

A palavra democratização é sinônima de popularização e deriva de democracia cuja origem etnográfica é grega, sendo que *demo* significa povo, e *kracia*, governo. Para Silva (2006, p. 27), “a democracia, mais que uma forma de governo, diz respeito a uma prática social, e a democratização refere-se à participação efetiva dos membros de uma coletividade no usufruto dos bens materiais, culturais, artísticos e educacionais produzidos”. Segundo Luz (2013, p. 33), “o processo de democratização é uma ação utilizada como forma de lutas para melhoria do atendimento das demandas sociais, e que se torna pauta de luta pelos direitos sociais”. De acordo com Dias Sobrinho (2013), a meta mais relevante envolvendo a democratização da educação é a expansão da escolaridade da população. Este processo

envolve a superação do analfabetismo e o alcance aos níveis mais elevados de ensino e da pesquisa. No entanto, o autor ressalta que a democratização envolve responsabilidade do Estado em desenvolver um sistema de ensino de qualidade e comprometido com o desenvolvimento social do país.

Educação democrática implica expansão da cobertura, justiça social, qualidade científica e relevância social para todos. São exigências éticas e políticas que se requerem da educação pública, além de técnicas científicas, pois são essenciais à construção de sujeitos sociais, à consolidação da sociedade democrática e dos processos de inclusão socioeconômica (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 115).

Neste sentido, Costa (2014, p.47) destaca que:

[...] a democratização do ensino superior demanda a ampliação quantitativa de suas vagas, abarcando aqueles grupos sociais que ao longo da história vêm tendo seu acesso negado e, também em termos qualitativos, ofertando um ensino de boa qualidade, que por mais que não supere as defasagens educacionais das etapas anteriores de ensino, não impeça sua permanência de forma proveitosa, oferecendo, inclusive, condições materiais que possibilitem a conclusão de seu curso universitário, garantindo que as escolhas sejam feitas pelas aptidões de cada estudante.

Dias Sobrinho (2010) esclarece ainda que “uma sociedade democrática é fundada no princípio ético da equidade” e defende que só faz sentido falar em democratização a partir do princípio de educação como bem público, rechaçando, portanto, os processos mercantilistas que colocam a educação em um patamar de mercadoria. Para este autor, “num país cuja maior parte da população é pobre, como o Brasil, a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade” (p. 1224). Neste sentido, Dias Sobrinho (2010) reforça o dever indeclinável do Estado em garantir à sociedade o direito à educação de qualidade. Da mesma forma, para Reis *et al.* (2014, p. 90), “uma vez que a educação é entendida como direito, não é possível que a sociedade possa compreendê-la como mercadoria ou objeto a ser coordenado pelo mercado”. Assim, o Estado deve promover ações que assegurem o respeito às assimetrias sociais, visando assim garantir a equidade do acesso e da permanência no ensino superior.

A promoção da educação superior como direito social ou bem público social é uma forma do Estado enfrentar a desigualdade e buscar a equidade na educação. Nesta perspectiva, o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE²) – *Construindo o Sistema*

² A CONAE reuniu profissionais da educação, estudantes, entidades acadêmicas e científicas, movimentos sociais, organizações não governamentais e demais interessados em debates sobre a educação, com o intuito de construir uma proposta que viabilizasse a democratização do acesso à educação pública. Suas discussões subsidiaram a elaboração do PNE (2011-2020).

Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação, realizada em 2010, estabeleceu a necessidade de reconhecer a educação superior como bem público social e um direito universal sendo, portanto, dever do Estado. Desta forma, a expansão e universalização com equidade, qualidade, pertinência e compromisso com a sociedade precisa ser uma meta para as políticas públicas educacionais (p. 73).

No entanto, ao longo da história, o acesso à educação superior foi ganhando características mercadológicas, uma vez que instituições privadas de ensino passaram a dedicar-se aos cursinhos preparatórios e, assim, oferecer àqueles que têm condições financeiras para pagar o acesso à educação superior. Como as vagas nas instituições públicas são limitadas e a concorrência é grande, os processos seletivos excluem muitos estudantes de baixa renda, provenientes de escolas públicas. Neste sentido, Bourdieu (2003) esclarece que o sistema escolar fortalece a conservação social por meio da meritocracia.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência da legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2003, p. 41).

Face ao exposto, os processos de seleção para a educação superior acabam privilegiando aqueles que possuem poder econômico e cultural, pois são estes que frequentam as melhores escolas, têm acesso a diversos cursos, podem comprar bons livros e frequentam atividades artísticas e culturais. Esses fatores reforçam a importância do capital cultural nos processos seletivos para ingresso na educação superior. Bourdieu (2010b) defende que:

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

Neste contexto, o acesso principalmente aos cursos e instituições de maior prestígio se dá, em sua maioria, pelas pessoas que ocupam as camadas socialmente privilegiadas. Segundo Tragtenberg (2004), o vestibular mascara uma seleção social preexistente, conferindo um poder simbólico a quem já tem um poder real. Corroborando com este pensamento, Paula (2011) afirma que:

Inversa e injustamente, os alunos provenientes das classes sociais mais abastadas, que cursaram o ensino médio em escolas particulares de elite, chegam com muito

mais facilidade às universidades públicas, sobretudo aos cursos de maior prestígio social [...] (PAULA, 2011, p. 65).

Essa linha de pensamento também é defendida por Dubet (2003, p. 35), ao afirmar que “a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas chances de desemprego e precariedade”. Neste contexto, o autor ainda destaca a função desempenhada pela meritocracia nos processos de seleção, o que ele denomina de ética esportiva: que vença o melhor!

Barros (2014) corrobora com este pensamento ao afirmar que:

A legitimidade do mérito, portanto, exerce uma dupla ação: para os que alcançaram êxito nos mecanismos de seleção, o resultado é considerado justo, sendo compensado pela conquista de uma vaga na IES e pelo reconhecimento por parte das pessoas. Para aqueles que não obtiveram sucesso, o mau resultado é considerado merecido, pois todos são levados a crer que os candidatos tiveram oportunidades iguais, mas somente os melhores souberam aproveitá-las, se prepararam adequadamente e se esforçaram (p. 1084).

Cabe ainda ressaltar que, além do acesso, a permanência e o êxito na educação superior também sofrem as consequências da desigualdade. Frequentemente a evasão de alunos da graduação possui forte relação com a posição social ocupada. São motivos frequentes de evasão: o aluno precisar abandonar os estudos para trabalhar; a falta de condições financeiras para manter-se na instituição – mesmo que esta seja pública, existem os custos com transporte, alimentação e material; e as dificuldades de aprendizagem em razão de uma educação básica deficiente. Para Bauman (2015), “os custos frequentes com educação tiram dos jovens talentosos a chance de adquirir as habilidades de que precisam para desenvolver e aplicar sua capacidade” (p. 27).

Destarte, o processo de democratização não se limita à expansão das instituições de ensino e nem ao incremento no número de vagas, mas também na ampliação de oportunidades de acesso, além da garantia de permanência e êxito com qualidade, afinal uma boa formação oportuniza melhores condições de trabalho, renda e qualidade de vida, consolidando assim o desenvolvimento democrático da sociedade. Conforme defendido por Pizzio (2015),

O conhecimento é essencial para a realização pessoal, para o exercício profissional o fortalecimento econômico e o desenvolvimento da nação. Equidade é um valor cuja aplicação tende a diminuir as desigualdades sociais. Todo Estado democrático haveria de promover esforços, juntamente com a sociedade, para interromper o círculo vicioso da desigualdade socioeducativa (p. 81).

Neste sentido, a baixa representatividade das classes sociais menos favorecidas na educação superior possui relação direta com as deficiências da educação básica e as

dificuldades de incorporação de um alto capital cultural. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas direcionadas à democratização do acesso e da permanência dos estudantes no sistema de ensino superior, especialmente da rede pública, havendo assim, a inclusão dos segmentos marginalizados. Desta forma, além do incremento no número de instituições de ensino superior e vagas, é fundamental garantir uma educação básica de qualidade e ações que possibilitem o acesso, a permanência e a qualidade da educação. Assim, a democratização da educação superior deve ter como preceito a construção de uma sociedade mais evoluída culturalmente e mais justa socialmente.

Nesta perspectiva, o entendimento do contexto da educação superior brasileira, considerando o acesso, a diversidade institucional no país, o perfil discente, os tipos de seleção e os processos de ocupação de vagas emerge como base para a compreensão do cenário de desigualdade do acesso e da permanência na educação superior, além dos posicionamentos estratégicos das políticas públicas educacionais brasileiras caracterizados pelo papel do Estado perante a sociedade na busca pela democratização deste nível de ensino.

1.1 O acesso à educação superior brasileira: dos exames preparatórios aos vestibulares

A educação superior brasileira, desde a Colônia, foi reservada para poucos, pois segundo Cunha (1980), os primeiros cursos de Filosofia e Teologia implantados no Colégio da Bahia e ministrados por religiosos sob a direção dos jesuítas privilegiavam a formação das elites, caracterizando uma educação excludente e elitista.

Quanto à forma de ingresso na educação superior, desde 1808 há dependência de aprovação em exames preparatórios. Estes exames preparatórios consistiam em testes que validavam a formação média e habilitavam o ingresso na educação superior, sendo portanto aplicados enquanto os estudantes cursavam o ensino secundário. É oportuno ressaltar que, nesta época, em razão da escassez de docentes, os alunos precisavam viajar para diversas localidades para cursar todas as disciplinas e assim cumprir as etapas do ensino secundário. Como os alunos menos favorecidos financeiramente não tinham condições de arcar com os custos das aulas e das viagens, o número de egressos do ensino secundário era restrito, o que possibilitava a todos os aprovados nos exames preparatórios o direito à vaga na educação superior. Isto posto, o acesso à educação superior desde então apresentava um caráter excludente, uma vez que impossibilitava à maioria da população a conclusão do ensino secundário.

A partir de 1837, os egressos do ensino secundário do Colégio D. Pedro II³ passaram a ter acesso automático a qualquer escola de ensino superior do país, sem submissão aos exames preparatórios. Desta forma, os exames preparatórios eram destinados aos alunos oriundos das demais escolas secundárias, podendo ser realizados por etapas que aconteciam anualmente. Segundo Oliveira (2014, p. 16), “os exames começaram a ser parcelados, de forma que o candidato poderia conseguir aprovação em algumas disciplinas exigidas no ano corrente e, no ano seguinte, eliminar as restantes”. No entanto, mais uma vez a história da educação superior brasileira mostra-se excludente, já que apenas a elite privilegiada que estudava no Colégio D. Pedro II estava dispensada dos exames preparatórios, tendo direito à matrícula em qualquer instituição de educação superior do país, enquanto a maioria da população deveria se submeter aos exames preparatórios caso tivesse o interesse de pleitear uma vaga na educação superior. A respeito das vantagens obtidas pelas classes dominantes, Bourdieu (2003) afirma que:

As cifras sistemáticas que ainda separam, ao final do *cursus* escolar, os estudantes oriundos dos diferentes meios sociais devem sua forma e sua natureza ao fato de que a seleção que eles sofrem é desigualmente severa, e que as vantagens ou desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces que, diretamente ligadas à origem social, substituem e redobram a influência desta última (p. 52).

Entretanto, em 1890, foi instituído, por meio do Decreto n. 981, o Exame de Madureza, que consistia em um exame aplicado aos estudantes matriculados na última série do ensino secundário e que dava aos aprovados o direito de matricular-se em qualquer escola de ensino superior, sem necessidade de outros exames. Não obstante,

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

Desta forma, até 1910, não havia exames para ingresso no ensino superior e sim para conclusão do ensino secundário; os aprovados nos exames aplicados ao final do ensino secundário tinham acesso automático ao ensino superior.

Porém, como a demanda por educação superior aumentou significativamente, em 1911, com a Reforma Rivadávia Corrêa, foram criados, por meio do Decreto n. 8.659, os

³ Instituição federal de ensino, localizada no Rio de Janeiro, conhecida por exercer o caráter de instituição modelar para todo o ensino secundário brasileiro e que tinha como objetivo formar a classe dirigente do país.

exames admissionais, os quais substituíram os exames de Madureza e os exames preparatórios. Nesta reconfiguração da forma de acesso, todos os interessados em ingressar no ensino superior poderiam submeter-se aos exames admissionais, não havendo exigência de comprovação de conclusão do ensino secundário. No entanto, apesar de não ser um pré-requisito, cursar um ensino secundário de qualidade fazia toda a diferença no processo de aprovação nos exames admissionais.

Em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano e, por meio do Decreto n. 11.530, estes exames admissionais passaram a ser denominados Vestibulares. Além da alteração na nomenclatura, a formação média voltou a ser exigida. Inicialmente, exigia-se apenas a obtenção de uma nota mínima para ingresso na educação superior. Porém, em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, além da nota mínima, passou a ser necessário classificar-se dentro do número de vagas estabelecido pelas instituições.

Tal medida, portanto, deixava explícita a intenção de barrar o crescimento “vertiginoso” dos alunos nas escolas superiores, bem como o desejo de recompor a qualidade do ensino pela exclusão prévia dos candidatos que não possuísem a formação adequada para o ingresso em curso superior (BARROS, 2014, p. 1067).

Destarte, o vestibular, desde sua criação, reforça o caráter seletivo e excludente dos processos de seleção para o ensino superior, pois cumpre o dever de limitar o acesso a este nível de ensino. Neste sentido, esses processos de seleção, baseados na meritocracia, mantêm e legitimam os privilégios da classe dominante, exercendo a função de conservação social, uma vez que não há vagas no ensino superior brasileiro para todos os egressos do ensino médio.

1.2 Da criação da Universidade no Brasil às reconfigurações da Reforma Universitária de 1968

Apenas em 1920, como resultado da agregação de algumas faculdades, a universidade é oficialmente criada no Brasil. A Universidade do Rio de Janeiro reunia faculdades profissionais já existentes (Faculdades de Medicina, Engenharia e Direito), sem alterar a fragilidade da autonomia, em que o Estado continuava responsável por nomear diretores e controlar orçamentos. Conforme afirmado por Cunha (1980), a universidade no Brasil já nasceu conservadora. Além disso, a instituição era mais voltada para o ensino e possuía um caráter elitista. Oliven (2002) corrobora com este pensamento ao afirmar que,

[...] a primeira universidade brasileira foi criada em 1920, data próxima das comemorações do Centenário da Independência (1922). Resultado do Decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela 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. 26).

Segundo Paula (2011), em razão de seu caráter elitista e de sua estrutura de poder, a partir da década de 1950 a universidade brasileira passou a sofrer diversas críticas, sobretudo do movimento estudantil, o qual reivindicava uma reforma profunda de todo o sistema educacional.

Neste cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 4.024, aprovada em 1961, ampliou as oportunidades de acesso à educação superior ao estabelecer a equivalência entre os cursos secundário tradicional, normal, industrial, agrícola e comercial, já que, antes desta Lei, apenas os egressos do curso secundário tradicional (colegial) tinham o direito de prosseguir os estudos na educação superior. Esse foi um importante avanço em relação ao incremento de oportunidades para acesso na educação superior, já que parte da população brasileira era egressa de cursos que formavam profissionais de nível médio para o magistério, para a indústria, para o campo e para o comércio e que, até a década de 1960, estavam impossibilitados de ingressar na educação superior, pois apenas o secundário tradicional os habilitava para tal.

A década de 1960 também foi marcada pela influência internacional do Banco Mundial, que propôs aos países em desenvolvimento a teoria do capital humano. Segundo esta teoria, a educação deveria ser encarada como um elemento econômico capaz de promover a equidade econômica, social e política entre os indivíduos. Nesta perspectiva, a educação tornou-se instrumento de desenvolvimento econômico das sociedades.

Tal teoria preconizou que, em longo prazo, com a consolidação da economia, ocorreria um processo de redistribuição, assegurado por níveis mínimos de desemprego, com conseqüente aumento de produtividade e elevação da renda das pessoas menos favorecidas. No que se refere às relações internacionais, a teoria do capital humano serviu para ocultar as relações de poder, por meio da ideia de que o subdesenvolvimento dos países periféricos poderia ser superado pela modernização dos fatores de produção, atribuindo aos recursos humanos papel de destaque, e à educação a função de instrumento ideológico de desenvolvimento econômico (LOURENÇO, 2016, p. 29).

E, com a expectativa de atender as demandas da educação como fator econômico, o Brasil estabeleceu acordos com os Estados Unidos. Estes acordos levaram à constituição da Equipe de Assessoria de Planejamento do Ensino Superior (EAPES), responsável por elaborar

um documento⁴ relatando a situação da educação superior brasileira, bem como propor soluções para os problemas identificados e as reivindicações da sociedade. Segundo Sousa (2008), os encaminhamentos propostos pela EAPES foram essencialmente privatizantes e elitistas, fragilizando e diluindo a diferenciação entre público e privado. Paula (2011) corrobora com este pensamento e afirma que:

[...] com o golpe de Estado de 1964, tais reivindicações foram distorcidas e absorvidas pelos técnicos do Ministério da Educação (MEC) e pelos consultores norte-americanos que os auxiliaram na reforma das nossas universidades. Após os Acordos MEC/USAID⁵, respectivamente de 1965 e 1967, e o Plano Atcon, de 1966, a influência norte-americana sobre a universidade se fez sentir de forma mais acentuada (PAULA, 2011, p. 59).

Diante do exposto, o ano de 1968 no Brasil foi marcado pelas reivindicações por mudanças sociais, políticas e culturais. Neste contexto, o governo militar propôs a chamada reforma universitária – Lei n. 5.540/1968. A reforma propôs a reorganização administrativa das instituições de ensino superior, visando alinhar os objetivos deste nível de ensino às demandas do mercado e impulsionar a expansão da educação superior brasileira. Portanto, a reforma universitária foi o incitamento para a privatização do ensino superior brasileiro, aliado à grande demanda de interessados em obter um diploma de nível superior com o objetivo de inserção no mercado de trabalho e ascensão social.

Cabe ressaltar que, no cenário da educação superior da década de 1960, havia uma pressão social intensa para resolver o problema dos excedentes. Como nos vestibulares não havia nota mínima para aprovação na educação superior, o número de aprovados nos certames aumentou consideravelmente; com o número de vagas restrito, os aprovados, mas não classificados dentro do número de vagas, eram considerados excedentes. A questão envolvendo a incapacidade de absorver todos os aprovados nos processos de seleção para educação superior acentuou a necessidade de reestruturação e expansão deste nível de ensino. Neste cenário foram criadas, entre 1968 e 1975, dezessete novas universidades públicas e dez universidades privadas (SILVA, 2001).

De forma geral, a reforma universitária buscou o alinhamento entre educação, desenvolvimento econômico e mercado de trabalho, estimulando a oferta de cursos de curta duração, do regime de créditos e matrículas por disciplinas. Para Bourdieu (2017), as

⁴ Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002109.pdf>.

⁵ *Agency for International Development dos Estados Unidos* (Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional).

transformações da relação entre as diferentes classes sociais e o sistema de ensino teve como consequência a rápida propagação da escolaridade tendo como objetivo alcançar os níveis mais elevados do ensino. Neste contexto, a concorrência pelo diploma obrigou a classe dominante a “intensificar os investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes” (BOURDIEU, 2017, p. 124).

Além disso, são resultados da reforma universitária a extinção do sistema de cátedras, sendo substituído pelo sistema departamental; o estabelecimento de currículos mínimos; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a criação do regime de dedicação exclusiva para os docentes; a adoção do vestibular unificado e classificatório; e a ampliação do número de vagas nas instituições de ensino superior, principalmente em razão do crescimento da rede privada.

O vestibular unificado consistiu em “unificar os exames em termos regionais e estabelecer um conteúdo único para todos os cursos, ao invés dos antigos exames por área de conhecimento” (LUZ, 2013, p. 67). Nessa perspectiva, o exame passou a ser único e aplicado no mesmo dia para todos os cursos. A unificação visava minimizar o problema dos excedentes, já que, como os exames aconteciam no mesmo dia, os candidatos poderiam se inscrever apenas para uma instituição de ensino. Neste sentido, o número de excedentes seria reduzido sem, no entanto, suprir as demandas da sociedade pela educação superior pública.

1.3 Da expansão à estagnação da educação superior brasileira: as décadas de 1970 e 1980

O contexto de desenvolvimento econômico da década de 1970 garantido pelos investimentos de empresas multinacionais no Brasil, bem como pelo acesso às linhas de crédito disponibilizadas por financeiras estrangeiras coincide com a acelerada expansão do sistema de ensino superior do país. Segundo Sousa (2008), na década de 1970, o número de matriculados aumentou 208,3%, e o número de vagas apresentou um aumento de 177,7%. Essa expansão esteve diretamente relacionada ao crescimento de oportunidades de trabalho e consequente fortalecimento das camadas médias.

A política expansionista implementada pelo Estado foi caracterizada pela privatização da educação superior pública e pela oferta de subsídios públicos direcionados às instituições privadas de educação superior. Com o aporte do governo, a iniciativa privada aumentou o quantitativo de instituições, cursos, vagas e matrículas, enquanto as instituições públicas passaram por um processo de estagnação, tornando-se cada vez mais elitistas.

Este momento alavancou a educação superior privada, havendo, além da multiplicação, um notório crescimento em tamanho destas instituições.

Como a pressão pelo aumento de vagas tornava-se cada vez mais forte, logo após 1968, ocorreu uma expansão do setor privado, que criou inúmeras faculdades isoladas, nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos. Essa expansão do sistema ocorreu com a aquiescência do governo e, no ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas (SOARES et al, 2002, p. 34).

Outro marco importante da década de 1970, o Decreto n. 79.298/1977 extinguiu o processo unificado, incluiu a obrigatoriedade de uma prova de redação em língua portuguesa e abriu possibilidades para que as instituições de ensino introduzissem provas de habilidades específicas para os cursos que justificassem esta necessidade, além de poderem realizar os vestibulares em mais de uma etapa ou ainda novos vestibulares para preenchimento de vagas remanescentes nos casos em que não ocorresse o preenchimento de todas as vagas. Além disso, passaram a ser exigidos percentuais mínimos de acertos (entre 20 a 25%), o que aumentou o número de candidatos reprovados e, conseqüentemente, o número de vagas ociosas (VIANNA, 1986).

Já a década de 1980, marcada pela crise econômica e pela transição política, ocasionou a estagnação da educação superior e aumento do número de vagas ociosas em razão da escassez de candidatos. No entanto, especialmente nas instituições privadas, expande-se a oferta de cursos noturnos voltados para o público já inserido no mercado de trabalho (SANTOS & CERQUEIRA, 2009). Neste cenário, “a responsabilidade pela crise passou a ser atribuída ao Estado, com um setor público ineficiente, ao passo que o setor privado estaria associado à eficiência e qualidade” (SANTOS, 2013, p. 47).

Além disso, a Constituição Federal de 1988 imprimiu, no contexto social do país, marcas de um processo de redemocratização. Em seu art. 206, a Constituição brasileira defende que o ensino será ministrado com base nos princípios de:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988).

Em seu art. 208, garante o acesso ao ensino obrigatório como direito público e subjetivo do cidadão. No entanto, cabe destacar que apesar da importância das Leis, elas são apenas o ponto inicial de lutas sociais na busca por garantir a concretização dos direitos. Como ressaltado por Bobbio (1997), apesar da igualdade de direitos, não é assegurado a todos serem iguais perante a lei.

Desta forma, é inegável que ocorreram avanços significativos na busca por garantia dos direitos civis e políticos, porém, cabe destacar que ainda estamos em processo de democratização, uma vez que muitos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 ainda não foram garantidos a toda população brasileira. É o caso da educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

1.4. A educação superior brasileira e as influências neoliberais a partir de 1990

A década de 1990 apresenta importantes reconfigurações da educação superior no Brasil seguindo a lógica instituída pelos documentos internacionais e relevantes para o entendimento do panorama deste nível de ensino. A UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - e o Banco Mundial elaboraram documentos que destacaram a necessidade de mudanças na educação superior, propagando a ideia de que a democratização da educação ocorrerá mediante a privatização e diversificação das instituições e o mérito individual.

De forma geral, os organismos supranacionais incentivaram a competitividade e a concepção de educação como mercadoria, seguindo os preceitos neoliberais que se caracterizam pela intervenção mínima do Estado e pelo incentivo à competitividade e flexibilidade.

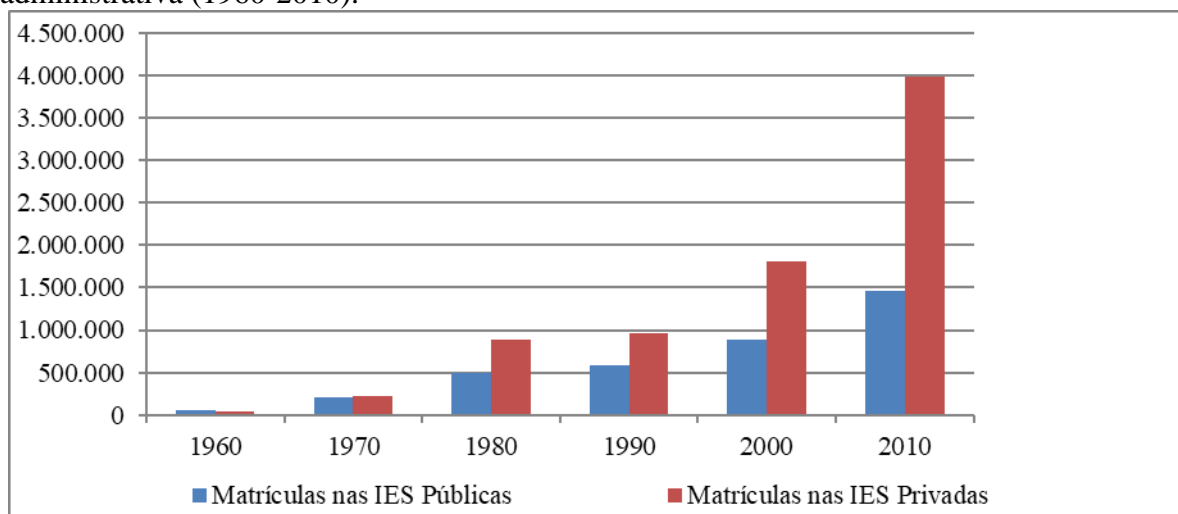
Neste cenário, por meio do Decreto n. 99.490/1990, ainda vigente, as instituições de ensino superior passaram a ter autonomia para a realização de seus vestibulares, podendo definir os critérios e as formas de seleção de seus futuros estudantes.

Além disso, em razão do reconhecimento da educação como fator de mobilidade social e desenvolvimento econômico, a demanda por vagas no ensino superior aumentou consideravelmente, tornando o tema democratização parte da agenda das políticas públicas educacionais.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foram implementados programas e ações baseados na flexibilidade, competitividade e avaliação e que impactaram a educação superior no país, com fulcro na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Neste cenário, as ações governamentais estiveram mais voltadas para a eficiência econômica do que para a diminuição das desigualdades da sociedade brasileira.

O incentivo à flexibilidade levou à diversificação institucional uma vez que a oferta de cursos superiores deixou de ser exclusividade das universidades. Neste contexto, surgiram faculdades, centros universitários e institutos de educação superior. Além disso, com a redução dos recursos repassados às instituições públicas e o aumento dos investimentos privados, a educação superior passou a sofrer forte influência do mercado. O Gráfico 1 apresenta a evolução das matrículas, por década, a partir de 1960, e evidencia a expansão da iniciativa privada.

Gráfico 1. Evolução de matrículas na educação superior brasileira, por categoria administrativa (1960-2010).



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Conforme ressaltado por Santos (2011), a partir da década de 1990, a educação se fortaleceu enquanto mercado e despertou a atenção de diversos analistas financeiros justamente por apresentar altas taxas de rentabilidade. Contudo, além da relevância econômica, a educação superior ganhou destaque político com a formulação e implementação de políticas públicas educacionais voltadas para este nível de ensino.

O setor privado de ensino superior constitui uma parte relevante da economia brasileira e da geração de empregos. Como setor econômico, transformou-se, também, num poderoso grupo de interesses econômicos, com voz ativa na feitura das políticas públicas por meio de relevante participação no financiamento de campanhas para o Congresso Nacional. A disputa pela regulamentação do setor privado educacional tem importante impacto na vida do parlamento e na eleição de importantes líderes políticos à direita e à esquerda. Há políticos de todos os partidos associados ao setor privado educacional (NUNES, 2012, p. 46).

Todavia, o cenário de expansão da educação, fortalecido pela flexibilidade e pela competitividade, promoveu a instauração de um sistema de avaliação da educação com objetivo de possibilitar ao Estado mensurar os resultados das instituições de ensino. Bese (2007) afirma que o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1983, foi a primeira proposta de avaliação do ensino superior no Brasil, tendo como metodologia a aplicação de questionários a estudantes, docentes e dirigentes, com vistas a mensurar os impactos da Reforma Universitária (Lei 5.540/1986) na educação superior do país, incluindo as atividades de ensino, pesquisa e extensão, estrutura administrativa, corpo docente, discente e técnico administrativo.

Posteriormente, em 1993, por meio de debates promovidos pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades, é implantado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que visava a autoavaliação e a avaliação externa das instituições que aderissem de forma voluntária ao programa.

Em 1996, por meio do Decreto n. 2.026, ficam estabelecidos os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior e instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC) – PROVÃO – que se tratava de um exame aplicado aos formandos dos diversos cursos de graduação, permitindo inclusive o estabelecimento de rankings entre cursos e instituições.

O SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), instituído pela Lei n. 10.861/2004, é formado por componentes que avaliam as instituições de ensino, os cursos e o desempenho dos estudantes, por meio dos seguintes instrumentos: Autoavaliação (desempenhada pela Comissão Própria de Avaliação de cada instituição), Avaliação Externa (desempenhada por comissões designadas pelo Ministério da Educação), Avaliação do Desempenho do Estudante (ENADE)⁶, avaliação de cursos de graduação (realizada por meio

⁶ O Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. O exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar. A

de procedimentos que incluem vistas *in loco* de comissões externas) e o Censo da Educação Superior.

Os resultados destes sistemas de avaliação tornam-se públicos como forma de incentivar a competitividade e seguir a lógica do mercado. As implicações dessa atual forma de atuação do Estado, denominado, por alguns sociólogos, de Estado Avaliador (AFONSO, 2009; NEAVE, 2001; BALL, 2004), está no fortalecimento dos instrumentos de avaliação e regulação das políticas públicas implementadas.

O termo Estado Avaliador refere-se à postura do Estado, que passou a incorporar “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009, p. 49).

A avaliação de processo visa à aferição da eficácia; se o programa está sendo (ou foi) implementado de acordo com as diretrizes concebidas para a sua execução e se o seu produto atingirá (ou atingiu) as metas desejadas. A importância desta linha de avaliação está no fato de que é impossível antever todos os tipos de entraves, problemas e conflitos possíveis durante a realização de um programa. Embora a análise de experiências passadas sirva para aumentar o estoque de conhecimento, ela jamais será suficiente para prescindir-se da avaliação processual concomitante à implementação de qualquer programa (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p.111).

Cabe ressaltar que, frente à expansão da educação superior brasileira, o Estado Avaliador ainda não conseguiu cumprir o papel de avaliar e controlar a qualidade do ensino oferecido no país, sendo ainda uma característica marcante a grande disparidade de qualidade⁷ entre as instituições de ensino superior.

No entanto, com o argumento de buscar reverter o cenário de elitismo da educação superior brasileira, a década de 1990 também ficou caracterizada pela implementação das Políticas de Ação Afirmativa (PAA), visando a implantação de sistemas de cotas nos processos seletivos.

Políticas de Ação Afirmativa são medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial, através da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável, e que sejam vítimas de discriminação e estigma social (SARMENTO, 2006, p. 154.)

primeira aplicação do ENADE ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento (INEP/MEC).

⁷ A temática qualidade do ensino superior é bastante melindrosa e nesta pesquisa não temos o objetivo de aprofundar esta discussão. Porém, cabe destacar, de forma sucinta, que, segundo a UNESCO (2004), a qualidade do ensino deve contemplar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, além de promover valores e atitudes de cidadania responsável, cultivando assim o desenvolvimento criativo e emocional.

Cabe ressaltar que, neste contexto, as formas de acesso aos cursos superiores também foram flexibilizadas, uma vez que o tradicional vestibular passou a ser uma entre outras modalidades de acesso. Como a LDB/1996 não especifica as formas de ingresso para o ensino superior, essa omissão abriu possibilidades para que as instituições de ensino superior adotassem diversas formas de seleção e admissão. Neste cenário, passaram a ser consideradas novas formas de seleção o ENEM (que passou a ser utilizado para compor ou substituir os processos de seleção), a avaliação seriada (realizada ao longo do ensino médio), entrevistas e análise curricular.

Dentre as novas formas de acesso ao ensino superior, o ENEM, institucionalizado em 1998 e regulamentado por meio da Portaria MEC n. 438/1998, obteve grande aceitabilidade, tornando-se, em muitas instituições de ensino, a principal forma de seleção.

O Enem torna-se, assim, um exame de saída do ensino médio, mas, ao mesmo tempo, um exame de entrada no ensino superior [...]. A LDB/1996 silenciou-se sobre os exames vestibulares. Obrigatórios para todos os cursos superiores, desde 1911, ela foi a primeira lei que nada disse a respeito. Um silêncio eloquente, em tudo coincidente com o projeto ministerial de tornar o Enem o principal mecanismo de seleção (CUNHA, 2003, p. 45).

No entanto, apesar de a flexibilidade para selecionar seus candidatos, as IES privadas enfrentavam o problema da ociosidade de vagas. Neste sentido, o Governo institucionalizou, por meio da Lei n. 10.260/2001, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). O objetivo do programa é conceder financiamento a estudantes matriculados em cursos de educação superior não gratuitos, sendo que a concessão depende de avaliação positiva em processos de seleção conduzidos pelo Ministério da Educação. Desta forma, o FIES amplia as oportunidades de acesso à educação superior de pessoas que não teriam condições financeiras para arcar com as despesas de um curso superior em uma instituição privada e, ao mesmo tempo, beneficia as instituições privadas ao melhorar a ocupação de suas vagas.

A partir de 2003, com a ascensão do governo Lula, políticas públicas educacionais foram formuladas e implementadas com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social do país. E, com a mesma perspectiva de melhorar a ocupação das vagas nas instituições privadas de ensino superior e oportunizar o acesso dos indivíduos provenientes de classes menos favorecidas, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), institucionalizado pela Lei n. 11.096 de 2005. Esse programa concede bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas, para os candidatos que cumpram os requisitos estabelecidos no regulamento do programa.

Tanto o PROUNI quanto o FIES são programas que se utilizam da parceria público-privada para reduzir a inadimplência e a ociosidade de vagas nas IES privadas, promovendo a expansão da rede privada de educação superior ao mesmo tempo em que imprime uma aparente democratização deste nível de ensino, garantindo, portanto, a essência dos ideais neoliberais.

Com a implementação destas políticas, o Estado financiou ações que apoiavam tanto as instituições de ensino privadas quanto os alunos da educação superior no país. São exemplos destas ações o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), onde o Governo Federal, com o discurso de democratizar a educação superior no país, transfere recursos para as instituições privadas ao mesmo tempo em que priva as instituições públicas de maiores investimentos (BORGES e RIBEIRO, p.111, 2019).

Torna-se relevante destacar que o ENEM, apesar de ser um instrumento de avaliação educacional do Governo Federal, criado com a finalidade de aferir o desempenho dos concluintes e egressos do ensino médio, também pode ser utilizado como forma de ingresso em instituições superiores de ensino por meio do PROUNI ou FIES. Além disso, o ENEM também tornou-se, no período de 2009 a 2016, instrumento de certificação do ensino médio⁸ para aqueles que não o fizeram na idade correta, podendo o candidato optar por ser certificado no ensino médio e ingressar no ensino superior por meio de um único exame.

Além disso, três grandes iniciativas de expansão da educação superior pública foram implementadas pelo Governo Lula: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Estes programas seguem descritos no Quadro 2.

Destacam-se ainda, no contexto da educação superior, políticas direcionadas para a democratização do acesso e da permanência na educação superior. São exemplos dessas políticas: o Sistema de Seleção Unificado (SiSU), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Lei de Reserva de Vagas. O Quadro 3 apresenta a descrição destes programas.

⁸ Entre 2009 e 2016, os candidatos inscritos no ENEM que possuísem no mínimo 18 anos completos até a data da realização do exame, que obtivessem 450 pontos em cada área do conhecimento e 500 pontos na redação, poderiam requerer a certificação do ensino médio, utilizando as notas do ENEM. A partir de 2017, a certificação do ensino médio passou a ser realizada por intermédio de outro exame padronizado – o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos).

Quadro 2. Descrição dos programas implementados nos anos 2000 com o objetivo de expandir a educação superior brasileira.

Programa	Descrição
UAB	Instituída pelo Decreto 5.800/2006 tem como objetivos a ampliação e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância, tendo como prioridade a formação inicial e continuada de docentes.
REUNI	Instituído pelo Decreto n. 6.096/2007, objetivou o incremento de vagas e a interiorização das universidades federais brasileiras com vistas a expandir e garantir o acesso e a permanência na educação superior.
Rede Federal	Criada em 2008 pela Lei n. 11.892, e composta por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG), a Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, constituiu-se em um marco na busca pela ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no Brasil.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3. Descrição dos programas implementados nos anos 2000 com o objetivo de democratizar o acesso e a permanência na educação superior brasileira.

Programa	Descrição
SiSU	Instituído por meio da Portaria Normativa n. 2/2010 e criado para substituir o vestibular tradicional nas instituições públicas de educação superior, que tem como objetivo a democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior e a promoção da migração acadêmica entre cidades e/ou estados, tornando o processo de ocupação de vagas mais eficiente e menos oneroso para os candidatos.
PNAES	Regulamentado pelo Decreto n. 7234/2010, é o programa que apoia a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica e que estejam matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, oferecendo assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.
Lei de Reserva de Vagas	A Lei n. 12.711/2012 institui a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e/ou com renda igual a 1,5 salários mínimos per capita e/ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e/ou pessoas com deficiência.

Fonte: Elaboração própria.

Estas ações contemplam o proposto no Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas (PDE/2007), elaborado com vistas a atender as demandas da sociedade. De acordo com o PDE, “reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade” (BRASIL, 2007).

Destarte, as políticas públicas podem ser entendidas como a transformação de propostas de governo em ações, planos e programas que provocam efeitos na sociedade, uma vez que visam a resolução dos problemas vivenciados pelos agentes sociais. De acordo com Saviani (1981), educação e política são práticas distintas, mantendo, no entanto, uma íntima relação:

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, etc. (p. 89).

Com base no entendimento desse referido autor, podemos verificar que, diante das exigências cada vez mais complexas postas pelo modelo de produção capitalista nas últimas duas décadas, tem havido um esforço, mormente, do poder Executivo federal no incremento da expansão do ensino superior.

Todavia, de acordo com Paula (2011), as desigualdades do sistema capitalista são reforçadas pela diferenciação do sistema de educação superior, havendo, portanto, uma separação de cursos e instituições de ensino de acordo com o perfil discente: enquanto os estudantes de baixa renda e com menor capital cultural e social ingressam em instituições que não se ocupam da pesquisa, e em cursos de curta duração e menor prestígio social, os estudantes de maior poder aquisitivo ingressam em instituições de ensino de excelência e em cursos de grande prestígio social.

Diante do exposto, ressalta-se a importância da Lei n. 12.711/2012, alterada pela Lei n. 13.409/2016, que institui a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e/ou com renda igual a 1,5 salários-mínimos per capita, e/ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, e/ou pessoas com deficiência, na busca por incluir não só na educação superior, como também nas instituições de ensino de excelência e nos cursos de maior prestígio, os grupos marginalizados. “O processo de implantação de cotas no Brasil é resultado de uma luta contínua e incansável de grupos que não mediram esforços para prover a condição de possibilidade igualitária de acesso a tantos campos” (CZERNIASKI, 2014, p. 61).

Desta forma, a educação superior brasileira apresenta características que são reflexos do incentivo à competitividade, à flexibilidade, à avaliação e à divulgação de resultados. Nessa pesquisa, interessa-nos os efeitos deste contexto neoliberal nas instituições de ensino superior do país, no perfil discente, nos processos seletivos para ocupação das vagas e nas políticas formuladas e implementadas para este nível de ensino.

1.5 O contexto da educação superior brasileira: dados de 2017

No Brasil é possível constatar que, apesar da expansão da educação superior, o objetivo de oferecê-lo de modo igualitário e democrático ainda não foi atingido totalmente. E, frente à diversidade das instituições de ensino, dos cursos e do perfil discente, as políticas públicas educacionais desempenham papel fundamental na busca pela democratização, em lugar da simples massificação. Somente assim a concepção de “educação mercadoria” será substituída pela educação como direito social.

De acordo com Dubet (2003), a massificação baseia-se no discurso de que o incremento da oferta escolar é um fator de igualdade e de justiça, ignorando as discriminações sociais do acesso aos níveis mais elevados do ensino. O autor ressalta que,

[...] a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, que “reproduzem” largamente as desigualdades sociais [...] Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares (DUBET, 2003, p. 34).

Neste sentido, Sguissardi (2015) defende que a transformação da educação superior em mercadoria ou serviço comercial caracteriza-se em um processo de massificação mercantilizadora, impedindo a efetiva democratização deste nível de ensino. No entendimento deste autor, para não ser caracterizado como um processo de massificação, a educação superior deve apresentar igualdade de condições de acesso e de escolha de cursos, além de garantir a permanência e o êxito. Desta forma, dados quantitativos não garantem a efetividade da democratização da educação superior se não estiverem aliados à qualidade do ensino ofertado.

Assim, as políticas públicas educacionais visam satisfazer as demandas, principalmente dos grupos socialmente marginalizados, no intuito de minimizar as

desigualdades por meio de ações que proporcionem condições de acesso, permanência e sucesso acadêmico. Neste sentido, Paula e Lamarra (2011) defendem que:

[...] as políticas educacionais não podem estar centradas apenas no crescimento econômico, devendo ser orientadas para os princípios da redução das desigualdades, do aumento da justiça social, participação e cidadania. E, nesse sentido, a educação e, especificamente, a educação superior desempenham papel central (PAULA; LAMARRA, 2011, p. 11).

No cenário da educação superior brasileira, as políticas públicas vêm propiciando importantes mudanças, de forma mais proeminente a expansão das instituições, cursos e vagas, com o discurso de garantir a todos os cidadãos a educação de qualidade como direito social, além do desenvolvimento científico, tecnológico e social do país.

A presença mais significativa de estudantes oriundos das classes trabalhadoras e das denominadas minorias recoloca na mesa, sob novas perspectivas, as discussões sobre as políticas de igualdade e equidade sociais e educativas antes vistas como questão secundária, pressionando governos no sentido de formulação de políticas compensatórias e afirmativas (GOMES; MORAES, 2012, p. 174).

Para tanto, foram formuladas e implementadas diversificadas políticas públicas voltadas para a educação superior. Entre os programas implementados no Brasil que visam a democratização da educação superior por meio da expansão e melhoria das oportunidades do acesso e da permanência, estão os descritos anteriormente nesta pesquisa: FIES, PROUNI, REUNI, UAB, PNAES, ENEM, reservas ou cotas de vagas na educação superior, determinadas pela Lei n. 12.711/2012, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o SiSU.

Cada um destes programas e ações, com seus objetivos, especificidades e potencialidades, representa importantes medidas na busca pela reorganização social por meio da educação, uma vez que a inclusão dos grupos alijados da educação superior se apresenta como uma alternativa para diminuir as desigualdades sociais no Brasil.

Constata-se que o quadro atual de oportunizações de acesso à educação superior não é o mesmo que em épocas passadas. Pode-se dizer que as políticas implementadas, independentemente de atenderem o alunado na esfera pública ou privada, perseguem o propósito de atingir maior equidade no acesso à educação superior, em consonância com uma tendência verificada em vários países nas últimas décadas (LOURENÇO, 2016, p. 40).

Face ao exposto, torna-se relevante analisar o contexto atual da educação superior brasileira com vistas a compreender como o processo de democratização deste nível de ensino

tem se configurado nas instituições de ensino, no perfil discente e nos processos de ocupação de vagas do país.

1.5.1 A heterogeneidade das instituições de ensino superior no Brasil

A diversidade institucional é uma característica marcante da educação superior brasileira. Além da dualidade entre setor público⁹ e setor privado¹⁰, o ensino superior no Brasil é muito heterogêneo em termos de suas funções, objetivos, características e estruturas, sendo muito variável em relação aos cursos e áreas de conhecimento, perfis do corpo discente, qualidade do ensino, tamanho e características das instituições de ensino, trabalho docente, articulação entre ensino-pesquisa-extensão, recursos materiais e financeiros, entre outros aspectos.

Além das instituições públicas e das instituições privadas sem fins lucrativos¹¹ (confessionais e comunitárias), a partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passaram a compor o quadro de instituições os estabelecimentos educacionais lucrativos:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:
I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
IV - filantrópicas, na forma da lei.

Segundo Chaves; Lima e Medeiros (2008), existe um limbo na definição das instituições comunitárias e confessionais, o que contribui para que a maioria das instituições de ensino superior (IES) sem fins lucrativos se autodenominem, concomitantemente, de comunitárias, confessionais e filantrópicas, o que acaba favorecendo as grandes empresas de ensino superior, uma vez que são mantidos os subsídios públicos.

⁹ Instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelas esferas federal, estadual ou municipal.

¹⁰ Instituições mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

¹¹ De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), uma instituição educacional sem fins lucrativos gozará de benefícios fiscais, que podem ser imunidade ou isenção tributária, de acordo com a constituição jurídica e categoria administrativa.

No Brasil, as IES seguem a classificação disposta no Decreto n. 9.235/2017, que as diferencia de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas em: Faculdades, Centros Universitários¹² e Universidades. É oportuno salientar que as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação (BRASIL, 2017, art. 15, §4º).

Essas instituições são divididas ainda em IES universitárias e IES não universitárias. As universidades e os centros universitários são IES universitárias e detêm autonomia para a criação de cursos e vagas. Já as faculdades não detêm essa autonomia, dependendo de autorização prévia do MEC, sendo por isso consideradas IES não universitárias. São características marcantes das universidades a indissociabilidade entre pesquisa e extensão aliadas à oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Neste sentido, Santos (2011) ressalta que, para haver universidade, precisa haver pesquisa e extensão aliada à formação graduada ou pós-graduada, e que, na falta de qualquer um destes elementos, há ensino superior, mas não há universidade. Além disso, as universidades são consideradas instituições multidisciplinares na formação profissional de nível superior, pois atuam em diversas áreas do conhecimento, enquanto os centros universitários são instituições pluricurriculares que atuam em uma ou mais áreas.

Originalmente, as IES privadas são credenciadas como faculdades, porém, podem solicitar o recredenciamento como centro universitário ou como universidade desde que estejam funcionando regularmente e atendam os requisitos estabelecidos pelo MEC.

Os Institutos Federais oferecem educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades da educação, permitindo assim a promoção da integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos de gestão. São instituições pluricurriculares por oferecerem uma variedade de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, abrangendo diversos currículos e áreas. E, também são multicampi, pois, cada Instituto Federal possui uma sede da Reitoria e diversos campi espalhados por região.

De acordo com o Censo da Educação Superior¹³ (CenSup) de 2017, no Brasil, o número de instituições de educação superior, separadas por organização acadêmica e categoria administrativa, está distribuído conforme a Tabela 1, tendo grande

¹² O Centros Universitários são normatizados pela Portaria MEC n. 2.041, de 1997.

¹³ O Censo da Educação Superior, regulamentado pelo Decreto n. 6.425/2008, é realizado anualmente e sistematiza os dados da educação superior relacionados às instituições de ensino, cursos, discentes, docentes e técnicos vinculados a este nível de ensino.

representatividade as instituições privadas, em especial as faculdades. De acordo com o CenSup 2017, as instituições privadas correspondem a 87,9% do número de instituições de educação superior no Brasil. No entanto, as 199 universidades existentes no Brasil, que representam em torno de 8% do total de IES, concentram mais de 53% das matrículas de educação superior.

Tabela 1. Número de instituições brasileiras de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Ano 2017

Total de Instituições	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
	Pública	Privada	Público	Privado	Pública	Privada	Público	Privado
2.448	106	93	08	181	142	1.878	40	-

Fonte: INEP/ Sinopse Estatística da Educação Superior – 2017.

Silva Júnior e Sguissardi (2000) esclarecem que as instituições privadas possuem uma referência identitária com as empresas capitalistas, sendo, portanto, voltadas para a obtenção do lucro.

Nesse sentido, podemos observar que o nosso sistema de educação superior está constituído em sua maioria de faculdades privadas, com viés mercantil, de qualidade questionável, que se dedicam fundamentalmente ao ensino e não realizam pesquisa nem extensão de forma sistemática. Nesse sentido, o Brasil continua sendo um dos países mais privatizados e mercantilizadas da América Latina no que se refere ao ensino superior (PAULA, 2017, p. 303).

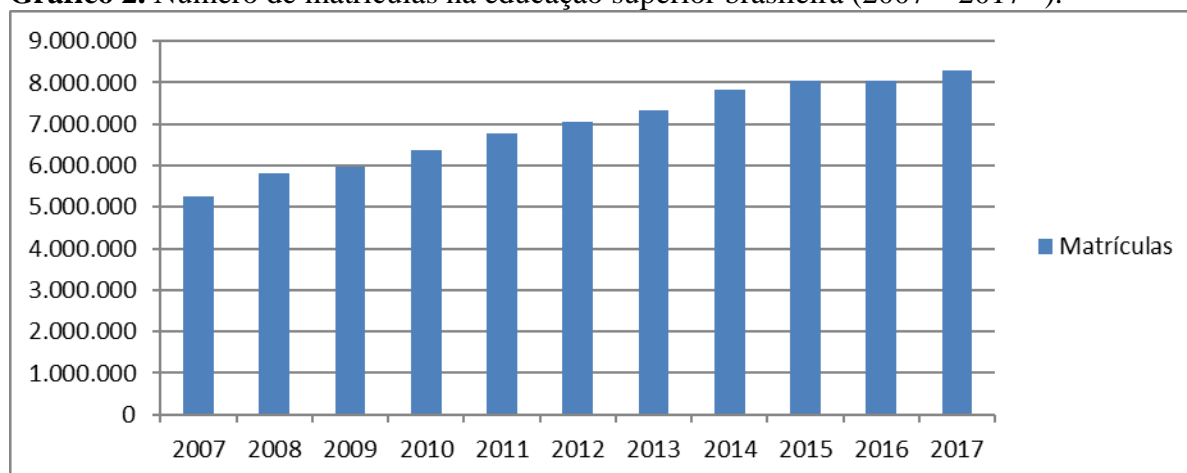
Cabe ressaltar que a expansão da rede privada de educação superior foi impulsionada pelo modelo neoliberal, uma vez que houve uma queda de investimentos nas instituições públicas de ensino em favorecimento à mercantilização educacional. Para Santos (2011),

A perda da prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal, que a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente (p. 18).

Neste contexto, o número de matrículas na educação superior no Brasil tem aumentado ao longo dos anos, apesar deste crescimento ter desacelerado entre 2015 e 2017. Como é possível verificar no Gráfico 2, no período entre 2007 e 2017, o número de matrículas na educação superior aumentou em torno de 56%. Porém, é importante esclarecer que o

incremento no número de matrículas na educação superior não significa necessariamente a inclusão dos grupos sub-representados neste nível de ensino.

Gráfico 2. Número de matrículas na educação superior brasileira (2007 – 2017¹⁴).



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP/ Censo da Educação Superior – 2007 a 2017.

Do número de matrículas efetuadas em 2017, 53,6% estão nas Universidades, 25% nas Faculdades, 19,2% nos Centros Universitários, enquanto 2,2% estão nos Institutos Federais e Cefets. Quanto à categoria administrativa, as IES privadas têm a participação de 75,3% no total de matrículas, enquanto a rede pública participa com 24,7%. O Gráfico 3 apresenta a evolução das matrículas no período de dez anos (2007-2017), considerando a categoria administrativa, e demonstra que a rede privada apresentou um aumento no número de matrículas de 59,4%, enquanto a rede pública apresentou um aumento de 53,2% no número de matrículas.

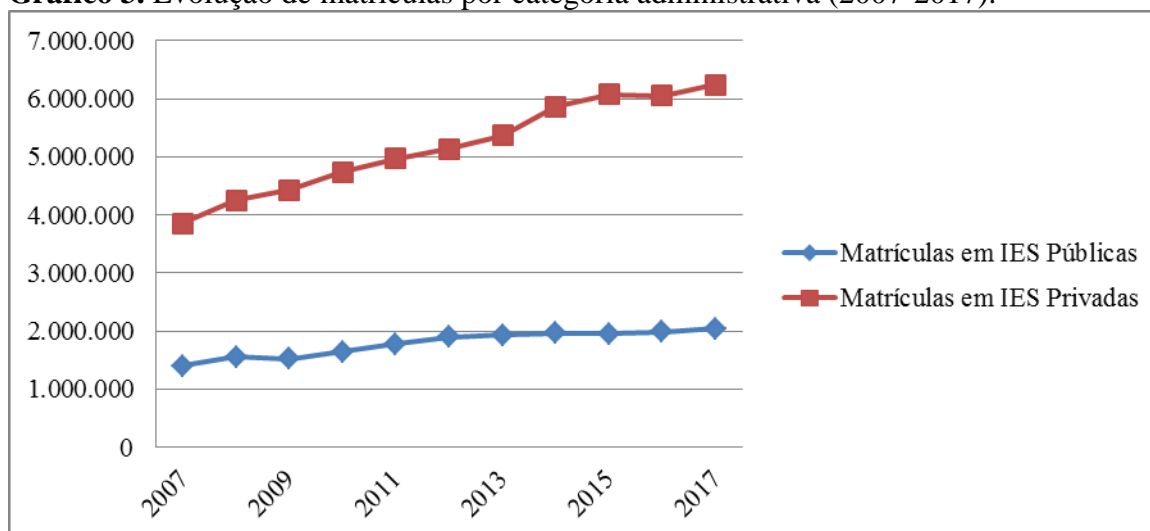
Cabe salientar que as instituições atuam no ensino superior em duas modalidades: presencial e a distância¹⁵. No Brasil, o ensino superior a distância tem crescido em ritmo acelerado. No contexto das instituições públicas, destaca-se o Programa UAB, criado em 2005 pelo MEC e que tem como prioridade a formação de professores. Dados do INEP denotam

¹⁴ Como o recorte temporal da pesquisa é a partir de 2007, optou-se por apresentar os dados a partir deste ano.

¹⁵ De acordo com as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (MEC, 2016).

que, em 2006, esta modalidade de ensino participava com 4,2% no número de matrículas e, em 2017, o número de matrículas nesta modalidade de ensino correspondeu a 21,3%.

Gráfico 3. Evolução de matrículas por categoria administrativa (2007-2017).



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP/ Censo da Educação Superior – 2007 a 2017.

Porém, apesar do número significativo de IES e do aumento de matrículas em cursos de educação superior, a taxa líquida¹⁶ de matrículas na educação superior para a população de 18 a 24 anos ainda é considerada um desafio, já que, para que seja atingida a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), o país precisa aumentar em torno de 8% ao ano a taxa de crescimento no número de matrículas.

Martin Trow (2005) formulou um modelo teórico que considera as matrículas dos jovens entre 18 e 24 anos¹⁷ na educação superior para analisar a dimensão da educação superior de determinada sociedade. Desta forma, o autor divide o sistema de educação superior em três fases: sistema de elite, sistema de massa e sistema de acesso universal. Para Trow (2005), no sistema de elite apenas 15% da população em idade regular estão no ensino superior; no sistema de massa, este percentual varia entre 16% e 50% e; no acesso universal, mais de 50% de jovens entre 18 e 24 anos estão matriculados na educação superior. Segundo dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), em 2015, o percentual de

¹⁶ O cálculo da Taxa Líquida de Matrícula (TLM) é realizado dividindo número total de matrículas de indivíduos com idade recomendada para determinado nível de ensino pelo número total de indivíduos desta mesma faixa etária, ou seja, a TLM do ensino superior = (número de alunos de 18 a 24 anos matriculados / população de 18 a 24 anos) x 100. Já a Taxa Bruta de Matrícula (TBM) é obtida dividindo-se o total de matrículas de determinado nível pelo número de pessoas com idade prevista para este nível, ou seja, a TBM do ensino superior = (número de matrículas efetuadas no ensino superior / população com idade entre 18 a 24 anos) x 100.

¹⁷ Na educação superior a taxa líquida de matrículas considera as matrículas dos jovens com faixa etária compreendida entre 18 e 24, sendo esta a idade considerada pertinente para a educação superior.

jovens em idade regular matriculados no ensino superior brasileiro foi de 18,1%, o que coloca o Brasil em uma situação de transição do sistema de elite para o sistema de massa, considerando a teoria proposta por Martin Trow (2005).

Cabe ressaltar que o Plano de Educação Nacional, aprovado pela Lei n. 13.005/2014, em sua meta 12, estipula elevar a taxa líquida de matrícula na educação superior para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e a expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

O exposto reforça a necessidade de políticas que promovam a expansão do ensino superior brasileiro. Além disso, conforme assegura Cunha (2004, p. 814), “ao invés da expansão quantitativa, para cuidar, depois, da qualidade, o que precisamos é providenciar a multiplicação da qualidade, a custos cada vez mais baixos e para cada vez mais gente”.

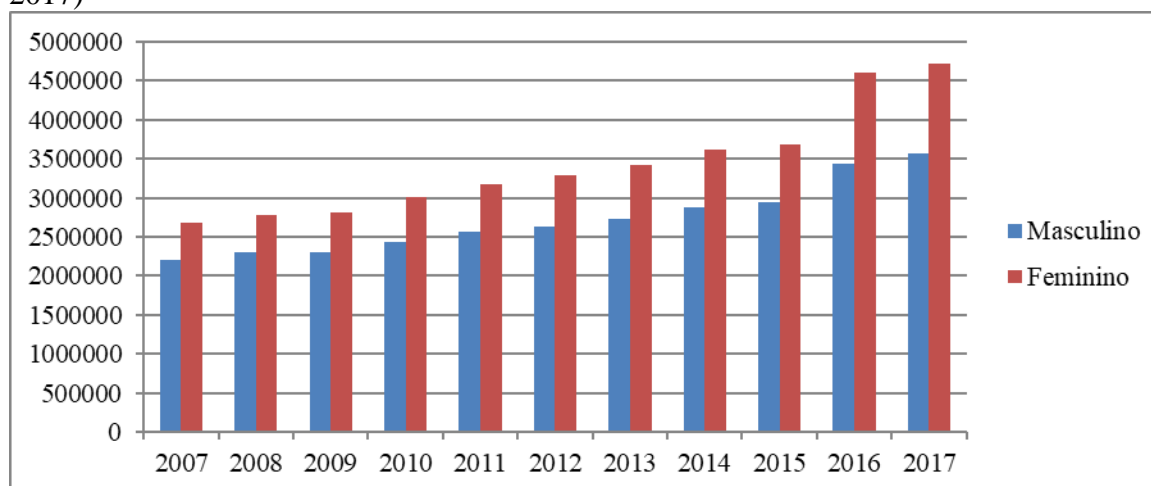
1.5.2 Os discentes da educação superior brasileira

Em relação ao perfil discente, o Censo da Educação Superior de 2017 informa que há o predomínio do sexo feminino na educação superior brasileira, correspondendo a 57% das matrículas. O Gráfico 4 apresenta a diferenciação no número de matrículas, considerando a variável sexo, no período de 2007 a 2017, e demonstra que, neste período analisado, o número de ingressantes do sexo feminino manteve-se superior ao do sexo masculino. É oportuno salientar que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o censo demográfico da década de 2000 informa que a população feminina representa 51,03% da população nacional. No entanto, Barreto (2014) ressalta que o predomínio do sexo feminino na educação superior é um fato recente, já que, no final da década de 1950, este número correspondia a 26% do total de matriculados.

De acordo com Barreto (2014, p. 9), “é importante destacar que a promoção da igualdade de gênero é um dos objetivos do milênio estabelecidos pela ONU, figurando em terceiro lugar entre suas oito metas”. De acordo com o Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ONU (2015), as conferências mundiais ocorridas no início do novo milênio geraram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que deveriam ser adotados pelos estados-membros das Nações Unidas. Os objetivos são: erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino básico universal; promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o

HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Gráfico 4. Matrículas na educação superior brasileira, com diferenciação de sexo (2007-2017)



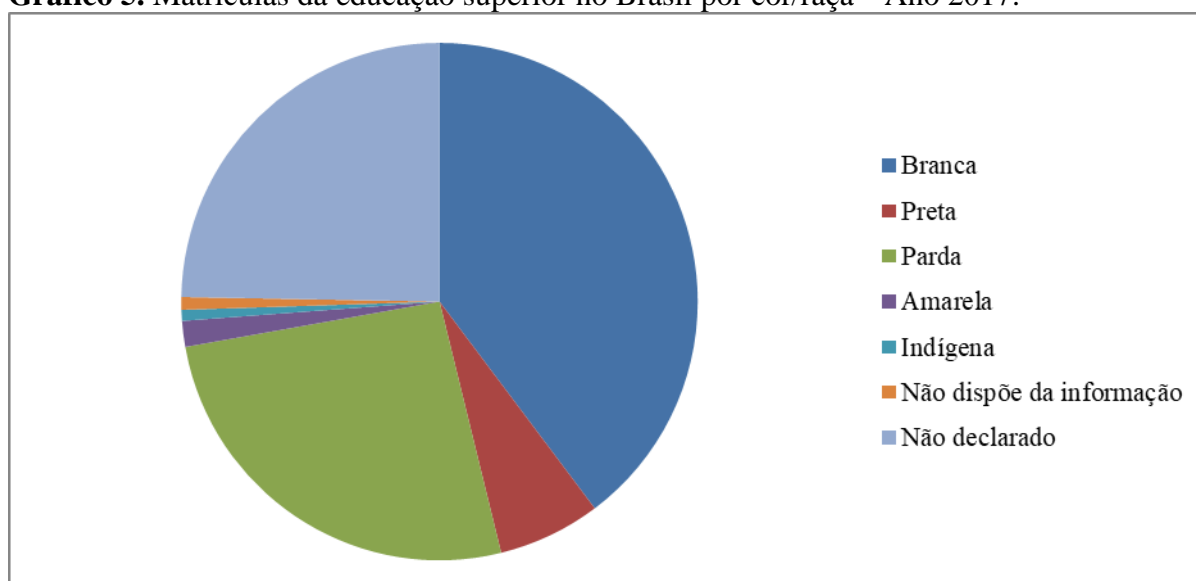
Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2007 a 2017.

Barreto (2014) destaca ainda que, no cenário da educação brasileira, já é possível observar mudanças ocasionadas pelas políticas de inclusão, sendo um indicador dessas mudanças o incremento das mulheres no ensino superior brasileiro. Porém, é fundamental analisar se, apesar de crescente, estes números se distribuem de forma uniforme pelas diferentes vocações, deixando para trás o entendimento de que há carreiras para homens e carreiras para mulheres.

Além disso, é oportuno esclarecer que a questão da valorização profissional perpassa pela diferenciação de sexo, afinal, apesar de representarem a maioria nas IES, as mulheres ainda estão sujeitas a menores remunerações, mesmo que desempenhem as mesmas atividades realizadas por homens. De acordo com os dados do Plano Nacional de Qualificação, do Ministério do Trabalho e Previdência Social, publicados em 2016, “as mulheres com cinco a oito anos de estudo receberam por hora, em média, R\$ 7,15; e os homens, com a mesma escolaridade, R\$ 9,44, uma diferença de R\$ 24%. Para 12 anos de estudo ou mais, essa diferença na remuneração vai a 33,9%, com R\$ 22,31 para mulheres e R\$ 33,75 para homens” (BRASIL, 2016). Tal situação infere que o alcance aos níveis mais elevados de escolaridade não tem garantido às mulheres a mesma valorização profissional dos homens (BRASIL, 2016).

Quanto à etnia, as matrículas da educação superior por cor/raça demonstram a prevalência da etnia branca, correspondendo a 40% dos matriculados, conforme apresentado no Gráfico 5. Apenas 6,4% dos matriculados se autodeclararam pretos, e 26,3%, pardos. Cabe ressaltar que 25% dos alunos matriculados na educação superior brasileira não declararam etnia de acordo com o CenSup 2017. Desde 2005, o CenSup incluiu o quesito cor/raça em seu escopo, porém, ainda é elevado o número de alunos que não declaram a etnia, o que dificulta a produção do conhecimento em relação à cor/raça nas instituições de ensino superior.

Gráfico 5. Matrículas da educação superior no Brasil por cor/raça – Ano 2017.



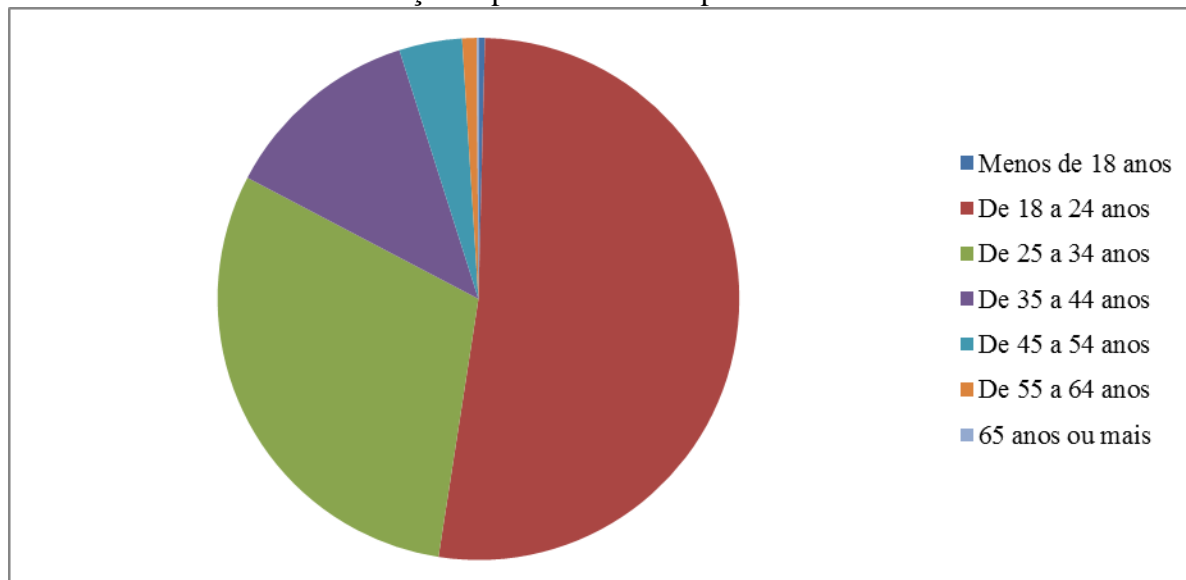
Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior - 2017.

No entanto, ao considerar o cenário nacional, em que, segundo dados do IBGE (2016), a maior parte da população brasileira é parda, representando em torno de 46% do total, Paula (2011) ressalta que “há uma clara super-representação de brancos nas IES brasileiras em relação aos outros grupos raciais, sendo a cor dos *campi* universitários diferente da cor da sociedade” (p. 72). Ristoff (2014, p. 731) corrobora com a autora ao afirmar que “o campus é um espelho que distorce a imagem da sociedade ou, dito de outra forma, o campus, como um agente social ativo, aguça as distorções existentes na sociedade”.

Em relação à faixa etária, o perfil discente apresenta a distribuição conforme apresentado no Gráfico 6, considerando os dados do CenSup 2017. Cabe ainda ressaltar que, para o cálculo da taxa líquida de matrículas da educação superior, são consideradas apenas as matrículas da população com idade compreendida entre 18 e 24 anos, por ser considerada a faixa etária adequada para este nível de ensino. No cenário da educação superior brasileira, os

estudantes que se encontram na faixa etária adequada para este nível correspondem a 52% dos matriculados.

Gráfico 6. Matrículas da educação superior no Brasil por faixa etária – Ano 2017.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior - 2017.

Tabela 2. Percentagem de alunos por renda familiar

Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.320,00)	De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.320,01 a R\$ 2.640,00)	De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.640,01 a R\$ 3.960,00)	De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.960,01 a R\$ 5.280,00)	De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.280,01 a R\$ 8.800,00)	De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 8.800,01 a R\$ 26.400,00)	Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 26.400,00)
20,8%	29,5%	18,1%	13,2%	10,1%	6,9%	1,4%

Fonte: INEP/ Sinopses Estatísticas do ENADE – 2016.

Quanto à renda familiar *per capita*, a Sinopse Estatística do ENADE informa que, com base no Questionário do Estudante, respondido pelos alunos matriculados nos cursos avaliados em 2016¹⁸, os estudantes matriculados na educação superior brasileira se dividem conforme apresentado na Tabela 2. É oportuno ressaltar que, segundo o IBGE, a renda

¹⁸ Em 2016, de acordo com a Portaria Normativa MEC n. 5, de 9 de março de 2016, foram avaliados no ENADE os Cursos de Bacharelado em Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social e Zootecnia; e os Cursos de Tecnologia em Agronegócio, Estética e Cosmética, Gestão Ambiental, Gestão Hospitalar e Radiologia.

domiciliar *per capita* brasileira, em 2017, ficou em torno de R\$ 1.268,00, ou seja, inferior a 1,5 salários. Além disso, 10% da população com os maiores rendimentos possuem 43,4% do que é recebido no país, enquanto metade dos brasileiros tem renda inferior a um salário-mínimo. Assim, o país é marcado por uma desigualdade econômica muito grande e que reflete no perfil discente da educação superior.

Para Bourdieu (2003), o capital cultural familiar está vinculado à renda econômica. Destarte, as vivências culturais proporcionadas em viagens, visitas a museus, teatros, galerias de artes, cinema, entre outros, facilita o desenvolvimento de algumas habilidades que passam a ser reconhecidas socialmente como dons. Na verdade, o meio familiar e a situação econômica proporcionaram esse desenvolvimento por meio da agregação de capital cultural. Segundo Bourdieu (2003), em todos os campos da cultura, “os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social” (p. 45).

Nesta perspectiva, Abreu (2013, p. 52) afirma que “a questão da meritocracia, no entanto, torna-se um tanto quanto tendenciosa na medida em que elite intelectual confunde-se com elite socioeconômica”, afinal, o sucesso alcançado em certames de cursos e instituições de notável reconhecimento social muitas vezes tem relação direta com o poder econômico e social do candidato.

Outra variável importante a ser analisada no contexto da educação superior é a origem escolar dos estudantes: se egressos do ensino médio público ou privado. Os resultados do ENADE/2016 demonstram que 62,1% dos alunos cursaram integralmente o ensino médio na rede pública de ensino; 27,3% cursaram integralmente o ensino médio na rede privada; enquanto os demais cursaram parcialmente em escolas públicas e privadas. Porém, estes números devem ser analisados, já que este panorama não indica que os alunos provenientes do ensino médio público estão sendo incluídos de forma democrática à educação superior do país, especialmente na educação pública, uma vez que:

[...] há uma competição injusta e desigual: poucos alunos oriundos da rede pública ingressam em universidades públicas, restando-lhes como opção as instituições privadas de ensino, algumas consideradas de qualidade duvidosa e com baixa produção em pesquisas. Esta constatação confirma a tendência de exclusão e a incapacidade do sistema público, de acolher as camadas menos favorecidas da população (LOURENÇO, 2016, p. 40).

Ristoff (2012) ressalta que, tanto nas instituições privadas como nas instituições federais de ensino superior, a representação dos egressos do ensino médio público é inferior à metade do que representa no ensino médio, e que esta desproporção aumenta significativamente em cursos de alta demanda.

Neste sentido, recorreremos novamente à teoria “bourdiana”, a qual especifica que a dinâmica social acontece no interior de um campo ou espaço cujos indivíduos ou grupos apresentam propensões específicas, a que ele denomina de *hábitus*. Desta forma, o *hábitus* determina as posições dos sujeitos, assim como essas posições determinam o *hábitus*. Logo, nessa análise são considerados dois espaços distintos: o ensino médio público e o ensino médio privado e todas as ordenações que eles envolvem.

[...] o mais importante é, sem dúvida, que a questão desse espaço é formulada nesse mesmo espaço; que os agentes têm sobre este espaço, cuja objetividade não poderia ser negada, pontos de vista que dependem da posição ocupada aí por eles e em que, muitas vezes, se exprime sua vontade de transformá-lo ou conservá-lo (BOURDIEU, 2017, p. 162).

Além disso, é oportuno salientar que ainda existe a questão da autoexclusão, afinal, muitos egressos do ensino médio público nem chegam a se inscrever em processos seletivos para ingresso na educação superior por não enxergarem possibilidades de ascensão educacional. Desta forma, a exclusão não se inicia nos processos de seleção, mas antes deles, pois “os excluídos se eliminam antes de serem examinados” (BOURDIEU, 2010b, p. 187). Neste sentido, Dias Sobrinho (2013) afirma que “a exclusão se completa pela autoexclusão, isto é, pela internalização da ideologia segundo a qual a exclusão não é histórica e socialmente produzida e que, para muitos, é natural ser excluído” (p.119).

Diante do exposto, é possível constatar que as políticas de ações afirmativas e/ou reservas de vagas têm demonstrado sua relevância ao buscar incluir na educação superior brasileira os grupos sub-representados e, com isso, buscar mais proximidade entre o perfil da sociedade e dos discentes da educação superior. Contudo, torna-se relevante avaliar se o processo de democratização, considerando o acesso, a permanência e o êxito no ensino superior, tem se concretizado nas instituições de ensino, em especial, nas instituições públicas de qualidade e nos cursos de maior reconhecimento social, uma vez que são estes cursos que apresentam maior possibilidade de mobilidade social.

1.5.3 Os processos de ocupação de vagas

Em relação às vagas, em 2017, foram oferecidas mais de 10,7 milhões de vagas em cursos de graduação no país, sendo 73,3% vagas novas, 26,6% vagas remanescentes (VRs) e

0,1% vagas de programas especiais¹⁹. Destas, 92,4% foram ofertadas pela rede privada de ensino. Torna-se oportuno esclarecer que são consideradas vagas remanescentes as vagas ociosas, ou seja, não ocupadas. A ociosidade pode ser em razão do número de ingressantes inferior ao número de vagas ofertadas ou por evasão dos alunos no decorrer dos cursos.

Das oferecidas, 36,3% de vagas novas foram ocupadas, enquanto houve ocupação de 12,1% das vagas remanescentes. Das vagas novas ofertadas na rede pública em 2017, 82,5% foram ocupadas. Mais de 90% das novas vagas oferecidas em cursos de graduação da rede federal foram ocupadas em 2017. É o maior índice de ocupação de vagas entre as diferentes categorias administrativas, de acordo com o Censo da Educação Superior – 2017. Já a rede privada apresentou, no mesmo ano, um índice de 32,1% de vagas ocupadas.

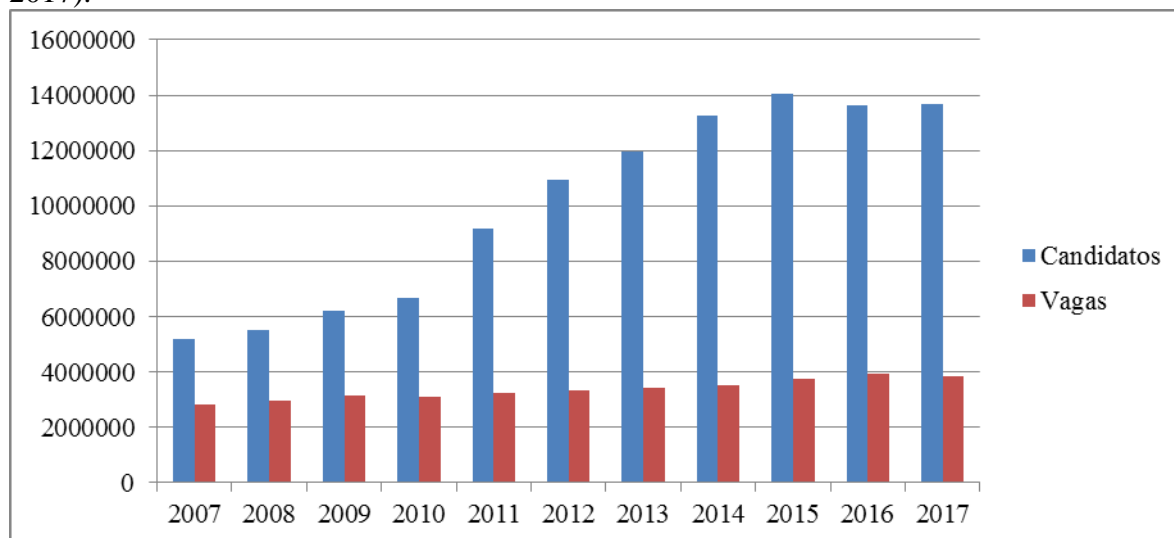
Este cenário demonstra necessidade de ações que melhorem o processo de ocupação das vagas nas instituições de ensino superior brasileiras, já que a ociosidade de vagas é um problema enfrentado pelas IES do país, ocasionando um desperdício de recursos: ao atender um número reduzido de alunos, há a diminuição da relação aluno/professor, além da falta de aproveitamento total da infraestrutura da instituição. A ociosidade de vagas na educação superior brasileira, em especial na rede privada, faz parte da agenda de políticas educacionais que visam a eficiência na ocupação destas vagas. Conforme mencionado anteriormente, são exemplos de políticas que buscam melhorar a ocupação de vagas o FIES e o PROUNI nas IES privadas; e o SiSU, nas IES públicas.

No entanto, apesar da ociosidade de vagas ser um problema para diversas IES brasileiras, o número de inscritos nos processos de seleção para os cursos superiores mantém-se elevado em relação ao número de vagas. O Gráfico 7 apresenta a relação entre vagas oferecidas e candidatos inscritos nos processos de seleção para os cursos presenciais de graduação oferecidos no Brasil no período entre 2007 e 2017.

Em relação à forma de ingresso, o Vestibular ainda apresenta o maior número de ingressantes total, considerando ingressos em instituições públicas e privadas, conforme demonstra a Tabela 3. No contexto das instituições públicas, o número de ingressantes por meio do ENEM já superou o número de ingressantes por Vestibular, tornando-se o tipo de seleção com maior número de ingressantes.

¹⁹ Foram oferecidas quase 10 mil vagas em programas especiais, entre os quais se destacam o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) (INEP, 2017).

Gráfico 7. Relação candidatos e vagas de cursos presenciais de graduação no Brasil (2007 – 2017).



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – (2007 2017).

Tabela 3. Número de ingressantes por forma de ingresso e categoria administrativa -2017

Categoria Administrativa	Vestibular	ENEM	Avaliação Seriada	Seleção Simplificada ²⁰	Programas Especiais	VRs	Outras Formas ²¹
Pública	184.002	259.302	11.391	7.550	1.192	42.246	2.236
Privada	1.100.060	363.997	274	116.261	534	225.720	4.198

Fonte: INEP/ Sinopse estatística da educação superior – 2017.

Cabe destacar que o ENEM foi formulado e implementado no Brasil como uma política de avaliação de desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio, com o objetivo de aferir e controlar a qualidade da educação básica nacional, sendo, portanto, um exemplo de políticas que aplica exames padronizados e que tem seus resultados amplamente divulgados, inclusive com rankings de instituições. No entanto, o exame apresenta uma ampla aceitabilidade da sociedade por ser considerado uma forma mais democrática de acesso à educação superior.

A adoção do Enem trouxe uma expectativa diferente ao cenário do acesso à educação superior brasileira, na medida em que possibilitou que o processo seletivo de diversas instituições, de Norte ao Sul do Brasil, públicas e privadas, se realizasse de forma unificada. Assim, candidatos dos lugares mais longínquos da nação passaram a ter a oportunidade de concorrer para uma instituição do território nacional sem que, para isso, tivessem que se deslocar para o processo seletivo no local desejado (SANTOS, 2013, p. 15).

²⁰ São consideradas seleções simplificadas os processos por entrevistas e/ou análise curricular.

²¹ Outras formas de ingresso englobam processos não seletivos, que asseguram aos alunos o ingresso no ensino superior. Estão neste contexto as Transferências Ex-Officio, Convênio PEC-G e Decisão Judicial.

Diante do apresentado no cenário da educação superior brasileira, expandir o acesso deste nível de ensino é considerado um desafio para aumentar a escolaridade da população brasileira. Assim, criar mecanismos de inclusão dos grupos com pouca representatividade na educação superior e melhorar a eficiência na ocupação das vagas são algumas medidas necessárias no atual contexto da educação superior brasileira. Além disso, o crescente número de vagas disponibilizadas por meio do ENEM corrobora com a necessidade de avaliação desta nova forma de ingresso ao ensino superior.

Dessa forma, reconhecida a relevância da democratização da educação superior em uma sociedade desigual como a brasileira e da necessidade de aperfeiçoar os processos de ocupação de vagas nas IES, no capítulo que segue, realizamos a análise do SiSU como política pública educacional de acesso à educação superior. A necessidade de avaliar políticas públicas é evidenciada por Costa e Castanhar (2003, p. 971), ao afirmar que:

[...] a avaliação sistemática, contínua e eficaz destes programas pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz.

Na análise que se segue, foram considerados desde a influência dos organismos supranacionais na formulação de políticas que visam a democratização da educação superior até os efeitos desta política no cenário brasileiro. Este estudo subsidiou o entendimento dos resultados da implementação do SiSU no IFTM – *Campus* Uberaba, instituição na qual esta pesquisa está ancorada.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DO SISU COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: ENTRE INTENÇÕES E EFEITOS

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

No capítulo anterior, enfatizamos que, apesar de a educação superior brasileira ser considerada um direito, ela não está acessível a toda a população, necessitando, portanto, da avaliação de ações, programas e políticas que visem promover a democratização deste nível de ensino. Por isso, neste capítulo, nos detemos na análise de uma das políticas públicas implementadas no Brasil com o discurso de promover a democratização do acesso e melhorar a ocupação de vagas na educação superior pública: o Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

Com a análise desta política pública, buscamos o entendimento de como as formas de seleção utilizadas para o ingresso na educação superior são permeadas por interesses e ideologias e quais são seus efeitos na sociedade.

Conforme ressaltado por Mainardes (2018), a análise de políticas públicas educacionais oferece aos pesquisadores diversas possibilidades metodológicas, podendo enfocar tanto um aspecto específico da política como também uma análise integrada que considere a formulação, a implementação e a avaliação. Segundo o autor,

No campo das políticas educacionais, pesquisadores de diferentes perspectivas epistemológicas delinearam abordagens analíticas para a pesquisa de/sobre políticas, entre as quais podemos destacar as formulações de Roger Dale sobre a Agenda Globalmente Estruturada (AGE); a abordagem do ciclo de políticas (Stephen Ball e colaboradores); a análise de contextos, textos e consequências (Sandra Taylor); o modelo baseado na análise do discurso (Gillian Fulcher); o modelo de análise de políticas e programas (Moncrieff Cochran); a análise cognitiva de políticas (Pierre Muller); o enfoque da cartografia social (Rolland G. Paulston); a teoria feminista na análise de políticas (Carol Bacchi). Essas abordagens, que estão articuladas a perspectivas epistemológicas distintas (neo-marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo), oferecem elementos metodológicos e conceituais para os pesquisadores de políticas educacionais (p. 192).

Não obstante, frente às diversas possibilidades metodológicas, nesta pesquisa optamos por adotar como referencial teórico-analítico a abordagem formulada por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992), denominada Abordagem do Ciclo de Políticas, permitindo assim uma análise crítica do SiSU desde sua formulação até sua implementação e avaliação dos resultados no contexto da educação superior brasileira.

No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Ball, Bowe e Gold caracterizam o processo político como um ciclo contínuo constituído por arenas ou contextos que se inter-relacionam, sem ter uma dimensão sequencial. Desta forma, a Abordagem do Ciclo de Políticas reúne elementos teóricos e metodológicos que facilitam o entendimento da complexidade da formulação, implementação e avaliação de uma política educacional como SiSU, superando os entraves de abordagens lineares e reducionistas. Segundo Mainardes (2006),

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (p. 49).

A análise baseada na Abordagem do Ciclo de Políticas propõe um ciclo contínuo constituído por cinco contextos elementares. Cabe destacar que cada um dos contextos envolve disputas e interesses, além de representar lugares e grupos:

1. O contexto de influência: relacionado a interesses e ideologias e onde são construídos os discursos políticos.
2. O contexto da produção de texto: trata-se de textos e documentos que representam a política.
3. O contexto da prática: onde a política produz efeitos e consequências; onde acontecem interpretações e recriações da política original.
4. O contexto dos resultados ou efeitos: análise dos efeitos da implementação da política referente a mudanças na prática ou na estrutura da instituição, bem como o impacto dessas mudanças em relação às desigualdades sociais.
5. O contexto da estratégia política: trata-se do desenvolvimento de estratégias necessárias para enfrentar as desigualdades sociais bem como a reprodução destas.

Desta forma, ao utilizar o ciclo de políticas nesta pesquisa, o contexto de influência foi investigado por meio de pesquisa bibliográfica, a fim de entender como a necessidade de democratização da educação e do alcance aos níveis mais elevados do ensino ganharam impulso, especialmente nos países em desenvolvimento. Subsidiaram a análise do contexto de influência os documentos elaborados por organismos supranacionais, entre eles UNESCO, Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e ONU. O levantamento bibliográfico avulta o reconhecimento da educação como fator de desenvolvimento social e a influência

destes organismos no direcionamento de políticas públicas educacionais, resguardando os interesses do capital.

No Brasil, os direcionamentos em torno da necessidade de expandir e democratizar a educação superior resultou, entre outras políticas, no Sistema de Seleção Unificada, como sendo uma forma mais democrática de acesso a este nível de ensino. O SiSU foi formulado com o objetivo de promover a democratização da educação superior via iniciativa pública, bem como melhorar a eficiência na ocupação das vagas nestas instituições de ensino. Face ao exposto, procedemos com a análise do contexto da produção de texto a fim de investigarmos os documentos legais que norteiam e normatizam o SiSU no país. Essa investigação envolveu a análise das portarias próprias do sistema bem como das leis que alteram estas portarias.

Após a análise do contexto da produção de texto, exploramos o contexto da prática. Esta investigação procedeu-se com a observação da implementação do SiSU nas IES do país. Analisamos a adesão das instituições ao Sistema, considerando o crescente número de IES participantes e de vagas disponibilizadas, bem como a aceitabilidade da sociedade por meio do crescente número de inscritos interessados em ocupar uma vaga por meio do SiSU.

A análise do contexto dos efeitos envolveu a demonstração dos impactos da política nas IES, considerando o perfil dos ingressantes bem como o processo de ocupação das vagas nos cursos analisados. Para esta análise, foram consideradas pesquisas realizadas no país que apresentam os efeitos da implementação do SiSU em diversas instituições de ensino. Os resultados da análise do contexto dos efeitos avultam a necessidade de avaliação constante de políticas públicas, especialmente aquelas de grande aceitabilidade social, como é o caso do SiSU.

E, no contexto da estratégia política, propomos a reflexão sobre os efeitos do SiSU nas IES do país. Nesta concepção, buscamos analisar se o SiSU cria ou reproduz as desigualdades no acesso à educação superior, considerando as desigualdades sociais, econômicas e educacionais do Brasil. Como proposta para reflexão, deixamos o seguinte questionamento: Como um país que apresenta tanta desigualdade, entre elas a desigualdade na qualidade da educação, especialmente da educação básica, alcançará a democratização do acesso ao ensino superior utilizando um exame único aplicado em todo o país? Será que as desigualdades de capital cultural não estão sendo legitimadas por meio de uma seleção que não as considera?

2.1. Contexto de influência: os discursos em defesa da democratização do ensino superior

Com a crise do capitalismo e o declínio do sistema fordista/taylorista em que predominava o trabalho repetitivo e a produção em massa, a partir da década de 1970, os ideais de cariz neoliberal foram impulsionados, acarretando na valorização da flexibilidade de produtos, mercados e trabalhadores. Estas reconfigurações no mundo do trabalho demandaram a formação de trabalhadores mais flexíveis, capazes de realizar variadas funções e aumentaram a demanda pelo ensino superior.

O reconhecimento do valor do conhecimento técnico e científico para o desenvolvimento, aliado às pressões por direitos sociais e expectativas de mobilidade social por meio do sistema educacional, exigiram do Estado a concepção de políticas públicas que promovessem a expansão e a busca pela democratização deste nível de ensino. De acordo com Bourdieu (2004, p. 164), “um título como o título escolar é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados” (2004, p. 164).

Dessa forma, em um contexto de economia globalizada e potencialização da informação e comunicação, tornaram-se demandas urgentes das políticas educacionais a ampliação de vagas associada à inserção social e abrandamento das desigualdades via educação.

E, no caso das políticas educacionais, a compreensão dos processos que envolvem decisões, iniciativas e ações necessitam do conhecimento das influências que determinam o papel desempenhado pelo Estado ante a sociedade. Como os interesses do Estado são diretamente ligados ao capital, o que o define como Estado Capitalista, os objetivos das políticas públicas coadunam com a economia mundial.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien - Tailândia, em 1990, é considerada o marco inicial das ações da UNESCO e do Banco Mundial (BM) nas políticas educacionais. Nesse sentido, organismos supranacionais, além da UNESCO e do BM, tiveram seus papéis redimensionados para uma maior participação, principalmente nos países em desenvolvimento. São exemplos desses organismos: a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a ONU.

Assim, o estabelecimento de uma posição de consenso internacional sobre determinados temas, tendo como legitimador de tais posições, os organismos internacionais, conferiu ao Estado, em especial os mais pobres, a função de executor de programas e medidas de origem transnacional para salvaguardar a macroeconomia e assegurar o desenvolvimento dentro do modelo capitalista. A educação nesse sentido foi e ainda é caracterizada como fator de redução de desigualdades e como elemento de desenvolvimento social dentro do conceito democrático de Estado (BENDRATH; GOMES, 2010, p. 160).

O Banco Mundial (BM) desenvolve suas ações de forma a fornecer empréstimos de recursos e assistência técnica aos países em desenvolvimento. As orientações do BM para a expansão da educação superior enfatizam a diversidade de instituições e cursos, bem como ações que promovam a qualidade e equidade neste nível de ensino, além de eficiência na utilização dos recursos.

No documento *La educación em los países en desarrollo: peligros y promesas* (2000), o BM, em parceria com a UNESCO, por meio do Grupo Especial sobre Educação Superior e Sociedade (*The Task Force on Higher Education and Society*), ressaltam uma urgência: priorizar a educação superior para que os países em desenvolvimento atinjam o incremento econômico, uma vez que a riqueza do mundo não está concentrada em bens físicos, mas no conhecimento e habilidades dos indivíduos. “Na contramão da defesa da educação superior pública, o Banco Mundial reforça a ideia de que o avanço do setor privado é o meio eficaz de resolver os problemas de acesso ao ensino superior” (LUZ, 2013, p. 37). Neste cenário, o Estado deve garantir o direito à educação por intermédio da supervisão do sistema de ensino, e o mercado deve colaborar para a ampliação de acesso, considerando o processo de internacionalização pelo qual passa a educação. Além disso, o BM reforça que o acesso à educação superior deve acontecer por meio de seleções eficientes e equitativas.

A criação da OMC, em 1995, colocou a educação no mercado de serviços por meio do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços – o GATS²². A OMC tem como objetivo regular as relações comerciais entre os membros²³ que a compõem, promovendo assim a liberalização do comércio. No entanto, o entendimento de que a educação superior é um serviço e, conseqüentemente, um grande mercado a ser explorado por empresas privadas internacionais, não encontra respaldo no próprio meio acadêmico, uma vez que muitos acreditam que o que está envolvido é tão soberanamente importante, que a abertura seria uma “ameaça” aos propósitos sociais inerentes à construção de uma Nação. Em outras palavras, o ensino, por suas características intrínsecas, deveria ser tratado de forma diferente nas negociações internacionais de liberalização (ABREU, 2008, p. 93). O referido autor defende que, no caso da educação, a liberalização não pressupõe a livre regulação do mercado, podendo inclusive, com a supervisão estatal, ocasionar benefícios para o desenvolvimento sustentável dos países.

²² Do inglês *General Agreement on Trade in Service*.

²³ De acordo com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil, a OMC é composta por 164 países-membros, sendo o Brasil um dos membros fundadores.

Neste contexto, foram criados os sistemas avaliativos da educação, que se consolidam por meio do Estado avaliador, e implementadas políticas públicas específicas para atingir as metas estabelecidas pelos organismos supranacionais como forma de atender as demandas da economia. Cabe ressaltar que o cumprimento das metas está diretamente relacionado à concessão de empréstimos internacionais destinados, por exemplo, à execução de projetos e programas educacionais.

Justificando que a educação é um importante “capital humano”, para promoção do crescimento econômico e do desenvolvimento individual e social, garantindo a integração de cada país no comércio mundial, a OMC reivindica a necessidade do estabelecimento de parcerias público-privadas para o financiamento da educação superior, sinalizando, inclusive, a diluição das fronteiras entre público e privado. (LIMA, 2005, p. 159).

Em 1998, a partir da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, a UNESCO elaborou a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação”. O documento ressalta que a educação superior é um direito social e não uma mercadoria qualquer. Ademais, destaca que, em relação ao ingresso no ensino superior, não se admite qualquer tipo de discriminação. O documento evidencia ainda que o ingresso no ensino superior é baseado no mérito e esforço individual, mas que a igualdade no acesso à educação superior deve ser garantida mediante o fortalecimento dos demais níveis da educação, em especial do ensino médio (UNESCO, 1998). Desta forma, em seu art. 3º, ao tratar da igualdade do acesso, determina que,

a) De acordo com o Artigo 26, §1: da Declaração Universal de Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como consequência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas.

b) A igualdade no acesso à educação superior deve começar pelo fortalecimento e, se necessário, por uma reorientação do seu vínculo com os demais níveis de educação, particularmente com a educação secundária. As instituições de educação superior devem ser consideradas e vistas por si mesmas como componentes de um sistema contínuo, o qual elas devem fomentar e para o qual devem também contribuir, começando tal sistema com a educação infantil e primária e tendo continuidade no decorrer da vida. As instituições de educação superior devem atuar em parceria ativa com pais e mães, escolas, estudantes, grupos socioeconômicos e entidades comunitárias. A educação secundária não deve limitar-se a preparar candidatos qualificados para o acesso à educação superior e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem em geral, mas também a preparar o caminho para a vida ativa, oferecendo a formação para uma ampla gama de profissões. Não obstante, o acesso à educação superior deve permanecer aberto a qualquer pessoa que tenha completado

satisfatoriamente a escola secundária ou seu equivalente ou que reúna as condições necessárias para a admissão, na medida do possível, sem distinção de idade e sem qualquer discriminação.

c) Como consequência, o rápido e amplo aumento da demanda pela educação superior exige, quando procedente, que em todas as políticas futuras referentes ao acesso à educação superior dê-se preferência a uma aproximação baseada no mérito individual, tal como definida no Artigo 3, item “a” supra.

d) Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (UNESCO, 1998).

O “Relatório Sintético sobre as Tendências e Desenvolvimentos na Educação Superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998 – 2003)”, elaborado pela UNESCO, em 2003, reforça que o acesso ao ensino superior consiste em um direito baseado no mérito individual e que há necessidade de desenvolver ações que promovam a inclusão de grupos sub-representados na educação superior:

São necessários esforços adicionais no nível nacional para garantir amplo acesso à educação superior na base do mérito, com ênfase especial nos grupos em situação de desvantagem (mulheres, minorias étnicas, jovens em áreas rurais remotas, os incapacitados, etc.). Uma ação especial é necessária para eliminar a discriminação de gênero e os estereótipos e para uma participação efetiva das mulheres no ensino, pesquisa e administração da educação superior, em todos os níveis. Para garantir equidade segura de acesso à educação superior com base no mérito, devem ser introduzidos esquemas de apoio aos estudantes (doações, empréstimos estudantis, etc.). Recomenda-se seja considerada a possibilidade de introduzir “estipêndio para tempo de estudo”, que beneficie jovens de dezoito anos, qualificados para a educação superior, como uma forma de enfrentar melhor os requisitos da educação permanente, durante toda a vida (UNESCO, 2003).

A “Conferência Mundial de Ensino Superior de 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social” (UNESCO, 2009) ressalta a necessidade de aliar acesso, igualdade e qualidade.

Aumentar o acesso tornou-se uma prioridade para a maioria dos Estados-Membros e as crescentes taxas de participação na educação superior são uma tendência global ainda maior. Porém, grandes disparidades ainda persistem e constituem uma fonte maior de desigualdade. Governos e instituições devem estimular o acesso, a participação e o sucesso das mulheres em níveis de educação. Em acesso crescente, o ensino superior deve buscar as metas de igualdade, relevância e qualidade, simultaneamente. Igualdade não é simplesmente uma questão de acesso – o objetivo deve ser a participação e a conclusão efetiva, enquanto o estudante recebe um auxílio. Este auxílio deve incluir suporte financeiro e educacional adequados para aqueles que vivem em comunidades pobres e/ou marginalizadas (UNESCO, 2009).

Além da importância econômica, a educação passou a ser considerada um mecanismo importante para o desenvolvimento social dos países. Nesta concepção, destaca-se a “Estratégia de Lisboa” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000), que visava colocar a União Europeia em posição de destaque, tendo a educação como alavanca do desenvolvimento ao tornar-se referência da educação superior mundial. As metas traçadas pela referida Comissão foram o aumento do investimento no capital humano, melhorando a educação e as competências. A Comissão destaca, ainda, entre outros objetivos, a necessidade de criar uma rede de agências de garantia da educação superior, além de alargar o acesso a este nível de ensino por meio da flexibilização das políticas de ingresso e incremento da mobilidade, promovendo assim a troca de conhecimentos e a difusão de culturas. Isto posto, a oportunidade de empregos seria ampliada, a coesão social elevada e o desenvolvimento europeu consolidado.

Ainda sobre as recomendações dos organismos supranacionais, a UNESCO (2008) destaca, no Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos, que “a principal estratégia para responder às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos é a expansão da educação secundária e superior” (p. 15). Um ano depois, a UNESCO (2009) ressalta a importância de garantir a equidade, garantindo assim que a expansão da oferta seja compartilhada com os grupos menos favorecidos, bem como esclarece que “estratégias práticas que combatam fragilidades institucionais, ampliem o acesso, elevem a qualidade e fortaleçam a equidade não é tarefa simples”. Posteriormente, a UNESCO (2010) reforça a necessidade de melhorar as oportunidades de educação aos grupos marginalizados, através principalmente da expansão do acesso e da redução de custos.

Quase todos os governos defendem o princípio da igualdade de oportunidades na educação. Reconhecem que a restrição do acesso à educação constitui uma violação dos direitos humanos, reforça as desigualdades sociais e retarda o crescimento econômico. No Marco de Ação de Dacar, os governos assumiram o compromisso de “explicitamente identificar, atender e responder com flexibilidade às necessidades e circunstâncias dos mais pobres e marginalizados”. Muitos governos não estão cumprindo esse compromisso (UNESCO, 2010).

Neste cenário, ganham destaques as políticas compensatórias, que visam promover ações voltadas para as populações em situação de vulnerabilidade econômica e/ou grupos marginalizados da educação superior, seja por sexo, etnia ou origem escolar. É inegável que essas ações alavancam positivamente a concepção da sociedade em relação ao Estado, ofuscando a ineficiência do Estado em promover a equidade do acesso, da permanência e do êxito. Destarte, políticas públicas passam a ser formuladas e implementadas com o objetivo de

expandir a educação superior brasileira como forma de democratizar este nível de ensino e diminuir o hiato que separa o Brasil dos países desenvolvidos.

Igualmente, é necessário que, além das diretrizes traçadas pelos organismos supranacionais, cada país assuma o compromisso com o desenvolvimento democrático e equitativo por meio da educação. Com esta compreensão, é fundamental que os avanços tecnológicos e o fenômeno da internacionalização, capazes de aproximar nações, promovam também formas mais equitativas de acesso à educação superior.

2.2 Contexto da produção de texto: a legalização do Sistema de Seleção Unificada no Brasil

Considerando o cenário brasileiro, Cunha (2004) indica a necessidade de reformulação do vestibular como principal forma de acesso à educação superior brasileira, sugerindo mudanças em direção ao que já acontecia na França.

O “exame de estado”, posto à saída dos cursos superiores, deveria ter sua contrapartida à saída do Ensino Médio, condição de ingresso naqueles cursos. Sem diminuir a importância e a especificidade dos processos seletivos no vestibulo do ensino superior, esse exame seria o desenvolvimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assumida a duplicidade de caráter de exame de saída do Ensino Médio e de entrada no Superior. À imagem do *baccalauréat* francês, esse exame seria aplicado em todo o país, ao fim do ano, nas capitais e nas maiores cidades do interior. A aprovação nele seria condição para a candidatura aos cursos superiores e as notas obtidas pelo candidato, aproveitadas pelas IES como parte (apenas parte) do processo seletivo (CUNHA, 2004, p. 12).

Com esta perspectiva e seguindo as orientações dos organismos supranacionais de promover a democratização da educação superior no Brasil, em 2009, por meio da Proposta²⁴ à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o Ministério da Educação propõe a unificação dos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior a partir da reestruturação do ENEM. De acordo com o MEC (2009),

Ainda que o vestibular tradicional cumpra satisfatoriamente o papel de selecionar os melhores candidatos para cada um dos cursos, dentre os inscritos, ele traz implícitos inconvenientes. Um deles é a descentralização dos processos seletivos, que, por um lado, limita o pleito e favorece candidatos com maior poder aquisitivo, capazes de diversificar suas opções na disputa por uma das vagas oferecidas. Por outro lado, restringe a capacidade de recrutamento pelas IFES, desfavorecendo aquelas localizadas em centros menores (p. 2).

²⁴ Disponível em http://www.anped11.uerj.br/andifes_proposta_inep-mec-06-05-09.pdf.

Com a reestruturação do ENEM, o exame passaria a ser composto por testes em quatro áreas do conhecimento: I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II – Ciências Humanas e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e IV – Matemática e suas Tecnologias. Cada teste seria composto por aproximadamente 45 questões de múltipla escolha, totalizando 180 questões, além da redação. Anteriormente o exame era composto de 63 questões de múltipla escolha mais a redação e aplicado em apenas um dia. Com o aumento do número de questões, o exame passou a ser aplicado em dois dias.

A metodologia de correção da prova também foi alterada, passando de Teoria Clássica dos Itens (TCI), em que são contabilizadas apenas o número de acertos, para a Teoria de Resposta ao Item (TRI), em que cada questão possui um peso. Essa nova metodologia permite a comparação de performances, já que se propõe a analisar a capacidade de interpretar textos, aplicar conceitos e solucionar problemas.

Desta forma, a unificação dos processos seletivos surge como uma estratégia para minimizar as desigualdades do acesso no ensino superior, bem como melhorar a eficiência na ocupação das vagas, atendendo as diretrizes dos organismos supranacionais que enfatizam tanto o papel desempenhado pela educação superior no desenvolvimento econômico e social das nações, quanto a necessidade de criar mecanismos de inserção social dos grupos marginalizados deste nível de ensino.

A proposta foi aceita e o ENEM passou por reformulações, adquirindo maior dimensão e diversificação de seus usos, agregando aos seus objetivos iniciais a democratização do acesso à educação superior pública, sobretudo para as pessoas oriundas de classes menos favorecidas economicamente (LOURENÇO, 2016, p. 19).

Neste cenário, em 2010, é instituído, por intermédio da Portaria Normativa n. 2, o SiSU, como sendo um sistema informatizado e gerenciado pelo MEC, por meio do qual são selecionados para o ensino superior candidatos participantes do ENEM. A realização do ENEM é requisito obrigatório para se inscrever no SiSU, já que a nota deste exame será a única válida para concorrer à vaga disponibilizada pelo Sistema de Seleção Unificada. Além disso, é necessário obter nota maior que zero na redação para ter o direito de pleitear uma vaga por meio do SiSU.

A Portaria Normativa n. 2/2010 estabelece, em seu art. 2º, que os procedimentos operacionais referentes ao processo seletivo por meio do SiSU serão executados exclusivamente por meio do próprio sistema eletrônico, sendo que apenas a matrícula seguirá o trâmite estabelecido pela instituição de ensino para qual o candidato foi selecionado.

Desta forma, fica instituído que, no âmbito do SiSU, a disponibilização das vagas pelas instituições de ensino superior, as inscrições dos candidatos, a classificação dos candidatos e a ocupação das vagas são procedimentos que deverão ser realizados e registrados na página eletrônica do SiSU, disponível em www.sisu.mec.gov.br.

A adesão das instituições de ensino superior é realizada por meio de assinatura eletrônica do Termo de Adesão. De acordo com o art. 5º da Portaria Normativa n. 2/2010, com a assinatura deste termo, as instituições de ensino disponibilizam todas as informações solicitadas pelo SiSU, tais como:

- I - os cursos e turnos participantes, bem como o respectivo número de vagas a serem ofertadas por meio do SiSU;
- II - as políticas de ações afirmativas eventualmente adotadas pela instituição, bem como a definição de sua abrangência no âmbito da instituição;
- III - os pesos e as notas mínimas eventualmente estabelecidos pela instituição para cada uma das provas do ENEM, em cada curso e turno;
- IV - os documentos necessários para a realização da matrícula dos candidatos selecionados, inclusive aqueles referentes à comprovação do preenchimento dos requisitos exigidos nas políticas de ações afirmativas eventualmente adotadas pela instituição (BRASIL, 2010).

Além disso, conforme art. 7º da Portaria Normativa n. 2/2010, as instituições que aderirem ao SiSU não poderão cobrar quaisquer taxas referentes aos processos seletivos e ainda deverão disponibilizar acesso gratuito à internet para que os candidatos realizem suas inscrições. Cada candidato deve escolher, por ordem de preferência, até duas opções de cursos ofertados pelas instituições participantes do SiSU. Na página do SiSU, na internet, os candidatos podem consultar os cursos e instituições que aderiram ao sistema, bem como ter acesso ao número de vagas disponíveis e realizar suas inscrições.

A Portaria ainda assegura aos candidatos, no período de inscrição, a possibilidade de alterar a opção de escolha de instituição, curso e/ou turno, já que o SiSU disponibiliza diariamente informativos de notas de corte durante as inscrições.

Em 2012, o SiSU passa a ser regido pela Portaria Normativa n. 21, para atender ao disposto para as reservas de vagas estabelecidas na Lei n. 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, no Decreto n. 7.824/2012, que regulamenta a Lei n. 12.711/2012 e na Portaria Normativa n. 18/2012, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n. 12.711/2012 e o Decreto n. 7.824/2012.

Desta forma, a classificação dos candidatos inscritos para as vagas reservadas será dividida em grupos e subgrupos, conforme disposto no art. 20 da Portaria Normativa n.º 21/2012:

I - estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita: (Redação dada pela Portaria Normativa n. 9, de 5 de maio de 2017)

a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

II - estudantes egressos de escolas públicas, independentemente de renda, nos termos do inciso II do art. 14 da Portaria Normativa MEC n. 18, de 2012: (Redação dada pela Portaria Normativa n. 9, de 5 de maio de 2017)

a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

É importante destacar que, no contexto das reservas de vagas em instituições federais de educação superior, a Lei n. 13.409/2016 alterou a Lei 12.711/2012, incluindo a reserva de vagas para pessoas com deficiência contempladas nos 50% das vagas reservadas de cada IES, por curso e turno, aos alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública, e vagas reservadas para estudantes com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita e/ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Com esta alteração, o Decreto n. 7.829/2012, que regulamentava a Lei 12.711/2012, foi alterado pelo Decreto n. 9.034/2017, contemplando as reservas de vagas para pessoas com deficiência. Neste mesmo contexto, em 2017, a Portaria Normativa n. 21/2012 foi alterada pela Portaria Normativa n. 9/2017, justamente para que o SiSU também garanta a reserva de vagas às pessoas com deficiência.

Quanto ao SiSU, especificamente, a Portaria Normativa n. 21/2012 estabelece também, em seu art. 5º, que não poderão ser oferecidas vagas por meio do SiSU em cursos ofertados na modalidade a distância e/ou cursos que exijam testes de habilidade específica. Os testes de habilidade específica, também conhecidos como exames de aptidão, são exames práticos aplicados além do vestibular ou ENEM em cursos específicos como Arquitetura e Urbanismo, Artes Cênicas e Teatro, Artes Plásticas e Visuais, Design de Interiores, Desenho Industrial, Dança, Canto e Instrumento e Educação Artística e Gravura. Esses testes englobam: desenho, apresentação musical ou teatral, execução de instrumento, entre outros.

Cabe destacar que cada edição do SiSU é regida por edital próprio, definido pela Secretaria de Educação Superior (SESu), onde fica definido o cronograma, o número de chamadas regulares e os demais procedimentos relacionados à seleção de candidatos aos cursos superiores das instituições participantes. Segundo a Portaria Normativa n. 21/2012,

considera-se chamada regular aquela realizada por meio do SiSU, excetuando-se as convocações efetuadas em lista de espera.

Os procedimentos para a matrícula e as convocações dos estudantes em lista de espera observarão os procedimentos e cronograma estabelecidos por cada IES.

Caso o candidato não seja convocado para matrícula na chamada regular, ainda há a opção de participar da lista de espera. Para tanto, o candidato deverá confirmar o interesse na vaga, por meio do sistema, em período previamente estipulado em edital. Conforme estabelecido no art. 24 da Portaria Normativa 21/2012, a manifestação de interesse assegura ao candidato a participação na lista de espera e não a convocação para matrícula. A matrícula está condicionada à classificação do candidato em relação ao número de vagas disponíveis para o curso, turno, instituição e grupo ao qual o candidato se inscreveu, além do cumprimento dos requisitos específicos para cada vaga.

Em 2018, é publicada a Portaria Normativa n. 1.117 que altera a Portaria Normativa n. 18/2012 e a Portaria Normativa n. 21/2012. A Portaria Normativa n. 1.117/2018 inclui, na Portaria Normativa n. 18/2012, a definição de pessoa com deficiência consoante a Linha de Corte do Grupo de Washington²⁵ e; na Portaria Normativa n. 21/2012, determina que as instituições de ensino que não tenham encerrado o lançamento das vagas no sistema do SiSU, denominado SisuGestão, não poderão preencher o Termo de Adesão para participar da próxima edição do SiSU. Além disso, fica determinado que o estudante selecionado em chamada regular não poderá participar da lista de espera, mesmo que não tenha realizado matrícula na IES na qual foi selecionado. Para o estudante apto a participar da lista de espera, fica determinado que a manifestação de interesse será permitida apenas para um dos cursos ao qual se inscreveu inicialmente no SiSU.

Face ao exposto, evidencia-se que o Sistema de Seleção Unificada surgiu como uma estratégia para atingir as metas para a educação superior do Primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) – regulamentado pela Lei n. 10.172/2001, e se consolidou como estratégia para o PNE 2014-2024 – regulamentado pela Lei n. 13.005/2014, já que, dentre as estratégias para atingir o aumento das taxas de escolarização, estão o aumento no número de matrículas para 40% no setor público, a consolidação de processos seletivos nacionais e

²⁵ De acordo com o art. 2º da Portaria Normativa n. 1.117/2018: VIII - Linha de Corte do Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência, vinculado à Comissão de Estatística da Organização das Nações Unidas - ONU, metodologia utilizada pelo IBGE para a produção de indicadores referentes às pessoas com deficiência, e que compreende os indivíduos que responderam ter "Muita dificuldade" ou "Não consegue de modo algum" em uma ou mais questões apresentadas no questionário do Censo 2010 referente ao tema, em consonância com o disposto no art. 2º da Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência." (BRASIL, 2018).

regionais, bem como a elevação no número de concluintes de cursos de graduação de universidades públicas para 90% (BRASIL, 2014).

Destarte, os documentos legais que regulamentam o SiSU imprimem a essa forma de seleção características que o aproximam da promoção de modos mais equitativos de acesso à educação superior, respeitando as reservas de vagas para os grupos marginalizados deste nível de ensino, ou seja, tanto para estudantes oriundos de escolas públicas como para alunos em situação de vulnerabilidade econômica e/ou declarados pretos, pardos, indígenas ou pessoas com deficiência. Além disso, assegura aos candidatos gratuidade na inscrição, possibilidade de se inscrever em dois cursos sem custos com deslocamentos e acesso à internet nas instituições participantes, auxiliando inclusive os que enfrentam os efeitos da desigualdade digital.

2.3 Contexto da prática: a implementação do SiSU nas IES públicas brasileiras

Desde sua implementação em 2010, são realizadas por ano duas edições do SiSU, uma no primeiro e uma no segundo semestre. Caso o candidato não seja bem-sucedido na primeira edição anual, é possível reapresentar a nota do ENEM na segunda edição, também conhecida como edição de inverno.

Apesar de ser incentivada pelo MEC, a adesão ao SiSU é facultativa às instituições de ensino, que devem avaliar a conveniência em adotar o Sistema de forma parcial ou total. Para cada edição é necessário que a IES assine o Termo de Adesão, informando o número de vagas disponibilizadas por meio do Sistema de Seleção Unificada, além do peso e nota mínima de cada área do conhecimento por curso, número de vagas reservadas por tipo de concorrência e especificações das ações afirmativas utilizadas pela IES.

Cabe destacar que as IES possuem autonomia, podendo optar entre quatro possibilidades de utilização do ENEM como forma de seleção: (1) como fase única, por meio do SiSU; (2) como primeira fase da seleção; (3) combinado com o vestibular da instituição; ou (4) como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Neste contexto, o número de instituições participantes bem com o número de vagas disponibilizadas por meio do SiSU tem sido crescente a cada ano, com exceção do ano de 2017, em que o número de instituições manteve-se o mesmo do ano de 2016, aumentando-se apenas o número de vagas disponibilizadas. A Tabela 4 apresenta o número de instituições e vagas disponibilizadas por meio do Sistema de Seleção Unificada nas primeiras edições de cada ano, no período de 2010 a 2017.

Tabela 4. Número de instituições participantes e vagas disponibilizadas por meio do SiSU nas primeiras edições de cada ano (2010 – 2017)

Ano	Número de instituições participantes	Número de vagas disponibilizadas
2010	51	47.913
2011	83	83.125
2012	95	108.552
2013	101	129.319
2014	115	171.401
2015	128	205.514
2016	131	228.071
2017	131	238.397

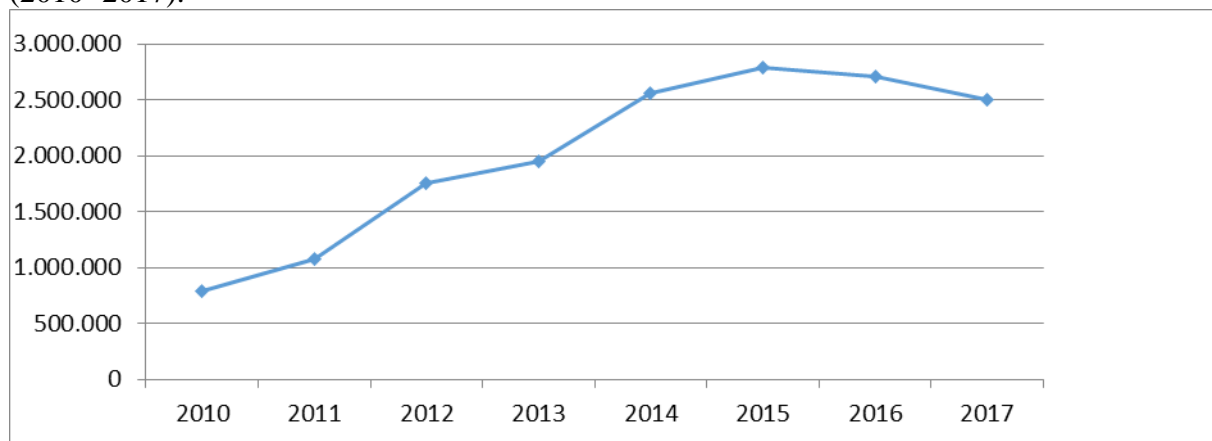
Fonte: MEC/INEP

Em relação ao número de inscrições por meio do SiSU, no período de 2010 a 2015 houve um aumento de 252%. Na prática, a gratuidade do processo de seleção, o fato das inscrições serem realizadas pela internet e a oportunidade de escolher até duas opções de cursos são fatores considerados positivos para a expansão do número de candidatos inscritos. Porém, as edições de 2016 e 2017 apresentaram uma baixa no número de candidatos inscritos: em 2016 houve uma queda de 2,8% no total de inscritos em relação a 2015 e, em 2017, uma queda de 7,9% em relação ao ano de 2016. Os motivos da queda no número de candidatos inscritos nas primeiras edições do SiSU, nos anos de 2016 e 2017, não serão objeto de estudo desta pesquisa. Porém, o contexto dos efeitos, apresentado no próximo subitem, apresentará alguns resultados da implementação do SiSU no país e que poderão ser considerados em próximas pesquisas para explicar esta queda.

Desta forma, conforme apresentado no Gráfico 8, o número de candidatos, nas primeiras edições de cada ano, apresentou uma expansão significativa entre os anos de 2010 a 2015, porém, apresentou quedas nas edições dos anos de 2016 e 2017.

O candidato inscrito no SiSU deve manifestar se deseja concorrer a vagas de ampla concorrência, vagas reservadas ou vagas destinadas às demais políticas afirmativas das instituições. É oportuno salientar que, em relação ao ingresso no ensino superior, as vagas reservadas aos alunos oriundos de escolas públicas, e/ou declarados pretos, pardos e indígenas e/ou em situação de vulnerabilidade econômica visam preencher os lapsos das injustiças e desigualdades sociais, proporcionando a concorrência entre pessoas pertencentes ao mesmo grupo social.

Gráfico 8. Número de inscritos no SiSU, considerando as primeiras edições de cada ano (2010 -2017).



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do MEC/INEP.

Como é permitido ao candidato alterar suas opções durante o período de inscrições, quantas vezes for necessário, será considerada válida a última opção confirmada no fechamento do período de inscrições.

O que ocorre na prática é que os candidatos entram no sistema e observam suas colocações. Dependendo de sua colocação, os alunos podem mudar de curso e de universidade para não serem cortados da lista. Por exemplo, se um aluno está em décimo segundo lugar, pode passar para décimo quarto lugar e ficar fora da lista caso o curso tenha somente 12 vagas. Isso ocorreria porque outros alunos com notas mais altas podem entrar na lista e ficar à frente daquele candidato. O aluno verá em “tempo real”, que estará fora da classificação caso continue na lista daquele curso e universidade. Ele pode então procurar outro curso e outra instituição que sua nota o classifique (GOELLNER, 2017, p. 27).

Finalizadas as inscrições, o sistema seleciona automaticamente os candidatos classificados em cada curso, de acordo com suas notas no ENEM e eventuais ponderações (pesos atribuídos às notas ou bônus, de acordo com o Termo de Adesão de cada instituição).

Serão considerados selecionados somente os candidatos classificados dentro do número de vagas ofertadas pelo SiSU em cada curso, por modalidade de concorrência. Esses candidatos selecionados terão um prazo para confirmar a ocupação da vaga, por meio da realização da matrícula. Os candidatos não selecionados em nenhuma das opções também podem participar da lista de espera, do curso que indicou como primeira opção.

É oportuno ressaltar que o candidato convocado para a matrícula deve deslocar-se até a instituição de ensino para efetivar o procedimento de acordo com as normas da IES, o que acaba sendo um obstáculo para os candidatos em situação de vulnerabilidade econômica aprovados em IES de regiões diversas de sua origem.

Esse fato, de certa forma, contradiz o sentido de mobilidade estudantil defendido pela Proposta do novo modelo, pautada na não necessidade do candidato se locomover entre as instituições para realizar procedimentos burocráticos, de modo que só iria até o local para efetivamente começar seus estudos (LUZ, 2013, p. 121).

Não obstante, a utilização do ENEM como forma de seleção para a educação superior acabou tornando-se o cerne do exame, reduzindo assim sua importância como instrumento de melhoria do ensino médio através da avaliação desta modalidade de ensino.

[...] há uma agregação no sucateamento do ensino básico, pois o instrumento que era usado para sua avaliação, para servir de eixo de nivelamento e busca da qualidade de ensino, passa a ter outro foco, que se torna cada vez mais alvo dos cursinhos pré-vestibulares, agora, também nominados como pré-enem (CZERNIASKI, 2014, p. 54).

No entanto, a implementação do ENEM/SiSU como forma de seleção apresentou diversos problemas operacionais e que, na prática, repercutiram de forma negativa. Quanto a estes problemas operacionais, Luz (2013) destaca: o vazamento da prova na primeira edição do ENEM 2009; a divulgação de gabaritos errados em 2009; os problemas na plataforma SiSU, com lentidão de até 14 horas para finalizar uma inscrição; a divulgação errônea de notas de redação, trocas de cabeçalho e montagens incorretas das provas em 2010. Estes problemas demandaram atenção especial do Governo Federal na elaboração, aplicação e correção do exame nas edições seguintes.

Cabe ressaltar que a adesão ao SiSU não garante às IES, de forma direta, o aumento de repasses financeiros por parte do Estado. No entanto, a inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e/ou em situação de mobilidade geográfica viabiliza às instituições o aumento de repasses do PNAES. Dessa forma, o SiSU é considerado um instrumento importante para ampliar auxílio financeiro por meio da assistência estudantil, já que objetiva incrementar a mobilidade geográfica e democratizar a educação superior, incluindo os grupos marginalizados neste nível de ensino. Este aumento de repasses do PNAES pode justificar o crescente número de adesões por parte das IES.

2.4 Contexto dos efeitos: avaliação da democratização do acesso e da eficiência na ocupação de vagas

As supostas vantagens da implementação do SiSU em relação aos vestibulares tradicionais são: redução de custos para as instituições de ensino, que deixam de ser responsáveis pela elaboração e aplicação dos exames; redução de custos para os candidatos

que não necessitam pagar inscrição para cada instituição de interesse e nem precisam sair de suas cidades para se submeter ao exame, independente da localidade da instituição pretendida; aumento das chances de ingresso, uma vez que os candidatos dobram suas possibilidades ao poderem se inscrever para dois cursos; redução do desgaste emocional do candidato, que deixa de ter que se preparar para diversas seleções, cada qual com suas especificidades; e maior eficiência na ocupação de vagas, já que o próprio sistema divulga os cursos e instituições e o candidato consegue alterar, no período de inscrição, sua opção caso sua classificação no curso e instituição escolhidos não seja satisfatória, podendo escolher uma opção de curso que tenha uma nota de corte que esteja de acordo com sua nota do ENEM.

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Almeida et al. (2016), essa possibilidade que o candidato possui de mudar de curso e/ou instituição faz com que o SiSU seja mais flexível e apresente menos incerteza informacional se comparado a outros tipos de seleção. Para este autor, o próprio sistema induz a estratégia *safe choice*, isto é, a escolhas mais seguras, já que o candidato opta pelo curso que ele tem mais chance de aprovação. Porém, há o efeito contraditório, uma vez que, ao optar pelo mais seguro, muitas vezes o candidato oculta sua verdadeira preferência, o que posteriormente pode levá-lo ao abandono do curso.

O conhecimento da posição relativa nas diversas vagas disponíveis no sistema e a necessidade de definir duas opções, em conjunto com a inexistência de custos pela decisão, fazem com que o indivíduo com baixo desempenho relativo para o curso/instituição de preferência tenda a optar por outro de menor predileção (ALMEIDA et al., 2016, p. 6).

Para Andriolla (2011), o SiSU é uma forma de seleção mais adequada às exigências da sociedade contemporânea, em razão da utilização do ENEM. Este autor defende que o exame consegue avaliar habilidades e competências que vão além de conhecimentos formais de conteúdos escolares, já que a solução das questões depende de interpretação, dedução e julgamento. O autor destaca ainda que a mobilidade regional dos estudantes promovida pelo SiSU é um fator extremamente benéfico para o desenvolvimento da educação superior no país, uma vez que:

[...] a mobilidade regional permitirá aos futuros profissionais conhecer rincões distantes das suas regiões de origem; ter acesso à riqueza da gastronomia e da cultura popular, presentes nesses lugares; identificar os mais graves problemas da nossa República Federativa e, assim, proporcionar reflexões acerca dos nossos potenciais para solucioná-los a contento; criar uma identidade nacional, com bases nessas experiências, aspecto extremamente salutar para as futuras gerações de brasileiros (p.121).

No entanto, Santos (2013) afirma que a adoção do SiSU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) não produziu efeitos que alterassem o perfil dos ingressantes no que se refere às variáveis analisadas: renda familiar, etnia, cidade e estado de origem dos candidatos selecionados no período pesquisado. Não obstante, Santos (2013) afirma que o SiSU ampliou o número de inscritos, pois divulgou a instituição, fato que o autor caracteriza como democratização de oportunidades de acesso.

Assim, tem-se que, ao tempo em que o processo de democratização existe, não exclui outros condicionantes que, paradoxalmente são responsáveis pela característica excludente que o próprio acesso à educação superior gera, na medida em que a oferta de vagas é limitada para a demanda de inscritos, e isto origina e consolida os mecanismos de seleção sejam eles quais forem (p. 115).

Para Rodrigues (2016), a partir da utilização do SiSU na Universidade Federal de Viçosa (UFV), houve o incremento de alunos oriundos de escolas públicas. Porém, a autora ressalta que este fato ocorreu especialmente após a implementação da Lei de Reserva de Vagas. Rodrigues (2016) ainda ressalta que os estudantes egressos da educação básica pública têm suas opções limitadas a cursos de menor demanda.

Os cursos destacados por terem os maiores percentuais de estudantes vindos de escolas públicas provavelmente são pouco procurados por estudantes de escolas particulares. Como consequência dessa pequena demanda o percentual de estudantes da rede pública supera o mínimo estabelecido pela lei de cotas. Esse resultado reflete as necessidades de melhoria da qualidade do ensino básico. Pois o acesso dos alunos de escolas públicas aumentou, no entanto, este aumento ocorreu, sobretudo, em cursos menos concorridos (RODRIGUES, 2016, p. 35).

Na pesquisa desenvolvida por Abreu (2013), na Universidade Federal do Ceará (UFC), o autor afirma que, em nível macro, o SiSU, por si, não alterou o nível de elitização na instituição. O autor ressalta que o aumento na procura pela instituição promovida pelo SiSU pode ter moldado este cenário: “as desigualdades observadas no meio social foram não somente refletidas, como também hipertrofiadas na UFC. O perfil socioeconômico mais seletos dos que a acessaram, em confronto com o da população cearense, credencia tal premissa” (p. 117). Segundo o autor, a deselitização só foi percebida após a implementação da Lei de Cotas em 2012. Neste sentido, o autor destaca o papel fundamental das políticas de cotas no que tange ao abrandamento da autoexclusão, pois, “por possuírem lugares cativos na universidade, menos se eximam de inscrever-se nos certames que credenciam o acesso” (p. 119).

Com base na pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Luz (2013) assegura que o SiSU, assim como outras formas de seleção adotadas por IES brasileiras, acarretam competição e responsabilização individual, não alterando portanto a

lógica meritocrática de seletividade. Desta forma, o SiSU não consegue inibir as desigualdades do acesso, não atingindo, portanto, o objetivo da democratização. A autora ainda evidencia a força da corrente ideológica que envolve esta forma de seleção, uma vez que os discursos de benefícios à sociedade não têm sido passíveis de críticas ou contestações mediante os efeitos apresentados pela política educacional.

Não se constata nenhum tipo de crítica das IFES que aderiram a esse processo. A aceitação naturalizada evidencia o quão forte uma política nacional pode ser, principalmente quando coloca em destaque o 'auxílio financeiro' como contrapartida da aceitação. Um jogo político que ilude a instituição na utilização de sua autonomia em aceitar ou não tal processo, mas que amarra a sua decisão ao aporte de investimentos, que historicamente se construíram precariamente nas instituições públicas de educação superior (LUZ, 2013, p. 167).

Ratificando, Czerniaski (2014) afirma que o ENEM/SiSU segue o mesmo padrão dos vestibulares, uma vez que as melhores notas são de alunos oriundos de escolas particulares e que se dedicam a cursos intensivos direcionados ao exame. Por conseguinte, o pesquisador afirma que os alunos de maior capital cultural no espaço escolar são:

[...] detentores das melhores notas e podem através do SISU, escolher em qual universidade, bem como qual curso desejam ingressar, muitas vezes, sombreando os alunos com capital cultural inferior ao que a escola exige, que com notas inferiores não atingem a nota de corte para o curso que almejam para sua carreira profissional. A cena se repete, os atores são os mesmos, o cenário também, só mudou a denominação. (p. 54).

Por consequência, os candidatos com capital cultural inferior podem ser influenciados a escolher determinando curso mais em função da nota de corte do que realmente por identificação e desejo, e muitas vezes o fazem apenas para não serem desclassificados do processo de seleção, o que pode gerar futuras desistências e cancelamentos de matrículas.

Corroborando com este pensamento, Lourenço (2016) afirma que o SiSU tornou mais agressiva a concorrência nos cursos de maior prestígio social da Universidade de Brasília (UnB), beneficiando os estudantes oriundos das classes economicamente favorecidas e egressos de escolas privadas.

Observa-se discreta evolução no quantitativo de ingressantes oriundos de escolas públicas e sobretudo, em cursos de baixo prestígio social, sugerindo que a condição socioeconômica do indivíduo continua exercendo influência direta quanto ao lugar a ser ocupado pelo aluno dentro da universidade, desconstruindo a ideia de democratização do acesso (p. 119).

[...] o Enem oferece a mesma condição para realização das provas, entretanto os que ingressam nos melhores cursos continuam sendo aqueles com melhor capital cultural, os demais, via-de-regra ficam pelo caminho, ou se contentam com cursos menos prestigiados (p. 120).

Em relação à ocupação de vagas, Oliveira (2014) esclarece que, nas universidades sul-mato-grossenses pesquisadas, o SiSU causou efeito contrário ao esperado. Em razão disso, houve aumento do número de chamadas por curso na IES, fazendo com que o ingresso de muitos alunos ocorresse após o início do período letivo. Neste cenário, a evasão anual cresceu significativamente, assim como o número de desvinculados ingressantes. Segundo o autor, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, “nos três anos do vestibular analisados, mais de 85% das vagas eram preenchidas na primeira convocação. Por outro lado, a partir da adesão ao ENEM/SiSU, o percentual mais alto foi de 38,94% em 2011” (p. 93). Já na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul,

Quando observa-se o valor médio entre o período de utilização do vestibular e do ENEM/SiSU, fica mais evidente a discrepância entre um período e outro: enquanto o vestibular preenchia em média 86,11% das vagas, o ENEM/SiSU está ocupando em média 54% das vagas na primeira chamada, ou seja 31,89% menor que o vestibular (OLIVEIRA, 2014, p. 85).

De acordo com Fernandes (2013), na Universidade Federal de Lavras (UFLA), um dos efeitos colaterais mais graves do SiSU tem sido o aumento da evasão escolar, uma vez que muitos alunos, apesar de já matriculados, ficam aguardando novas oportunidades em outros cursos e instituições.

Dentro dessa perspectiva, se por um lado o “novo Enem” populariza o acesso às vagas federais de ensino superior, por outro ele não seleciona adequadamente os ingressantes, pois permite a entrada de alunos que não possuem o interesse em continuar nos cursos e utilizam essa política como um meio para conseguir alcançar outros objetivos. Então, de certa forma, pode-se afirmar que o Enem não atende ao critério da eficácia, pois não cumpre um dos objetivos que possui: selecionar de forma apropriada os novos alunos de graduação (FERNANDES, 2013, p. 72).

De acordo com a pesquisa de Czerniaski (2014), na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o SiSU não foi assertivo em relação à ocupação de vagas, uma vez que instituição apresentou, em 2014, um índice de 53% de vagas ociosas no *Campus* Francisco Beltrão. A autora destaca que, nas edições analisadas, nenhum dos cursos oferecidos pelo *Campus* obteve 100% das vagas ocupadas e que, mesmo com diversas chamadas e editais de vagas remanescentes, não foi possível o preenchimento total das vagas. Para a autora,

[...] as notas de corte dos alunos egressos do ensino médio da região não estão à altura da nota de corte dos alunos oriundos dos grandes centros e de muitas outras regiões do país, cita-se, por exemplo, o Sudeste brasileiro. Desta forma, os alunos classificados, por serem de regiões distantes da nossa, os quais sequer imaginam onde fica o Sudoeste do Paraná, em sua maioria, optam por cursar uma universidade menos distante geograficamente e culturalmente de sua residência de origem, sem saber, por óbvio, que tal escolha impede que um aluno já morador na região, possa usufruir

desta vaga. O que poderia significar o preenchimento dessas vagas ociosas (CZERNIASKI, 2014, p. 98).

Segundo Gómez (2015), a pesquisa desenvolvida na UTFPR – *Campus Medianeira* aponta que o SiSU pode ser considerado um processo mais democrático do ponto de vista acadêmico, porém, as taxas de evasão da instituição foram elevadas após a adesão ao sistema, apresentando reduções apenas após a implementação do Auxílio Estudantil. A autora atribui a evasão, além da questão financeira, à carência afetiva experimentada pelos estudantes de outras regiões e aprovados na instituição.

Considerando que no final da análise através dos dados pesquisados a evasão a partir da implementação do processo do SiSU é elevada, no ano de 2010 foi de Engenharia Ambiental 50%, Engenharia de Alimentos 68,24%, Engenharia de Produção 51,11%. No ano de 2011 a evasão da Engenharia Elétrica ficou em torno de 46,94% e que após 4 (quatro anos) cai consideravelmente ficando na Engenharia Ambiental 17,57%, Engenharia de Alimentos 30,98%, Engenharia de Produção 14,89% e Engenharia Elétrica 16,67% constata-se por meio de análise também realizada que a implementação do Auxílio Estudantil contribui para essa queda (GÓMEZ, 2015, p. 112).

Para Sousa (2015), a dinâmica do SiSU eleva a ociosidade de vagas uma vez que aumenta a mobilidade de estudantes (mesmo os convocados em primeira chamada) em cursos e instituições, além de ampliar o índice de candidatos que, mesmo aprovados e convocados, não realizam a matrícula. Neste contexto, o autor ressalta as dificuldades financeiras encontradas pelos estudantes aprovados no SiSU para realizarem as suas matrículas fora do Estado em que residem, bem como o alto índice de alunos aprovados na Universidade Federal do Piauí (UFPI), mas que lograram êxito em outras IES.

As inúmeras convocações/alterações nas opções de curso, se por um lado demonstram as tentativas dos convocados em alcançar a aprovação no curso de primeira opção, por outro, demonstram que ser aprovado em um curso de primeira opção não necessariamente significa ser aprovado no curso realmente almejado, uma vez que, mesmo sendo convocados em primeira opção, quase a metade dos respondentes nesta situação foram convocados mais de uma vez (SOUSA, 2015, p. 63).

Na UFPI, a sobra de vagas nas chamadas regulares do SiSU é uma constante desde a adesão ao sistema em 2010, com percentuais que vão de 40 a 86% em seus vários *campis*, fato que levou a instituição[...] a adotar o sistema de convocação por interesse na vaga, também utilizado por outras instituições como, UFC, UFMA, UESPI, IFMG, dentre outras (SOUSA, 2015, p. 79).

Sousa (2016) afirma que, após a adesão ao SiSU em 2014, a Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) reduziu a taxa de ocupação de vagas, apesar do incremento de

inscritos e dos esforços empenhados na busca por minimizar a ociosidade de vagas na instituição. Segundo os entrevistados na pesquisa,

“[...] após a adesão ao SISU havia mais candidatos a serem chamados e as listas eram maiores que as do vestibular, no entanto, a taxa de preenchimento não acompanhou a procura pelos cursos da UFGD no processo de seleção pelo SISU, isso porque os candidatos chamados não efetivavam a matrícula, ou quando a efetivavam não permaneciam, abandonando o curso logo nos primeiros dias ou no primeiro semestre letivo” (SOUSA, 2016, p. 56).

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Li (2016), o SiSU eleva a probabilidade de evasão discente no primeiro ano. Segundo a referida autora, quando o aluno é selecionado por meio do SiSU, a sua probabilidade de evadir no primeiro ano se eleva em 4,03 pontos percentuais. Além disso, Li (2016) afirma que um aluno que ingressa no ensino superior por meio do SiSU tem uma probabilidade maior de mudar de instituição de ensino antes de concluir o curso: os resultados indicam que alunos que ingressaram pelo SiSU têm 2,45 pontos percentuais a mais de probabilidade de mudar de instituição, sem implicar a mudança de curso.

Rodrigues (2016) também relata que índices de evasão na UFV após a implementação do SiSU aumentaram: de 2010 para 2011, a evasão escolar variou de 5,8% para 7,8%, e os índices de evasão na instituição continuaram a crescer nos anos seguintes, chegando a mais de 10% em 2015.

O Sistema de Seleção Unificada permite que o candidato, dentro do período estabelecido, mude suas opções de cursos a serem pleiteados, o que funciona como uma simulação para ver em quais cursos há possibilidade de ingressar com a nota por ele obtida. Assim muitos acabam se inscrevendo não no curso realmente desejado, mas no que tem maiores chances de ingresso, fato que pode ser uma das causas do aumento nos índices de evasão na UFV (RODRIGUES, 2016, p. 36).

Rigo (2016) evidencia os altos índices de evasão e ressalta a questão da mobilidade dos estudantes a partir da nova forma de seleção promovida pelo SiSU:

Segundo os dados do Registro Escolar da UFV, entre os quatro cursos de licenciaturas inicialmente pesquisados, o Curso de Química apresentou o maior índice de evasão, ultrapassando os 80%. A partir da análise geral de todos os estudantes que ingressarem pelo SISU (39), percebi que, apesar de a UFV computar como evadidos todos aqueles que já não pertencem à turma de 2012, alguns desses estudantes fizeram o ENEM em anos seguintes para ingressar novamente na UFV, em alguns casos, no mesmo curso. Esse fenômeno, a partir da mudança da forma de ingresso no ensino superior, tem se tornando uma prática constante entre os estudantes que já estão na Instituição (p. 93).

Desta forma, Rigo (2016) acrescenta ainda que a exclusão no ensino superior não ocorre apenas no acesso, uma vez que, após superar a barreira do acesso, os estudantes podem encontrar diversos desafios na permanência.

Destarte, torna-se relevante analisar se as supostas vantagens do SiSU têm se concretizado no interior das instituições de ensino, promovendo a democratização da educação superior e a eficiência no processo de ocupação das vagas, e se os efeitos do SiSU corroboram com o discurso de oportunidade de acesso tão enfaticamente defendido pelo MEC.

2.5 Contexto da estratégia política: como enfrentar as desigualdades sociais?

As desigualdades sociais não são recentes e não estão presentes apenas em algumas sociedades. Vários países enfrentam há séculos os problemas gerados pela desigualdade, e alguns estudos comprovam que o abismo existente entre o topo e a base da hierarquia social tem sido crescente:

Na era do Iluminismo, durante a vida de Francis Bacon, Descartes ou mesmo Hegel, o padrão de vida em qualquer lugar da Terra nunca era mais que duas vezes superior àquele em vigor na região mais pobre. Hoje o país mais rico, o Qatar, se vangloria de ter uma renda per capita 428 vezes maior que aquela do país mais pobre, o Zimbábue (BAUMAN, 2015, p. 09).

Porém, desigualdade social não está relacionada unicamente à desigualdade econômico-financeira; estão neste contexto as desigualdades de sexo, de etnia, física e a desigualdade educacional.

No Brasil, a iniquidade está presente em diversas áreas, inclusive na educação, atingindo a parcela da sociedade que não consegue se inserir na educação formal e principalmente na educação superior. Além das condições socioeconômicas, são causas da exclusão e desigualdade no acesso à educação superior: os fatores geográficos, étnicos e físicos; a deficiência de qualidade na educação básica; os altos níveis de seletividade dos sistemas de ensino; a mercantilização da educação superior, entre outros.

As dificuldades de acesso e de permanência na educação superior são consequências das desigualdades sociais. Desigualdades estas que se perpetuam ao longo da história no Brasil e que demonstram a necessidade de políticas que alterem o contexto de exclusão social na educação de forma geral e, especificamente, na educação superior.

Apesar de a educação estar prevista constitucionalmente como direito fundamental de natureza social, verifica-se que a educação superior está distante de chegar à sua

universalização, estando inclusive a oferta de vagas abaixo do previsto no Plano de Educação Nacional, aprovado pela Lei n. 13.005/2014. A meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) estipula elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida, para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas na rede pública de ensino. Cabe destacar que, de 2009 a 2015, houve um aumento de 6,5 pontos percentuais, atingindo 34,6% de matrículas na educação superior, o que pode ser considerado um ritmo insuficiente para o cumprimento da meta em 2024 (MEC).

Outro fator determinante deste cenário de desigualdade é o fato da expansão das vagas ter acontecido majoritariamente na iniciativa privada de ensino. De acordo com o Censo da Educação Superior, em 2016, quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação, no entanto, desse total, 82,3% em instituições privadas (INEP/2016). Desta forma, apesar de ser vista como um direito social, a maioria da população brasileira precisa pagar instituições privadas para ter acesso à educação superior.

Segundo Lima e Bianchini (2016, p. 501), “as desigualdades sociais problematizam o princípio democrático da igualdade de condições de acesso e justificam ação pública diferenciada para atender direitos coletivos para grupos ou classes desiguais”. Desta forma, ações que contemplam aumento de vagas nos cursos de graduação, iniciativas de combate à evasão e promoção de políticas de democratização do acesso e permanência têm mostrado sua importância na busca por uma reorganização social por meio da educação.

Nesse entendimento de que a democratização do acesso à educação é uma via, não exclusiva, para a promoção do crescimento econômico, desenvolvimento da sociedade e redução das desigualdades sociais, o governo coloca-se em ação, por meio da implementação de políticas públicas educacionais, materializadas na forma de programas e ações. Nesta perspectiva, o SiSU, implementado em 2010, desponta como política de democratização do acesso à educação superior.

No entanto, baseando-se nos efeitos do SiSU fundamentados em pesquisas anteriores e relacionados nesta pesquisa, além dos dados apresentados e analisados no próximo capítulo, é possível constatar que, apesar do objetivo de democratizar o acesso à educação superior, existem lacunas que não foram preenchidas no enfrentamento das desigualdades sociais.

Na perspectiva da justiça social e considerando as desigualdades econômicas e sociais existentes, deve-se considerar que os benefícios proporcionados por essa educação não podem permanecer restritos a apenas alguns grupos sociais que puderam frequentar boas escolas na educação básica e estão mais bem preparados

para concorrer em exames de ingresso e para ter bom desempenho durante dos cursos (PEIXOTO, 2011, p. 218).

Ao tratar de formas de ingresso, não há como negar os impactos dos termos “igualdade de condições” e “classificação” em uma sociedade tão desigual como a brasileira, uma vez que se reforça a ideia de mérito individual, sem considerar as condições econômicas e sociais dos candidatos, evidenciando assim, as desigualdades dos sistemas de educação brasileiros. Para Bourdieu (2003),

[...] um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e selecionar os educandos capazes de satisfazerem as exigências que se lhe impõem, objetivamente, ou seja, enquanto se dirija a indivíduos dotados de capital cultural (e de aptidão para fazer frutificar esse capital) que ele pressupõe e consagra, sem exigi-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente (p. 57).

Nesta perspectiva, a Tabela 5 apresenta os resultados por área de conhecimento do ENEM de 2017, considerando a proficiência máxima e mínima obtidas no exame. Como as notas do ENEM são utilizadas pelo SiSU para o ingresso na educação superior, os dados evidenciam as disparidades presentes na educação brasileira.

Tabela 5. Resultados por área de conhecimento – ENEM/2017

	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Redação	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Proficiência Mínima	229,6	0	307,7	310,4	298,0
Proficiência Máxima	788,8	1000	868,3	993,9	885,6

Fonte: INEP/ENEM 2017.

A partir do exposto, ficam os seguintes questionamentos: como pensar em democratização e em igualdades de condições para acesso à educação superior, se mediante a aplicação de um exame nacional, os resultados apresentam tantas disparidades? Até que ponto uma prova única aplicada em todo o país é capaz de respeitar as especificidades locais e a desigualdade da qualidade da educação básica do país? Como um candidato que não tinha

condições financeiras para se deslocar para realizar exames vai manter-se em uma cidade distante da sua, caso seja aprovado na seleção?

É inegável que foram realizados avanços rumo à democratização da educação, porém, os resultados apresentados nas IES pesquisadas indicam que o SiSU, por si, não apresenta elementos suficientes para promover essa democratização. Juntamente com uma forma de seleção mais democrática, em que os candidatos podem inscrever-se e realizar o exame de qualquer região do país, sem necessidade de locomoção ou pagamento de taxas de inscrições, é fundamental a formulação de ações que visem o incremento qualitativo dos níveis que antecedem a educação superior, bem como a assistência financeira aos estudantes com vistas a garantir a permanência dos grupos em situação de vulnerabilidade econômica.

Além disso, a questão da desigualdade deve continuar a ser enfrentada por meio de políticas compensatórias. Neste cenário, ganha relevância a Lei de Reserva de Vagas ao permitir a concorrência entre candidatos pertencentes ao mesmo grupo social, visando assim uma forma mais equitativa de seleção.

No capítulo que segue, serão apresentados os efeitos da implementação do SiSU no IFTM – *Campus* Uberaba em relação à democratização do acesso aos cursos de graduação ofertados pela instituição e em relação à eficiência na ocupação de vagas. Os resultados encontrados corroboram com a necessidade de avaliação constante das políticas públicas educacionais voltadas para educação superior, especialmente do SiSU, que tem sido utilizado como única forma de seleção em muitas IES públicas do país.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS: O ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO IFTM - CAMPUS UBERABA NO PERÍODO ENTRE 2007 A 2017

*“Parece necessário interrogar-se sobre
essa ausência de interrogação”.*
(Pierre Bourdieu)

Neste capítulo nos detemos na análise dos dados coletados no *Campus* Uberaba do IFTM em relação ao acesso dos cursos de graduação ofertados no período de 2007 a 2017, buscando avaliar o processo de democratização da educação superior e a ocupação das vagas na referida instituição. Os cursos analisados foram: Tecnologia em Alimentos, Bacharelado em Zootecnia, Bacharelado em Engenharia Agrônoma, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas. Os indicadores acadêmicos destes cursos subsidiaram a avaliação da eficiência do SiSU na instituição, levando em consideração o perfil de cada curso. O recorte temporal de 2007 a 2017 justifica-se pelo início das ofertas dos cursos na instituição, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4. Relação dos cursos analisados e ano da primeira oferta.

Curso	Ano da primeira oferta
Tecnologia em Alimentos	2007
Bacharelado em Zootecnia	2007
Bacharelado em Engenharia Agrônoma	2008
Licenciatura em Química	2008
Licenciatura em Ciências Biológicas	2010

Fonte: Elaboração própria com dados extraídos da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico.

Cabe ressaltar que o *Campus* Uberaba ofertou outros cursos superiores além destes cinco, sendo eles: Licenciatura em Ciências Sociais (vigente entre 2008 a 2012), Tecnologia em Desenvolvimento Social (vigente entre 2003 a 2009), Tecnologia em Irrigação e Drenagem (vigente entre 2003 a 2009) e Tecnologia em Gestão Ambiental (vigente entre 2003 a 2009). Porém, como estes cursos estão inativos na instituição, e, portanto, não há novos ingressos, optamos por não os analisar.

A opção por analisar os indicadores dos cinco cursos procedeu-se pela necessidade de realizar uma análise comparativa do processo de democratização com vistas a identificar se há diferenças significativas no processo de ocupação de vagas entre os cursos da instituição.

Compôs a análise nessa pesquisa o emprego da perspectiva metodológica quali-quantitativa empregando a análise documental e a coleta de dados. Para a análise dos dados,

foi utilizada estatística descritiva, com a elaboração de gráficos e tabelas, que apresentaram frequência e/ou percentagem das variáveis pesquisadas.

Entre 2007 a 2009, foram analisados os dados do Vestibular, uma vez que neste período esta era a única forma de ingresso aos cursos de graduação da instituição. Em 2010, o SiSU foi implementado no IFTM, sendo que 50% das vagas de cada curso foram disponibilizadas para esta forma de ingresso. As demais vagas foram disponibilizadas por meio de Vestibular. Em 2011 foram disponibilizadas apenas 10% das vagas por meio do SiSU. Em 2012 e 2013, 20% das vagas foram reservadas para ingresso por meio do SiSU. Vestibular e SiSU funcionaram concomitantemente no período de 2010 a 2013.

É oportuno salientar que, a partir de 2013, o IFTM passou a reservar vagas para alunos oriundos de escolas públicas e/ou declarados pretos, pardos e indígenas, e/ou em situação de vulnerabilidade econômica, e/ou pessoas com deficiência. Este é um fato importante a ser considerado nas análises dos dados, pois, supomos que seja determinante na inclusão de grupos sub-representados na educação superior.

A partir de 2014, o Vestibular foi abolido na instituição e o SiSU tornou-se a única forma de ingresso aos cursos superiores do IFTM.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa busca avaliar o processo de democratização do acesso ao ensino superior e a eficiência na ocupação de vagas considerando a implementação do SiSU no IFTM – *Campus Uberaba*.

3.1 O lócus da pesquisa

Elegemos como lócus desta pesquisa o *Campus Uberaba* do IFTM, criado por meio da Lei 11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre estes, o IFTM, que, em sua estrutura inicial, foi formado pelo CEFET Uberaba, acompanhado de suas unidades de ensino descentralizadas (UNED's) de Ituiutaba e Paracatu, e a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (EAFU).

Conforme já mencionado anteriormente, a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é considerada uma das políticas de expansão da educação superior, pois visa a interiorização da oferta pública de educação profissional e ensino superior e conseqüente desenvolvimento educacional da região onde está implantada. É pertinente destacar que um Instituto Federal tem, entre outras, a finalidade de ministrar em nível de educação superior cursos de tecnologia, de licenciatura, de bacharelado e engenharia.

No entanto, torna-se oportuno esclarecer que, diferentemente das universidades criadas para formar as elites, os institutos federais carregam as marcas da marginalização da educação profissional, voltada para formação de trabalhadores oriundos das camadas menos favorecidas. De acordo com Cunha (2000), a educação profissional é estigmatizada desde o Brasil Imperial, uma vez que o trabalho manual era destinado aos escravos. Além do mais, a educação profissional possui, desde a sua gênese, uma visão assistencialista e de controle social da população marginalizada. Este fato esclarece a questão da divisão social do trabalho e a elitização das profissões e das instituições de ensino, uma divisão que ainda perdura na sociedade brasileira.

Voltando ao lócus desta pesquisa, atualmente o IFTM é formado por sete *campi* (Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro, Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas e Patrocínio) e dois *campi* avançados (Uberaba Parque Tecnológico e Campina Verde). Nessa pesquisa nos detemos aos dados dos cursos de graduação ofertados pelo *Campus* Uberaba, englobando três tipos de cursos: tecnologia, bacharelado e licenciatura.

3.2 Os cursos analisados

O curso de Tecnologia em Alimentos iniciou sua oferta no primeiro semestre de 2007, tendo como objetivo formar profissionais de nível superior ligados ao setor agroalimentar. É um curso ofertado no período matutino e com prazo mínimo para integralização de três anos, com seis períodos semestrais.

O curso de Bacharelado em Zootecnia do *Campus* Uberaba iniciou sua oferta no primeiro semestre de 2007. O curso é ofertado em período integral (matutino e vespertino) e possui dez períodos semestrais, sendo, portanto, o prazo mínimo de integralização de cinco anos letivos.

O curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica foi ofertado pela primeira vez no IFTM – *Campus* Uberaba no segundo semestre de 2008. O curso ocorre em período integral (matutino e vespertino) e possui dez períodos semestrais, com prazo mínimo de integralização de cinco anos letivos.

A primeira oferta do curso de Licenciatura em Química, no IFTM – *Campus* Uberaba ocorreu no segundo semestre de 2008. O curso é ofertado no período noturno e composto por oito períodos semestrais, com um prazo mínimo de integralização de quatro anos letivos.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi implementado no primeiro semestre de 2010 no IFTM – *Campus* Uberaba e tem por objetivo formar professores

pesquisadores na área de Ciências e Biologia. Entre os anos de 2010 a 2014, o curso foi ofertado no período noturno. A partir de 2015, a matriz curricular do curso foi alterada, passando a ser um curso integral (matutino e vespertino). O tempo de integralização mínima do curso é de quatro anos (oito períodos semestrais).

Torna-se oportuno salientar que os cursos pesquisados sempre tiveram apenas uma seleção por ano, tanto no Vestibular quanto no SiSU.

3.3 O Perfil Discente: democratização ou elitização da educação superior?

Em relação à avaliação da democratização do acesso na instituição, foi realizado um levantamento do perfil dos alunos ingressantes entre o período de 2007 a 2017, com objetivo de identificar se o perfil dos ingressantes no IFTM – *Campus* Uberaba sofreu significativas mudanças com a implementação do SiSU na instituição. Para isso, foram consideradas as seguintes variáveis: sexo, etnia, faixa etária, origem escolar (se egresso de instituição pública ou privada) e renda familiar *per capita*. Os dados foram decodificados e organizados por forma de seleção (Vestibular ou SiSU) em gráficos e tabelas elaborados com a utilização do *software Microsoft Office Excel 2010*. As fontes utilizadas na obtenção de cada um destes dados seguem descritas no Quadro 5.

Quadro 5. Fontes utilizadas na obtenção das informações referentes ao perfil dos ingressantes.

Variável	Fonte
Sexo.	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC ²⁶), Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – <i>Campus</i> Uberaba e Comissão de Processo Seletivo do IFTM (COPESE).
Etnia.	Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – <i>Campus</i> Uberaba.
Faixa etária.	SISTEC, Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – <i>Campus</i> Uberaba e COPESE.
Origem escolar.	Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – <i>Campus</i> Uberaba.
Renda familiar <i>per capita</i> (RFP).	Plataforma Nilo Peçanha ²⁷ , 2018 – Ano Base 2017.

Fonte: Elaboração própria.

²⁶ O SISTEC é um sistema de registro, divulgação de dados e validação de diplomas de cursos de nível médio da educação profissional e tecnológica, que foi implantado em 2009 pelo MEC por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

²⁷ A Plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual de coleta, validação e divulgação de dados estatísticos relacionados ao corpo docente, técnicos administrativos, discentes e gastos financeiros da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal).

3.3.1 Análise da variável Sexo

Historicamente a educação superior exibe marcas da discriminação de sexo uma vez que todas as mulheres, independente de sua posição social ou econômica, foram impedidas, por um longo período, de frequentar as universidades e faculdades. No Brasil, até o final do século XIX, cabia ao sexo feminino a educação primária, com forte conteúdo moral e social, fortalecendo o papel da mulher como mãe e esposa. A educação secundária feminina ficava restrita ao magistério, voltado à formação de professoras para os cursos primários (BELTRÃO & ALVES, 2009). Segundo Melo (2018), no Brasil, apenas no final do século XIX o acesso à educação superior foi permitido às mulheres. Porém, mesmo após 1881, quando liberado o acesso das mulheres ao ensino superior, eram muitas as dificuldades encontradas por elas, visto que carregavam marcas de uma evidente segmentação por sexo que atingiu inclusive os cursos secundários, que eram essencialmente masculinos. Beltrão e Alves (2009) esclarecem que, além de caros, os cursos normais frequentados por mulheres não as habilitavam para as faculdades. Apenas em 1961, com a LDB/61, foi garantida a equivalência de todos os cursos secundários, possibilitando às mulheres que cursaram magistério inscreverem-se nos vestibulares (BELTRÃO E ALVES, 2009).

Destarte, a exclusão das mulheres nos cursos secundários tornou-se empecilho para o acesso feminino à educação superior. Os reflexos da exclusão das mulheres ao acesso à educação superior apresentaram efeitos diretos no mercado de trabalho, em que as carreiras consideradas produtivas e de prestígio social acabaram sendo ocupadas majoritariamente por profissionais do sexo masculino, enquanto as atividades domésticas e sem remuneração eram desempenhadas pelas mulheres, caracterizando a divisão sexual do trabalho.

Contudo, por meio de conquistas progressivas pela igualdade e consequente garantia dos direitos sociais, foi possível, ao longo de décadas, elevar a escolaridade feminina e, atualmente, conforme apresentado no primeiro capítulo dessa pesquisa, as mulheres representam a maioria dos matriculados na educação superior. Cabe, porém, analisar a presença das mulheres nos cursos que se consolidaram como sendo de carreiras masculinas e especialmente nos cursos de maior reconhecimento social. Segundo Melo (2018),

[...] a carreira escolhida pelas meninas/mulheres se diferencia das masculinas. Suas escolhas são majoritárias naquelas carreiras próximas de sua socialização, não se escolhe o que se desconhece. Portanto, elas não escolhem as carreiras profissionais reconhecidas tradicionalmente como masculinas, tais como ciências exatas, engenharias e computação (MELO, 2018, p. 48).

Nesta pesquisa, analisamos se, no *Campus* Uberaba do IFTM, os dados correspondem aos dados nacionais da educação superior, com o incremento de ingressantes do sexo feminino, bem como a distribuição de sexo entre os cursos analisados. Nesta perspectiva, analisamos os ingressantes por SiSU e por Vestibular com o objetivo de averiguar se a alteração da forma de ingresso foi capaz de alterar o perfil dos ingressantes em relação ao sexo e se há diferenças expressivas entre os cursos pesquisados.

3.3.1.1 Aspectos metodológicos

Para obtermos os dados relativos à variável sexo, foi necessário o levantamento dos ingressantes dos cinco cursos pesquisados nos processos seletivos realizados para preenchimento de novas vagas e realizados entre os anos de 2007 a 2017. Cabe destacar que os ingressantes por vagas remanescentes não foram considerados nas análises desta pesquisa. Os ingressantes no ano de 2007 foram obtidos por meio de relatórios da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM. Por meio do SISTEC, foram gerados relatórios de todos os ingressantes em cada curso analisado, entre os anos de 2008 a 2017. Os relatórios do SISTEC são emitidos por ciclo de matrícula²⁸. A partir destes relatórios, cruzamos informações com os relatórios da COPESE, para obtermos a informação da forma de seleção (Vestibular ou SiSU) de cada ingressante.

Utilizando o *software Microsoft Office Excel 2010*, elaboramos uma planilha informando todos os ingressantes, por ano, por curso e por forma de seleção. A partir dessa planilha, realizamos o levantamento do número de ingressantes do sexo feminino e do sexo masculino. Para obtermos o percentual de sexo, por forma de seleção, utilizamos as fórmulas:

$$\% \text{ gênero 1 seleção 1} = \frac{\text{n}^\circ \text{ de ingressantes por Vestibular do sexo feminino} \times 100}{\text{n}^\circ \text{ total de ingressantes por Vestibular}}$$

$$\% \text{ gênero 2 seleção 1} = \frac{\text{n}^\circ \text{ de ingressantes por Vestibular do sexo masculino} \times 100}{\text{n}^\circ \text{ total de ingressantes por Vestibular}}$$

$$\% \text{ gênero 1 seleção 2} = \frac{\text{n}^\circ \text{ de ingressantes por SiSU do sexo feminino} \times 100}{\text{n}^\circ \text{ total de ingressantes por SiSU}}$$

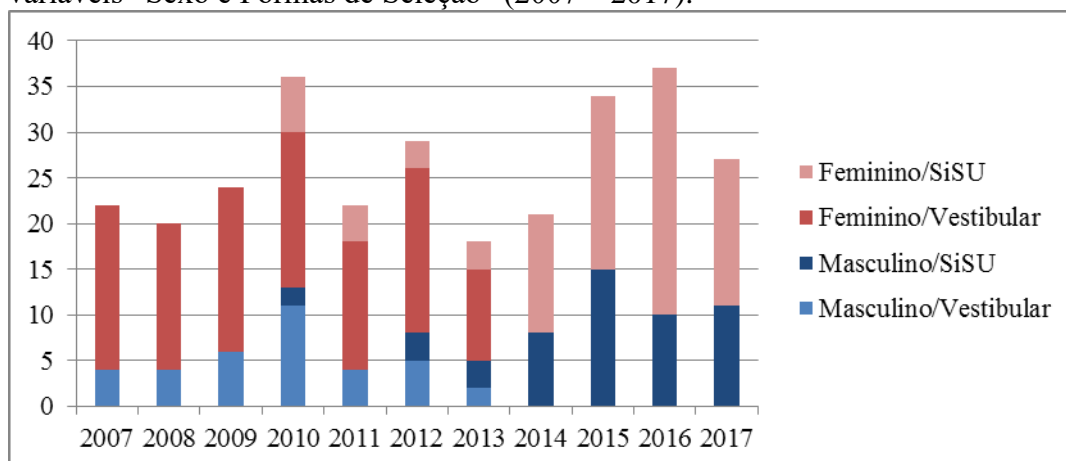
²⁸ No SISTEC, o ciclo de matrícula refere-se ao período regular do curso: a data de início e a data de término mínima para integralização. Para cada processo seletivo para novas vagas é criado um ciclo de matrícula por curso, onde são cadastrados os alunos ingressantes e registradas as movimentações realizadas (desligamento, transferência interna, transferência externa, integralização de fase escolar, evasão e conclusão).

$$\% \text{ gênero 2 seleção 2} = \frac{n^{\circ} \text{ de ingressantes por SiSU do sexo masculino} \times 100}{n^{\circ} \text{ total de ingressantes por SiSU}}$$

3.3.1.2 Resultados e Discussões

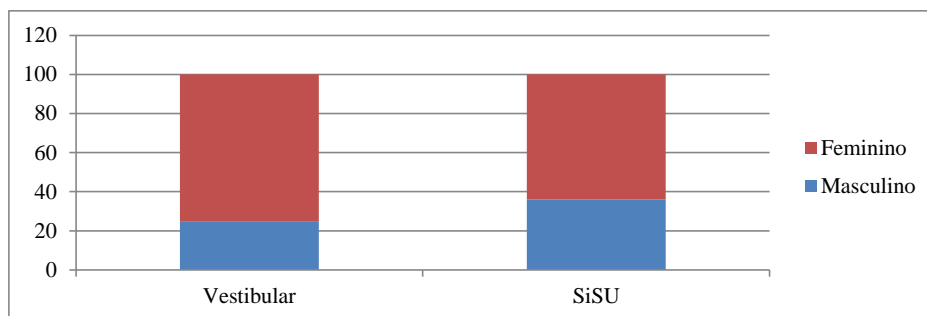
No curso de Tecnologia em Alimentos, em relação ao sexo, 70% dos ingressantes entre 2007 e 2017 foram do sexo feminino. De acordo com o Gráfico 9, em todos os anos e, independente da forma de seleção, o sexo feminino sempre apresentou um número de ingressantes superior ao sexo masculino. Porém, conforme o Gráfico 10, apesar de manter a superioridade de números de ingressantes do sexo feminino, no SiSU, o número de ingressantes do sexo masculino apresentou um incremento de 11% se comparado ao Vestibular.

Gráfico 9. Número de ingressantes no curso de Tecnologia em Alimentos, considerando as variáveis “Sexo e Formas de Seleção” (2007 – 2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

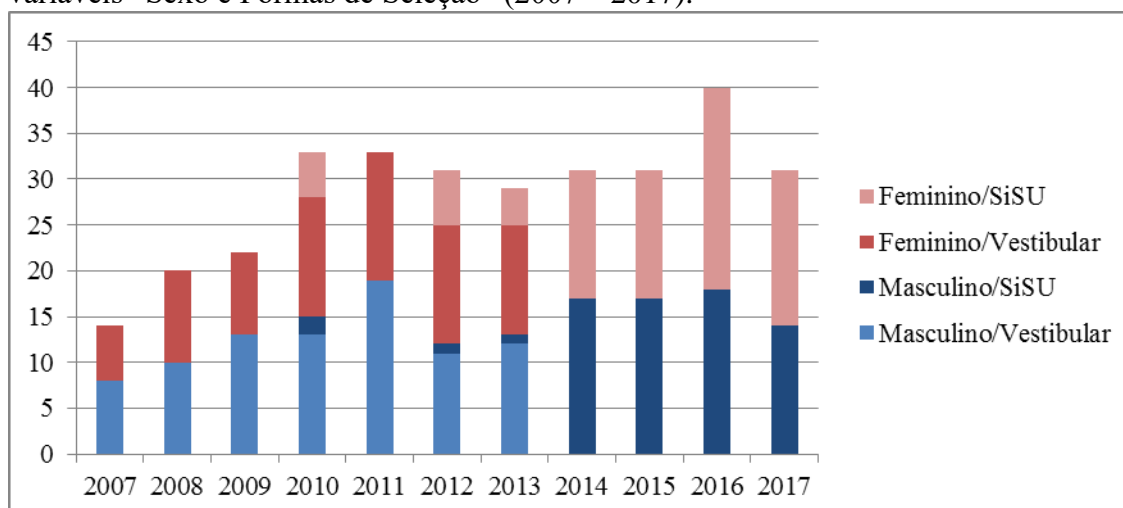
Gráfico 10. Percentual de ingressantes no curso de Tecnologia em Alimentos, por Sexo e considerando as formas de seleção Vestibular e SiSU.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

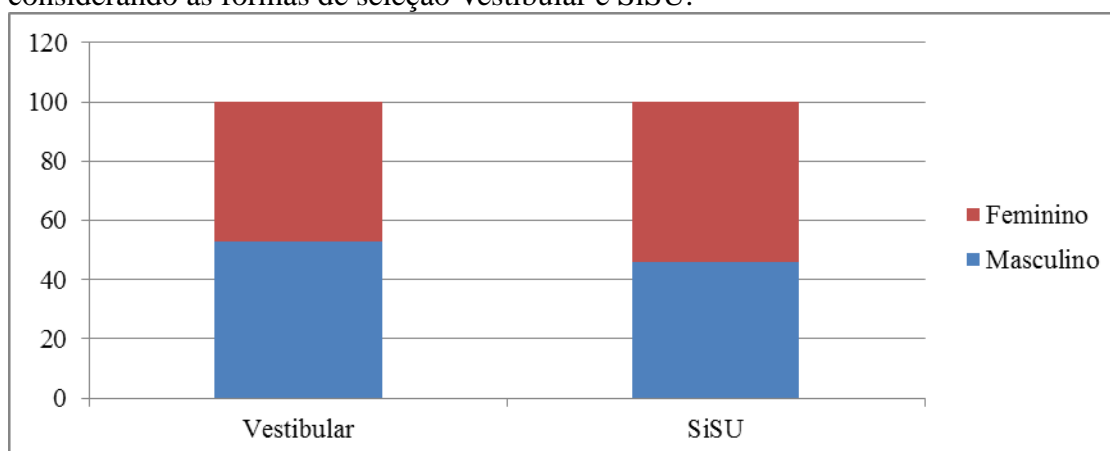
O curso de Bacharelado em Zootecnia, dos cursos pesquisados, apresenta os dados mais equilibrados em relação ao sexo, pois, do total de ingressantes no período pesquisado (2007 a 2017), há uma diferença de 0,4% entre o sexo feminino e o masculino, sendo do sexo feminino o maior número de ingressantes, conforme apresentado no Gráfico 11. O Gráfico 12 demonstra que, ao compararmos as formas de seleção Vestibular e SiSU, houve uma alteração no perfil do ingressante, uma vez que, no Vestibular, o número de ingressantes do sexo masculino correspondia a maioria (53%), enquanto no SiSU esta percentagem cai para 46%, sendo, portanto, superado pelo número de ingressantes do sexo feminino.

Gráfico 11. Número de ingressantes no curso de Bacharelado em Zootecnia, considerando as variáveis “Sexo e Formas de Seleção” (2007 – 2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

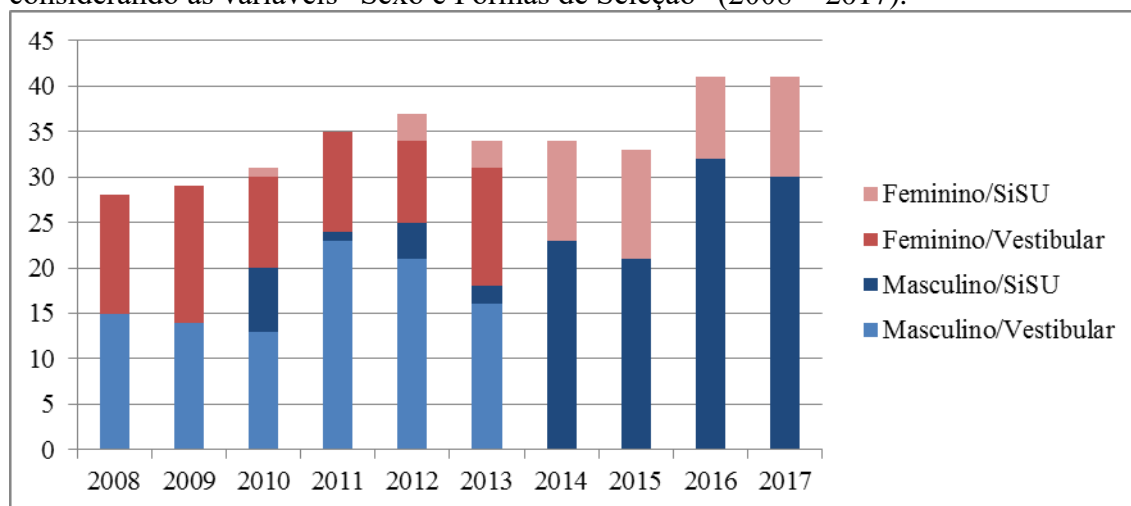
Gráfico 12. Percentual de ingressantes no curso de Bacharelado em Zootecnia, por Sexo e considerando as formas de seleção Vestibular e SiSU.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

No curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, em relação ao sexo, 64,8% dos ingressantes totais do curso são masculinos. Conforme apresentado no Gráfico 13, em todo o período analisado (2008 a 2017), apenas no ano de 2009 o número de ingressantes do sexo feminino superou o número de ingressantes do sexo masculino. De acordo com os dados apresentados no Gráfico 14, independente da forma de seleção, o sexo masculino apresenta o maior percentual de ingressantes. Não obstante, o SiSU, quando comparado ao Vestibular, apresentou um aumento de 11% no percentual de ingressantes do sexo masculino, não promovendo, portanto, modificação no perfil do ingressante em relação ao sexo.

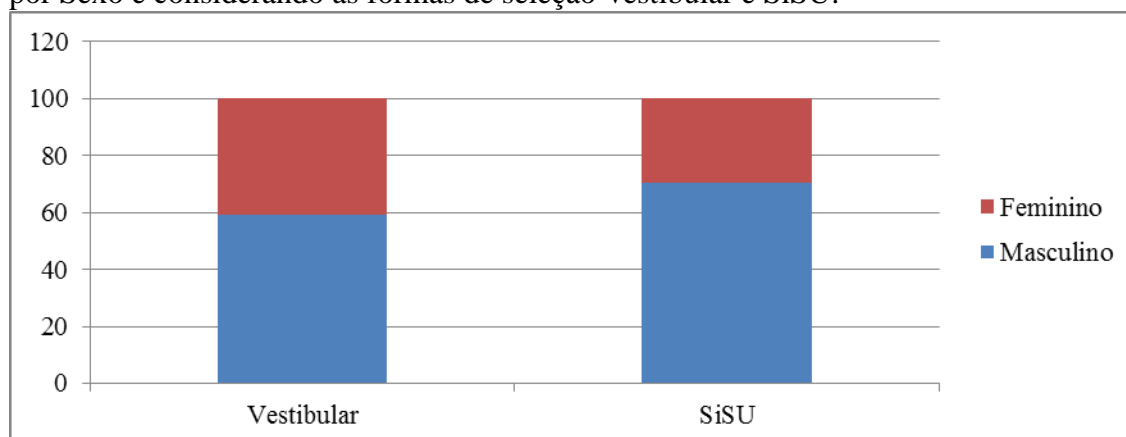
Gráfico 13. Número de ingressantes no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, considerando as variáveis “Sexo e Formas de Seleção” (2008 – 2017).



Fonte:

Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

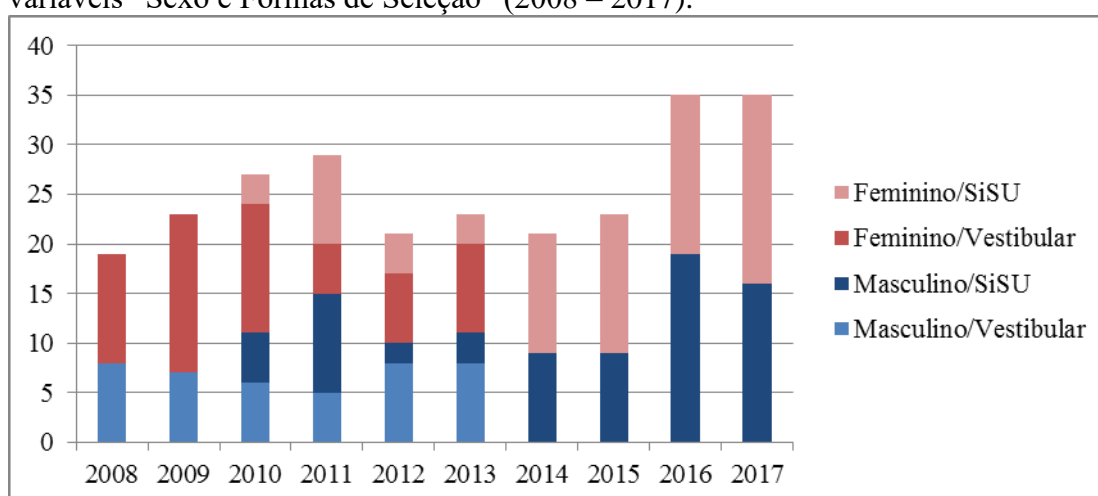
Gráfico 14. Percentual de ingressantes no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, por Sexo e considerando as formas de seleção Vestibular e SiSU.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

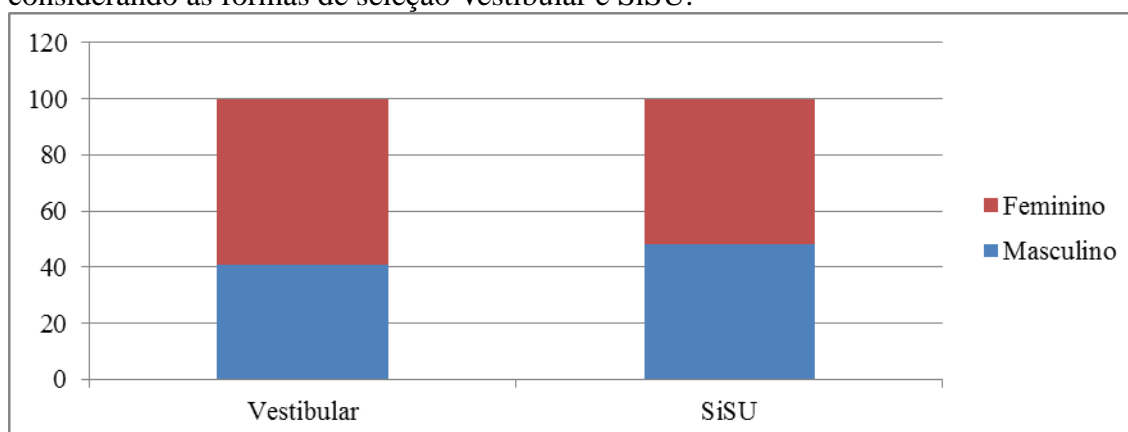
No curso de Licenciatura em Química, em relação à variável sexo, 55% dos ingressantes são do sexo feminino. Conforme o Gráfico 15, o número de ingressantes do sexo masculino superou o número de ingressantes do sexo feminino apenas nos anos de 2011 e 2016. Ainda de acordo com o Gráfico 16, a forma de seleção não alterou o perfil do ingressante em relação ao sexo, uma vez que, tanto no Vestibular como no SiSU, o número de ingressantes do sexo feminino é superior ao do sexo masculino, apesar de um pequeno incremento após a implementação do SiSU, de 41% para 48% de ingressantes masculinos.

Gráfico 15. Número de ingressantes no curso de Licenciatura em Química, considerando as variáveis “Sexo e Formas de Seleção” (2008 – 2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

Gráfico 16. Percentual de ingressantes no curso de Licenciatura em Química, por Sexo e considerando as formas de seleção Vestibular e SiSU.

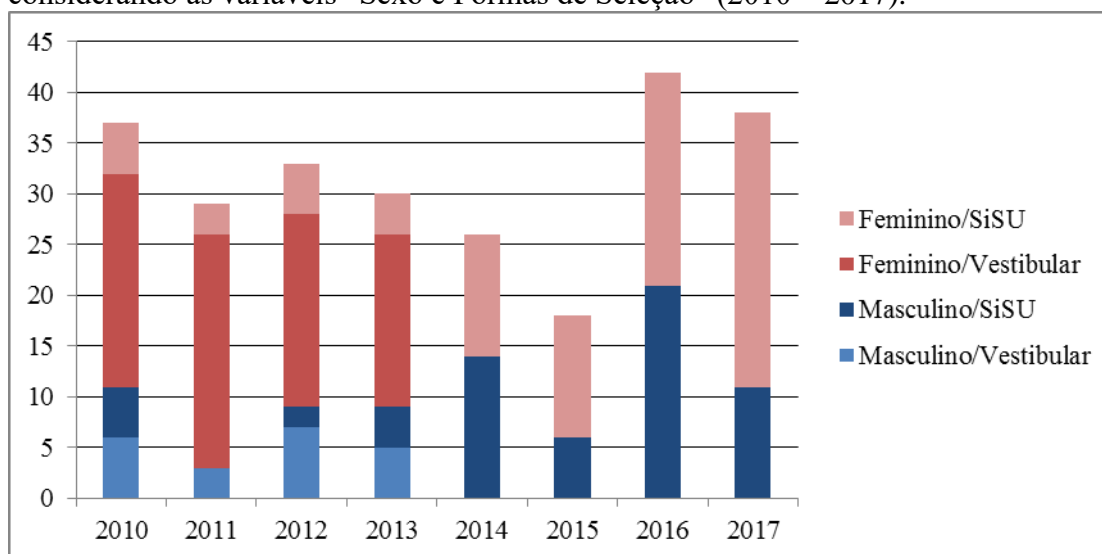


Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ao considerarmos a variável sexo, ao longo dos oito anos analisados, o sexo feminino representa 66,7% dos ingressantes. O

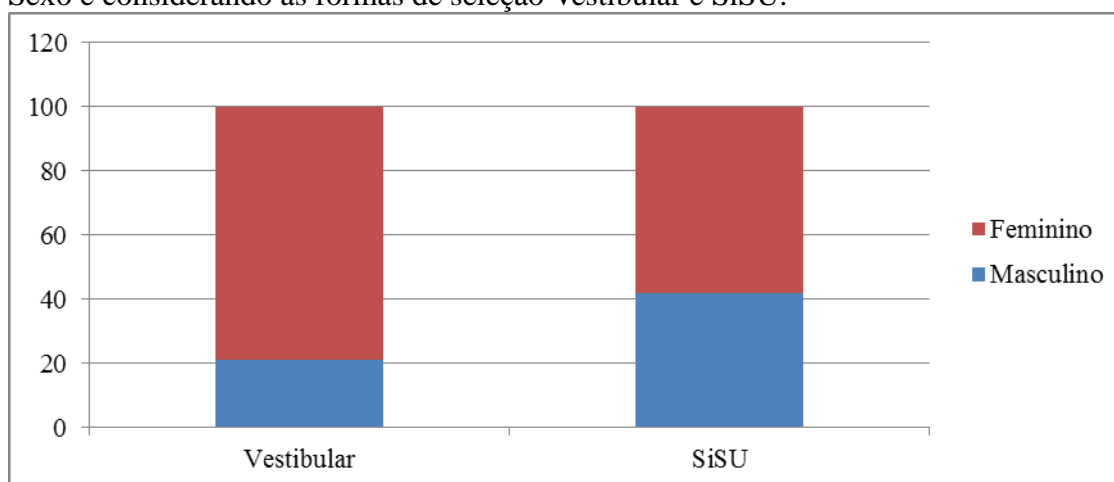
Gráfico 17 demonstra que, apenas em 2014 (primeiro ano em que todas as vagas foram destinadas para o SiSU), o número de ingressantes do sexo masculino superou o do sexo feminino. Os dados apresentados constataam que, apesar da prevalência do sexo feminino no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, a implementação do SiSU coincidiu com o aumento do percentual de ingressantes do sexo masculino no curso, de 21% para 42%, conforme apresentado no Gráfico 18.

Gráfico 17. Número de ingressantes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, considerando as variáveis “Sexo e Formas de Seleção” (2010 – 2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

Gráfico 18. Percentual de ingressantes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, por Sexo e considerando as formas de seleção Vestibular e SiSU.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

Com os dados coletados no *Campus* Uberaba do IFTM, depreendemos que, dos cinco cursos pesquisados, quatro (Tecnologia em Alimentos, Bacharelado em Zootecnia, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas) apresentam predominância de ingressantes do sexo feminino, coincidindo, portanto, como quadro geral da educação brasileira em que predominam mulheres nos cursos de graduação.

Dos cursos pesquisados, o único com predominância masculina é o curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, o que corrobora com o pensamento de Melo (2018), que destaca os cursos de engenharias como predominantemente masculinos. Esse fato também foi comprovado nos estudos de Carvalho e Casagrande (2011), Lima e Souza (2011) e Cabral (2005).

Assim como nos estudos de Jabur e David (2011) e Almeida (2006), nos cursos de Licenciatura pesquisados há predominância de ingressantes do sexo feminino. Segundo Barreto (2014, p. 26), “as mulheres continuam em alta nas áreas que demandam características pessoais socialmente consideradas mais femininas, como nas carreiras de Educação, Saúde e Bem-Estar Social, Serviços, e Humanidades e Artes”. Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (2003) destacam que, apesar da predominância das mulheres na educação superior, elas encontram-se majoritariamente nos cursos que apresentam menor concorrência nos processos de seleção e em carreiras de menor remuneração.

Todavia, ao considerarmos a forma de seleção, constatamos que o SiSU, se comparado ao Vestibular, incrementou o número de ingressantes do sexo masculino em quatro dos cinco cursos pesquisados (Tecnologia em Alimentos, Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas). No entanto, o único curso em que a forma de seleção inverteu a prevalência de sexo foi no Bacharelado em Zootecnia, já que, no Vestibular, a predominância era masculina, e no SiSU, a predominância passou a ser feminina.

Contudo, como os dados referentes à variável sexo do curso de Bacharelado em Zootecnia são bem equilibrados, havendo pouca diferença quantitativa entre o sexo masculino e o feminino, e nos demais cursos pesquisados não houve inversão na predominância de sexo, constatamos que, de forma geral, a forma de seleção SiSU não alterou substancialmente o perfil dos ingressantes em relação ao sexo nos cursos contemplados nesta pesquisa.

3.3.2 Análise da Variável Etnia

Apesar de a educação ser considerada um direito social regido pelo princípio da igualdade de condições de acesso e permanência, conforme disposto no art. 206 da Constituição Federal, nota-se que este bem público é apropriado de forma diferenciada por determinados grupos sociais.

Na educação superior brasileira, a presença distinta de diferentes grupos sociais, entre eles os grupos étnicos, evidencia as desigualdades de acesso e permanência existentes neste nível de ensino. Nesse cenário, o respeito à diversidade desponta como mecanismo antagônico da manutenção das desigualdades naturalizadas na sociedade.

Neste sentido, discussões sobre a etnia dos ingressantes na educação superior brasileira têm ganhado destaque no contexto das políticas públicas de democratização da educação superior, especialmente após a implementação de Lei de Reserva de Vagas instituída no âmbito das instituições públicas em 2012.

De acordo com dados do INEP, o percentual de pretos e pardos que concluíram a graduação no Brasil aumentou de 2,2%, em 2010, para 9,3% em 2017. Ristoff (2014), ao considerar o contexto da educação superior, defende que,

[...] embora a expansão possa ser tida como comum às políticas para a educação superior das duas últimas décadas, fica evidente que enfáticas políticas mais recentes de inclusão dos grupos historicamente excluídos deste nível educacional começam a alterar significativamente o perfil do estudante de graduação (p. 726).

No entanto, apesar de já apresentar resultados positivos na inclusão dos grupos sub-representados, é notório que a exclusão étnica ainda faz parte do contexto da educação superior. Conforme demonstrado no primeiro capítulo deste estudo, apesar da maior parte da população brasileira ser parda, na educação superior brasileira há prevalência de estudantes brancos.

Segundo dados do IBGE (2016), a população brasileira apresenta um percentual de 44,2% de autodeclarados brancos, 46,7% de autodeclarados pardos e 8,2% de autodeclarados pretos, sendo, portanto, a etnia parda com o maior índice. No entanto, quando analisamos o contexto da educação superior brasileira com base no CenSup 2017, observamos que as IES brasileiras não refletem o perfil étnico da sociedade, uma vez que os autodeclarados pardos correspondem a 26% do total de matriculados na educação superior do país.

Diante do exposto, concordamos com a afirmação de Paula e Lamarra (2011), que defendem que “à desigualdade social no nível de acesso a educação superior no Brasil, soma-se a desigualdade relacionada à origem racial” (p. 15).

Assim, reconhecida a relevância da análise da desigualdade de determinados grupos étnicos no acesso à educação superior, realizamos o levantamento do perfil étnico dos ingressantes nos cursos de graduação oferecidos pelo IFTM – *Campus* Uberaba, a fim de verificarmos se nesta instituição de ensino a desigualdade étnica é um problema a ser enfrentado na busca pela democratização da educação superior.

3.3.2.1 Aspectos metodológicos

Para analisarmos o perfil étnico dos ingressantes nos cursos de graduação ofertados pelo *Campus* Uberaba do IFTM no período de 2007 a 2017, recorreremos ao sistema acadêmico da instituição.

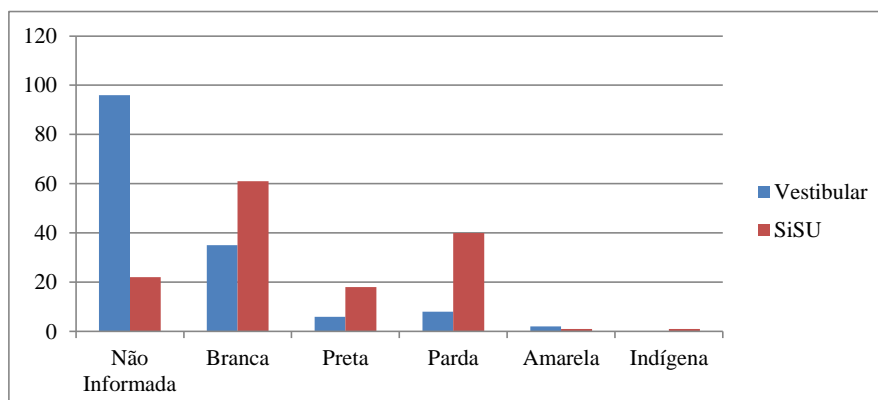
Ressaltamos que somente a partir de 2012 foi implantado, no sistema acadêmico do IFTM, o campo para preenchimento da etnia no cadastro dos alunos ingressantes. Sendo assim, os alunos ingressantes entre 2007 a 2011 não possuem a informação de etnia, a não ser que tenham realizado novos ingressos. Esta situação gerou um número considerável de alunos sem a informação étnica.

Como o sistema acadêmico não emite relatórios com a informação étnica, a consulta foi realizada aluno por aluno no sistema acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba. Para esta consulta, utilizamos a planilha elaborada para a análise da variável sexo e que possui a identificação de todos os ingressantes nos cursos pesquisados, considerando inclusive a forma de ingresso, Vestibular ou SiSU. Utilizando o *software Microsoft Office Excel 2010*, inserimos a informação étnica para cada ingressante. Posteriormente, os alunos foram separados em seis grupos de acordo com a etnia: não informada, branca, preta, parda, amarela e indígena.

3.3.2.2 Resultados e Discussões

Em relação à etnia, os ingressantes no curso de Tecnologia em Alimentos estão divididos conforme apresentado no Gráfico19. Ao considerarmos os dados do SiSU, em que 85% dos ingressantes informaram alguma etnia, é possível observar a predominância de brancos, que representam 42,6% dos ingressantes totais do SiSU. As etnias parda e preta representam 28% e 12,5%, respectivamente. Os autodeclarados amarelos e indígenas correspondem a pouco mais de 1% juntos.

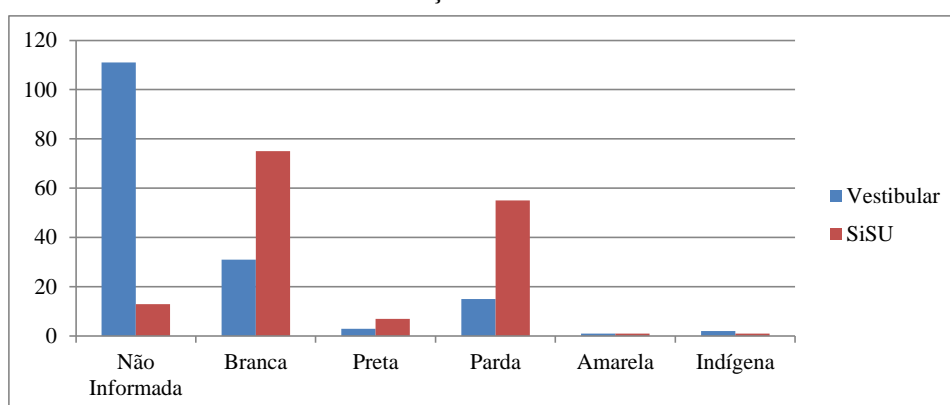
Gráfico 19. Número de ingressantes no curso de Tecnologia em Alimentos, considerando as variáveis “Etnia e Formas de Seleção”.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos nos registros da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba.

O perfil étnico dos ingressantes no curso de Bacharelado em Zootecnia segue descrito no Gráfico 20. Dos ingressantes pelo SiSU, mais de 91% declararam alguma etnia, sendo que 49,3% dos ingressantes por esta forma de seleção autodeclararam-se brancos; 36%, pardos e; 4,6%, pretos. Assim como no curso de Tecnologia em Alimentos, os autodeclarados amarelos e indígenas correspondem a pouco mais de 1% juntos.

Gráfico 20. Número de ingressantes no curso de Bacharelado em Zootecnia, considerando as variáveis “Etnia e Formas de Seleção”.

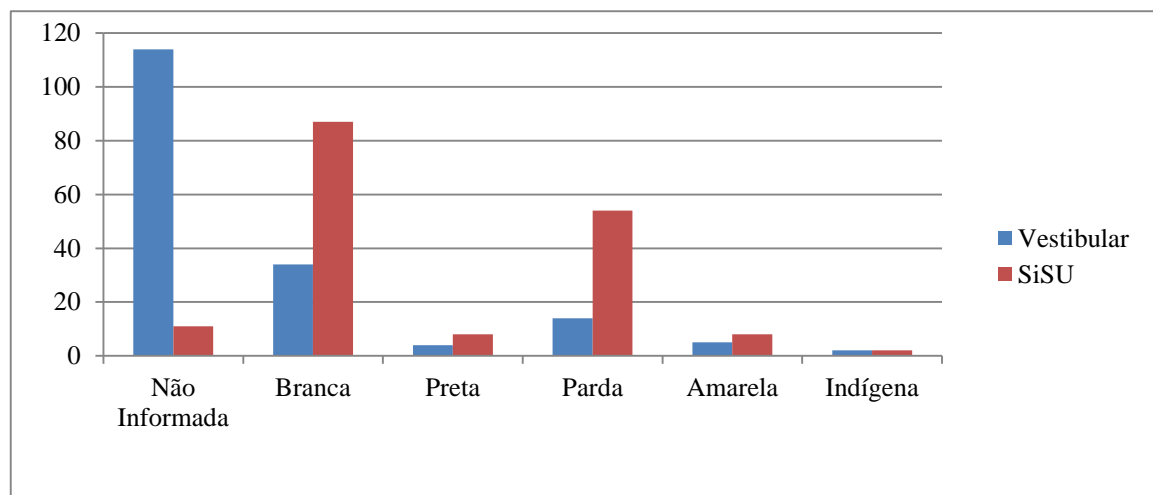


Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos nos registros da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba.

O Gráfico 21 representa o perfil étnico dos ingressantes no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônoma. Cabe destacar que, dos 170 ingressantes pelo SiSU, apenas 6,4%

não declararam etnia, e que do total de ingressantes por esta forma de seleção, 51% se autodeclararam brancos e 31,7% se autodeclararam pardos. No referido curso, autodeclarados pretos e amarelos possuem a mesma representatividade, 4,7% cada etnia, enquanto os indígenas representam pouco mais de 1%.

Gráfico 21. Número de ingressantes no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, considerando as variáveis “Etnia e Formas de Seleção”.

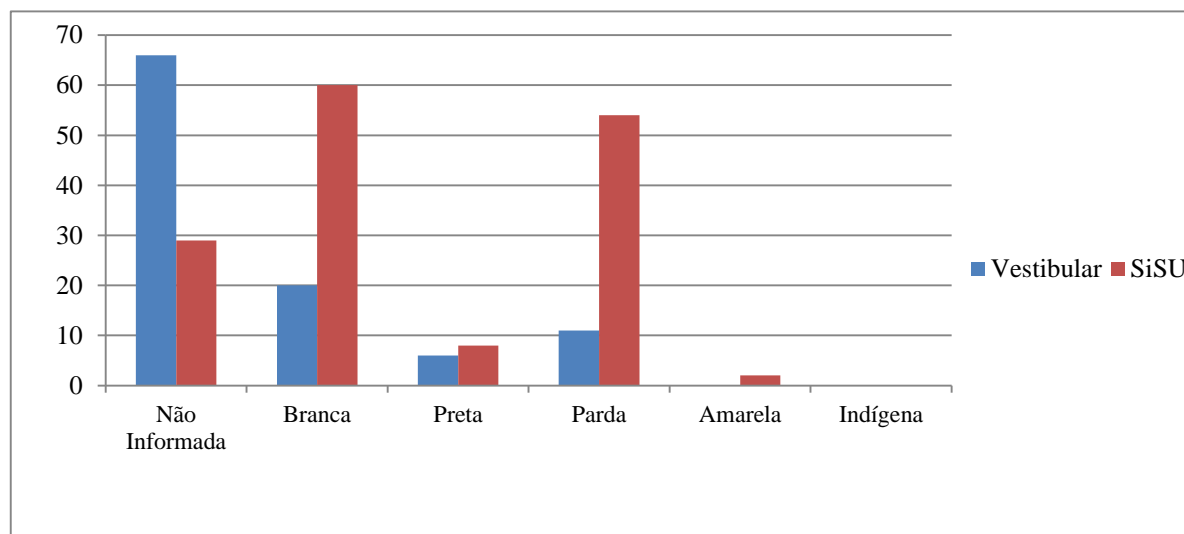


Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos nos registros da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba.

O Gráfico 22 apresenta a etnia dos ingressantes no curso de Licenciatura em Química. Dos ingressantes pelo SiSU, mais de 81% declararam alguma etnia, sendo que a etnia com maior número de alunos é a branca, com 39,2% do total de ingressantes por esta forma de ingresso. Os pardos representam 35,2% dos ingressantes, enquanto os pretos, 5,2%, e os amarelos, 1,3%.

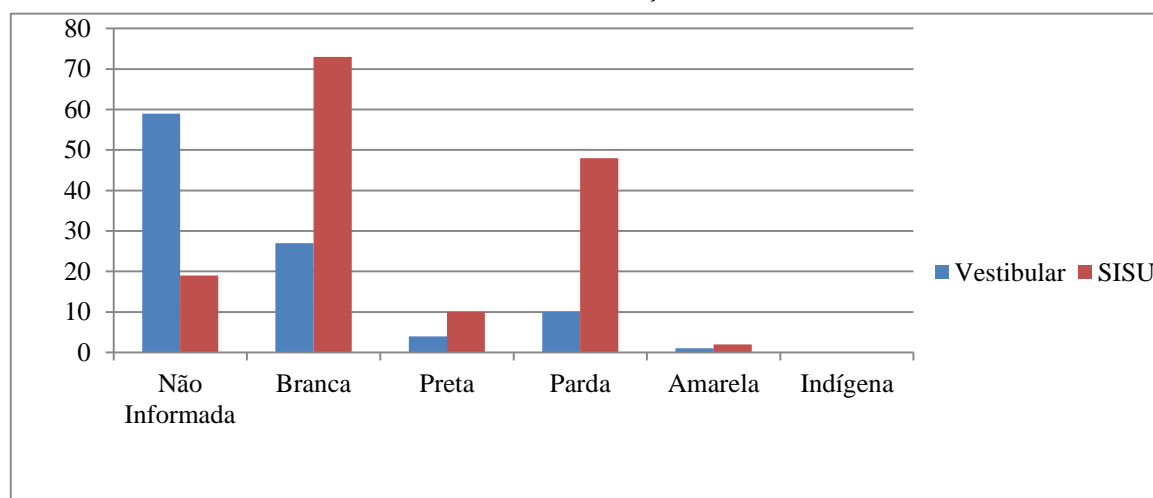
Quanto à etnia, o Gráfico 23 apresenta o perfil dos ingressantes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Dos ingressantes pelo SiSU, mais de 87% declararam alguma etnia, sendo a etnia branca com maior representatividade, uma vez que 48% dos ingressantes do SiSU autodeclararam-se brancos. Os pardos ingressantes pelo SiSU representam 31,5%; os pretos, 6,5%; e os amarelos, 1,3%.

Gráfico 22. Número de ingressantes no curso de Licenciatura em Química, considerando as variáveis “Etnia e Formas de Seleção”.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos nos registros da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba.

Gráfico 23. Número de ingressantes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, considerando as variáveis “Etnia e Formas de Seleção”.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba.

Diante dos dados coletados, não é possível avaliar se alteração na forma de seleção modificou o perfil étnico dos ingressantes nos cursos analisados, já que, na forma de ingresso Vestibular, a maioria dos estudantes não possui a etnia cadastrada no sistema acadêmico.

No entanto, ao considerarmos os dados do SiSU, em que a maioria dos ingressantes declararam alguma etnia, constatamos que, nos cinco cursos pesquisados, há prevalência da etnia branca, o que corrobora o cenário da educação superior brasileira.

Dos cursos pesquisados, o de Bacharelado em Engenharia Agrônômica apresenta a maior representatividade de brancos. O curso de Licenciatura em Química é o que apresenta os dados étnicos mais equilibrados entre brancos e pardos, havendo uma diferença de 4% a mais de brancos. Já o curso de Tecnologia em Alimentos é o com maior percentual de autodeclarados pretos. Cabe ressaltar, ainda, que a maior representatividade de amarelos está no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, inclusive correspondendo ao mesmo percentual de pretos.

A alteração nas formas de seleção promovida primeiramente pelas Ações Afirmativas e, posteriormente, pela Lei de Reserva de Vagas, tem apresentado avanços na inclusão de grupos sociais que, ao longo da história da educação superior, tiveram oportunidades restritas ou até mesmo inexistentes, como o caso dos pretos, pardos e indígenas. Neste sentido, Barreto (2015) afirma que:

[...] houve redução da desigualdade racial na educação nas últimas décadas, em especial a partir dos anos 2000, mas que persistem as desvantagens de pretos e pardos quando comparados aos brancos em termos de acesso a oportunidades educacionais: as desvantagens aumentam a partir do ensino médio e chegam ao máximo no ensino superior [...] (BARRETO, 2015, p. 44).

No entanto, diante dos dados coletados no *Campus* Uberaba do IFTM, em que todos os cursos superiores analisados apresentam uma prevalência de ingressantes autodeclarados brancos, depreendemos que a manutenção de políticas de cotas para a educação superior ainda é necessária na busca pela democratização deste nível de ensino. Além disso, destacamos que a implementação do SiSU na instituição ainda não conseguiu promover uma inclusão significativa dos grupos étnicos sub-representados na educação superior, inclusão esta que permita ao *Campus* ser um espelho que reflita o perfil étnico da sociedade.

3.3.3 Análise da variável Faixa Etária

Elevar o índice de escolaridade da população em idade ativa é um importante mecanismo para incrementar a produtividade econômica e conseqüentemente atingir níveis mais elevados de desenvolvimento social e econômico no país.

Com esta perspectiva, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até 2014, é justamente elevar a taxa de matrículas na educação superior,

especialmente na faixa etária considerada pertinente para este nível de ensino (entre 18 a 24 anos).

No entanto, conforme apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, apesar da expansão da educação superior brasileira ocorrida nas últimas décadas, o incremento das taxas de matrículas na educação superior ainda depende da redução das desigualdades de acesso a este nível de ensino, pois, de acordo com Vasconcelos (2016), “jovens que cursam o ensino superior constituem uma parcela pequena da juventude brasileira, com predominância urbana e de classes sociais superiores”.

Neste cenário, o SiSU, por utilizar como forma de seleção o ENEM, que possuiu ampla aceitação social e por ser considerada uma forma de seleção que amplia as oportunidades de acesso por possibilitar escolhas duplicadas, inscrição gratuita e dispensa de locomoção para a realização do exame, desponta como um instrumento capaz de auxiliar no incremento das taxas de matrícula da educação superior, especialmente da população com idade considerada pertinente para este nível de ensino.

Dessa forma, realizamos o levantamento do perfil etário dos ingressantes dos cursos de graduação ofertados pelo *Campus* Uberaba do IFTM com o objetivo de analisar se há diferenças significativas quanto à faixa etária quando comparamos duas formas de seleção: Vestibular e SiSU.

3.3.3.1 Aspectos metodológicos

Para identificarmos o perfil etário dos ingressantes nos cursos de Tecnologia em Alimentos, Bacharelado em Zootecnia, Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas do IFTM – *Campus* Uberaba, foram gerados relatórios por meio do SISTEC, com a informação data de nascimento de todos os ingressantes de cada curso, por ano de ingresso, no período de 2008 a 2017. Os ingressantes em 2007 tiveram a data de nascimento consultada no sistema acadêmico do IFTM - *Campus* Uberaba.

A partir desta informação, foi considerada a idade do estudante no ano de ingresso no curso. Cabe ressaltar que, para esta análise, consideramos apenas o ano de nascimento, e não o dia e o mês de nascimento.

A informação sobre a idade de cada ingressante foi inserida na planilha que já possuía a informação sobre a forma de ingresso, fornecida pela COPESE e elaborada com o *software Microsoft Office Excel 2010*. As faixas etárias foram divididas em seis grupos, conforme

padrão utilizado no Censo da Educação Superior: menos de 18 anos; de 18 a 24 anos; de 25 a 34 anos; de 35 a 44 anos; de 45 a 54 anos e acima de 55 anos. Para obtermos o percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso, utilizamos as fórmulas:

$$\% \text{ faixa etária } y \text{ e seleção } 1 = \frac{n^{\circ} \text{ de ingressantes por Vestibular com faixa etária } y \times 100}{n^{\circ} \text{ total de ingressantes por Vestibular}}$$

$$\% \text{ faixa etária } y \text{ e seleção } 2 = \frac{n^{\circ} \text{ de ingressantes por SiSU com faixa etária } y \times 100}{n^{\circ} \text{ total de ingressantes por SiSU}}$$

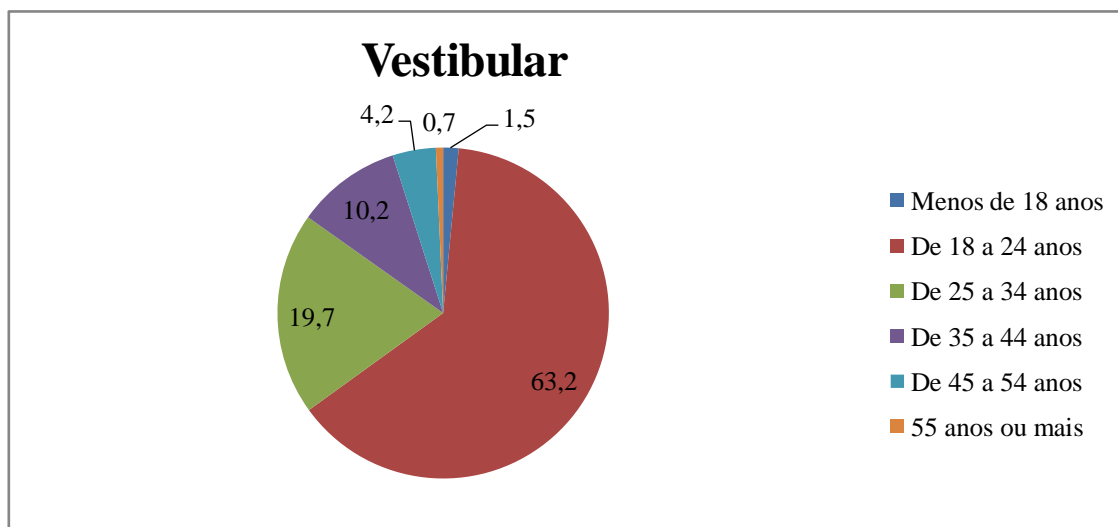
Sendo y a variável das faixas etárias padronizadas nesta pesquisa.

3.3.3.2 Resultados e Discussões

Os Gráficos 24 e 25 apresentam o percentual de ingressantes no curso de Tecnologia em Alimentos, separados por faixa etária. O Gráfico 24 apresenta os ingressantes por Vestibular, e o Gráfico 25 apresenta os ingressantes por meio do SiSU. Ao compararmos as duas representações gráficas, é possível observar que a forma de ingresso não alterou o perfil etário dos ingressantes no curso de Tecnologia em Alimentos, pois, tanto no Vestibular quanto no SiSU, mais de 60% dos discentes encontravam-se na faixa de 18 a 24 anos no ano de ingresso no curso. A única diferença significativa é que, a partir da implementação do SiSU como forma de seleção, não ingressaram alunos com idade superior a 54 anos no curso de Tecnologia em Alimentos.

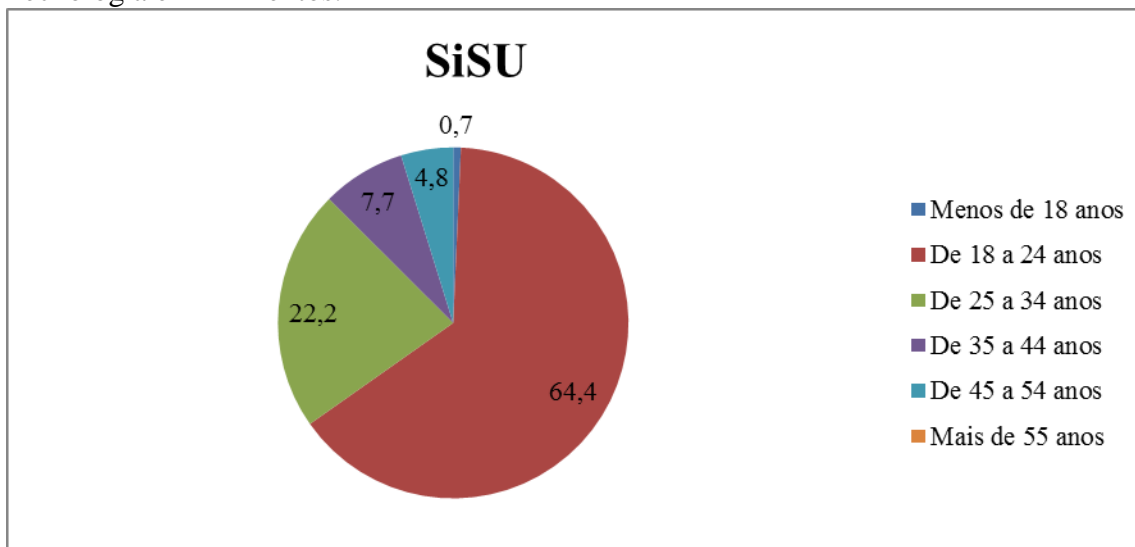
O perfil etário do curso de Bacharelado em Zootecnia segue apresentado nos Gráficos 26 e 27. Em ambas as formas de seleção analisadas, mais de 90% dos ingressantes encontram-se na faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos, não havendo, portanto, modificações significativas no perfil etário dos ingressantes no curso de Bacharelado em Zootecnia, a partir da implementação do SiSU como forma de seleção.

Gráfico 24. Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso Vestibular – Curso Tecnologia em Alimentos.



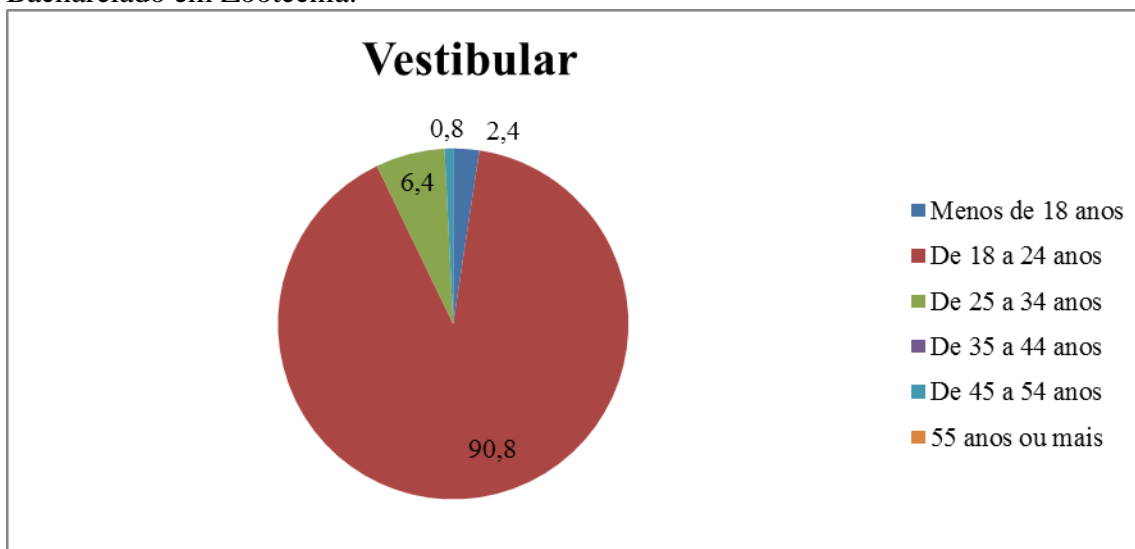
Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

Gráfico 25. Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso SiSU – Curso Tecnologia em Alimentos.



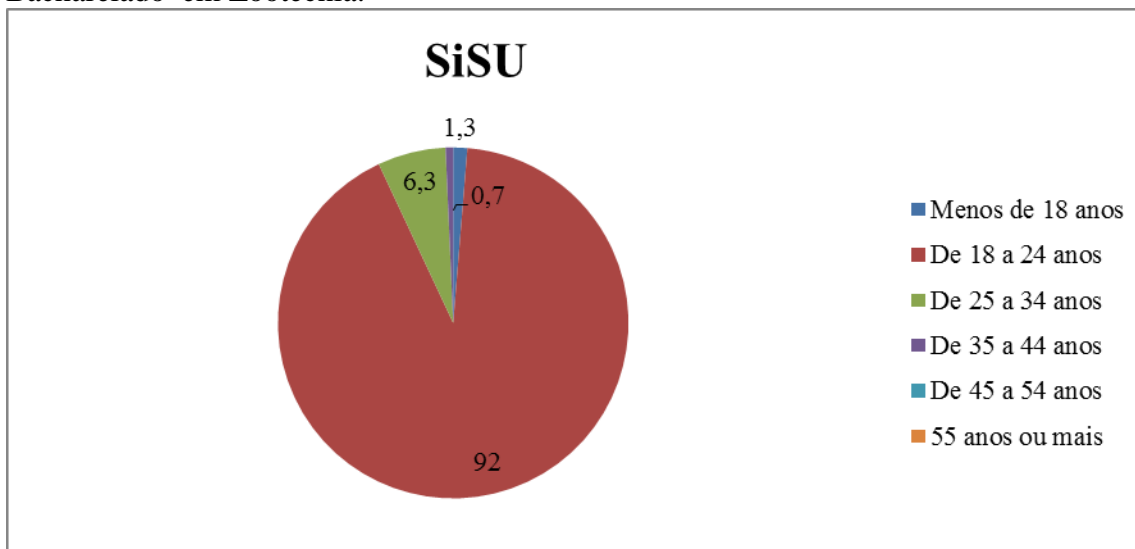
Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

Gráfico 26. Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso Vestibular – Curso Bacharelado em Zootecnia.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

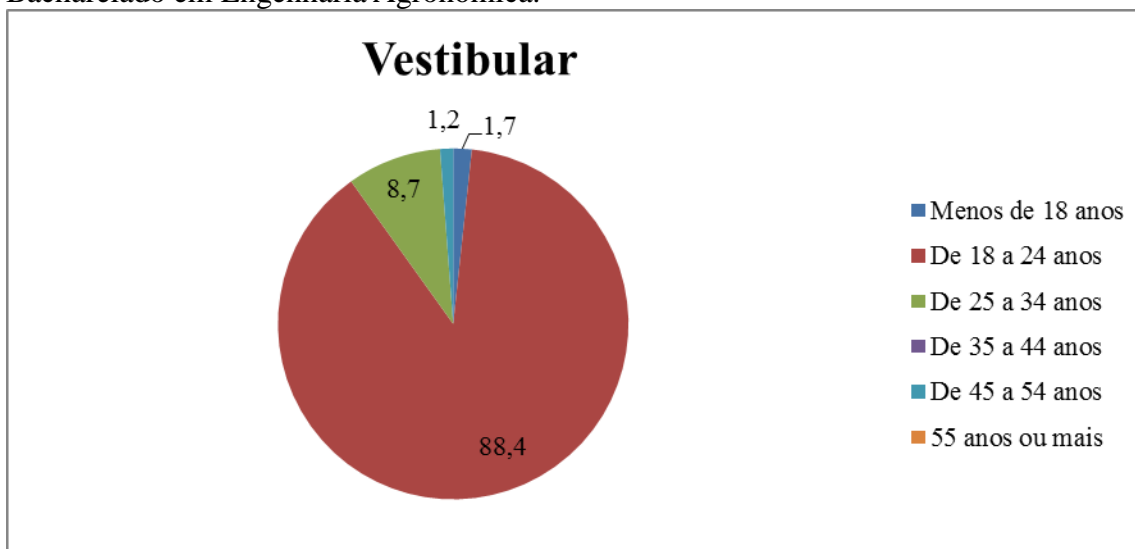
Gráfico 27. Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso SiSU – Curso Bacharelado em Zootecnia.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

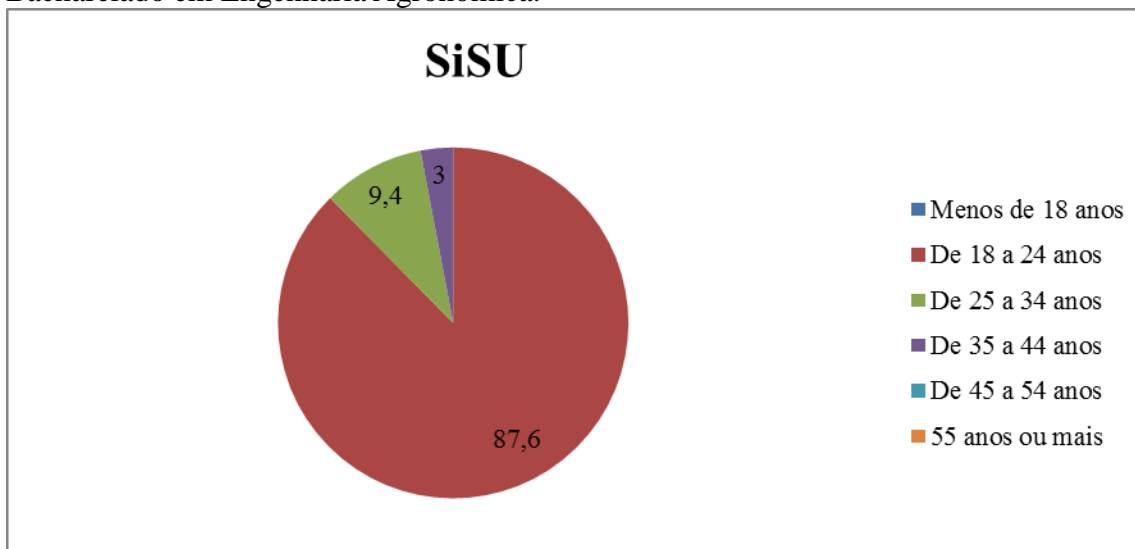
Quanto à faixa etária dos ingressantes no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, os Gráficos 28 e 29 demonstram que, independente da forma de seleção, mais de 80% dos ingressantes encontravam-se na faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos no ano de ingresso no curso. As únicas diferenças significativas entre as duas formas de seleção foram que, no SiSU, não ingressaram alunos com idade inferior a 17 anos e superior a 44 anos. Porém, de forma geral, o perfil etário do curso não foi modificado significativamente com a alteração da forma de seleção.

Gráfico 28. Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso Vestibular – Curso Bacharelado em Engenharia Agrônômica.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

Gráfico 29. Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso SiSU – Curso Bacharelado em Engenharia Agrônômica.

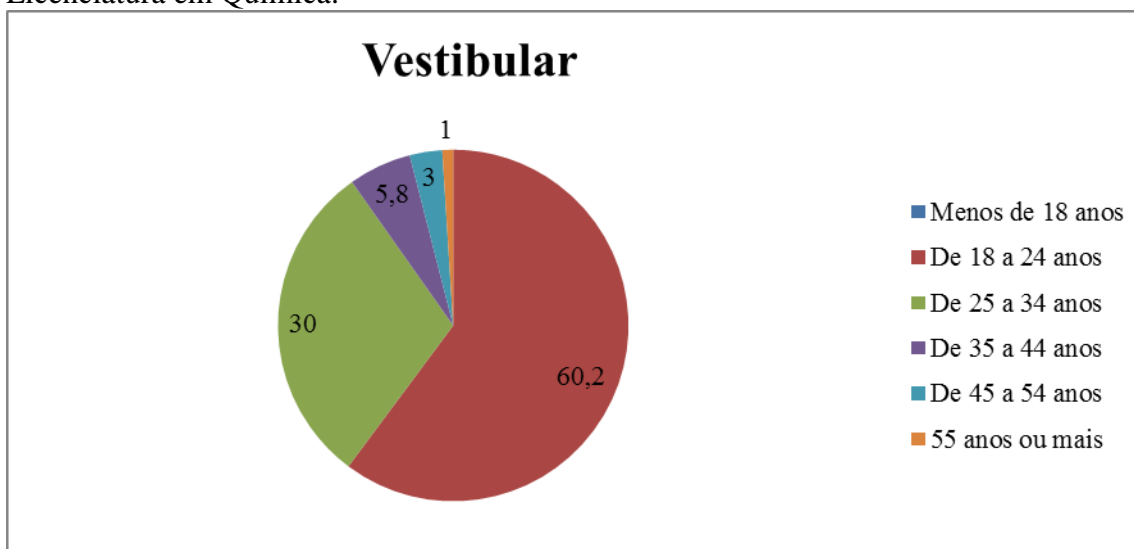


Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

Quanto à faixa etária dos ingressantes no curso de Licenciatura em Química, os Gráficos 30 e 31 demonstram o perfil etário do curso, considerando a forma de seleção. Conforme apresentado nas representações gráficas, o SiSU aumentou o percentual de ingressantes com idade entre 18 e 24 anos e diminuiu o percentual de ingressantes com idade entre 25 a 44 anos. Além disso, somente a partir do SiSU, ingressaram estudantes com idade

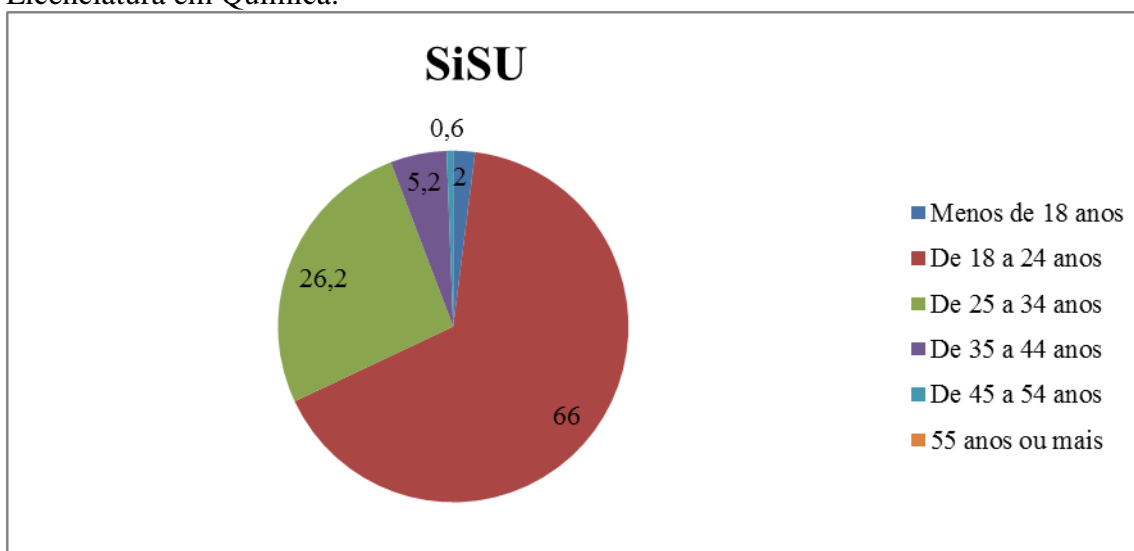
inferior a 17 anos. Destarte, a implementação do SiSU diminuiu a idade média do curso de Licenciatura em Química.

Gráfico 30. Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso Vestibular – Curso Licenciatura em Química.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

Gráfico 31. Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso SiSU – Curso Licenciatura em Química.

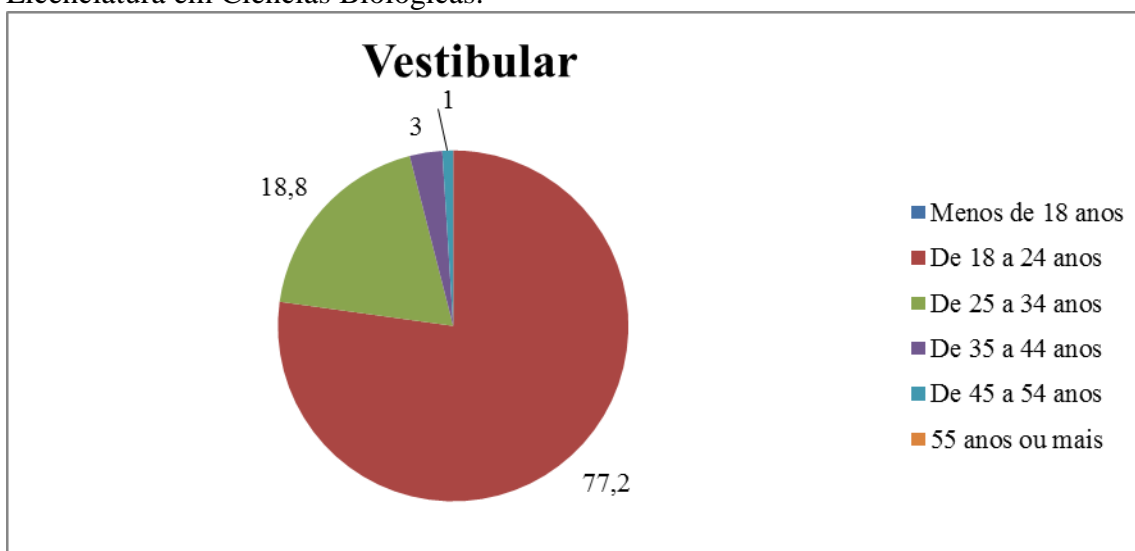


Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

Em relação ao perfil etário do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, os Gráficos 32 e 33 demonstram a percentagem de ingressantes por faixa etária e por forma de seleção. Apesar de o SiSU incluir ingressantes com idade inferior a 18 anos e superior a 55

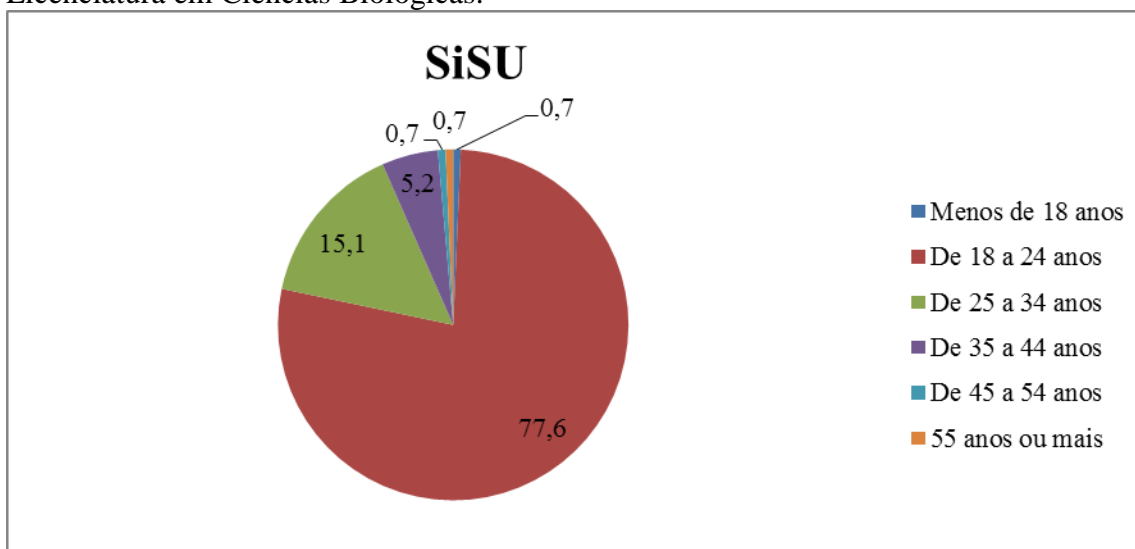
anos, de forma geral, o perfil etário do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas não foi alterado significativamente pela forma de seleção, uma vez que, tanto no Vestibular como no SiSU, mais de 77% dos ingressantes encontram-se na faixa etária compreendida entre 18 a 24 anos.

Gráfico 32. Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso Vestibular – Curso Licenciatura em Ciências Biológicas.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

Gráfico 33. Percentual de ingressantes por faixa etária e forma de ingresso SiSU – Curso Licenciatura em Ciências Biológicas.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos dos relatórios do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e da COPESE.

Diante dos dados coletados e apresentados nesta pesquisa, verificamos que, dos cinco cursos pesquisados, apenas em um (Licenciatura em Química) o perfil etário dos ingressantes

foi alterado de forma mais relevante quando comparamos os ingressantes por Vestibular e os por SiSU. Neste caso, no SiSU houve um incremento da faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos e uma redução no número de ingressantes com idade entre 25 e 34 anos. No entanto, como nos demais cursos pesquisados (Tecnologia em Alimentos, Bacharelado em Zootecnia, Bacharelado em Engenharia Agrônômica e Licenciatura em Ciências Biológicas) não foram identificadas alterações significativas no perfil etário dos ingressantes, depreendemos que, de forma geral, o SiSU não promoveu mudanças expressivas no que concerne à faixa etária dos estudantes do IFTM – *Campus* Uberaba.

3.3.4 Análise da Variável Origem Escolar

A origem escolar é uma variável interessante a ser analisada no perfil discente da educação superior no Brasil, afinal, existem significativas diferenças qualitativas entre as instituições que oferecem ensino médio no país: têm-se, de um lado, muitas instituições privadas que são conhecidas por sua excelência no fornecimento de serviços educacionais, e de outro lado, muitas escolas públicas caracterizadas pela precariedade estrutural e pedagógica. Segundo Costa (2014),

Esta dinâmica do sistema educacional brasileiro de ofertar para a grande maioria da população, mais expropriada do processo produtivo, um ensino básico e médio público de baixa qualidade interfere diretamente no acesso ao ensino superior, colocando este grupo em desvantagem com relação àqueles que vivenciaram uma realidade diferente desta (p. 39).

É notório que as instituições de ensino médio da esfera privada tornaram-se indústrias produtoras de conhecimentos para os vestibulares, e posteriormente para o ENEM. Com a obtenção de lucros com as mensalidades, os gestores das escolas privadas investem em docentes qualificados, atendimentos especializados com psicólogos, ampliação da carga horária, recursos tecnológicos e estrutura física moderna e confortável. Abreu (2013) destaca ainda que:

Na esfera privada, o incentivo à leitura, por meio da adoção de livros paradidáticos desde as primeiras séries, fomenta o gosto pelas letras. O estudo precoce de línguas estrangeiras potencializa o aprendizado de idiomas não vernáculos. Olimpíadas de matemática, física, química, entre tantas, familiarizam seus alunos a cenários de disputa, seja no âmbito acadêmico ou profissional (p. 56).

Em contrapartida, os altos índices de aprovados egressos de escolas da rede privada, especialmente nos processos seletivos para as instituições e para os cursos mais concorridos, servem de propaganda para as instituições.

Monlevade (2012) afirma que menos de 10% dos egressos do ensino médio público conseguem ingressar no ensino superior público; já os que concluem o ensino médio privado e ingressam em instituições públicas de ensino superior superam os 60%.

Neste cenário, destaca-se a relevância da Lei 12.711/2012, ao definir que as instituições públicas de ensino superior devem reservar 50% de suas vagas aos alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública.

No entanto, é oportuno salientar que, de acordo com o INEP, em 2017, os matriculados no 3º ano do ensino médio da rede privada corresponderam a 14% do total de matriculados nesta etapa escolar, ratificando que a maioria dos matriculados no ensino médio (86%) estão na rede pública. Desta forma, conforme defendido por Ristoff (2013), há que se atentar para o fato de o ensino médio público não corresponder a 50% das matrículas desta etapa escolar, e sim a mais de 80%.

Isto posto, realizamos o levantamento da origem escolar dos ingressantes nos cursos de graduação do IFTM – *Campus* Uberaba, a fim de analisarmos se a alteração da forma de seleção de Vestibular para SiSU possibilitou a inclusão de mais egressos do ensino médio público.

3.3.4.1 Aspectos metodológicos

A consulta à origem escolar dos ingressantes nos cursos analisados nesta pesquisa foi realizada por meio de registros da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba e do sistema acadêmico da instituição. Torna-se oportuno salientar que, neste estudo, foi considerada a instituição em que o aluno concluiu o ensino médio. Dessa forma, não consideramos toda a trajetória escolar do estudante, apenas a conclusão da educação básica.

A informação origem escolar foi implementada no sistema acadêmico em 2012. Assim, foram realizadas consultas no sistema acadêmico, aluno por aluno, para obter a informação se a conclusão do ensino médio deu-se em escola da rede privada ou da rede pública. Para os alunos que não apresentavam esta informação cadastrada no sistema acadêmico, foram realizadas conferências nas pastas individuais de documentação discente, onde consta o histórico escolar do ensino médio com informação da escola de conclusão deste nível de ensino. Após a consulta, e já com os alunos separados por forma de seleção, foi inserida na planilha, elaborada com o *software Microsoft Office Excel 2010*, a informação

sobre a origem escolar. Para obtermos o percentual de ingressantes separados por origem escolar e formas de seleção, utilizamos as fórmulas:

$$\% \text{ origem 1 seleção 1} = \frac{n^{\circ} \text{ de ingressantes por Vestibular da rede pública} \times 100}{n^{\circ} \text{ total de ingressantes por Vestibular}}$$

$$\% \text{ origem 2 seleção 1} = \frac{n^{\circ} \text{ de ingressantes por Vestibular da rede privada} \times 100}{n^{\circ} \text{ total de ingressantes por Vestibular}}$$

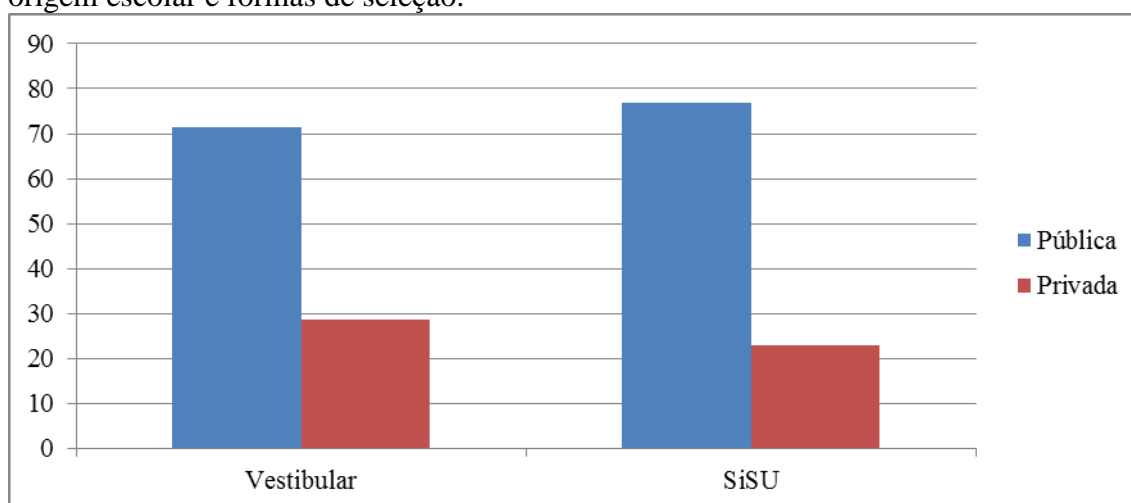
$$\% \text{ origem 1 seleção 2} = \frac{n^{\circ} \text{ de ingressantes por SiSU da rede pública} \times 100}{n^{\circ} \text{ total de ingressantes por SiSU}}$$

$$\% \text{ origem 2 seleção 2} = \frac{n^{\circ} \text{ de ingressantes por SiSU da rede privada} \times 100}{n^{\circ} \text{ total de ingressantes por SiSU}}$$

3.3.4.2 Resultados e Discussões

Ao analisarmos a origem escolar dos ingressantes no curso de Tecnologia em Alimentos, foi possível constatar que, independente da forma de seleção, a maior parte dos discentes são egressos da rede pública. De acordo com os dados apresentados no Gráfico 34, tanto no Vestibular quanto no SiSU, mais de 70% dos ingressantes concluíram o ensino médio em escola pública.

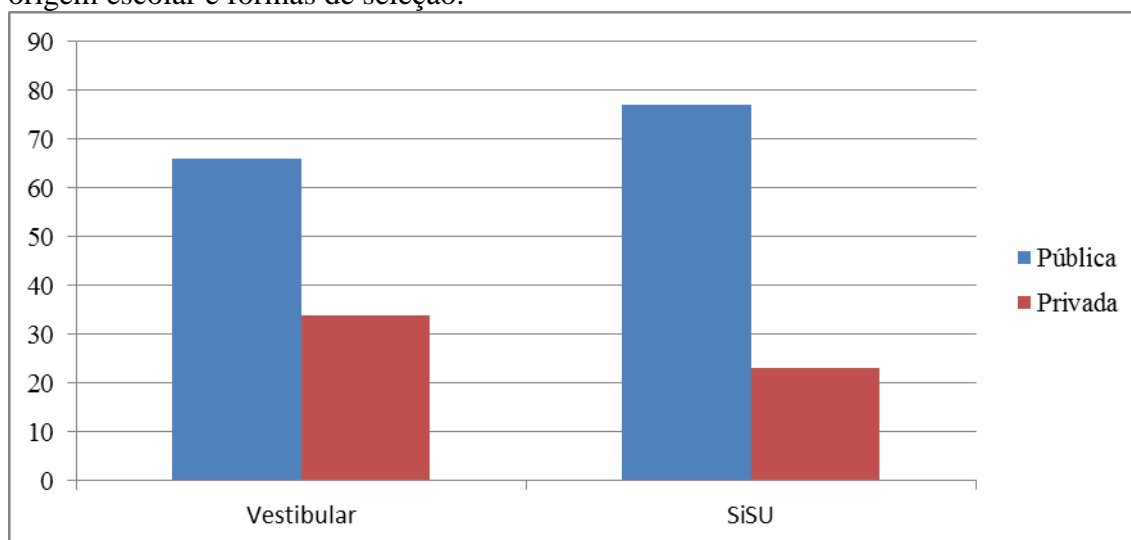
Gráfico 34. Percentual de ingressantes no curso de Tecnologia em Alimentos, separados por origem escolar e formas de seleção.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos nos registros da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – Campus Uberaba.

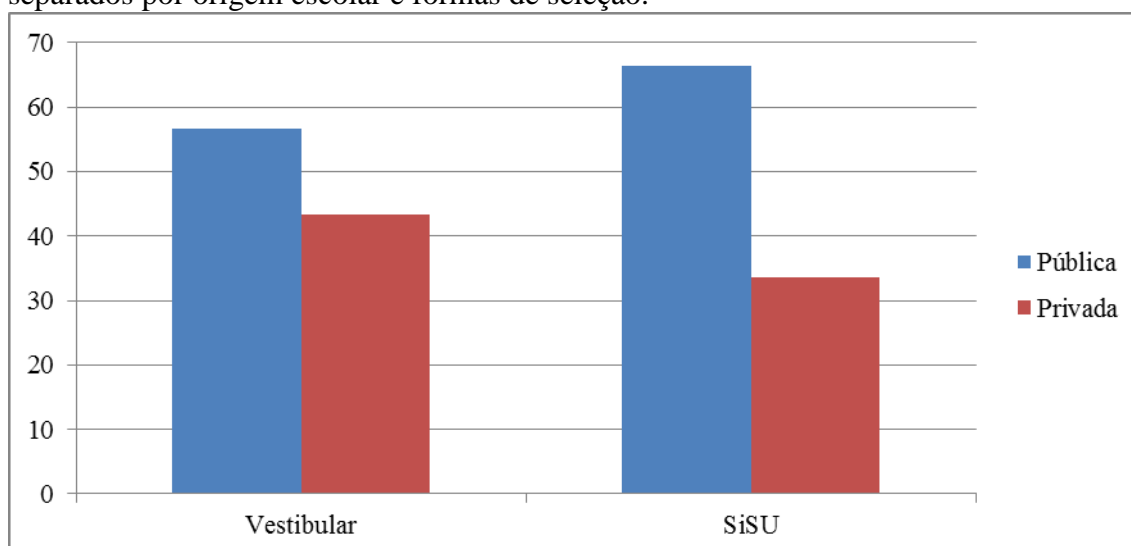
No curso de Bacharelado em Zootecnia, a origem escolar não foi alterada pela forma de seleção, uma vez que, tanto no Vestibular quanto no SiSU, a maior parte dos ingressantes no curso são egressos do ensino médio da rede pública. Porém, cabe destacar que, no SiSU, este percentual aumentou, passando de 66% para 77%, conforme descrito no Gráfico 35.

Gráfico 35. Percentual de ingressantes no curso de Bacharelado em Zootecnia, separados por origem escolar e formas de seleção.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos nos registros da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba.

Gráfico 36. Percentual de ingressantes no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, separados por origem escolar e formas de seleção.



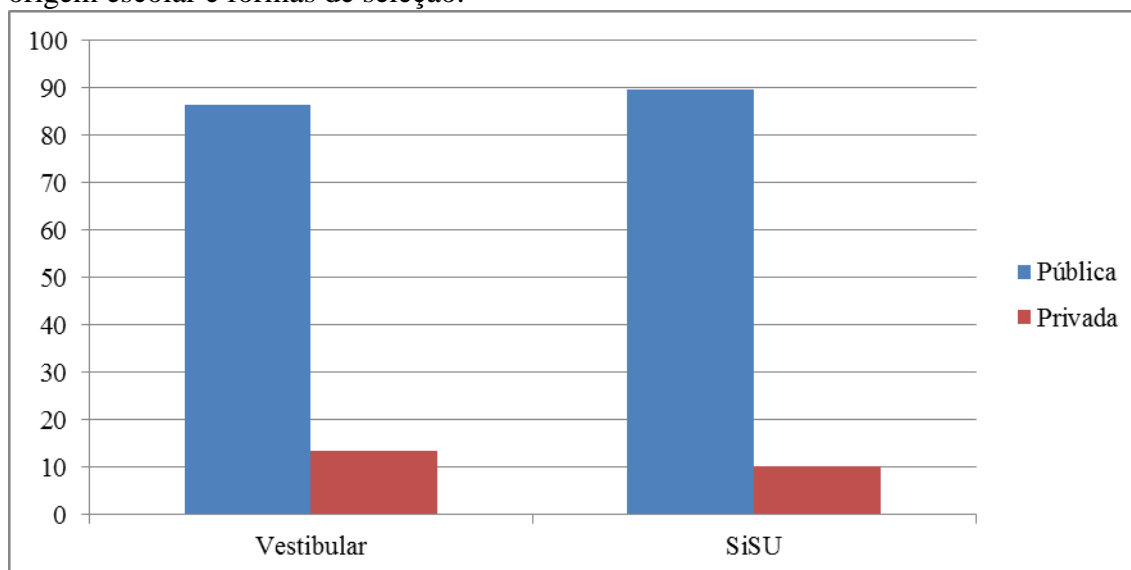
Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos nos registros da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba.

No Gráfico 36, é possível identificar o perfil dos discentes do curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica em relação à origem escolar. Nota-se que, independente da forma

de seleção, a maior parte dos ingressantes são egressos do ensino médio público. Porém, no SiSU, o número de ingressantes oriundos de escolas públicas elevou em quase 10%.

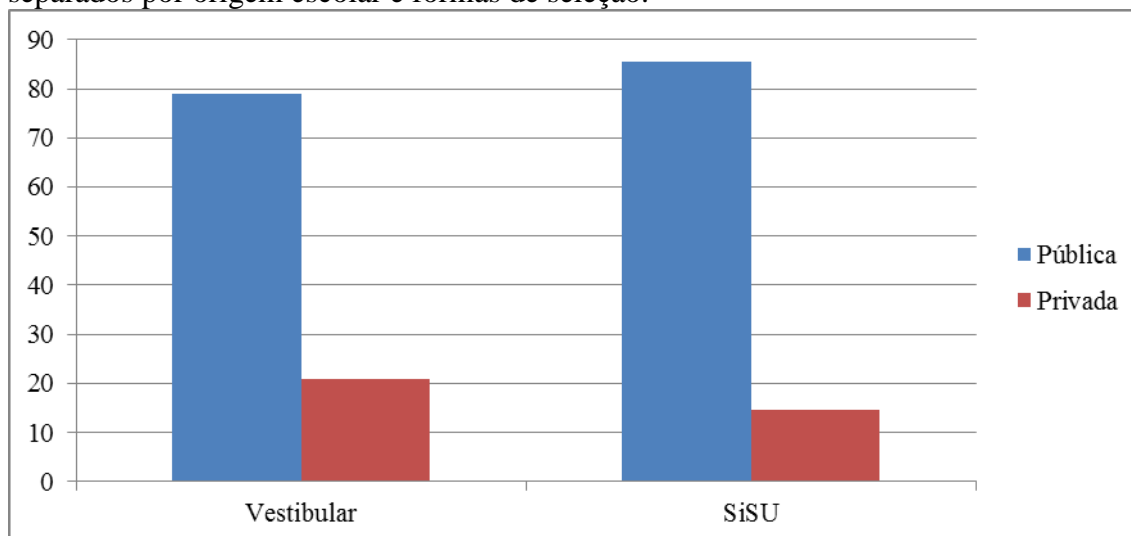
Os ingressantes no curso de Licenciatura em Química, em sua maioria, concluíram o ensino médio em escola pública. Tanto no Vestibular quanto no SiSU, menos de 15% dos ingressantes são egressos da rede privada, conforme apresentado no Gráfico 37.

Gráfico 37. Percentual de ingressantes no curso de Licenciatura em Química, separados por origem escolar e formas de seleção.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos nos registros da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba.

Gráfico 38. Percentual de ingressantes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, separados por origem escolar e formas de seleção.



Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos nos registros da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – *Campus* Uberaba.

Também no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, a maioria dos ingressantes no curso é egressa do ensino médio público, independente da forma de seleção. Porém, de

acordo com o Gráfico 38, no SiSU o percentual de egressos da rede pública aumentou, passando de 79% para 85,5%.

Os dados coletados demonstram que, no *Campus* Uberaba do IFTM, independente da forma de seleção, há predominância de alunos egressos do ensino médio público nos cinco cursos analisados. Esse resultado difere do perfil de estudantes encontrados em algumas universidades públicas como, por exemplo, na Universidade de Brasília, onde, de acordo com Lourenço (2016), independente do prestígio social do curso e da forma de seleção, a maior parte dos estudantes cursou o ensino médio na iniciativa privada e, na Universidade Federal do Ceará, onde, segundo Abreu (2013), os egressos do ensino médio público representam apenas 36,17% dos matriculados.

Além disso, como pôde ser observado, em todos os cursos houve um incremento de concluintes da rede pública após a implementação do SiSU. No entanto, cabe destacar que, dois anos após a implementação da SiSU, o IFTM passou a reservar 50% de suas vagas para os estudantes que cursaram o ensino médio público, em atendimento à Lei de Reserva de Vagas. Desta forma, o incremento no percentual de egressos do ensino médio público já era um resultado esperado. Este aumento no número de alunos oriundos do ensino médio público nos últimos anos também foi verificado em outras pesquisas, como as de Abreu (2013), Fernandes (2013), Lourenço (2016) e Rodrigues (2016).

No entanto, nos dados coletados no IFTM – *Campus* Uberaba, observa-se que o curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica é o curso com o maior percentual de estudantes oriundos do ensino médio privado. Em contrapartida, os dois cursos de Licenciatura, Química e Ciências Biológicas, apresentam os maiores índices de egressos do ensino médio público. Estes resultados corroboram com Abreu (2013): ao dividir os cursos da instituição pesquisada em dois grupos: os cursos imperiais (entre eles as engenharias) e as licenciaturas, o autor demonstrou como o índice de elitização segundo a variável origem escolar é menor nas licenciaturas. Da mesma forma, Rodrigues (2016) demonstra que, em cursos de maior apreço social como Medicina e Engenharias, o percentual de estudantes oriundos do ensino médio privado é superior ao de cursos da área de Educação. Para Bourdieu (2017), o capital cultural acumulado é o meio e a consequência do *habitus*. Desta forma, o campo da educação básica exerce importante influência nas escolhas e trajetórias da educação superior.

Neste sentido, Ristoff (2013, p. 2) ressalta que o grande mérito da Lei de Reserva de vagas “não está tanto no aumento da média geral da presença de estudantes da escola pública no campus, mas no seu poder de induzir a melhoria da representação em todos os cursos de graduação, especialmente nos de alta demanda”.

Assim, os resultados apresentados demonstram a elitização de cursos dentro da mesma instituição e como a trajetória escolar influencia as escolhas profissionais.

3.3.5 Análise da variável Renda Familiar *Per Capita*

A análise da renda familiar dos estudantes de cursos superiores é muito relevante em pesquisas como esta, que busca analisar o processo de democratização deste nível de ensino, pois, de acordo com Bourdieu e Passeron (2010b), em razão de seu capital cultural mais elevado, as classes sociais dominantes conseguem garantir a legitimidade de seu capital, fazendo com que o capital cultural das demais classes seja avaliado com referência ao capital cultural dominante. Desta forma, Bourdieu e Passeron (2010b) afirmam que o capital cultural exigido no sistema escolar acaba sendo o pertencente ao das camadas sociais mais privilegiadas, fato que leva os alunos oriundos de classes dominantes demonstrarem um desempenho superior aos demais.

Além disso, de acordo com Abreu (2013, p. 57), “famílias de maiores rendas propiciam mais escolarização a sua prole, o que vem a confirmar a existência de um forte consórcio entre as altas rendas e o ensino superior”.

Corroborando com este pensamento, Vargas (2019) destaca que a desigualdade econômica reflete na desigualdade de acesso ao ensino superior e esclarece que, no Brasil, entre 2013 e 2014, a taxa de participação dos estudantes do quintil²⁹ mais pobre na educação superior correspondeu a 5,4%, enquanto em países como Argentina e Chile, estas taxas corresponderam a 27,4% e 21,6%, respectivamente.

É oportuno salientar ainda que, além de sua influência direta no acesso à educação superior, a renda, na maioria das vezes, atua sobre outras variáveis, como, por exemplo, a origem escolar. No entanto, entendemos que estas variáveis devem ser analisadas separadamente, pois, conforme destacado por Sampaio, Limongi e Torres (2000), a rede privada não é um cenário economicamente homogêneo, uma vez que encontram-se nela também alunos carentes, que estão naquele ambiente escolar como bolsistas.

Diante do exposto, buscamos levantar o perfil econômico dos estudantes de graduação do IFTM – *Campus* Uberaba com vistas a identificar se a instituição tem possibilitado o acesso de pessoas pertencentes às classes menos privilegiadas ou se a elitização dos cursos é uma característica da instituição.

²⁹ Em pesquisas sociais é comum dividir os rendimentos familiares em cinco categorias; cada categoria corresponde a um quintil.

3.3.5.1 Aspectos metodológicos

O sistema acadêmico do IFTM não dispõe de informações sobre a renda familiar *per capita* dos discentes, e, nos arquivos físicos da instituição, há declaração de RFP apenas dos cotistas dos grupos que declararam renda familiar *per capita* inferior a 1,5 salário-mínimo. Desta forma, os documentos que constam na instituição em relação à renda familiar *per capita* não contemplariam o perfil dos demais grupos, incluindo os ingressantes por ampla concorrência, conforme analisado nas demais variáveis.

Sabemos que os candidatos aos cursos superiores, no ato da inscrição, preenchem um questionário socioeconômico, e uma das questões a ser respondida é a informação sobre a renda familiar *per capita*. Porém, a maioria dos alunos ainda opta por não declarar esta renda.

Desta forma, nesta pesquisa, não foi possível apresentar dados que retratam o perfil econômico dos discentes ao longo do período compreendido entre 2007 e 2017. Portanto, optamos por apresentar os dados apresentados pela Plataforma Nilo Peçanha, no ano de 2018, tendo como base o perfil econômico dos alunos matriculados em 2017.

Assim, os dados não estão separados por ano de ingresso e nem por forma de seleção, não sendo possível analisar se o SiSU alterou o perfil dos alunos em relação à variável RFP. Os alunos matriculados em 2017, nos cinco cursos de graduação do IFTM – *Campus* Uberaba, foram divididos conforme a renda familiar *per capita* declarada.

3.3.5.2 Resultados e Discussões

Infelizmente, com os dados coletados no *Campus* Uberaba do IFTM, não é possível identificar o perfil econômico dos discentes, já que a maior parte dos matriculados optam por não declarar a RFP, assim como também não é possível identificar os efeitos do SiSU em relação a esta variável. Em relação ao perfil econômico, a renda familiar *per capita* (RFP) dos alunos matriculados, no ano de 2017, nos cursos analisados nesta pesquisa, segue descrita na Tabela 6.

Considerando os declarantes de RFP, o maior número de discentes de Tecnologia em Alimentos, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas encontra-se na faixa entre 0,5 e 1 salário-mínimo. Nos cursos de Bacharelado em Zootecnia e Bacharelado em Engenharia Agrônoma, a maior concentração é na faixa entre 1 e 1,5 salário-mínimo.

Tabela 6. Quantidade de alunos por renda familiar *per capita* nos cursos de Tecnologia em Alimentos, Bacharelado em Zootecnia, Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas (Ano Base 2017)

Curso	0<RFP<=0,5	0,5<RFP<=1	1<RFP<=1,5	1,5<RFP<=2,5	2,5<RFP<=3,5	RFP>3,5	ND ³⁰
Tecnologia em Alimentos	1	8	5	6	4	5	53
Zootecnia	5	10	14	8	5	6	95
Engenharia Agrônômica	7	20	26	11	12	14	105
Química	2	14	9	3	4	3	62
Ciências Biológicas	6	18	13	4	4	1	78

Fonte: Resultados da Plataforma Nilo Peçanha 2018 – Ano Base 2017

Os dados coletados demonstram que o IFTM – *Campus* Uberaba, no ano pesquisado, não apresenta altos índices de elitização, já que a maioria dos alunos matriculados declararam rendas que vão de meio a um salário-mínimo e meio. Cabe destacar que os dados apresentados refletem a situação dos estudantes de graduação cinco anos após a implementação da Lei 12.711/2012, que reserva vagas para estudantes egressos do ensino médio público e que possuem renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio, podendo ser este um dos motivos da maior concentração de estudantes estar na RFP de até no máximo um salário-mínimo e meio.

Além disso, devemos considerar que, diferentemente das universidades públicas que, desde a sua criação, foram voltadas para atendimento das elites, os Institutos Federais carregam laivos da educação profissional direcionada às classes menos favorecidas.

Todavia, torna-se oportuno salientar que o curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica possui a maior concentração de declarantes com renda familiar *per capita* acima de três salários-mínimos e meio. Este fato ratifica os dados da origem escolar, já que a maior porcentagem de egressos do ensino médio privado também encontra-se no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica. Desta forma, Gisi (2006) afirma que, de modo geral, na educação superior, as condições do estudante em termos de capital cultural e econômico determinam seu lugar em cursos, turnos (diurno ou noturno) e instituições de ensino.

Vemos que, no caso do IFTM – *Campus* Uberaba, o único curso na área das engenharias - Bacharelado em Engenharia Agrônômica, considerado de maior apreço social, é um curso com predominância de estudantes do sexo masculino, brancos, que apresenta os maiores índices de alunos egressos da iniciativa privada e que concentra as maiores rendas declaradas. Em contrapartida, as vagas nos cursos de Licenciaturas são ocupadas, em sua

³⁰ ND = renda familiar per capita não declarada.

maioria, por mulheres, brancas, egressas do ensino médio público e com rendas familiares *per capita* de até um salário-mínimo.

Destacamos, ainda, que o curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica é ofertado em tempo integral, o que, em muitos casos, gera uma barreira em relação à indisponibilidade de horário para aqueles que necessitam trabalhar. Por outro lado, o curso de Licenciatura em Química é o único dos pesquisados ofertado no período noturno, podendo receber ingressantes que estão inseridos no mercado de trabalho.

Diante do exposto, inferimos que a implementação do SiSU no IFTM – Campus Uberaba não alterou significativamente o perfil dos ingressantes nos cinco cursos pesquisados. Contudo, destacamos o incremento de alunos egressos de ensino médio público na instituição, mas, não atribuímos o bônus unicamente ao SiSU, uma vez que o aumento coincide também com a obrigatoriedade de reservar 50% das vagas para os egressos da rede pública imposta pela Lei 12.711/2012.

Seguimos as análises a fim de verificarmos como têm ocorrido os processos de ocupação de vagas nos cinco cursos pesquisados e apurarmos se há diferenças significativas entre os cursos e de que forma a alteração na seleção, passando de Vestibular para SiSU, impactou estes processos.

3.4 A ocupação das vagas nos cursos de graduação: ociosidade ou eficiência?

Quanto à avaliação da eficiência na ocupação de vagas, foram identificados, por curso e ano da seleção, os índices de candidatos por vaga, número de ingressantes totais, número de ingressantes convocados na primeira chamada, percentuais de evasão, percentuais de vagas ociosas e considerando as formas de ingresso Vestibular e SiSU.

A decodificação e organização dos dados em gráficos e tabelas foram elaboradas com a utilização do *software Microsoft Office Excel 2010*. O Quadro 6 apresenta a relação de fontes utilizadas na obtenção de cada dado pesquisado para a avaliação do processo de ocupação de vagas no IFTM – *Campus Uberaba*.

Quadro 6. Fontes utilizadas na obtenção das informações referentes à ocupação das vagas.

Dado	Fonte
Índice de candidatos por vaga (ICPV).	COPESE e SISTEC.
Número de ingressantes totais por ano de ingresso e por curso e número de ingressantes convocados na primeira chamada.	SISTEC, Coordenação de Registro e Controle do IFTM – <i>Campus</i> Uberaba e COPESE.
Evasão - número de desistentes totais e número de desistentes no primeiro semestre letivo.	Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM– <i>Campus</i> Uberaba e SISTEC
Percentual de vagas ociosas	SISTEC e Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – <i>Campus</i> Uberaba.

Fonte: Elaboração própria.

3.4.1 Análise do Índice de Candidatos por Vaga

O SiSU, enquanto política pública de democratização da educação superior, gerou, na sociedade brasileira, novas expectativas com relação ao acesso a este nível de ensino. Conforme ressaltado por Santos (2013), o fato das pessoas de diversas regiões, inclusive das mais longínquas, poderem participar de uma seleção nacional sem ter que se deslocar para o exame é um dos fatores que aumentou a expectativa daqueles interessados em ingressar em um curso superior. Além disso, a gratuidade da inscrição e o fato de saber que sua inscrição poderá ser alterada de acordo com suas chances em determinado curso e/ou instituição, aumentando a probabilidade de ser selecionado, gera também expectativas positivas em relação a este sistema de seleção.

No entanto, conforme defendido por Oliveira (2014), o déficit entre o número de candidatos e o número de vagas ofertadas no país ainda é grande, apesar da expansão da educação superior vivenciada nos últimos anos.

Neste sentido, seguimos com a análise dos índices de candidatos por vaga nos cursos de graduação ofertados pelo IFTM – *Campus* Uberaba, entre 2007 e 2017. A partir dos dados coletados, foi possível identificar que, de forma geral, o SiSU pode estar despertando no candidato uma maior expectativa com relação à aprovação, o que leva ao aumento no número de inscritos nos certames. Além disso, o Sistema de Seleção Unificada também pode ser considerado uma forma de divulgação da instituição de ensino, uma vez que o candidato pode passar a ter conhecimento daquela IES a partir do SiSU.

3.4.1.1 Aspectos metodológicos

Realizamos um levantamento dos editais publicados pelo IFTM – *Campus* Uberaba para identificarmos o número de vagas disponibilizadas nos processos seletivos ocorridos entre 2007 e 2017. Para obtermos o número de inscritos em cada seleção, solicitamos à COPESE os dados referentes às edições de 2007 a 2009. Para os processos seletivos ocorridos a partir de 2010, o número de inscritos por ano e por curso foi retirado do SISTEC.

Para este levantamento, foram consideradas apenas as inscrições válidas, sendo que, para o Vestibular, são consideradas inscrições válidas as pagas e as que tiveram a isenção da taxa deferida. Para o SiSU, as inscrições válidas são as indicadas no momento do fechamento do período de inscrição. Para cálculo do índice de candidatos por vaga, utilizamos a seguinte fórmula:

$$ICPV = \frac{\text{número de inscrições válidas}}{\text{número de vagas ofertadas}}$$

3.4.1.2 Resultados e Discussões

A Tabela 7 apresenta o número de vagas disponibilizadas, por ano, por curso e por forma de seleção no período entre o ano de 2007 a 2017. No período pesquisado, para os cursos de Tecnologia em Alimentos e Bacharelado em Zootecnia, foram disponibilizadas 180 vagas por meio de Vestibular e 160 vagas pelo SiSU. Para os cursos de Bacharelado em Engenharia Agrônômica e Licenciatura em Química, foram disponibilizadas 150 vagas por meio de Vestibular e 160 vagas pelo SiSU. E, para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, foram disponibilizadas 90 vagas por meio de Vestibular e 160 vagas pelo SiSU. Essa diferenciação no número de vagas ofertadas deve-se ao início da oferta do curso na instituição, conforme apresentado no Quadro 4.

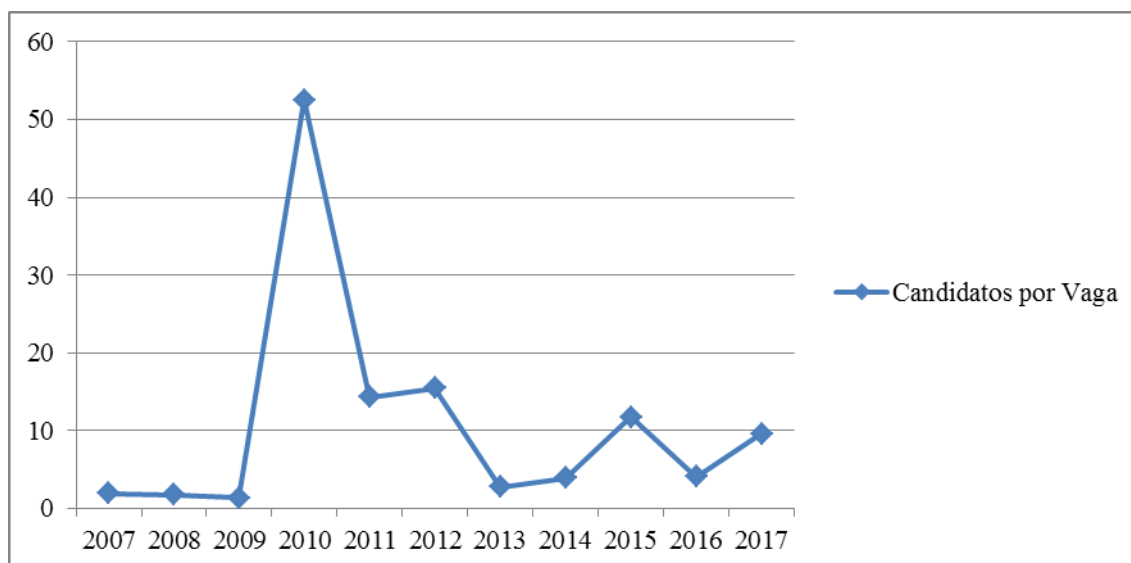
Tabela 7. Quantidade de vagas disponibilizadas por ano, por curso e por forma de seleção

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Vestibular	30	30	30	15	27	24	24	-	-	-	-
SiSU	-	-	-	15	3	6	6	30	30	35	35

Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos dos editais de processos seletivos publicados pela COPESE.

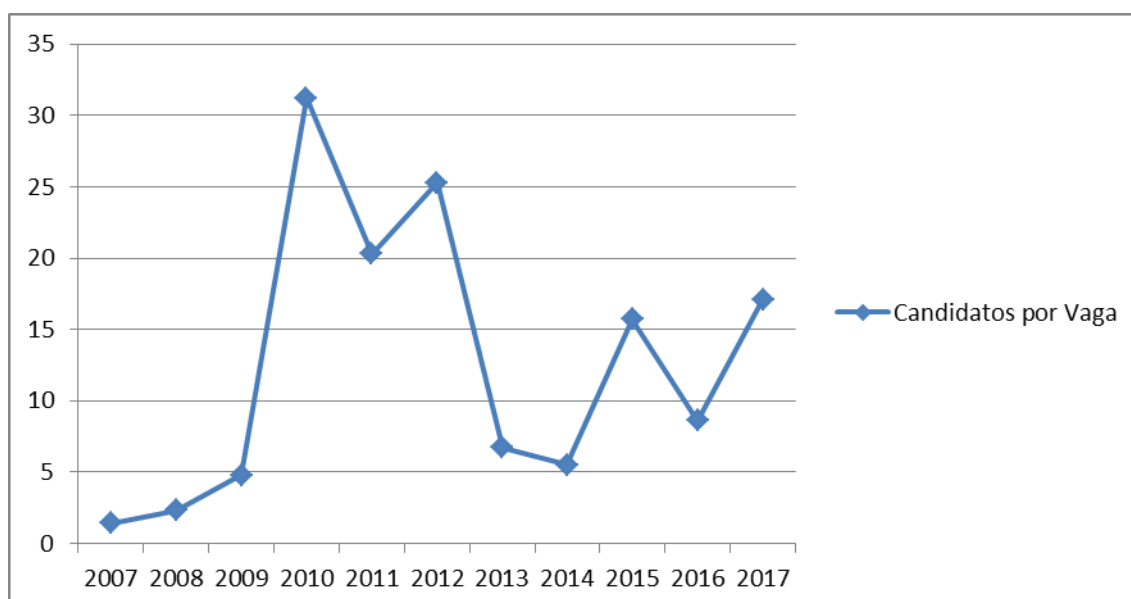
No curso de Tecnologia em Alimentos, ocorreram alterações consideráveis em relação ao número de candidatos por vaga, especialmente no primeiro ano de implementação do SiSU, em 2010, conforme apresentado no Gráfico 39. Porém, na edição de 2011, este número caiu consideravelmente, apresentando oscilações nas edições seguintes. No entanto, de forma geral, nota-se que o ICPV do curso de Tecnologia em Alimentos aumentou após a implementação do SiSU.

Gráfico 39. Índice candidatos por vaga – Curso Tecnologia em Alimentos (2007-2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos dos relatórios do SISTEC.

Gráfico 40. Índice candidatos por vaga – Curso Bacharelado em Zootecnia (2007-2017).

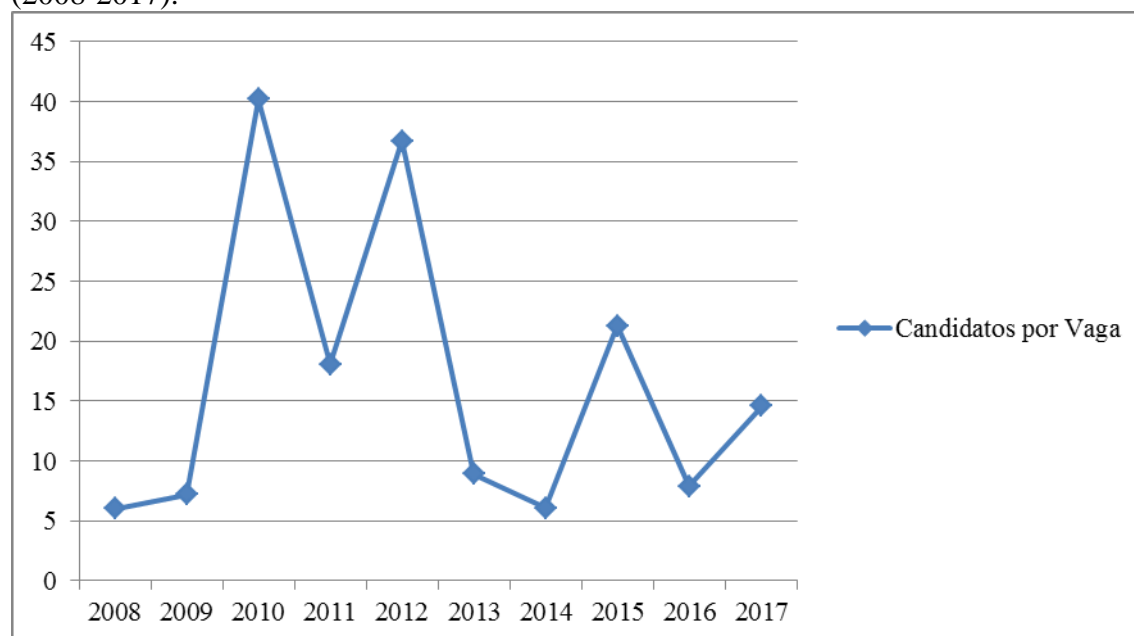


Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos dos relatórios da COPESE e do SISTEC.

No curso de Bacharelado em Zootecnia, assim como ocorreu no curso de Tecnologia em Alimentos, a seleção mais concorrida foi em 2010, ano de implementação do SiSU na instituição. Porém, os índices não se mantiveram elevados, apresentando uma queda brusca em 2013, conforme apresentado no Gráfico 40. Cabe destacar ainda que, apesar desta queda, os índices candidatos por vaga após a implementação do SiSU mantiveram-se superiores aos de quando o Vestibular era a única forma de seleção. Destarte, no SiSU o índice de candidatos por vaga foi incrementado.

Para o curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, o Gráfico 41 apresenta o número de candidatos por vaga em cada ano de seleção entre 2007 e 2017. A implementação do SiSU elevou o índice de candidatos por vaga em 2010, porém, este índice não se sustentou em 2011, elevando-se novamente em 2012 e caindo consideravelmente em 2013 e 2014. É possível observar que há uma oscilação significativa entre todos os anos pesquisados. Além disso, o ICPV de 2008, ano em que o Vestibular foi a única forma de seleção, é praticamente o mesmo IPCV de 2014, primeiro ano em que todas as vagas foram disponibilizadas para o SiSU.

Gráfico 41. Índice candidatos por vaga – Curso Bacharelado em Engenharia Agrônômica (2008-2017).

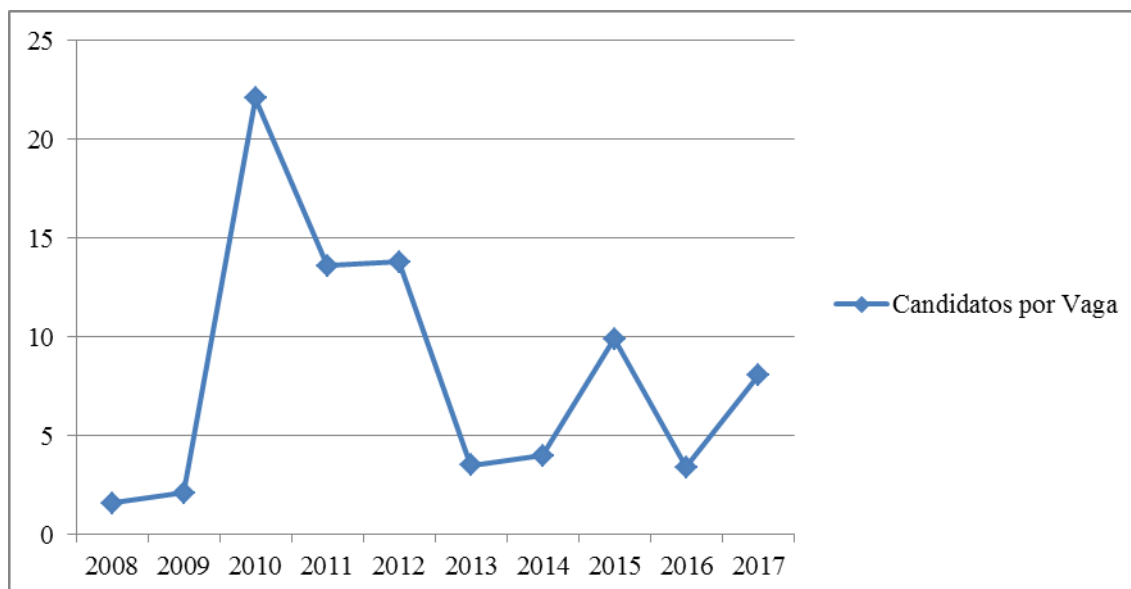


Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos dos relatórios da COPESE e do SISTEC.

As vagas disponibilizadas para o curso de Licenciatura em Química tiveram os índices de candidatos inscritos de acordo com o apresentado no Gráfico 42. As oscilações nos índices ao longo dos anos de seleção evidenciam um aumento em 2010, primeiro ano de implementação do SiSU na instituição, uma queda em 2011, e outra queda significativa em

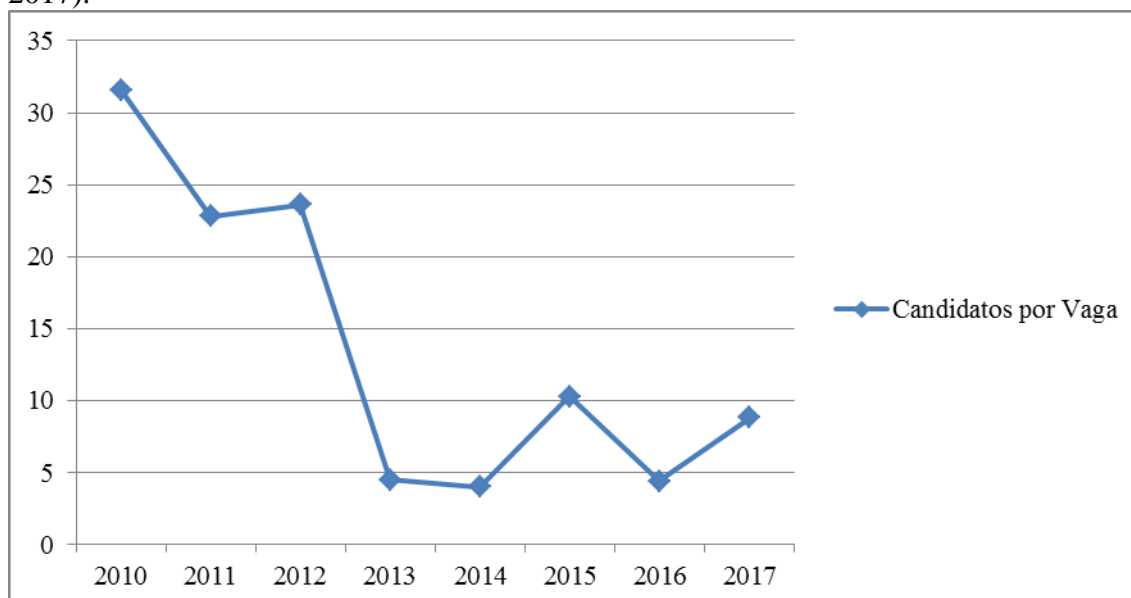
2013. Porém, de forma geral, o menor ICPV ocorreu quando o Vestibular era a única forma de seleção.

Gráfico 42. Índice candidatos por vaga – Curso Licenciatura em Química (2008-2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos dos relatórios da COPESE e do SISTEC.

Gráfico 43. Índice candidatos por vaga – Curso Licenciatura em Ciências Biológicas (2010-2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos dos relatórios da COPESE e do SISTEC.

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e em relação ao número de candidatos por vaga, o Gráfico 43 demonstra que o maior índice foi no primeiro processo seletivo do curso, que coincidiu com a implementação do SiSU na instituição. Destaca-se a

queda brusca do índice candidatos por vaga, que ocorreu em 2013, último ano do Vestibular como forma de seleção.

Em face dos dados apresentados, observa-se que, nos cinco cursos pesquisados, os maiores ICPVs foram no primeiro ano de implementação do SiSU, em 2010, porém, estes índices não se mantiveram em nenhum dos cursos nas edições seguintes. Cabe destacar que, neste ano, os índices apresentados referem-se aos candidatos inscritos tanto para o Vestibular quanto para o SiSU, já que, em 2010 foram disponibilizadas 50% das vagas para cada uma destas formas de seleção.

Nota-se que, nos quatro cursos que tiveram seleção inicialmente apenas por Vestibular e depois apenas por SiSU (Tecnologia em Alimentos, Bacharelado em Zootecnia, Bacharelado em Engenharia Agrônômica e Licenciatura em Química), o número de candidatos por vagas é maior nas seleções realizadas por meio do SiSU, conforme pode ser observado ao se comparar o ICPV dos anos de 2007 a 2009 (seleções exclusivas por Vestibular) com o ICPV de 2014 a 2017 (seleções exclusivas por SiSU). Este parâmetro de comparação não cabe ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas já que, em razão de seu ano de implantação, não houve seleção realizada exclusivamente por Vestibular.

De forma geral, houve um incremento no número de inscritos após a implementação do SiSU. Esse aumento também foi identificado por Sousa (2015), em pesquisa realizada na Universidade Federal do Piauí. Segundo o autor, entre os anos de 2006 a 2013, a relação candidato/vaga aumentou 419,3%. Da mesma forma, de acordo com Santos (2013), na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, o primeiro ano de adesão ao SiSU representou um incremento de quase 50% de inscritos.

Além disso, ao considerarmos o cenário do IFTM – Campus Uberaba após a disponibilização de todas as vagas da graduação por meio do SiSU, a partir de 2014, é possível observar que, em todos os cinco cursos pesquisados, o ICPV foi baixo no primeiro ano, porém aumentou nas edições seguintes.

Os dados denotam que o maior ICPV observado no período pesquisado é do curso de Tecnologia em Alimentos, em 2010. No entanto, ao considerarmos a média geral, o curso de Tecnologia em Alimentos é o segundo com menor índice, ficando à frente apenas do de Licenciatura em Química. Por outro lado, o curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica é o curso com IPCV geral mais elevado, o que o coloca como o curso de graduação mais disputado do *Campus* Uberaba. Assim, temos um curso de engenharia como o mais concorrido e um de licenciatura como o de menor procura.

Isso posto, reconhecemos que o incremento de candidatos nos processos seletivos da instituição após a implementação do SiSU possui dois lados que precisam ser considerados: se por um lado mais pessoas estão tendo a possibilidade de participar das seleções, caracterizando um passo importante rumo à democratização, por outro lado, a concorrência está mais acirrada, o que acaba privilegiando os candidatos de maior capital cultural, especialmente nos cursos mais concorridos.

3.4.2 Análise do Número de Ingressantes Convocados na Primeira Chamada

Apesar do aumento no número de candidatos inscritos, muitas instituições de ensino superior que aderiram ao SiSU têm apresentado dificuldades no preenchimento de suas vagas. Essa dificuldade ocasiona o prolongamento dos períodos de matrícula em razão das inúmeras chamadas/convocações de candidatos aprovados. As consecutivas chamadas prolongam-se, muitas vezes, após o início do período letivo, fato que leva os alunos convocados nas últimas chamadas a perderem aulas, prejudicando assim seu rendimento acadêmico.

Em pesquisa realizada na Universidade Federal do Piauí, Sousa (2015) afirma que mais da metade das vagas ofertadas em 2012 por meio do SiSU não foram preenchidas na primeira chamada. Em 2013, a situação em alguns cursos foi ainda pior, chegando a registrar percentuais de 96% de não preenchimento de vagas na primeira chamada (SOUSA, 2015).

Czerniaski (2014) explica que, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a implementação do SiSU elevou o número de chamadas por curso em razão do não preenchimento das vagas nas primeiras chamadas.

Nota-se, portanto, que muitos candidatos classificados na chamada regular, também conhecida como primeira chamada, não têm interesse em ingressar no curso e/ou instituição indicada na inscrição. Esta situação pode estar relacionada ao fato do candidato ter realizado a opção baseando-se apenas na nota de corte, sem considerar sua verdadeira vocação ou desejo: para não ser reprovado, ele acaba escolhendo um curso e/ou uma instituição em que sua nota do ENEM permita a classificação, o que não significa que irá matricular-se no curso. Segundo Flores (2013), o SiSU

[...] estimula no estudante o desejo de ingressar no ensino superior, independente do curso que desejava ingressar, como se fosse uma vitória pessoal. A decisão parece se submeter à seguinte lógica: constatar que a pontuação é condizente com a nota de corte de um determinado curso, inscrever-se nele para ser aprovado e, conseqüentemente, ser chamado para matrícula na IE (FLORES, 2013, p.162).

Outro motivo pode estar relacionado às condições econômicas e sociais dos candidatos: se por um lado o SiSU permite que os candidatos das regiões mais longínquas realizem gratuitamente sua inscrição para qualquer instituição do país que tiver aderido ao sistema, estimulando assim a inscrição, por outro lado, não oferece nenhum recurso aos muitos candidatos aprovados nas seleções que não têm condições para se manter longe de casa. Apesar da possibilidade de ajuda financeira por meio dos editais de assistência estudantil, realizados posteriormente, muitos candidatos sequer têm condições de ir até a instituição para realizar a matrícula.

Diante destas questões, realizamos o levantamento do número de candidatos convocados na primeira chamada que realizaram a matrícula bem como o número de ingressantes totais por ano, curso e forma de seleção, nos cinco cursos pesquisados no IFTM – *Campus* Uberaba. Os resultados permitiram observar os efeitos do SiSU nos processos de ocupação de vagas desta instituição, especialmente em relação aos candidatos com as melhores classificações.

3.4.2.1 Aspectos metodológicos

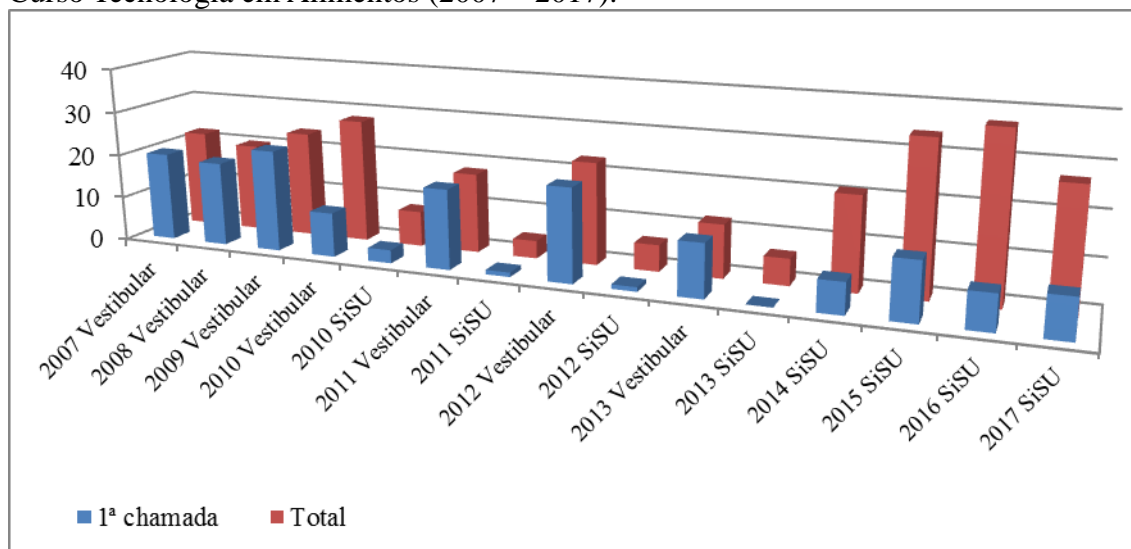
A partir dos relatórios do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM, foi identificado o número de ingressantes totais, por ano e por curso. Estas informações foram cruzadas com os relatórios da COPESE para identificar a forma de seleção bem como os ingressantes convocados em primeira chamada. As informações foram organizadas em uma planilha elaborada com o *software Microsoft Office Excel 2010*.

3.4.2.2 Resultados e Discussões

O Gráfico 44 demonstra o número de ingressantes totais e o de ingressantes convocados na primeira chamada por ano no curso de Tecnologia em Alimentos, no período de 2007 a 2017, considerando as formas de seleção Vestibular e SiSU. Os dados evidenciam uma redução de ingressantes convocados na primeira chamada após a implementação do SiSU, se comparado ao Vestibular. Enquanto no Vestibular, 83,6% dos ingressantes foram convocados na primeira chamada; no SiSU, este percentual passou a ser de 29,3%.

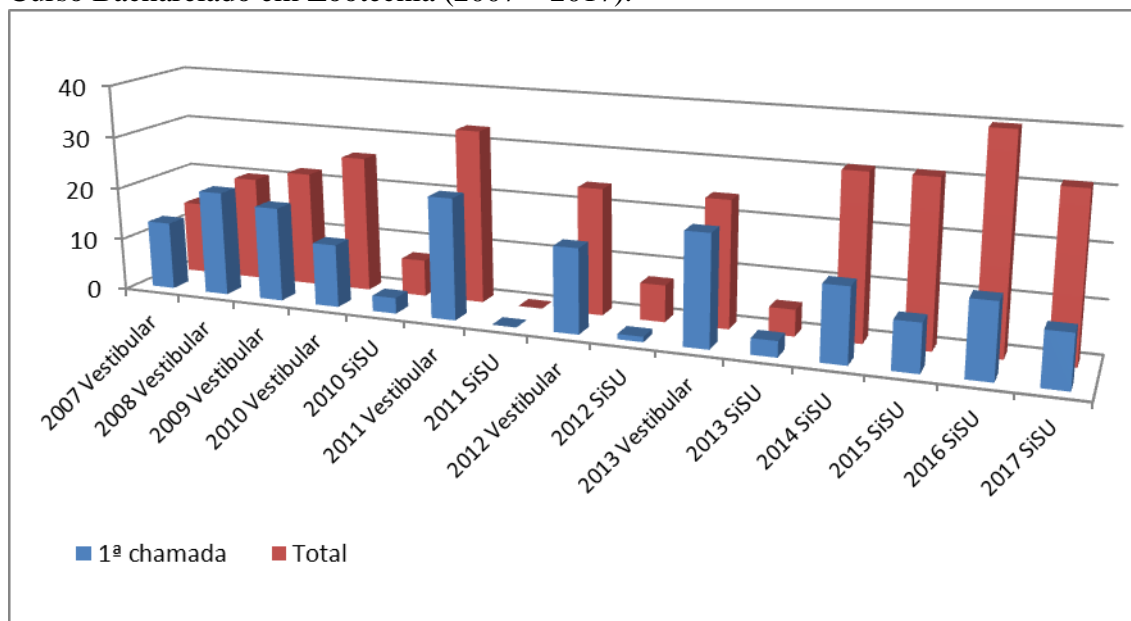
Para o curso de Bacharelado em Zootecnia, os dados apontam uma redução no número de ingressantes convocados na primeira chamada após a implementação do SiSU, conforme demonstrado no Gráfico 45. Enquanto no Vestibular, 75,4% dos ingressantes foram convocados na primeira chamada; no SiSU, este percentual foi reduzido para 35,5%.

Gráfico 44. Número de ingressantes totais e ingressantes convocados na primeira chamada – Curso Tecnologia em Alimentos (2007 – 2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – Campus Uberaba e da COPESE.

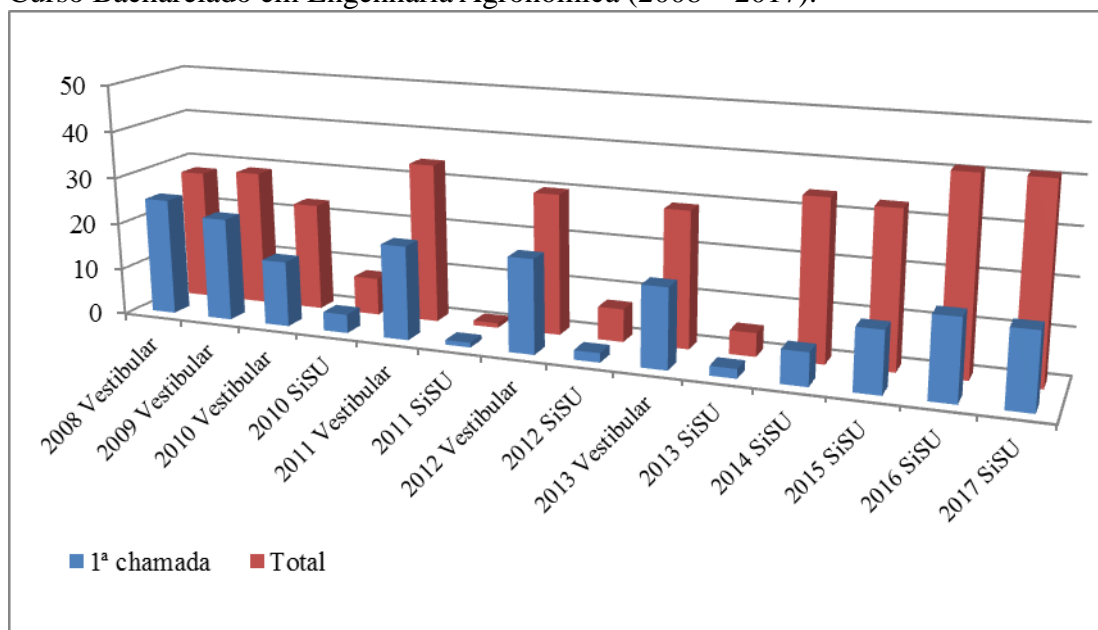
Gráfico 45. Número de ingressantes totais e ingressantes convocados na primeira chamada – Curso Bacharelado em Zootecnia (2007 – 2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – Campus Uberaba e da COPESE.

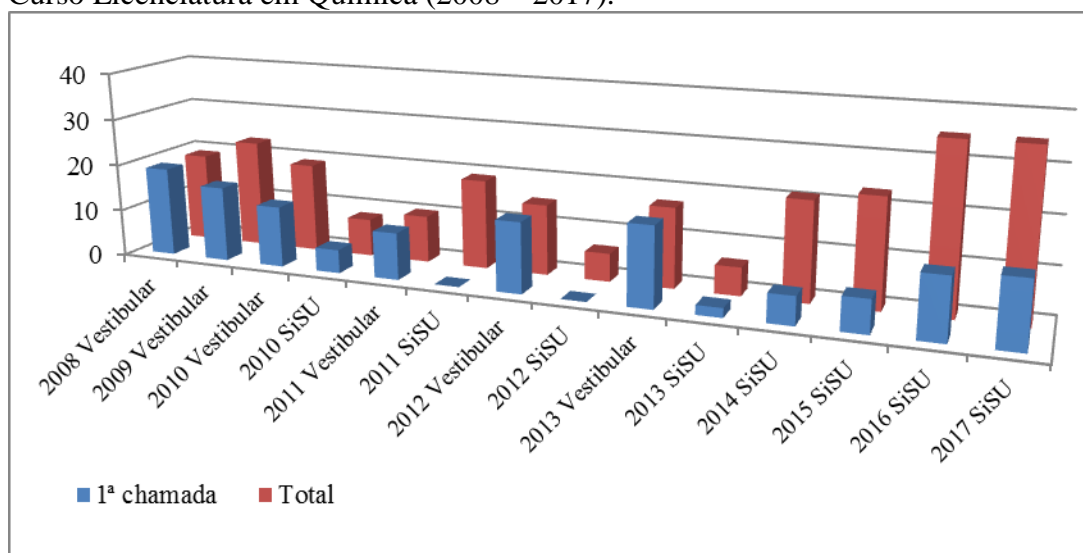
No curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, o número de ingressantes convocados na primeira chamada também foi reduzido após a adesão ao SiSU, conforme apresentado no Gráfico 46. Enquanto no Vestibular o número de ingressantes convocados na primeira chamada representa 68,2% dos ingressantes totais; com a implementação do SiSU, este percentual caiu para 36,4%.

Gráfico 46. Número de ingressantes totais e ingressantes convocados na primeira chamada – Curso Bacharelado em Engenharia Agrônômica (2008 – 2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – Campus Uberaba e da COPESE.

Gráfico 47. Número de ingressantes totais e ingressantes convocados na primeira chamada – Curso Licenciatura em Química (2008 – 2017).

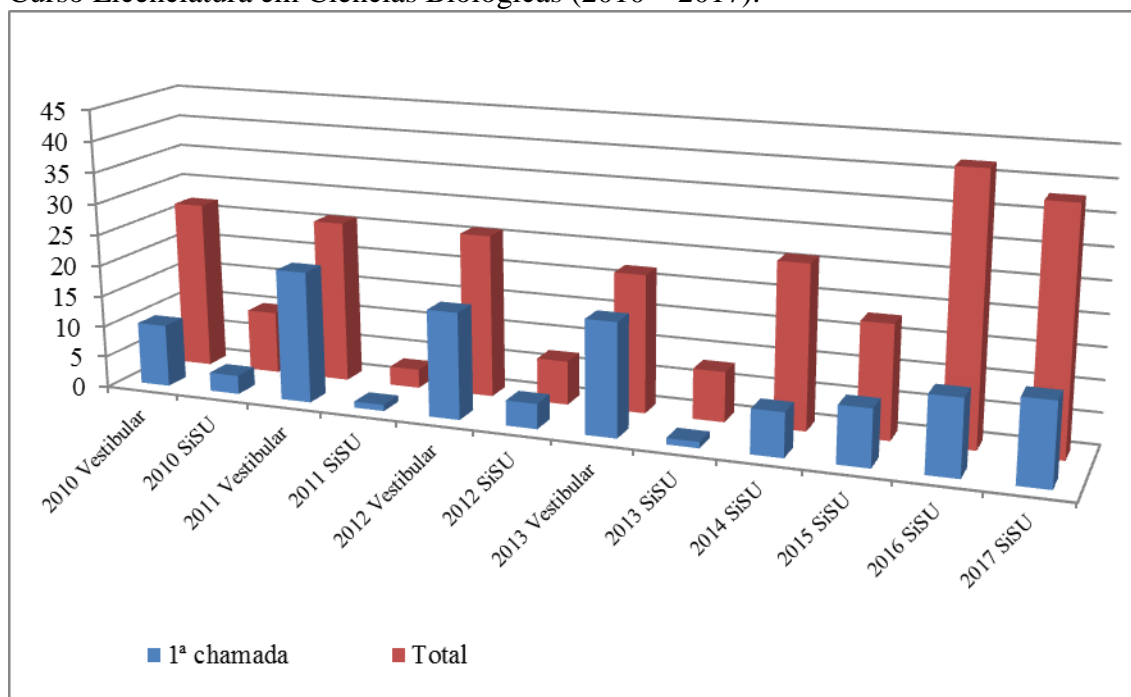


Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – Campus Uberaba e da COPESE.

No curso de Licenciatura em Química, os dados também demonstram redução no número de ingressantes convocados na primeira chamada após a implementação do SiSU, conforme Gráfico 47. Enquanto no Vestibular os ingressantes convocados na primeira chamada representavam 87,3% dos ingressantes totais; no SiSU, este percentual passou a ser de 30,7%.

De acordo com o Gráfico 48, assim como nos demais cursos pesquisados, o SiSU reduziu o percentual de ingressantes convocados na primeira chamada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Enquanto no Vestibular o número de ingressantes convocados na primeira chamada representavam 65,3% dos ingressantes totais; no SiSU, este percentual foi reduzido para 32,8%.

Gráfico 48. Número de ingressantes totais e ingressantes convocados na primeira chamada – Curso Licenciatura em Ciências Biológicas (2010 – 2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC, da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM – Campus Uberaba e da COPESE.

Os dados apresentados inferem resultados preocupantes: em todos os cursos pesquisados, a implementação do SiSU reduziu a percentagem de matrícula dos candidatos com melhores classificações, ou seja, os convocados na primeira chamada. Em todos os cursos pesquisados, menos de 40% dos ingressantes foram convocados na primeira chamada.

No curso de Licenciatura em Química, o efeito contraditório do SiSU foi ainda maior: enquanto no Vestibular o curso apresentou o maior índice de ocupação por candidatos convocados na primeira chamada (87,3%); no SiSU, o curso apresenta o segundo menor percentual (30,7%), ficando à frente apenas do curso de Tecnologia em Alimentos, que teve apenas 29,3% de ingressantes convocados na primeira chamada.

Os dois cursos de Bacharelado são os que apresentam a melhor ocupação de vagas por candidatos convocados na primeira chamada, sendo 35,5% para o Bacharelado em Zootecnia e 36,4% para o Bacharelado em Engenharia Agrônoma. No entanto, mesmo para estes

cursos, os percentuais são muito baixos, demonstrando que o IFTM precisa de ações e mecanismos que melhorem a ocupação das vagas nos cursos da instituição.

Para complementar as informações referentes aos processos de ocupação das vagas no *Campus Uberaba* do IFTM, seguimos com a análise dos índices de evasão na instituição.

3.4.3 Análise da Evasão

De acordo com Rigo (2016), a evasão é um problema que persiste na maioria das instituições de ensino superior, o que evidencia a necessidade de maiores reflexões de como enfrentar esse problema.

Essa situação reflete a necessidade de fortalecimento das políticas de permanência, que subsidiem material e academicamente alunos das classes menos favorecidas. Além disso, há a questão do desperdício de investimentos públicos, afinal, os planejamentos das IES são realizados com base na quantidade de vagas disponibilizadas, e não no quantitativo de alunos atendidos. Desta forma, o aumento da evasão eleva o custo médio por aluno, “tornando a oferta do ensino superior público ainda mais cara para a sociedade e ainda mais ineficiente” (ALMEIDA et al., 2016, p. 22).

Ristoff (1995) esclarece a diferença existente entre evasão e mobilidade na educação superior. Especialmente em tempos de SiSU, nota-se uma crescente mobilidade de estudantes entre cursos e instituições, em razão da dinâmica do próprio sistema, que permite que um aluno matriculado em uma IES possa ser convocado para outro curso, da mesma ou de outra IES. Esta situação, para Ristoff (2015), não é considerada evasão uma vez que o aluno não foi excluído do sistema.

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição - mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades (RISTOFF, 1995, p. 56).

De acordo com a Comissão Especial de Assuntos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, criada pelo MEC em 1995, a evasão pode ser dividida em três tipos:

Evasão do curso - caracterizada pelo desligamento do curso superior em função de abandono (não matrícula), transferência ou reescolha, trancamento e/ou exclusão por norma institucional;

evasão da instituição - desligamento da instituição na qual está matriculado;

evasão do sistema - abandono definitivo ou temporário do ensino superior (BRASIL, 1996, p. 28).

Nesta pesquisa, abordamos a evasão do curso, pois tratamos como evadidos todos os ingressantes que alteraram seu status de matriculado para cancelado, desistente, desligado ou transferido. Assim, realizamos a investigação quantitativa da não permanência nos cursos, ou seja, o número de alunos que ingressaram em determinado curso e não permaneceram.

Isto posto, realizamos o levantamento dos dados que apontam os índices de evasão dos cursos de graduação ofertados pelo *Campus* Uberaba do IFTM, com foco nas formas de seleção Vestibular e SiSU. Os resultados demonstram que em quatro dos cinco cursos pesquisados os índices de evasão foram incrementados após a implementação do SiSU na instituição.

3.4.3.1 Aspectos Metodológicos

Para analisarmos a evasão foram gerados, do sistema acadêmico do IFTM– *Campus* Uberaba e do SISTEC, relatórios com a informação da movimentação de todos os alunos ingressantes nos cursos pesquisados no período entre 2007 a 2017. Os relatórios foram gerados em dezembro de 2018 e, por isso, refletem a situação de cada aluno nesta data. Todos os alunos que estavam com a movimentação referente a cancelamento, desistência, desligamento ou transferência foram consultados no sistema acadêmico para saber o ano/período letivo da movimentação. A partir da elaboração de uma planilha com a informação da data da última movimentação, foi possível identificar o número total de alunos desistentes e o de desistentes no primeiro semestre letivo. O cálculo da porcentagem de desistentes por forma de seleção foi realizado utilizando as fórmulas:

$$\% \text{ desistentes Vestibular} = \frac{\text{n}^\circ \text{ de desistentes que ingressaram por Vestibular} \times 100}{\text{n}^\circ \text{ total de ingressantes por Vestibular}}$$

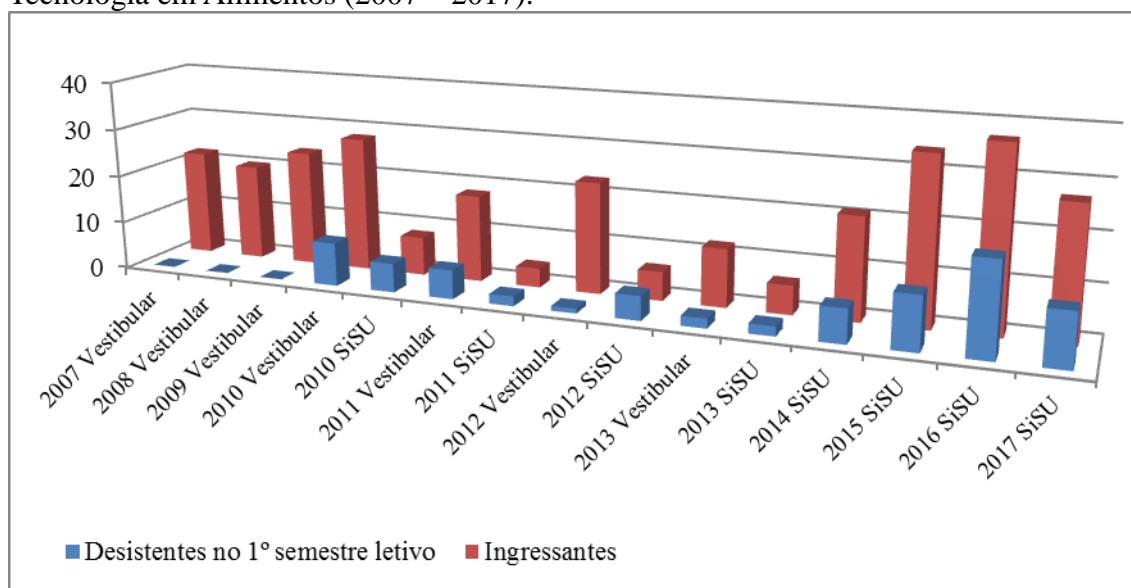
$$\% \text{ desistentes SiSU} = \frac{\text{n}^\circ \text{ de desistentes que ingressaram por SiSU} \times 100}{\text{n}^\circ \text{ total de ingressantes por SiSU}}$$

3.4.3.2 Resultados e Discussões

Se considerarmos o número de ingressantes, no curso de Tecnologia em Alimentos, o SiSU elevou o número de desistentes no primeiro semestre letivo, conforme Gráfico 49. Além

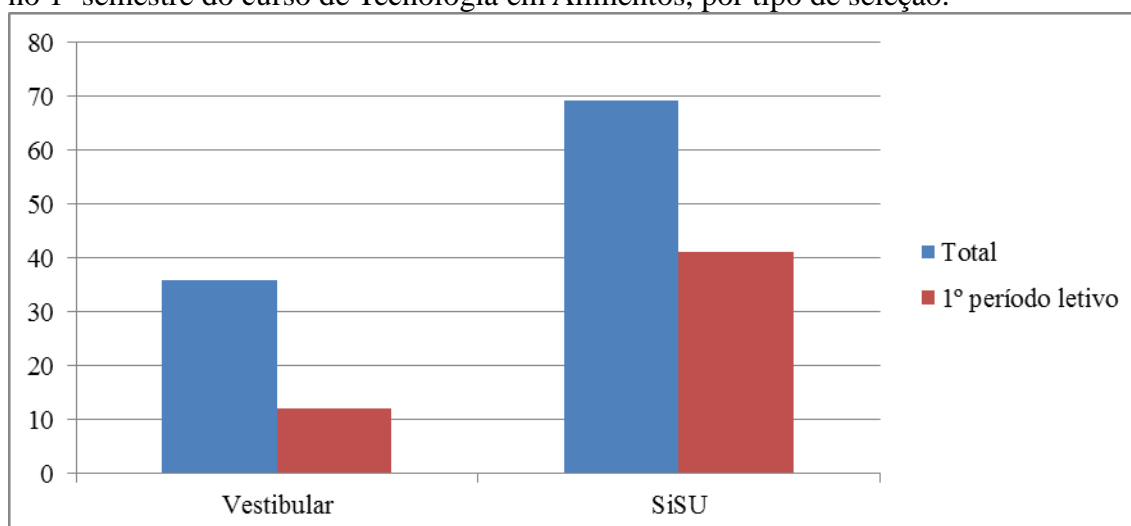
disso, a percentagem total de desistentes do curso também foi incrementada com a implementação do SiSU, conforme o Gráfico 50. Desta forma, os índices de estudantes que ingressaram por meio do SiSU e não permaneceram no curso são maiores que os apresentados no Vestibular.

Gráfico 49. Número de ingressantes e número de desistentes no 1º semestre letivo – Curso Tecnologia em Alimentos (2007 – 2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM - *Campus* Uberaba.

Gráfico 50. Percentagem total de discentes desistentes e percentagem de discentes desistentes no 1º semestre do curso de Tecnologia em Alimentos, por tipo de seleção.

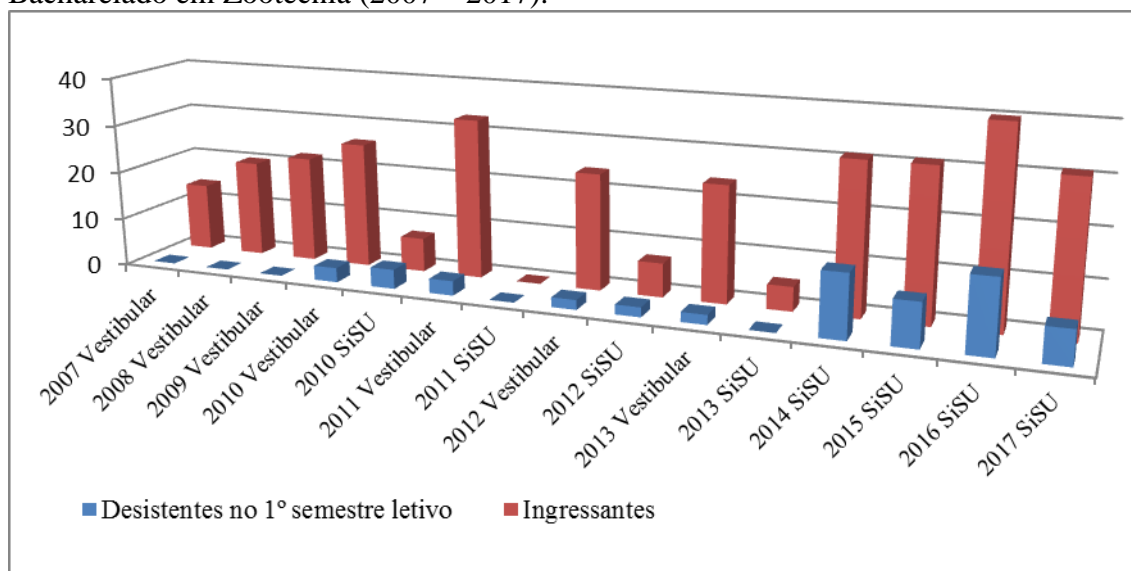


Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM - *Campus* Uberaba.

No curso de Bacharelado em Zootecnia, é possível observar, nos Gráficos 51 e o 52, que os números de não permanência do SiSU comparado aos do Vestibular são maiores tanto

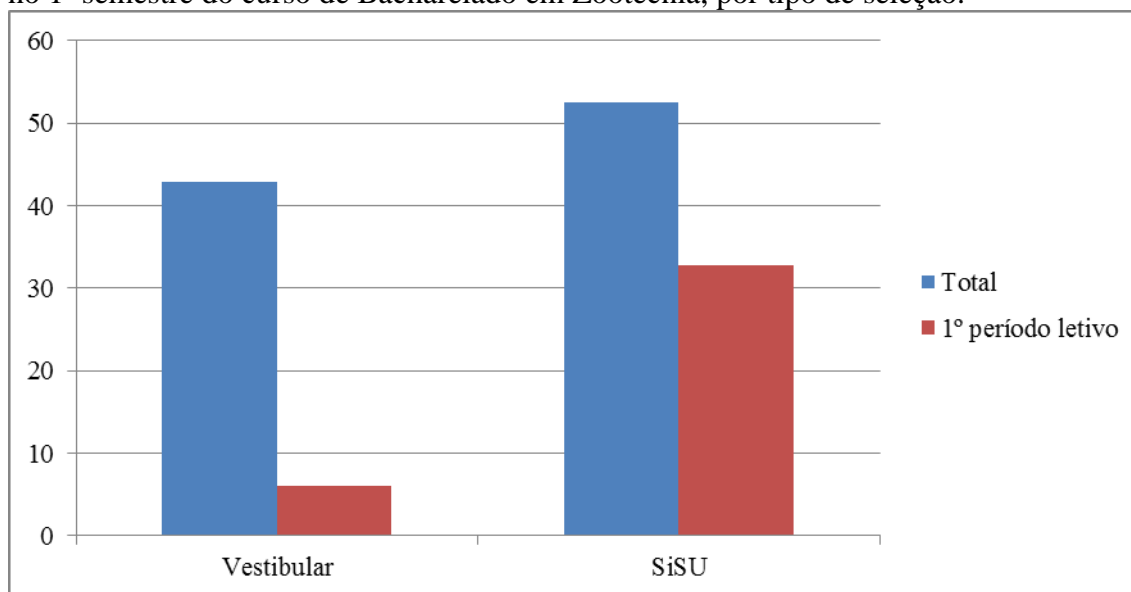
em relação aos desistentes no primeiro período letivo, quanto ao total de desistentes. Infere-se que o SiSU elevou a taxa de evasão no curso de Bacharelado em Zootecnia.

Gráfico 51. Número de ingressantes e número de desistentes no 1º semestre letivo – Curso Bacharelado em Zootecnia (2007 – 2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM - *Campus* Uberaba.

Gráfico 52. Percentagem total de discentes desistentes e percentagem de discentes desistentes no 1º semestre do curso de Bacharelado em Zootecnia, por tipo de seleção.

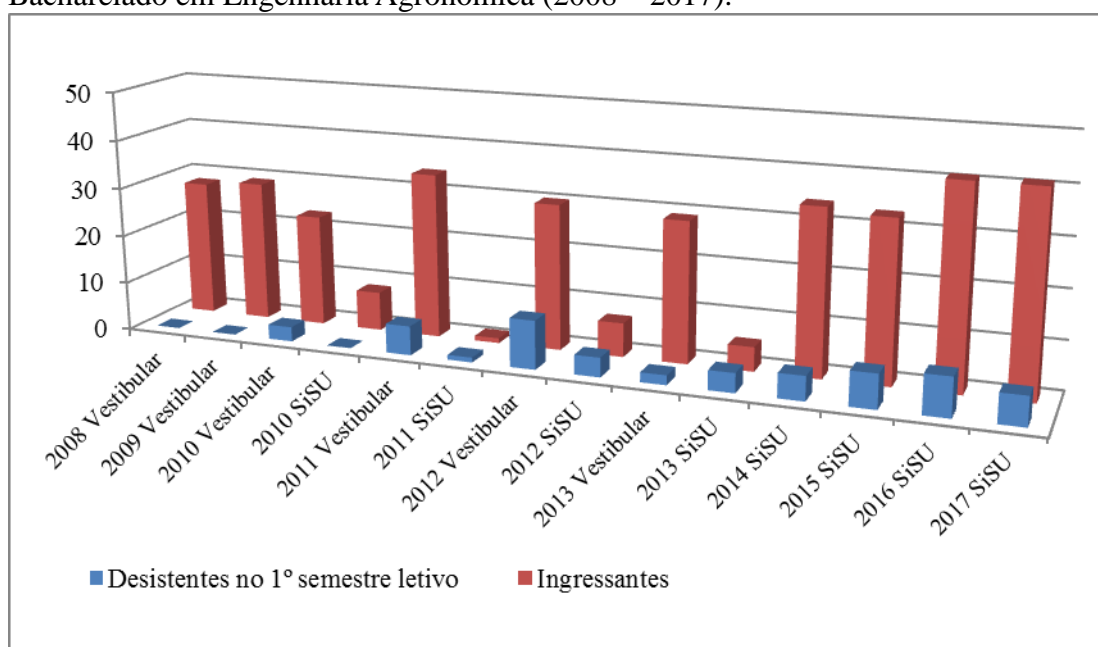


Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM - *Campus* Uberaba.

O Gráfico 53 apresenta a relação entre o número de ingressantes por ano e por seleção e o número de desistentes no primeiro semestre letivo no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica. Como o curso apresenta um bom índice de ingressantes, o número

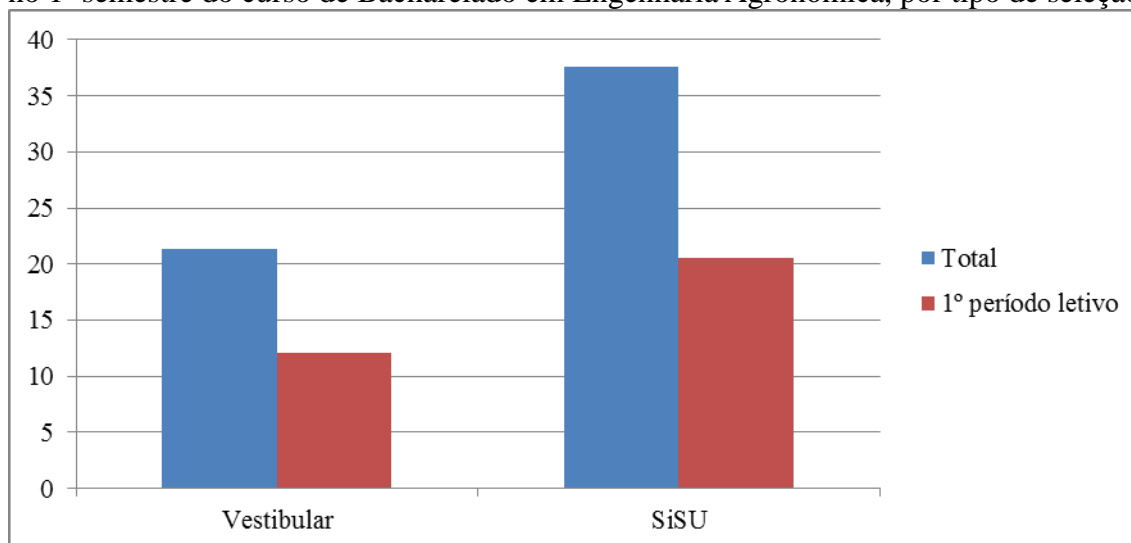
de alunos desistentes no primeiro semestre não gerou muito impacto, com exceção das seguintes edições do SiSU: em 2011, apenas um aluno ingressou pelo SiSU e este abandonou o curso no primeiro semestre letivo; em 2012, dos sete ingressantes pelo SiSU, quatro desistiram do curso no primeiro semestre letivo; e em 2013, dos cinco ingressantes pelo SiSU, apenas um não desistiu do curso no primeiro semestre letivo. Porém, conforme apresentado no Gráfico 54, os percentuais de desistentes totais e desistentes no primeiro período letivo do curso de Engenharia Agrônômica dos ingressantes por meio do SiSU são superiores aos percentuais de desistentes totais e desistentes no primeiro período letivo do ingressantes por Vestibular. Dessa forma, a evasão da forma de seleção SiSU é superior à do Vestibular.

Gráfico 53. Número de ingressantes e número de desistentes no 1º semestre letivo – Curso Bacharelado em Engenharia Agrônômica (2008 – 2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM - Campus Uberaba.

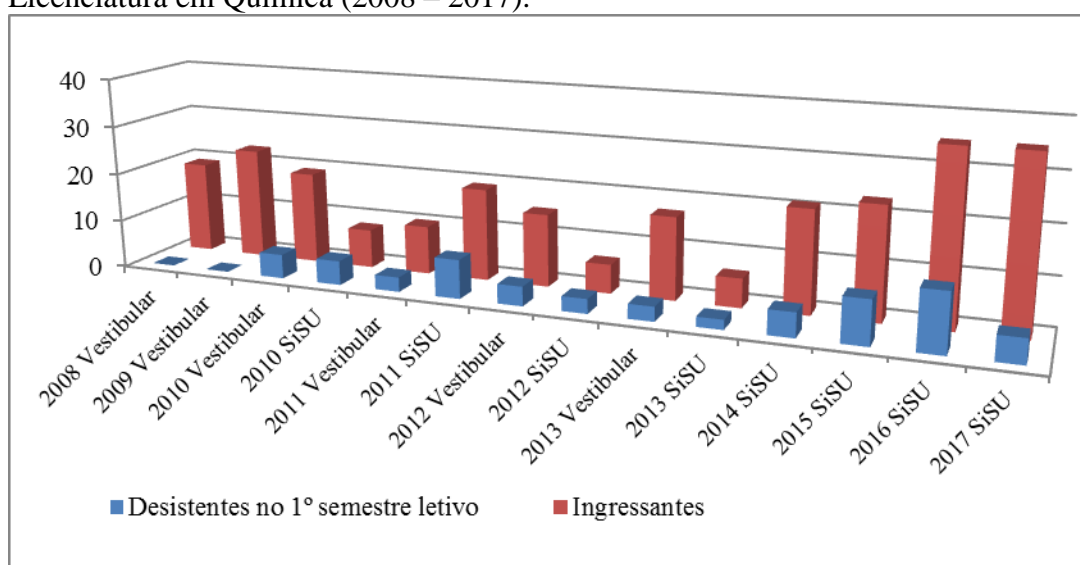
Gráfico 54. Percentagem total de discentes desistentes e percentagem de discentes desistentes no 1º semestre do curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, por tipo de seleção.



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM - *Campus* Uberaba.

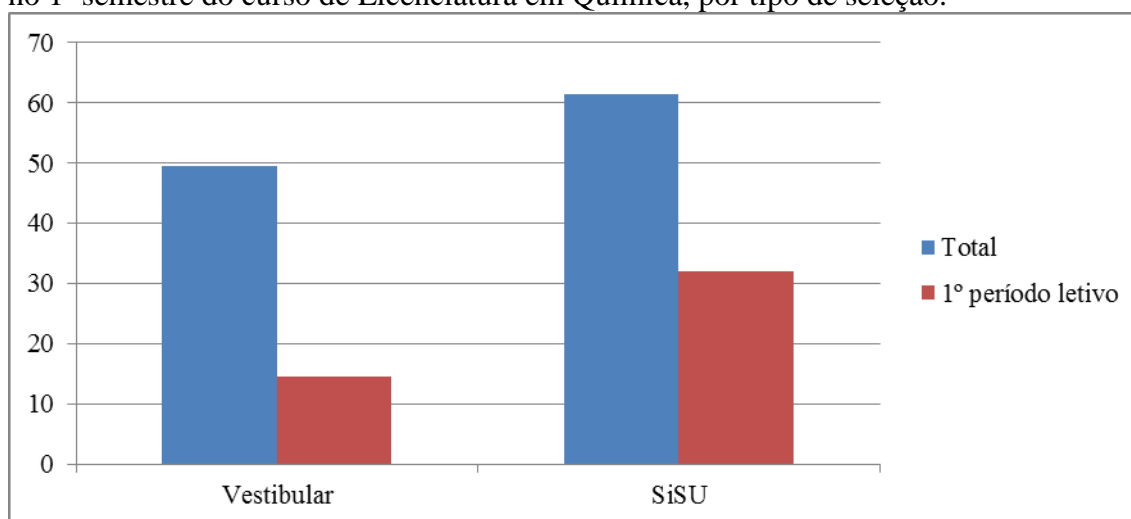
Quando consideramos os alunos que desistiram no primeiro semestre letivo, observamos que, no curso de Licenciatura em Química, este número, quando comparado ao número de ingressantes, é maior no SiSU do que no Vestibular, conforme demonstrado no Gráfico 55. O Gráfico 56 evidencia o aumento no percentual de desistentes com a implementação do SiSU, o qual refere-se tanto aos desistentes totais quanto aos desistentes no primeiro período letivo.

Gráfico 55. Número de ingressantes e número de desistentes no 1º semestre letivo – Curso Licenciatura em Química (2008 – 2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM - *Campus* Uberaba.

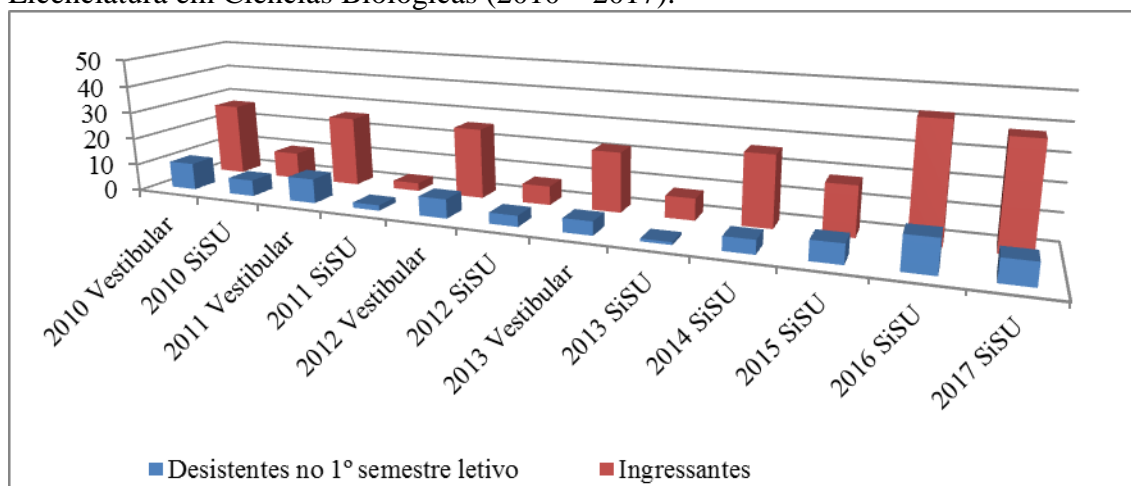
Gráfico 56. Percentagem total de discentes desistentes e percentagem de discentes desistentes no 1º semestre do curso de Licenciatura em Química, por tipo de seleção.



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM - *Campus* Uberaba.

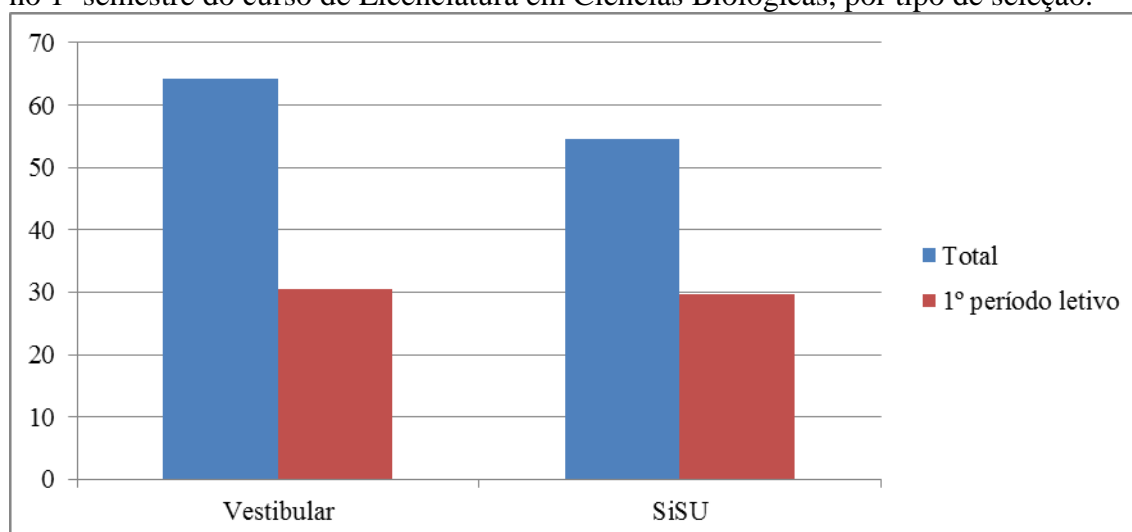
Se considerarmos os alunos que não permaneceram no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas já no primeiro semestre letivo, o Gráfico 57 demonstra que, em relação ao número de ingressantes nos três primeiros anos, o número de desistentes que ingressaram pelo SiSU foi superior ao do Vestibular. Em 2013, o percentual de desistentes que ingressaram pelo Vestibular superou o percentual de desistentes que ingressaram pelo SiSU. Conforme apresentado no Gráfico 58, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas é o único dos cursos pesquisados em que o percentual de desistentes que ingressaram pelo Vestibular é superior ao de desistentes que ingressaram pelo SiSU. No caso deste curso, a forma de seleção SiSU diminuiu a evasão no curso

Gráfico 57. Número de ingressantes e número de desistentes no 1º semestre letivo – Curso Licenciatura em Ciências Biológicas (2010 – 2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM - *Campus* Uberaba.

Gráfico 58. Percentagem total de discentes desistentes e percentagem de discentes desistentes no 1º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, por tipo de seleção.



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM - *Campus* Uberaba.

Assim, dos cinco cursos analisados, quatro apresentaram um aumento da evasão após a implementação do SiSU (Tecnologia em Alimentos, Bacharelado em Zootecnia, Bacharelado em Engenharia Agrônômica e Licenciatura em Química). No entanto, este incremento nos índices de evasão é problema nacional. Segundo Rigo (2016, p. 40),

[...] o índice de evasão nas instituições de ensino superior no Brasil é um fenômeno que vem crescendo. Segundo pesquisa realizada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2004, nos cursos de graduação presenciais de instituições públicas no Brasil, o índice de evasão foi de 22% e, seis anos mais tarde, em 2010, ultrapassou 40% (KLEINKE, 2012).

Entre as causas que podem explicar o aumento da evasão nas instituições de ensino superior do país estão: a falta de orientação profissional, questões financeiras, dificuldade de moradias, elevado número de reprovações nas disciplinas, desestímulo com o curso, falta de monitorias e necessidade de parar o curso para trabalhar (RIGO, 2016). Além destas, a própria dinâmica do SiSU favorece a evasão de curso, pois, mesmo estando matriculado em uma instituição, o estudante tem a possibilidade de ser convocado para outro curso da mesma ou de outra instituição de ensino. Neste caso, RIGO (2016) esclarece que os estudantes têm (res)-significado a evasão, não sendo portanto uma perda, mas uma estratégia para se alcançar o sucesso escolar.

Neste estudo, apenas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas os percentuais de evasão dos ingressantes por meio do SiSU foram menores quando comparados aos ingressantes por meio de Vestibular. É oportuno ressaltar que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi o único curso dos pesquisados que não selecionou alunos

exclusivamente por meio do Vestibular, pois foi fundado na instituição no mesmo ano da implementação do SiSU.

Cabe destacar, ainda, que o aumento da evasão no primeiro semestre letivo influencia diretamente o número de chamadas, uma vez que, como os cancelamentos são realizados logo após a matrícula, é possível convocar candidatos da lista de espera. Por sua vez, o aumento no número de chamadas eleva o número de ingressantes após o período letivo, levando estes alunos a um déficit de carga horária cursada e, conseqüentemente a possíveis dificuldades no rendimento acadêmico. Nota-se ainda que, apesar da possibilidade de realizar novas chamadas, considerando os desistentes no primeiro semestre letivo, é representativo o número de vagas ociosas conforme apresentado no tópico a seguir.

3.4.4 Análise do Percentual de Vagas Ociosas

Além da queda nos percentuais de ingressantes convocados em primeira chamada e do aumento dos índices de evasão, outro efeito do SiSU, em muitas instituições de ensino superior, tem sido a ociosidade de suas vagas, mesmo após diversas chamadas publicadas – muitas vezes chamadas que se prolongam até o encerramento da lista de espera (FLORES, 2013; FERNANDES, 2013; CZERNIASKI, 2014; OLIVEIRA, 2014).

Para este estudo, consideramos vagas ociosas as não preenchidas nos processos seletivos mais aquelas que vagaram em razão de cancelamento, transferência e/ou desligamento do aluno e não foram ocupadas em outras chamadas.

Ressaltamos que a própria dinâmica do SiSU tende a elevar os índices de não ocupação de vagas assim como os índices de cancelamentos e transferências. Como já exposto anteriormente, muitas vezes o candidato inscreve-se para determinado curso apenas por ser o que se adequa à sua nota do ENEM, sem ter o interesse real de cursá-lo. Neste caso, muitos candidatos nem chegam a efetuar a matrícula e outros até se matriculam, mas, logo percebem que não é o curso que desejam e acabam cancelando a matrícula. Existem ainda os casos de candidatos que se inscrevem para instituições distantes de sua origem e que posteriormente não têm condições de manterem-se na instituição ou até mesmo nem chegam a matricular-se. Além disso, o fato do candidato, mesmo já matriculado em uma instituição de ensino, permanecer na lista de espera de outro curso e/ou outra instituição eleva a probabilidade de cancelamentos de matrículas já efetuadas.

Diante do exposto, realizamos o levantamento das vagas ociosas por cursos e por ano nos cursos de graduação do *Campus* Uberaba do IFTM. Essa análise corrobora os dados

apresentados anteriormente, os quais demonstram a dificuldade enfrentada pela instituição no que concerne ao preenchimento das vagas disponibilizadas para os cursos de graduação.

3.4.4.1 Aspectos metodológicos

A partir dos dados referentes ao número de ingressantes totais por curso, por ano de ingresso e do status destes discentes nos cursos de acordo com o SISTEC, foi possível realizar o levantamento do número de vagas ociosas, com base no número de vagas ofertadas. Desta forma, utilizamos a fórmula abaixo para obtermos o número de vagas ociosas.

$$\text{vagas ociosas} = n^{\circ} \text{ de vagas ofertadas} - n^{\circ} \text{ de discentes matriculados}$$

Cabe esclarecer que, para o número de discentes matriculados, foram considerados apenas os ingressantes por meio de Vestibular e SiSU. Não consideramos os ingressantes por Vagas Remanescentes, pois este tipo de ingresso visa justamente o preenchimento das vagas ociosas e são seleções realizadas para candidatos a partir do segundo período do curso.

A partir do número de vagas ociosas de cada curso e por ano de seleção, calculamos o percentual de vagas ociosas com base na fórmula:

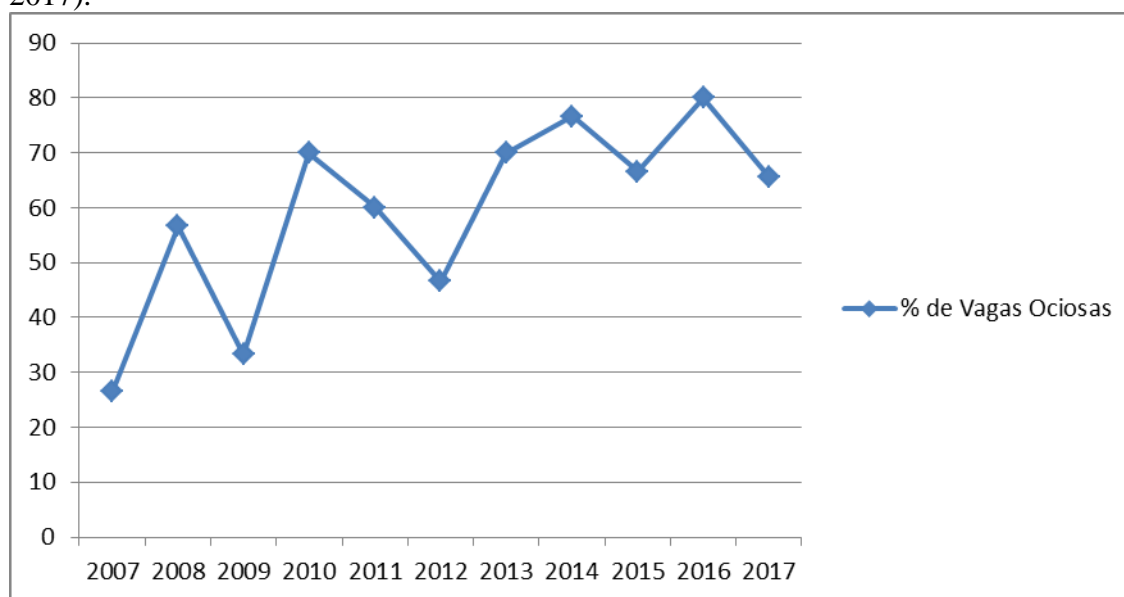
$$\% \text{ vagas ociosas} = \frac{n^{\circ} \text{ de vagas ociosas} \times 100}{n^{\circ} \text{ total de vagas ofertadas}}$$

É oportuno salientar que o levantamento de vagas ociosas considerou a movimentação/status dos discentes em dezembro de 2018. Portanto, nos ciclos em que há alunos matriculados, o percentual de vagas ociosas pode aumentar em razão de cancelamentos, abandonos ou transferências ocorridas após o levantamento dos dados.

3.4.4.2 Resultados e Discussões

O curso de Tecnologia em Alimentos apresenta um número representativo de vagas ociosas em todos os anos pesquisados, atingindo o percentual máximo, em 2016, de 80%, conforme o Gráfico 59. Cabe destacar que, no período pesquisado, o percentual de vagas ociosas do curso nunca foi inferior a 26%, sendo o menor índice em 2007, ano da primeira oferta do curso, quando o Vestibular era a única forma de seleção.

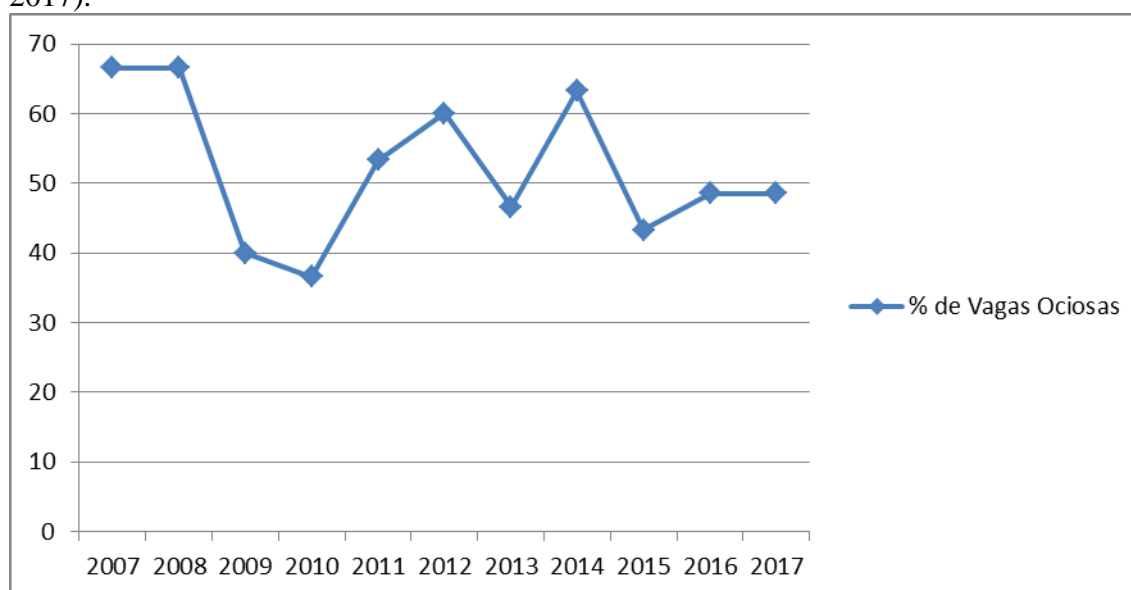
Gráfico 59. Percentual de vagas ociosas – Curso Tecnologia em Alimentos (2007-2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM - *Campus* Uberaba.

No curso de Bacharelado em Zootecnia, de acordo com o Gráfico 60, os maiores percentuais de vagas ociosas no curso ocorreram nos dois primeiros anos de seleção para o curso (2007 e 2008), com mais de 66% de vagas ociosas, quando o Vestibular era a única forma de seleção. O menor índice ocorreu no primeiro ano de implementação do SiSU, em 2010, correspondendo a 36,6% de vagas ociosas.

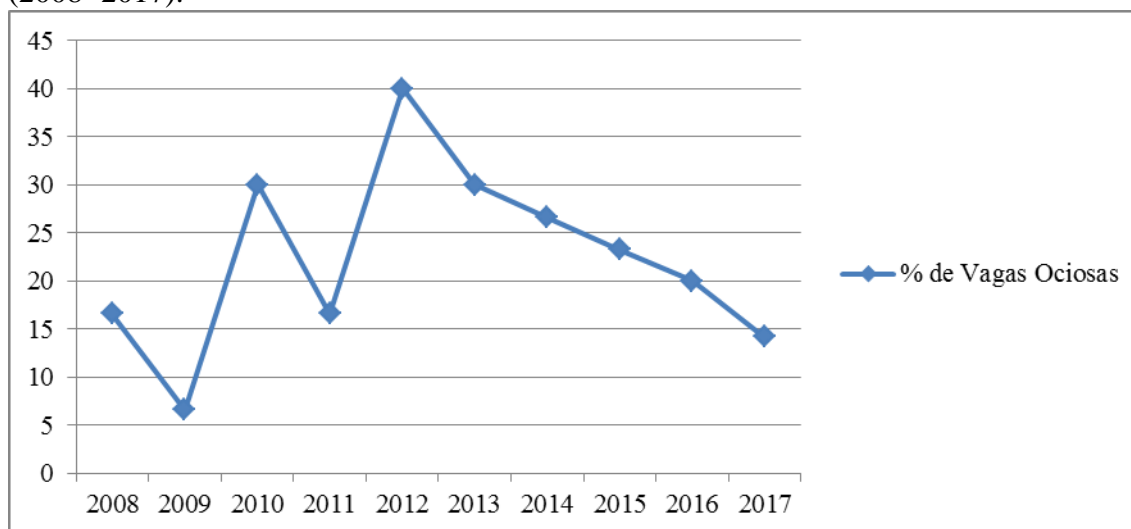
Gráfico 60. Percentual de vagas ociosas – Curso Bacharelado em Zootecnia (2007-2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM - *Campus* Uberaba.

O curso de Bacharelado em Engenharia, dos cursos pesquisados, apresenta o menor percentual de vagas ociosas, sendo que, em 2012, a taxa de 40% de vagas ociosas foi a maior do período analisado, conforme disposto no Gráfico 61. Cabe destacar que o menor percentual de vagas ociosas foi em 2009, quando o Vestibular era a única forma de seleção. Neste ano apenas 6,6% das vagas não foram ocupadas.

Gráfico 61. Percentual de vagas ociosas – Curso Bacharelado em Engenharia Agrônômica (2008- 2017).



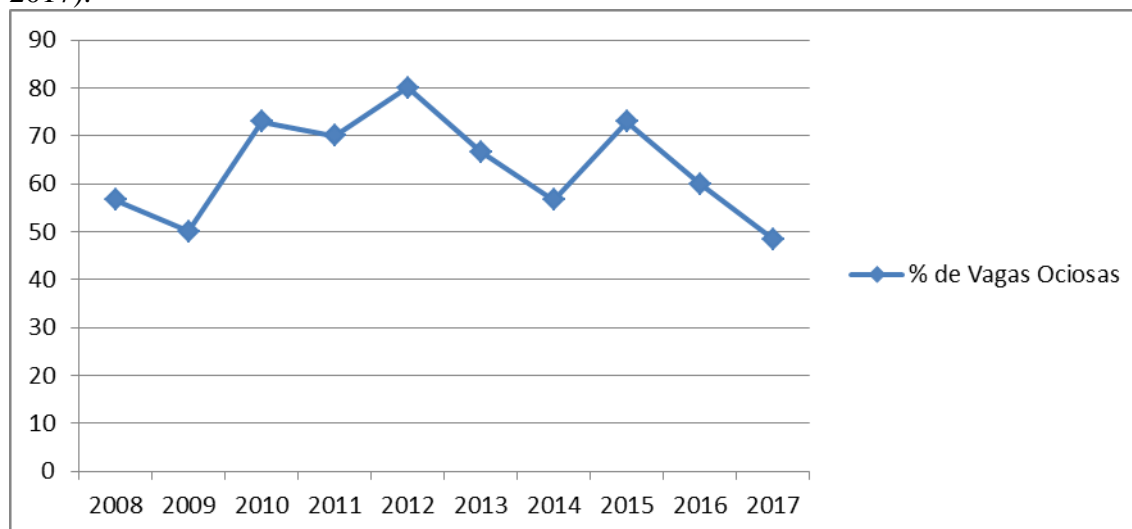
Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM - *Campus* Uberaba.

O Gráfico 62 demonstra que os percentuais de vagas ociosas do curso de Licenciatura em Química sempre foram elevados, chegando a 80% em 2012. O menor percentual de vagas ociosas foi em 2017, com 48,5%, sendo o SiSU a única forma de seleção.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas também manteve um percentual elevado de vagas ociosas no período entre 2010 a 2015, conforme o Gráfico 63. Em 2016 e 2017, estes percentuais apresentaram uma queda, ficando pela primeira vez abaixo de 50%.

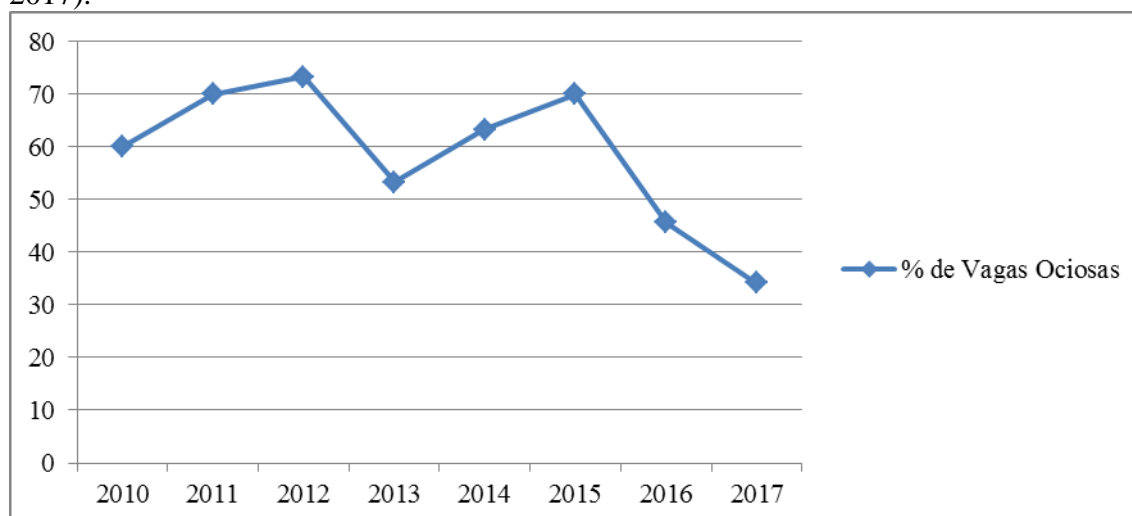
Os dados apresentados demonstram que a ociosidade de vagas é um grave problema enfrentado pelo IFTM – *Campus* Uberaba, pois, em todos os cursos e independente do ano de seleção, não houve preenchimento total de vagas por meio de Vestibular ou do SiSU.

Gráfico 62. Percentual de vagas ociosas – Curso Licenciatura em Química (2008-2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM - *Campus* Uberaba.

Gráfico 63. Percentual de vagas ociosas – Curso Licenciatura em Ciências Biológicas (2010-2017).



Fonte: Elaboração própria, com dados extraídos do SISTEC e da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico do IFTM - *Campus* Uberaba.

Destacamos ainda que, em relação à ociosidade de vagas, a implementação do SiSU apresentou resultados diferenciados entre os cursos pesquisados: no curso de Tecnologia em Alimentos, os maiores índices de ociosidade de vagas aconteceram com o SiSU, sendo a única forma de seleção; no curso de Bacharelado em Zootecnia, os maiores índices são do Vestibular como única forma de seleção; nos cursos de Bacharelado em Engenharia Agrônoma, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas, os maiores

índices de ociosidade de vagas ocorreram em seleções em que as vagas foram divididas entre Vestibular e SiSU.

Além disso, os dados coletados apontam que o curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica é o curso com menor percentual de vagas ociosas enquanto o de Licenciatura em Química apresenta os maiores percentuais de ociosidade de vagas. Mais uma vez os dois cursos apresentam-se em extremidades: de um lado, um curso na área de engenharia com os maiores índices de candidatos por vaga e a maior ocupação de vagas e, do outro lado, um de licenciatura com a menor demanda e menor ocupação das vagas.

Diante do exposto, concluímos que, em relação à ocupação das vagas, a implementação do SiSU no IFTM – *Campus* Uberaba, especialmente a disponibilização de todas as suas vagas por meio do sistema, não tem sido positiva. Apesar do SiSU promover a divulgação da instituição e possibilitar que mais pessoas participem de seus processos de seleção, elevando os índices de candidatos por vaga, é notório que houve diminuição na ocupação das vagas pelos ingressantes convocados em primeira chamada e incremento da evasão. O estudo evidencia a dificuldade enfrentada pela instituição de ensino em preencher suas vagas, obstáculo este registrado mesmo antes da implementação do SiSU, mas que, de forma geral, se manteve após a adesão ao Sistema. Neste sentido, ressaltamos a necessidade de repensar o SiSU como única forma de seleção na instituição, em busca não só da melhoria nos processos de ocupação de vagas, como também da democratização da educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Só buscando maior equidade em termos de resultados, poderemos falar efetivamente em políticas de democratização da educação superior; do contrário o que teremos é um arremedo de democracia que amplia o acesso, mas não garante a permanência e a inclusão social das camadas marginalizadas” (Maria de Fátima Costa de Paula).

Essa pesquisa revela os avanços em termos de expansão da educação superior brasileira ao longo das últimas décadas, bem como os obstáculos encontrados na busca pela democratização deste nível de ensino. Nesta perspectiva, evidenciamos que as desigualdades sociais, econômicas e educacionais produziram e ainda produzem efeitos que explicam muitas características do ensino superior no país.

Em face do reconhecimento da educação como fator de desenvolvimento econômico, o Estado, sob a influência dos organismos supranacionais, passou a desenvolver ações que buscassem o incremento do nível educacional de sua população. As massas, ao reconhecerem a educação como fator de mobilidade social, aumentaram a demanda pelos níveis mais elevados do ensino, especialmente da educação superior. Estes fatores promoveram a expansão de cursos e instituições de ensino superior no país, mormente na via privada, conservando assim os ideais neoliberais. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2017, na educação superior, a iniciativa privada representa 87,9% no total de instituições do país e 75,3% no total de matrículas.

Logo, estas transformações vão ao encontro da mercantilização da educação superior, afastando-se dos verdadeiros princípios da democratização, que infere, além da igualdade para o acesso e permanência, a exigência da qualidade nos processos educativos. Conforme preconizado neste trabalho, a mercantilização da educação superior, quando voltada essencialmente para a obtenção do lucro, contradiz o preceito de educação como direito social.

Nesta perspectiva, o acesso à educação superior sofreu modificações que, ao serem analisadas profundamente não alteraram o perfil meritocrático das seleções: dos exames preparatórios à instituição dos vestibulares e posteriormente à implementação do SiSU, é possível observar que há interesse em favorecer os mais favorecidos, já que em nenhum dos tipos de seleção são consideradas as desigualdades educacionais, muitas vezes promovidas e/ou ampliadas pelas desigualdades sociais.

Para essa discussão, destacamos as contribuições de Pierre Bourdieu. Para o autor, durante toda a trajetória escolar dos indivíduos, as seleções dissimulam as desigualdades educacionais ao legitimar as desigualdades sociais. Desta forma, concordamos que as experiências sociais (*habitus*) e os saberes e conhecimentos acumulados ao longo da vida (*capital cultural*) creditam as classificações e desclassificações assim como podem determinar o sucesso escolar. Logo, entendemos que o êxito na trajetória escolar não depende de dons individuais, assim como não se baseia unicamente no esforço individual, uma vez que o espaço cultural e todas as experiências e conhecimentos que ele proporciona exerce importante papel no condicionamento e posicionamento do indivíduo.

Em face do exposto, só faz sentido falar em democratização da educação se o entendimento for o de possibilitar a participação efetiva de todos os membros da sociedade no que concerne ao gozo dos bens culturais e educacionais produzidos, promovendo a justiça social por meio da garantia dos direitos sociais. Mais do que incrementar o número de vagas na educação superior, a democratização deste nível de ensino envolve a atuação do Estado em garantir um sistema de ensino de qualidade e um que abarque os grupos sociais historicamente marginalizados deste nível de ensino. Além de promover a inclusão no sistema de educação superior, é necessário superar a segregação que ocorre no interior do próprio sistema, dividindo os alunos em cursos e instituições de ensino de acordo com a classe social.

Outra questão relevante a ser considerada é o problema da ociosidade de vagas na educação superior, ainda enfrentado por muitas instituições de ensino. Na iniciativa privada, o número de vagas ociosas é ainda maior, mas este é um problema que atinge também muitas instituições públicas. A ociosidade de vagas, muitas vezes, decorre também de desigualdades sociais, econômicas e educacionais, pois, mesmo tratando-se de uma instituição pública, muitos alunos abandonam o curso por motivos que englobam dificuldades financeiras (mesmo que o curso seja gratuito, existem despesas com alimentação, transporte, material, entre outras), incompatibilidade de horário por precisar trabalhar, dificuldades com conteúdos do curso em razão de uma educação básica de pouca qualidade, problemas com relação à moradia, entre outros.

Dessa forma, reconhecidos os efeitos das desigualdades sociais no acesso à educação superior, assentimos a relevância das políticas públicas formuladas e implementadas com vistas a expandir e democratizar o acesso e a permanência. Nesta perspectiva, no âmbito das instituições privadas, destacamos o FIES e o PROUNI e, no âmbito das instituições públicas, a UAB, o REUNI, a Rede Federal, o SiSU, o PNAES e a Lei de Reserva de Vagas. Cada um destes programas, com suas especificidades de objetivos, busca, de forma geral, satisfazer as

demandas, principalmente dos grupos socialmente marginalizados, no intuito de minimizar as desigualdades por meio de ações que proporcionem condições de acesso, permanência e êxito na educação superior.

Portanto, elegemos como objeto desta pesquisa uma política pública que aduz o objetivo de democratizar o acesso à educação superior: o SiSU. Para isso, definimos como lócus da pesquisa o *Campus Uberaba* do IFTM. Buscamos com este estudo responder dois questionamentos: primeiramente, até que ponto a nova forma de ingresso na educação superior brasileira tornou o acesso mais democrático. E depois, se a ociosidade de vagas deixou de ser uma preocupação para o IFTM – *Campus Uberaba* após a implementação do SiSU.

Neste sentido, procedemos com a análise do SiSU enquanto política pública educacional, utilizando como referencial metodológico a Abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992). Por meio desta análise, evidenciamos que, primeiramente, houve um esforço dos organismos supranacionais, entre eles a UNESCO, o BM, a OMC, a OCDE e a ONU em enfatizar a educação como fator de desenvolvimento social e, assim, influenciar o direcionamento de políticas públicas, especialmente nos países em desenvolvimento. No caso do Brasil, foram formuladas diversas políticas públicas com vistas a expandir e democratizar a educação superior no país, sendo uma delas o SiSU.

Esse Sistema de Seleção Unificada, gerenciado pelo Ministério da Educação e que utiliza o Exame Nacional do Ensino Médio como instrumento de seleção, apresenta-se por meio de seus documentos legais (Portarias) como um mecanismo mais democrático de seleção pois, prevê gratuidade na inscrição; possibilidade de escolha de até dois cursos em qualquer instituição pública do país que tiver aderido ao sistema, sem necessidade de deslocamento para inscrição e/ou exame; possibilidade de alterar as escolhas de cursos e instituições dentro do período de inscrição, tendo para isso acesso às notas de cortes dos cursos escolhidos; e obrigatoriedade das instituições de ensino que aderiram ao sistema de fornecer acesso à internet aos candidatos que não possuem outros meios para tal.

É notório que o SiSU apresenta-se como uma política de grande aceitabilidade social. Isso é evidenciado pelo crescente número de instituições que aderiram ao Sistema, bem como pelo incremento de vagas disponibilizadas. Cabe destacar que as instituições de ensino possuem autonomia para decidirem sobre a adesão ao Sistema, assim como definir o número de vagas que serão disponibilizadas para o SiSU.

No entanto, mediante a análise realizada nesta pesquisa, verificamos que, em muitas instituições de ensino que aderiram ao SiSU, os objetivos de promover a democratização e melhorar a ocupação das vagas têm apresentado resultados contraditórios. Estão elencados entre os resultados inesperados: a manutenção da elitização de cursos de maior apreço social, a inalteração do perfil discente, o aumento da evasão, o incremento de vagas ociosas e o acirramento da concorrência promovido pelo aumento do número de candidatos inscritos. Destacamos que estes resultados demonstram os efeitos do SiSU em universidades federais, já que não encontramos trabalhos que apresentassem as consequências do SiSU em institutos federais, o que evidencia a relevância desta pesquisa.

Reconhecemos que o SiSU, ao possibilitar que mais pessoas participem dos processos de seleção para a educação superior, torna-se um importante instrumento rumo à democratização deste nível de ensino, além de ser um mecanismo eficiente na divulgação das instituições educacionais. Contudo, destacamos que o incremento de pessoas interessadas e inscritas está longe de garantir formas mais equitativas de seleção.

Neste sentido, evidenciamos que, apesar dos avanços, existem lacunas que não foram preenchidas no enfrentamento das desigualdades sociais. Entre os avanços, podemos relacionar o incremento na educação superior de grupos sociais que ao longo da história foram excluídos deste sistema de ensino: mulheres, pretos, pardos, indígenas, pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e egressos do ensino médio público. Ainda sobre os avanços, destacamos a expansão das vagas e de instituições de ensino, entre elas, os institutos federais.

Contudo, as lacunas ainda existem: apesar dos progressos em relação à inclusão dos grupos sub-representados, os indivíduos ainda são segregados em cursos e instituições de ensino de acordo com a classe social: os estudantes oriundos das classes mais favorecidas são, majoritariamente, direcionados aos cursos e instituições de maior apreço social. Esta segregação, a partir do capital cultural, é considerada por Bourdieu (2010a) uma violência simbólica, caracterizando-se por ser uma forma mais oculta de desigualdade.

Diante do contexto da educação superior no Brasil, combinado aos resultados do SiSU em algumas universidades que aderiram ao sistema e a necessidade de verificar os efeitos desta política em um outro tipo de instituição de ensino superior, procedemos ao levantamento dos dados que nos permitiram avaliar o SiSU no *Campus* Uberaba do IFTM, concernente a dois de seus objetivos: a democratização do acesso e a eficiência na ocupação das vagas.

Para alcançarmos nossos propósitos, analisamos o perfil discente de todos os ingressantes de cinco cursos de graduação do IFTM – *Campus* Uberaba (Tecnologia em

Alimentos, Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Bacharelado em Zootecnia, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas) no período compreendido entre 2007 e 2017, considerando as seguintes variáveis: sexo, etnia, faixa etária, origem escolar e renda familiar per capita. Além disso, analisamos a ocupação das vagas na instituição, mediante o levantamento de: índices de candidatos por vaga, número de ingressantes convocados na primeira chamada que realizaram a matrícula, evasão e ociosidade de vagas.

Consideramos que mapear o perfil discente é um importante mecanismo para avaliar a democratização da educação superior, já que oferece subsídios que permitem analisar se os grupos sub-representados neste nível de ensino estão conseguindo o acesso à instituição de ensino. Por outro lado, analisar a ocupação das vagas disponibilizadas também permeia a questão da democratização, uma vez que, além do acesso, são necessárias ações que possibilitem a permanência e o êxito.

Admitida a relevância das duas análises, optamos por realizar os levantamentos e apresentar os dados, de forma comparativa, entre Vestibular e SiSU. Cabe destacar que, entre 2007 e 2009, o Vestibular foi a única forma de seleção de estudantes de graduação para vagas novas; em 2010, o SiSU foi implementado na instituição e funcionou concomitantemente com o Vestibular até 2013; em 2014, o IFTM aboliu o Vestibular, tornando o SiSU sua única forma de seleção para os primeiros períodos dos cursos de graduação.

A opção por apresentar os dados de forma comparativa entre as duas formas de seleção teve como objetivo evidenciar os efeitos desta nova forma de ingresso, que, no caso do *Campus* Uberaba, tem todas as suas vagas atualmente disponibilizadas para ele.

Os dados demonstraram que, de forma geral, a implementação do SiSU não promoveu significativas mudanças no perfil discente da instituição. No entanto, é oportuno destacar que a instituição tem desempenhado importante papel na inclusão de egressos do ensino médio público e pessoas de rendas baixas a médias, independente da forma de seleção. De forma geral, o perfil discente apresentou-se como formado majoritariamente por estudantes do sexo feminino, autodeclarados brancos, com faixa etária entre 18 e 24 anos, oriundos de escola pública e com renda *per capita* compreendida até um salário-mínimo e meio.

Em relação à ocupação das vagas, os efeitos do SiSU são mais explícitos, contudo, não são positivos. Apesar de incrementar o número de candidatos inscritos, houve, após a implementação do Sistema de Seleção Unificada na instituição, a diminuição no número de convocados nas primeiras chamadas que realizaram a matrícula, bem como elevação dos índices de evasão.

Destacamos, ainda, que o SiSU mantém a hierarquização de cursos dentro da instituição, cujos dados revelam indubitáveis disparidades entre dois cursos. De um lado, um na área de engenharia (Bacharelado em Engenharia Agrônômica), ofertado em período integral, ocupado predominantemente por estudantes do sexo masculino, apresenta os percentuais mais elevados de egressos do ensino médio privado, as maiores rendas familiares *per capita* e a melhor ocupação das vagas (menos ociosidade e evasão). Do outro lado, um de licenciatura (Licenciatura em Química), ofertado no período noturno, ocupado majoritariamente por mulheres, com os maiores índices de egressos do ensino médio público, é também o curso com o menor índice de candidatos por vaga, maior evasão e com a maior ociosidade de vagas dos cursos analisados.

Os dados corroboram que o *hábitus* e o *capital cultural* podem determinar o lugar dos sujeitos no ensino superior. E que, muito além de simplesmente incluir grupos sociais que, ao longo da história foram alijados deste nível de ensino, é necessário promover ações que prezem pela igualdade de oportunidades de escolhas.

Destarte, revela-se através desta pesquisa que o SiSU, apesar de ser uma política pública de grande aceitabilidade social, precisa ser repensado, especialmente em instituições de ensino que, assim como o IFTM, disponibilizam todas as suas vagas por meio do Sistema. No entanto, destacamos que o SiSU é uma forma de seleção, não podendo ser considerado principal agente de promoção da democratização do ensino superior, uma vez que não há vagas suficientes neste nível de ensino para todos os egressos do ensino médio.

Não obstante, reconhecemos que o SiSU oferece benefícios às instituições que aderem ao Sistema. Supomos que o fato de não precisarem se ocupar com a elaboração de provas e nem com a aplicação dos exames sejam fatores que contribuíram para a decisão de aderir ao SiSU.

Contudo, os resultados apresentados nesta pesquisa evidenciam a necessidade de outras análises. Para tanto, sugerimos como pesquisas futuras:

- Realizar um levantamento sobre os níveis educacionais dos pais dos estudantes de graduação do IFTM. De acordo com Bourdieu (2003), o capital cultural familiar exerce importante influência na trajetória e êxito escolar dos indivíduos, assim como a classe social;
- Analisar a mobilidade estudantil promovida pelo SiSU, já que este é um dos objetivos do Sistema. A possibilidade de um estudante, independente de sua localidade, poder inscrever-se e realizar o exame para uma instituição de qualquer região do país é tido como um fator que incrementa a mobilidade de estudantes entre as regiões. No entanto, ficam os seguintes questionamentos: dispensar a locomoção para a inscrição e para a realização do

exame é o suficiente para promover a mobilidade estudantil? Como um estudante que não tinha condições econômicas e sociais de sair de sua cidade para realizar um exame conseguirá manter-se em outra cidade ao longo do curso?

- Investigar os motivos de evasão especialmente após a implementação do SiSU, pois é o período que apresenta os dados mais preocupantes. O resultado desta análise poderá inferir se a principal causa do incremento de evadidos após a implementação do SiSU tem relação direta com a própria dinâmica do Sistema, ou se está relacionada a fatores externos ao SiSU, como, por exemplo, as desigualdades sociais, econômicas e educacionais;

- Perscrutar as percepções de estudantes e gestores do IFTM a respeito do SiSU e verificar se realmente o Sistema não tem sido passível de questionamento e o porquê de tanta aceitabilidade, mesmo com resultados tão contraditórios.

Sem ter a pretensão de esgotar o assunto, esta pesquisa buscou contribuir para estudos sobre a democratização da educação superior e para o próprio IFTM, por apresentar dados de uma política adotada pela instituição. Os resultados aqui apresentados servirão de ponto de partida para outros estudos relacionados ao tema, dada a relevância da democratização da educação superior para a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Raimundo Luigi Santos de. *Assimetrias socioeconômicas e acesso ao ensino superior* – um estudo da (des)elitização discente da Universidade Federal do Ceará (UFC). 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2013.
- ABREU, Paula Santos de. A educação superior no Brasil e a proposta de liberalização do GATS. *Univ. Rel. Int.* Brasília, v. 6, n. 2, p. 89-108, jul./dez. 2008.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALMEIDA, Aléssio Tony Cavalcante de; SIQUEIRA, Liédje Bettizaide Oliveira de; SILVA, Andrea Ferreira da; SOBRAL, Eryka Fernanda Miranda; ROCHA, Evandro Farias. Estratégia Safe Choice sob menor Incerteza e Alocação Ineficiente no Ensino Superior Brasileiro. In: *Encontro Regional de Economia*, 21. 2016, Fortaleza. Anais [...] Fortaleza: [s.n.], 2016.
- ALMEIDA, Jane Soares de. “Mulheres na educação: missão, vocação e destino?”. In: SAVIANI, Demerval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 61-98.
- ANDRIOLA, W.B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, v. 19, n. 70, p. 107-125, 2011.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n.89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.
- _____; BOWE, Richard; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992
- BANCO MUNDIAL. *La educación em los países en desarrollo: peligros y promesas*. Washington, 2000.
- _____. *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de La experiência*. Washington, 1995.
- BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. *Revista Brasileira de Ciência Política*. Brasília, n.16, p. 39-64, jan./abr. 2015
- BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*. Rio de Janeiro, n. 6, jul./dez. 2014.
- 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 .

BAUMAN, Zygmunt. *A riqueza de poucos beneficia todos nós?* Trad. Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do Hiato de Gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/277>>. Acesso em: 07 maio 2019.

BENDRATH, Eduard Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. *Intermeio*. Campo Grande, v.16, n. 32, p. 157-171, jul./dez. 2010.

BESE, Regina Macedo Boaventura. *Um breve histórico da avaliação institucional no Brasil*. 2007. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/um-breve-historico-da-avaliacao-institucional-no-brasil>>. Acesso em 15 maio 2019.

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

BORGES, Gabriela Fernanda Silva; RIBEIRO, Elisa Antônia. A expansão da educação superior brasileira a partir dos anos 90: democratização ou massificação? *Revista Triângulo*. Uberaba, v.12, n.1, 103-118, 2019.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

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

_____; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010b.

_____. *Coisas ditas*. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.

_____; PASSERON, Jean-Claude. *Los herderos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

BRASIL. Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em: 12 maio 2019.

_____. *Portaria Normativa nº 1.117, de 1º de novembro de 2018*. Altera a Portaria Normativa MEC n. 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC n. 21, de 5 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/11/2018&jornal=515&pagina=26&totalArquivos=110>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

_____. *Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. *Portaria Normativa n. 9, de 5 de maio de 2017*. Altera a Portaria Normativa MEC n. 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC n. 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/legislacao>>. Acesso: em 30 out. 2018.

_____. *Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em 02 ago. 2018.

_____. *Portaria Normativa n. 5, de 9 de março de 2016*. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1828/portaria-normativa-n-5>>. Acesso: em 19 ago. 2018.

_____. Portal. *Mulheres são maioria em universidades e cursos de qualificação*, 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/03/mulheres-sao-maioria-em-universidades-e-cursos-de-qualificacao>>. Acesso em: 07 maio 2019.

_____. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em : 14 mar. 2018.

_____. *Portaria Normativa n. 21, de 5 de novembro de 2012*. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SiSU. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/legislacao>>. Acesso: em 29 out. 2018.

_____. *Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012*. Regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7824-11-outubro-2012-774384-publicacaooriginal-137867-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. *Portaria Normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012*. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf> . Acesso: em 19 ago. 2018.

_____. *Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> . Acesso em: 12 ago. 2018.

_____. *Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 09 ago. 2018.

_____. *Conferência Nacional de Educação – CONAE. (2010) “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”*. Documento Final, Brasília. 28 mar. – 1º abr. 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. *Portaria Normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010*. 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. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 03 out. 2018.

_____. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)*, de 30 de março de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/busca?ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas\[0\]=tags&searchword=Andifes](http://portal.mec.gov.br/busca?ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas[0]=tags&searchword=Andifes)>. Acesso em 30 ago. 2018.

_____. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 03 ago. 2018.

_____. *Decreto n. 6.425, de 04 de abril de 2008*. Dispõe sobre o censo anual da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. *Chamada Pública MEC/SETEC n. 002/2007*. Chamada Pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf>. Acesso em 06 jan. 2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. 2007*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

_____. *Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 08 ago. 2018.

_____. *Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em 06 ago. 2018.

_____. *Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em:

07 ago. 2018.

_____. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. *Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 07 ago. 2018.

_____. *Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 06 ago. 2018.

_____. *Portaria Normativa n. 438, de 28 de maio de 1998*. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_1998.aspx>. Acesso em: 09 ago. 2018.

_____. *Portaria Normativa n. 2.041, de 22 de outubro de 1997*. Dispõe sobre as características dos Centros Universitários. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 ago. 2018.

_____. *Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996*. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. *Comissão especial Sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras*. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Brasília, DF: BRASIL/MEC/SESu, 1996. Relatório Final.

_____. *Decreto n. 99.490, de 30 de agosto de 1990*. Dispõe sobre o concurso vestibular para admissão aos cursos de graduação das instituições de ensino superior e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99490-30-agosto-1990-334995-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 out. 2018.

_____. *Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 06 jan. 2018.

_____. *Decreto n. 83.935, de 4 de setembro de 1979*. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 06 jan.2019.

_____. *Decreto n. 79.298, de 24 de fevereiro de 1977*. Altera o Decreto n. 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 27 dez. 2018.

_____. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 03 ago. 2018.

_____. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 08 ago. 2018.

_____. *Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915*. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

_____. *Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911*. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 set. 2018.

_____. *Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890*. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CABRAL, Carla Giovana; BAZZO, Walter Antonio. “As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro”. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 24, n. 1, 2005, p. 3-9.

CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir S. “Mulheres e Ciências: desafios e conquistas”. *Interthesis*, Florianópolis, v. 8, p. 20-35, 2011.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: *Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. Mariluce Bittar, João Ferreira de Oliveira, Marília Morosini (Org.) - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

COMISSÃO EUROPEIA. *Estratégia de Lisboa*. 2000. Disponível em: http://www.drapc.minagricultura.pt/base/geral/files/estrategia_lisboa.pdf. Acesso em: 11 out. 2018.

COSTA, Vanessa Pontes da. *Ensino superior, desigualdades e democratização: um estudo sobre a inserção dos estudantes ingressantes por reserva de vagas na Universidade Federal*

do Rio de Janeiro. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2014.

COSTA, Frederico Lustosa; CASTANHAR, José Cezar. *Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos*. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v.37, n.5, 969-992, 2003.

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

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n.88, p. 795-817, out. 2004.

_____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*. v. 24, n. 82, p.37-61. abr. 2003.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CZERNIASKI, Lizandra Felippi. *Políticas públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Francisco Beltrão*. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. In: *Avaliação*. Campinas; Sorocaba: v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000100007&script=sci_arttext>. Acesso: 12 maio 2019.

_____. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 maio 2019.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 119, p. 29-46, jul. 2003.

FERNANDES, Aline Marques. *Avaliação de Programa Social de Acesso à Educação Superior: o novo ENEM na Universidade Federal de Lavras*. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG, 2013.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. *Avaliação política e avaliação de política: um quadro de referência teórica*. Do Instituto de Estudos Econômicos e Sociais de São Paulo – IDESP, da Universidade de Campinas – UNICAMP An61 Conl., Belo Horizonte, 1 (3): 107.127, set/dez. 1986.

FLORES, Cezar Augusto da Silva. *A escolha do curso superior no Sistema de Seleção Unificada – SiSU: o caso do curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop*. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania. *Revista de Educação*. PUC-Campinas. Campinas, n.24, p. 17-26, jun. 2008.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Revista diálogo educacional*. Curitiba, v.6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

GOELLNER, Isabella de Araujo. *Política pública de acesso ao ensino superior: um estudo de caso sobre a utilização do ENEM-SiSU na Universidade de Brasília de 2012 a 2016*. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Brasília, Brasília-DF, 2017.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil Contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

GÓMEZ, Magela Reny Fonticiella. *Acesso e permanência de alunos de engenharia da UTFPR - Campus Medianeira*. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília–SP, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos*. IBGE, 2016. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>>. Acesso em 04 maio 2018.

_____. *Distribuição percentual da população por sexo – Brasil – 1980 a 2010*. IBGE, Censo Demográfico 1980, 1991, 2000 e 2010, e contagem da população 1996. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/distribuicao-da-populacao-por-sexo.html>>. Acesso em 25 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2007-2017*. Brasília: Inep, 2007-2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. *Censo da Educação Superior – Notas estatísticas 2017*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

_____. ENEM: Resultados dos participantes de 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2017/apresentacao_resultados_enem2017.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019

JABUR, Ana Maria Ribeiro Tanajura; DAVID, Alessandra. “Mulheres e professoras: uma análise da docência feminina na região de Ituverava/SP”. *Nucleus*, Ituverava, v. 8, n. 2, p. 409-420, out. 2011.

LI, Denise Leyi. *O Novo ENEM e a plataforma SiSU: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil*. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2016.

LIMA, Lucinete Marques; BIANCHINI, Angelo Rodrigo. *Seletividade e/ou democratização da educação superior em tempos de SisU*. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/6187>>. Acesso em: 12 set. 2017.

LIMA e SOUZA, Ângela Maria Freire de. “Sobre gênero e Ciência: tensões, avanços, desafios”. In: LIMA e SOUZA, Ângela Maria Freire de; BONETTI, Alinne. *Gênero, Mulheres e Feminismos*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 15-28. (Coleção Bahianas).

LIMA, Kátia Regina de Souza. *Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva*. 2005. 469 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

LOURENÇO, Vânia Maria. *Limites e Possibilidades do ENEM no Processo de Democratização do Acesso à Educação Superior Brasileira*. 2016. 145 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília-DF, 2016.

LUZ, Jackeline Lourenço Noronha da. *O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na Universidade Federal de Mato Grosso – campus Cuiabá – e a relação com a democratização do acesso*. 2013. 186 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. *Laplage em Revista*. Sorocaba. v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. Campinas. v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MELO, Hildete Pereira de. Relações de gênero na educação superior: uma análise do Programa Ciências sem Fronteiras. *Revista Interterritórios*. Caruaru. v. 4, n. 6, p. 45-58, 2018.

MONLEVADE, J. Democratização e qualidade para a educação superior. *Página 13*, n. 112. p. 7-8, Set. 2012.

NEAVE, Guy. Reconsideración del estado avaliador. In: NEAVE, Guy. *Educación superior: histórica e política*. Barcelona: Gedisa, 2001.

NUNES, Edson de Oliveira. *Educação Superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA, Jonas de Paula. *Acesso a Educação Superior pelo ENEM/SiSU: uma análise da implementação nas universidades sul-mato-grossenses*. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados-MS, 2014.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In SOARES, Maria Susana Arrosa. *A Educação Superior no Brasil*. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – UNESCO – Caracas. Porto alegre 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Relatório sobre os objetivos de desenvolvimento do milênio*. Nova Iorque: ONU, 2015.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, v. 22, n.2, p. 301-315, jul. 2017.

_____. Educação superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernandez (orgs.). *Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011, p. 53-96.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernandez (orgs.). *Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Políticas para a democratização do acesso e a inclusão social na educação superior do Brasil. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernandez (orgs.). *Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011, p. 217-244.

PIZZIO, Alex. Políticas de expansão do ensino superior no Brasil: a inclusão cidadã e os obstáculos ao estabelecimento da igualdade de oportunidades. *Universidades*, vol. LXVI, núm. 64, abril-junho, p. 75-87, 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Desenvolvimento humano para além das médias*. Brasília: PNUD, 2017.

REIS, Julio Adriano Ferreira dos et al. Estrutura do ensino superior brasileiro: um diagnóstico estratégico societário. *Rebrae – revista brasileira de estratégia*. Curitiba, v.7, n.1, p. 88-99, jan./mar. 2014.

RIGO, Júlia da Silva. *Percursos de Formação de Estudantes de Licenciatura Noturna na UFV: ENEM, SiSU e Evasão*. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2016.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747. nov. 2014.

_____. Universidades com mais cara de Brasil. *Opinião*, n.11. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA. Out. 2013.

_____. O espelho distorcido. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, n.1, jan-jun. 2012.

_____. *Evasão: exclusão ou mobilidade*. Santa Catarina, UFSC, 1995 (mimeo).

RODRIGUES, Aline Xisto. *Políticas Públicas de Acesso ao Ensino Superior: os Resultados do SiSU na Universidade Federal de Viçosa*. 2016. 61 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Viçosa, Florestal-MG, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo 'Estadoda-arte' em educação. *Diálogo educacional*. Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SAMPAIO, Helena; LIMONGI, Fernando; TORRES, Haroldo. Equidade e heterogeneidade no ensino superior no Brasil, Documento de Trabalho NUPES, 00/2000. *Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo*.

SANTOS, Janete dos. *Acesso à educação superior: a utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. *Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes*. 2009. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2016/10/Ensino-Superior-trajetoria-historica-e-politicas-recentes.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2018.

SARMENTO, D. A Igualdade Étnico-Racial no Direito Constitucional Brasileiro: Discriminação “De Facto”, teoria do Impacto Desproporcional e Ação Afirmativa. In: *Livres e Iguais*. Rio de Janeiro: Lumens Júris, Editora, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 1981.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil: Democratização ou massificação mercantil. *Educação & Sociedade*. Campinas. v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

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

SILVA, Alberto Carvalho da. Alguns problemas do nosso ensino superior. *Revista Estudos Avançados*, v. 42, n. 15, 2001.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 155-177.

SOARES, Maria Susana Arrosa et al. *A Educação Superior no Brasil*. Porto Alegre, RS: IESALC-UNESCO, 2002.

SOUSA, Marcio Soares de. *Os efeitos do SiSU no acesso ao ensino superior: os fatores condicionantes da não ocupação das vagas pelos convocados na Universidade Federal do Piauí*. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2015.

SOUSA, Marcela Regina Porta de. *O Sistema de Seleção Unificada e o preenchimento de vagas na Universidade Federal da Grande Dourados*. 2016. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2016.

SOUSA, Paulo Roberto Carvalho de. A reforma universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 7 – jan./dez. 2008.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3. ed. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2004.

TROW, Martin. *Reflexion on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Society Since WWII*. Philip Altbach: International Handbook of Higher Education, 2005.

UCHOA, C. B. E. *Determinante de se cursar educação superior no Brasil: 2001-2006*. Centro de Estudos Sobre desigualdade e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: UFF. 2010. Disponível em: <<http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD027.pdf>> . Acesso em: 03 abr. 2019.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento de EPT*. Alcançar os marginalizados. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. *Relatório de Monitoramento de EPT*. Superando desigualdades: por que a governança é importante. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192#page=1&zoom=auto,-14,1198>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. *Relatório de Monitoramento de EPT*. Educação para Todos em 2015: Alcançaremos a meta? Brasília: UNESCO Brasil, 2008.

_____. *Relatório Conciso: O imperativo da qualidade/Educação para todos*. Paris: UNESCO, 2004.

_____. *Relatório sintético sobre as tendências e desenvolvimentos na educação superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998 – 2003)*. In: Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. Anais..., Brasília: UNESCO Brasil; SESu, 2003.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação*. Paris: UNESCO, 1998.

_____. *Documento de política para el cambio y l desarrollo em La educación superior*. Paris: UNESCO, 1995.

VARGAS, Hustana Maria. O SiSU na berlinda: presente e uma provocação para o futuro. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.35, e215020, 2019.

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. Juventude e ensino superior no Brasil. In: DWYER, Tom et al. (orgs.) *Jovens Universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília: IPEA, 2016.

VIANNA, Heraldo Marelim. Acesso a Universidade: os caminhos da perplexidade. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 14, p. 87-131, jul./dez. 1986.

APÊNDICE A
Dissertações que apresentam a temática SiSU e os objetivos da pesquisa

Título da dissertação	Autor (a)	Objetivo
Assimetrias socioeconômicas e acesso ao ensino superior- um estudo da (des)elitização discente na Universidade Federal do Ceará (UFC).	Abreu (2013)	Identificar os efeitos que o ENEM/SiSU nos certames de admissão de calouros exerceram sobre os níveis de elitização em âmbito institucional e dos cursos superiores da UFC.
Mecanismos de Seleção de Gale-Shapley Dinâmicos em Universidades Brasileiras: SISU, SISU α , SISU β .	Abreu (2013)	Entender e caracterizar os incentivos propiciados pelo SiSU através de dois novos mecanismos teóricos desenvolvidos, o SISU α e o SISU β . Ambos são modelados como mecanismos de matching dinâmicos.
Noções básicas de estatística através de um tema integrador.	Costa (2013)	Mostrar o ensino da Estatística Básica, através de um tema integrador, o SiSU, o qual é considerado um dos meios de acesso mais democráticos do país.
Avaliação de Programa Social de Acesso à Educação Superior: o novo ENEM na Universidade Federal de Lavras.	Fernandes (2013)	Analisar, sob a ótica dos atores internos, as repercussões da política de democratização do acesso ao Ensino Superior “novo Enem” e sua associação com o SiSU na Universidade Federal de Lavras (UFLA).
A escolha do curso superior no Sistema de Seleção Unificada – SiSU: o caso do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, <i>Campus</i> Universitário de Sinop.	Flores (2013)	Analisar o processo de ingresso acadêmico no curso de enfermagem na Universidade Federal de Mato Grosso, <i>Campus</i> Universitário de Sinop, tomando como base o período acadêmico de 2012/1, ressaltando o processo de decisão dos estudantes pelo curso, em face da nova forma de seleção proposto pelo Ministério da Educação constituído do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM/Sistema de Seleção Unificada - SiSU.
O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na Universidade Federal de Mato Grosso – <i>Campus</i> Cuiabá – e a relação com a democratização do acesso.	Luz (2013)	Analisar o processo de implantação e desenvolvimento do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) relacionando à democratização do acesso.
Acesso à Educação Superior: a utilização do ENEM/ SiSU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.	Santos (2013)	Identificar se o Enem/SiSU mudou o perfil do ingressante (origem geográfica, condições socioeconômicas e etnia) e promoveu a democratização na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).
Políticas Públicas de	Czerniaski (2014)	Estudar a ocupação e a ociosidade de

democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – <i>Campus</i> Francisco Beltrão.		vagas a partir do ingresso via Sistema de Seleção Unificada – SiSU, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, <i>Câmpus</i> Francisco Beltrão e propor ações que venham de encontro a formas de melhorar e amenizar o índice de ociosidade de tais vagas.
Acesso à educação superior pelo ENEM/SiSU: uma análise da implementação nas Universidades Sul-Mato-Grossenses.	Oliveira (2014)	Analisar o processo de implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em conjunto com o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) como instrumento de acesso à educação superior pública em Mato Grosso do Sul.
O desenvolvimento local e a relação com as políticas públicas REUNI e SiSU: o estudo de caso da Universidade Federal de Pelotas.	Santin (2014)	Realizar uma análise sobre o desenvolvimento local e a relação com as políticas públicas REUNI e SiSU implementadas na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).
Acesso ao ensino superior e políticas afirmativas: estudo da política de cotas nas Universidades públicas do estado da Bahia.	Figueredo (2015)	Analisar o acesso às universidades públicas do estado da Bahia no contexto das ações afirmativas e identificar o impacto da adoção do SiSU no processo seletivo da instituição.
Acesso e permanência de alunos de Engenharia da UTFPR – <i>Campus</i> Medianeira.	Gomez (2015)	Avaliar o ingresso, a permanência e a decorrente evasão, com enfoque específico sobre os cursos superiores de Engenharia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – <i>Campus</i> Medianeira.
Análise das escolhas do curso superior pelos certificandos participantes do ENEM que ingressaram em uma IES por meio do SiSU, no período de 2012-2014.	Paula (2015)	Analisar o perfil dos certificandos do Ensino Médio por meio do ENEM, que conseguiram ingressar em uma das Instituições de Ensino Superior através do SiSU, no período entre 2012 a 2014, visando ampliar as discussões sobre políticas públicas para essa parcela da população.
Os efeitos do SiSU no acesso ao ensino superior: os fatores condicionantes da não ocupação das vagas pelos convocados na Universidade Federal do Piauí.	Sousa (2015)	Abordar o preenchimento de vagas em Instituições Federais de Ensino Superior, por meio do SiSU, caracterizando os selecionados que não efetivaram a matrícula institucional, isto é, abandonaram o produto que foi disponibilizado por meio deste, a fim de encontrar pistas sobre os fatores que levam à sobra de vagas, ou seja, à não

		efetivação das matrículas pelos convocados.
The Effects of a Centralized College Admission Mechanism on Migration and College Enrollment: Evidence from Brazil.	Szerman (2015)	Investigar os efeitos da introdução do SiSU na migração e evasão dos alunos ingressantes a partir dos dados do Censo de Educação Superior.
O novo ENEM e a plataforma SiSU: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil.	Li (2016)	Investigar os impactos do ENEM/SiSU como política de acesso em relação a migração inter e intraestadual e na evasão estudantil.
Limites e possibilidades do ENEM no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira.	Lourenço (2016)	Verificar se o ENEM, a partir de sua reformulação ocorrida em 2009 tem contribuído para a democratização do acesso à educação superior, e ainda, de que forma as políticas implementadas pela Universidade de Brasília (UnB) têm favorecido a permanência dos alunos atendidos pela instituição.
Percursos de formação de estudantes de Licenciatura noturna na UFV: ENEM, SiSU e Evasão.	Rigo (2016)	Compreender e problematizar as trajetórias acadêmicas dos estudantes que ingressaram nas licenciaturas noturnas de ciências biológicas, física, matemática e química, criadas a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) em 2012 na Universidade Federal de Viçosa (UFV).
Políticas públicas de acesso ao ensino superior: os resultados do SiSU na Universidade Federal de Viçosa.	Rodrigues (2016)	Analisar os resultados do SiSU na UFV no que tange ao acesso, permanência e desempenho dos estudantes.
O Sistema de Seleção Unificada e o preenchimento de vagas na Universidade Federal da Grande Dourados.	Sousa (2016)	Analisar o preenchimento de vagas pelo Vestibular e pelo SiSU, no período de 2012 a 2015, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
Elaboração do manual de orientações do processo seletivo para ingresso inicial nos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU).	Gaia (2017)	Compreender de que forma a comunidade acadêmica da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) reconhece o SiSU como atual forma de ingresso nos cursos de graduação da instituição e implementar na UFTM um documento norteador quanto ao ingresso inicial no cursos de graduação.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.