



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ANA CAROLINA SILVA ANDRADA

Quando estudantes e vagas precisam se encontrar.
Por uma sociologia dos processos de pareamento.

Versão Corrigida

São Paulo
2022

ANA CAROLINA SILVA ANDRADA

Quando estudantes e vagas precisam se encontrar.
Por uma sociologia dos processos de pareamento.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Nadya Araujo
Guimarães

São Paulo
2022

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A553q Andrada, Ana Carolina Silva
 Quando estudantes e vagas precisam se encontrar.
 Por uma sociologia dos processos de pareamento. / Ana
 Carolina Silva Andrada; orientadora Nadya Araujo
 Guimarães - São Paulo, 2022.
 215 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Sociologia. Área de concentração:
Sociologia.

1. . I. Guimarães, Nadya Araujo, orient. II.
Título.

ANDRADA, Ana Carolina Silva. **Quando estudantes e vagas precisam se encontrar.** Por uma sociologia dos processos de pareamento. Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

O texto de agradecimento de uma tese é frequentemente algo que se escreve ao fim de um longo percurso. E, por isso mesmo, corre o risco de refletir aquilo que está mais fresco na memória e no coração de quem o trilhou, sob pena de deixar de fora pessoas e instituições indispensáveis ao longo do caminho. Tanto mais longa e repleta de curvas a estrada, maior a probabilidade da imprecisão.

O fim de uma tese, sobretudo o período de redação, é solitário. Especialmente quando a esse processo se combinam o isolamento provocado por uma pandemia e as demandas do cuidado de crianças pequenas. Foram muitos os momentos ao longo desse percurso em que o caminho se tornou tortuoso demais para que eu seguisse sozinha. Em cada um deles, tive quem me estendesse a mão. À querida professora Nadya Araujo Guimarães, minha orientadora no sentido mais amplo da palavra, que, sem hesitação, manteve a mão ao meu alcance durante todo esse tempo, agradeço a paciência e compreensão. O exemplo cotidiano da melhor mistura entre generosidade, cuidado e rigor científico me inspiraram e me deram fôlego para continuar.

A realização desta tese foi possível graças às políticas de fomento à pesquisa do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de doutorado. O período de estágio doutoral no exterior foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001. Agradeço à Universidade de São Paulo pela criação do Programa Especial PAE – Pesquisadoras Mães, do qual fui bolsista.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, que tem sido minha morada há tantos anos. Em especial, agradeço às professoras Márcia Lima e Ana Paula Hey, cuja generosidade e disponibilidade se fizeram presentes em tantos momentos desse percurso. À professora Sylvia Gemignani Garcia, agradeço as tardes que me fizeram lembrar, mesmo que pela tela do computador, a beleza no brilho do olhar dos alunos que descobrem as Ciências Sociais. Agradeço à Evania Maria Guilhon e Sá e ao Gustavo Mascarenhas por serem sempre tão solícitos. Foram muitas as demandas e perguntas; e as respostas vieram

sempre acompanhadas de uma gentileza ímpar. Agradeço também à Regina Celi Santana, da Comissão de Pós-Graduação da FFLCH, todo auxílio ao longo desse período.

O estágio doutoral realizado na Sorbonne Université foi uma oportunidade única de ampliar horizontes e questionar certezas. Ao professor Philippe Steiner, un grand merci pelo acolhimento, pelas aulas e pelas ricas discussões que proporcionaram tantas novas perguntas a essa pesquisa.

Aos professores Flávio Carvalhaes, Helena Sampaio, Maria Lígia Oliveira Barbosa e Murillo Marschner Alves de Brito, agradeço os comentários a versões preliminares de textos que fazem parte da presente tese. Sorte a minha ter cruzado com professores tão generosos.

Nos momentos mais incertos da pandemia, fui testemunha da força das mulheres que trabalham cotidianamente para transformar a Universidade de São Paulo num ambiente menos desigual. Agradeço em especial à Rede Não Cala! USP e à Associação de Pós-Graduandos Helenira Preta Rezende USP Capital todo o esforço para garantir que as estudantes de pós-graduação com responsabilidades de cuidado pudessem prosseguir com suas pesquisas. Em meio à incerteza e à solidão do trabalho acadêmico realizado nessas condições, vocês foram luz.

Agradeço igualmente a todos que, nos últimos anos, passaram pela Oficina de Sociologia Econômica e do Trabalho (OSET), grupo coordenado por minha orientadora no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo. Na OSET, sempre encontrei um espaço acolhedor onde o cuidado aliado ao rigor prosperam. A cada encontro, as ideias trocadas me fazem ter a certeza de que a pesquisa no coletivo tem muito mais sentido e graça.

Ao Cebrap, agradeço os anos de formação. Não tenho dúvidas de que aquela casa foi minha segunda escola. Lá, além de aprender muito sobre o ofício da sociologia, pude fazer grandes amigos. Agradeço, em especial, à Monise Fernandes Picanço e à Priscila Faria Vieira, que me ajudam a manter a calma e rir quando a aflição é grande.

Aos técnicos e gestores ligados ao Ministério da Educação que se prontificaram a me contar a história do SISU, eu agradeço a disponibilidade em me receber e a incansável dedicação à construção de políticas públicas educacionais.

Um agradecimento especial aos egressos de ensino médio que participaram dessa pesquisa (e aos professores que me ajudaram a chegar até eles). Num momento tão conturbado de suas

vidas, esses jovens concederam seu precioso tempo para contarem suas histórias. Histórias de sonhos e projetos de quem acredita nas portas que a educação pode abrir.

Do período de estágio doutoral na França, agradeço o acolhimento que nossa pequena família recebeu no primeiro andar da Maison du Brésil. As pizzas, quiches e chás partilhados nos meses de inverno, em especial com Bianca Briguglio, Natália Castilho e Pablo Fontoura, mantiveram nossos corações aquecidos.

Às educadoras com quem tive o privilégio de cruzar nos últimos anos, especialmente desde que me tornei mãe, e que ampliam os horizontes das crianças (e famílias) com quem convivem: como é bom ver a educação pelos olhos de vocês.

A vida escolar dos meninos presenteou-me com uma comunidade linda e potente de mães, pais e crianças. Aos queridos amigos da comuna, muito obrigada pelo afeto e companheirismo.

Agradeço à Valdeli por me ajudar a encontrar caminhos quando a estrada se tornou confusa.

A experiência além mares trouxe algumas gratas surpresas. Agradeço ao Colectivo A Tribo pelas partilhas, pelas (re)descobertas e pela necessária - e tão em falta - poesia.

A vida não teria metade da graça sem o “clube”. Aos amigos Fabrício Muriana, Jéssica Adami, Juliene Codognotto e Maurício Alcântara pela presença e afeto incondicionais.

Agradeço ao Barone e à Rose pelos avós amorosos que são para os meus meninos. E pelo apoio constante a cada um de nós. Imagino o quanto foi difícil ficar distante dos netos em muitos momentos para que essa tese pudesse ser feita. Agradeço à Maria pelo afeto e cuidado comigo e com quem mais me acompanhasse ao longo dos anos. Agradeço ao Dan e à Mara pelo afeto travestido em boas conversas, boa música e boa comida. A presença amorosa de vocês torna tudo mais leve. Ao meu irmão, agradeço o cuidado e preocupação constantes.

Talvez meus pais não saibam, mas essa tese também é fruto das histórias que eles me contavam. Como primeira geração de suas famílias a chegar ao ensino superior, eu adorava escutá-los falar sobre o que a Universidade havia significado para eles. O amor profundo traduzido em liberdade e confiança desde muito cedo me deram régua e compasso para trilhar o caminho que mais sentido fizesse para mim, na Universidade ou fora dela.

No começo dessa tese, éramos dois. Agora somos quatro. Mas, desconfio, o amor que nos une muito mais que dobrou. Leo, muito obrigada por entrar de cabeça nas minhas loucuras. E fazer o possível e o impossível para que elas se tornem realidade. A vida é muito melhor ao seu lado. Sempre. A você e aos nossos lindos meninos, obrigada pelo cuidado e amor cotidianos. Vocês fazem com que, a cada manhã, eu me maravilhe um pouco com o mundo.

RESUMO

ANDRADA, Ana Carolina Silva. **Quando estudantes e vagas precisam se encontrar**. Por uma sociologia dos processos de pareamento. 2022. 215 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Resumo

O ensino superior brasileiro é caracterizado por uma estrutura de acesso desigual. As duas últimas décadas foram marcadas por intensas mudanças, seja no contingente de estudantes que têm acesso a esse nível de ensino, seja nas características das vagas ofertadas, especialmente com o crescimento das instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos. Paralelamente a essas mudanças, foram introduzidos pelo Ministério da Educação novos dispositivos que centralizam a distribuição de parte dessas vagas. A multiplicação de caminhos para acessar o ensino superior tornou essa arena mais complexa. Como se produz a coordenação nesse caso? Como estudantes e vagas de ensino superior se encontram? Partindo de ferramentas conceituais da Sociologia Econômica, a tese propõe que o encontro entre estudantes e vagas de ensino superior seja analisado como um processo de pareamento, isto é, um encontro em que demandantes e ofertantes tomam decisões. Para tanto, são utilizadas múltiplas estratégias analíticas. Com base em fontes secundárias, faço uma breve reconstrução histórica das formas de pareamento no Brasil desde que o ensino superior foi implantado, com destaque para a criação de dispositivos centralizados de distribuição de vagas. Especial atenção é dada a um deles, o Sistema de Seleção Unificada (SISU). A partir de entrevistas com técnicos e gestores do Ministério da Educação, apresento o processo por meio do qual o dispositivo foi produzido. Em seguida, de modo a descrever de modo amplo os dois conjuntos principais de elementos que participam da arena de interesse dessa pesquisa, apresento, por meio da análise de dados agregados do Ministério da Educação, as características dos candidatos ao ensino superior e das vagas disponíveis no país. Analiso também, a partir de informações de editais dos processos seletivos de um conjunto de instituições de ensino superior, as formas como são selecionados os futuros estudantes. Do ponto de vista oposto, indago, a partir de entrevistas com estudantes egressos do ensino médio, como circula a informação que os auxilia a navegar por essa arena. Assim, o objetivo da tese é jogar luz sobre o processo anterior que resulta em determinado encontro e, mais do que isso, trazer à frente da cena os elementos da arena em que esse encontro acontece.

Palavras-chave: Ensino Superior, Pareamento, Sistemas Centralizados, Sociologia Econômica

ABSTRACT

ANDRADA, Ana Carolina Silva. **When Students and Higher Education Vacancies have to meet. For a Sociology of Matching.** 2022. 215 f. Thesis (PhD) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Abstract

Access to Brazilian higher education is unequal. In the last twenty years several changes took place concerning both the group of eligible candidates to higher education and the educational offer by institutions, especially in the for-profit sector. At the same time, new matching devices were created by the Ministry of Education centralizing part of the admission processes. The proliferation of paths to access higher education complexified how the arena operates. How does coordination take place in this case? Departing from economic sociology conceptual tools, I argue that the encounter of students and higher education vacancies can be taken as a matching process, hence, as an encounter in which both demanders and suppliers take decisions. In order to develop this idea, I apply several analytical strategies. Based on secondary sources, I make a brief historical account of the matching processes in Brazil since higher education was first implemented, highlighting the creation of centralized admission systems. I give special attention to the Sistema de Seleção Unificada (SISU). Based on interviews with Ministry of Education managers and technicians, I present the process through which this device was built. In sequence, in order to broadly describe the two main elements that participate in the arena studied in this research, I present the characteristics of candidates to higher education and the vacancies available using Ministry of Education aggregated data. I also analyze how future students are selected based on data gathered from recruitment process calls from a set of higher education institutions. From another perspective, and based on interviews with high school graduates, I ask how information that helps them muddle through this arena flows. How do students and higher education vacancies match? This research tackles the processes before the matching takes place, shedding light on this arena's features.

Keywords: Higher Education, Matching, Centralized Admissions, Economic Sociology

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 - Sistemas de acesso a vagas de ensino superior	51
Quadro 4.1 - Instituições de ensino superior incluídas na amostra	106
Quadro 4.2 - Características dos dispositivos de julgamento	109
Quadro 4.3 - ENEM e suas possibilidades de uso	115
Quadro 4.4 - Dispositivos de julgamento operados por terceiros	135
Quadro 4.5 - Dispositivos criados e operados pela própria IES combinados ou não a outros dispositivos	146
Quadro 5.1 - Características gerais das escolas	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 4.1 - Descentralização	100
Figura 4.2 - Centralização	100
Figura 4.3 - Grau intermediário de centralização	101
Figura 4.4 - Apresentação institucional do MEC sobre a operação do ENEM 2021	111
Figura 4.5 - Apresentação dos resultados do ENEM 2019	112
Figura 4.6 - Apresentação da nota do ENEM no SISU 2020/2	117
Figura 4.7 - Apresentação da nota do ENEM no PROUNI 2020/2	117
Figura 4.8 - Apresentação da nota do ENEM no FIES 2020/2	118
Figura 4.9 - Notas do ENEM com aviso sobre sobre notas mínimas	119
Figura 4.10 - Modalidades de vaga	120
Figura 4.11 - Pesos aplicados automaticamente à nota do candidato	120
Figura 4.12 - Questionário do PROUNI	126
Figura 4.13 - Informações sobre grupo familiar	127

Figura 4.14 - Resultado da ferramenta de busca por cidade	128
Figura 4.15 - Tela de preenchimento do Grupo Familiar no FIES	130
Figura 4.16 - Sistema de busca de vagas no FIES	130
Figura 4.17 - Apresentação das informações sobre as vagas	131
Figura 4.18 - Nota de corte do grupo de preferência	132
Figura 4.19 - Tabela para conversão de pontos no processo de seleção para o curso de economia da FGV-SP	139
Figura 4.20 - Tela de correção automatizada da Ânima, replica a estrutura de correção do ENEM	142
Figura 4.21 - Apresentação sobre a Kroton no Cogna Day 2020	143
Figura 4.22 - Apresentação sobre a Cogna no Cogna Day 2020	145
Figura 5.1 - Seção do <i>Guia do Estudante</i> edição de 2018	185
Figura 5.2 - Tabela apresentada por um dos estudantes do Colégio Grande	193

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1 - Motivação para participar do exame	75
Gráfico 3.2 - Motivação para participar do exame entre 2010 e 2016	76
Gráfico 3.3 - Inscritos e participantes do ENEM de 1998 a 2019	78
Gráfico 3.4 - Inscritos e participantes por sexo	78
Gráfico 3.5 - Inscritos e participantes no ENEM por idade	79
Gráfico 3.6 - Inscritos e participantes por região	80
Gráfico 3.7 - Concluintes do ensino médio por região	81
Gráfico 3.8 - Inscritos e participantes por cor/raça	82
Gráfico 3.9 - Inscritos e participantes por tipo de escola frequentada no ensino médio (1998 a 2014)	82
Gráfico 3.10 - Inscritos e participantes por tipo de escola frequentada no ensino médio (2015 a 2018)	84
Gráfico 3.11 - Inscritos e participantes por nível de renda	85
Gráfico 3.12 - Nível de escolaridade das mães dos candidatos	86
Gráfico 3.13 - Inscritos e participantes com deficiência	87
Gráfico 3.14 - Inscritos e participantes de acordo com os principais critérios da Lei de Cotas	88
Gráfico 3.15 - Ingressantes no ensino superior por modalidade de ensino oferecida	91
Gráfico 3.16 - Ingressantes por tipo de organização acadêmica nas modalidades presencial e à distância	92
Gráfico 3.17 - Ingressantes por categoria administrativa da instituição de ensino nas modalidades presencial e à distância	93
Gráfico 3.18 - Ingressantes por categoria administrativa das IESs nas diferentes regiões do país	93
Gráfico 3.19 - Ingressantes por tipo de organização acadêmica	94
Gráfico 3.20 - Ingressantes no ensino superior presencial por curso	95
Gráfico 3.21 - Ingressantes no ensino superior à distância por curso	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES Superior	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BAC	Baccalauréat
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal)
CESCEA	Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Administração
CESCEM	Centro de Seleção de Candidatos das Escolas Médicas
Cesgranrio	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
DTI	Diretoria de Tecnologia da Informação
EACH	Escola de Artes, Ciências e Humanidades
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FGV	Fundação Getulio Vargas
Forgrad	Fórum de Pró-reitores de Graduação
Fuvest	Fundação Universitária para o Vestibular
IB	International Baccalaureate
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
PingIFES	Plataforma Integrada de Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI Federais	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIEDSUP	Sistema de Informações Educacionais do Ensino Superior

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFABC	Universidade Federal do ABC
Unesp	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo
Vunesp	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

Apresentação	17
O encontro entre estudantes e vagas de ensino superior: um processo	17
Capítulo 1 - Exames de Preparatórios, Vestibulares, Enem. Uma Breve História das Formas de Acesso ao Ensino Superior no Brasil	29
Das primeiras instituições de ensino superior às vésperas da criação do vestibular	30
República e a introdução do vestibular	35
A reforma universitária e a criação dos primeiros vestibulares centralizados	40
A redemocratização e as mudanças da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação	47
O Ministério da Educação como ator central na distribuição de vagas de ensino superior	48
Capítulo 2 - A produção do SISU: construindo as regras de operação de uma agência	53
A criação do SISU	56
Negociação com os reitores	58
O novo ENEM	62
Desenvolvimento do dispositivo de pareamento	65
Primeiras edições: falhas e reformulações do sistema	67
Questionamento da legitimidade	70
Capítulo 3 - Estudantes e vagas de ensino superior: mapeando as duas faces de um processo de pareamento	72
Os estudantes que podem ser pareados	73
As vagas de ensino superior	89
Capítulo 4 - Formas de avaliar, formas de parear: vagas a procura de estudantes	97
Produzir a coordenação entre estudantes e vagas de ensino superior	98
Recrutar futuros alunos: diferentes caminhos para o encontro	104
Dispositivos de julgamento e de pareamento	107
1. ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio: um mesmo dispositivo para múltiplos e diversos usos	109
2. Exames e avaliações externas	134
2.1. Exames e diplomas internacionais	135
2.2. Competições (ou Olimpíadas) de conhecimento	138
2.3. Provas elaboradas por fundações especializadas em concurso	139
3. Vestibulares flexíveis	139
4. Avaliações próprias: avaliando múltiplas dimensões de um candidato	146
4.1. Aferição de conhecimento: provas baseadas no currículo do ensino médio (provas objetivas, discursivas, etc.)	147
4.2. Avaliações sobre desempenho do corpo	149
4.3. Apresentação de si: entrevistas, dinâmicas, simulações, cartas de apresentação, exames orais, CVs e etc.	149

Capítulo 5 - A circulação de informações entre os estudantes	155
Redes e dispositivos: a intermediação no acesso a uma vaga de ensino superior	156
Uma pesquisadora entre vestibulandos	158
As Escolas	167
Escola Pública Regular - A Escola Pública	169
Escola Pública Técnica - A Escola Técnica	178
Escola Privada Grande - O Colégio Grande	186
Considerações Finais	196
Referências	201
Anexo - Roteiro de Entrevista	209

Apresentação

O encontro entre estudantes e vagas de ensino superior: um processo

Um estudante recém-saído do Ensino Médio, que pretendesse estudar em alguma instituição de ensino superior no Brasil e que tivesse participado do Exame Nacional de Ensino Médio¹ no ano anterior teria uma agenda de inscrições atribulada caso quisesse participar de todas as opções de oferta de vagas disponibilizadas pelos sistemas gerenciados pelo Governo Federal. Ao final de janeiro, ele poderia tentar acesso a uma vaga pública via SISU (Sistema de Seleção Unificada). Caso não tivesse conseguido uma vaga, ou não estivesse interessado em uma instituição pública, poderia, alguns dias depois, tentar obter uma bolsa parcial ou integral em instituições privadas via PROUNI (Programa Universidade para Todos). Se, ainda assim, não tivesse conseguido uma vaga, ou tivesse conseguido apenas uma bolsa parcial, ele poderia, em seguida, se inscrever no FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), na tentativa de obter financiamento para seus estudos em uma instituição privada.

Todos esses sistemas foram criados e são administrados pelo Ministério da Educação a partir de meados da primeira década dos anos 2000. Antes do desenvolvimento desses sistemas, os estudantes precisavam inscrever-se em cada uma das instituições de interesse e prestavam, para cada uma delas, uma prova de admissão – o chamado “vestibular”. Cada vestibular era realizado numa data diferente, podendo inclusive haver sobreposição de datas, o que limitava o número de vestibulares acessíveis ao estudante. Muitos desses exames eram realizados em mais de uma fase, geralmente nos finais de semana dos últimos meses do ano ou nas primeiras semanas do ano seguinte. Além disso, era preciso pagar uma taxa para a realização de cada um desses processos seletivos. Caso quisesse se candidatar a uma instituição em outro estado do país, na maior parte das vezes, o estudante deveria percorrer longas distâncias para realizar uma prova. Além de escolher a instituição em que pretendia estudar (cada vestibular dava acesso apenas às vagas de uma instituição específica), o candidato deveria, já no ato da inscrição para o exame, escolher o curso, o campus e o turno de sua preferência.

Apesar das grandes mudanças resultantes dos sistemas criados pelo Ministério da Educação (SISU, PROUNI e FIES), os vestibulares continuam existindo, sobretudo em instituições

¹O ENEM é uma avaliação nacional aplicada uma vez ao ano desde 1998.

privadas ou administradas por outros níveis de governo no país (caso das instituições de ensino superior estaduais e municipais), muitas das quais figuram entre as de maior prestígio no contexto nacional. Assim, do ponto de vista do estudante e das instituições de ensino, convivem formas diversas de acesso a essa etapa educacional². Do ponto de vista do sistema, a complexidade do seu funcionamento e da sua estrutura se mostram hoje notavelmente incrementadas face a duas décadas atrás.

Levando em consideração essa complexa arena em que tal processo se realiza, como se dá o encontro entre estudantes que completaram o ensino médio e, portanto, podem fazer a transição para a próxima etapa educacional, e as vagas de ensino superior? Analisar o tema a partir da perspectiva do pareamento permite jogar luz sobre dois processos simultâneos e interrelacionados. Por um lado, há que se observar o processo que leva os estudantes a determinadas carreiras e instituições de ensino superior, atentando para os elementos em jogo na construção do leque de opções consideradas por esses indivíduos, tanto no que diz respeito ao curso desejado, quanto em relação à instituição em que o curso é oferecido. Por outro, há que se levar em conta os processos que desembocam em certa oferta de cursos/instituições de ensino, sobretudo em razão da intensa reformulação das políticas para o sistema de ensino superior que tem tido lugar no país ao longo dos últimos vinte anos. Assim, em vez de tomar como foco o resultado do encontro, isto é, analisar as características dos grupos que obtiveram determinada vaga de ensino superior, a proposta dessa tese é explorar os processos anteriores que resultam nesse encontro e, mais do que isso, trazer à frente da cena os elementos da arena em que esse encontro acontece.

O resultado do processo de pareamento no acesso ao ensino superior tem sido fartamente documentado pela literatura sociológica brasileira e internacional. A vertente da sociologia que tem analisado o ensino superior a partir do ponto de vista da estratificação tem sido profícua em descrever e analisar essa etapa de ensino em termos de distribuição de oportunidades educacionais. A literatura tem destacado duas dimensões no que diz respeito à estratificação em termos educacionais: as dimensões vertical e horizontal.

Na dimensão vertical dos processos de estratificação – aquela mais amplamente documentada –, relaciona-se a origem social do estudante ao número de anos de estudo alcançados ou graus obtidos (GERBER; CHEUNG, 2008). Esses estudos documentaram avanços importantes no

² Inclusive no que diz respeito a vagas ofertadas por uma mesma instituição. Esse é o caso da Universidade de São Paulo que, apesar de ter vestibular próprio (Fuvest), oferece uma parcela de suas vagas via SISU.

que diz respeito ao acesso à educação nas mais diferentes regiões do mundo. No Brasil, em particular, os últimos anos vinham sendo marcados por um significativo processo de expansão no sistema educacional. Se comparamos os dados das duas últimas décadas, observamos que a proporção de brasileiros que têm acesso ou completam os primeiros níveis de escolarização vinha aumentando substancialmente. A população de mais de 25 anos de idade com muito baixa escolaridade, ou seja, com menos de quatro anos de ensino fundamental, passou de 42% em 1991 (COSTA RIBEIRO, 2011) para 20,6% em 2015 (PNAD-IBGE). No que se refere especialmente à entrada no ensino superior, sabemos que, entre os Censos de 2000 e de 2010, o país viu dobrar a proporção de jovens que faziam a transição do ensino médio para o nível de ensino posterior - de 10,8 para 21,6% daqueles que tinham entre 21 e 25 anos (BRITO, 2014).

A expansão educacional, entretanto, não se traduz necessariamente em oportunidades iguais independentemente da origem dos estudantes, isto é, ela não tem como resultado direto a supressão das desigualdades de oportunidades. A teoria da Desigualdade Maximamente Mantida (RAFTERY; HOUT, 1993) propõe que as desigualdades no acesso a um determinado nível de ensino só diminuem quando há saturação do acesso das classes privilegiadas a esse nível. Quando isso ocorre, a relação entre origem social e alcance daquele nível de escolaridade diminui. A desigualdade passa, então, ao nível seguinte de escolaridade. Enquanto para a teoria da Desigualdade Maximamente Mantida a competição em um nível de escolaridade já universalizado será nula, para a teoria da Desigualdade Efetivamente Mantida (LUCAS, 2001) - teoria desenvolvida posteriormente -, a competição se dará por meio da diferenciação qualitativa dentro desse mesmo nível (MONT'ALVÃO, 2016). Ou seja, ainda que exista universalização do acesso a determinado nível de escolaridade, as desigualdades permanecem, pois a escolarização que se acessa não tem características equivalentes, quando se considera indivíduos em posições sociais diferentes. Trata-se, aqui, da dimensão horizontal da estratificação. No caso do ensino superior, tais desigualdades horizontais podem dizer respeito a diferenças de acesso com relação aos setores institucionais (se instituições públicas ou privadas), aos tipos de instituição (se faculdade, universidade ou instituto tecnológico, etc.) e aos campos de estudo, por darem acesso a oportunidades ocupacionais distintas (PRATES; COLLARES, 2014).

Os estudos que se debruçam sobre a estratificação horizontal mostram que estudantes de origem social privilegiada têm mais chance de ter acesso a instituições e cursos de mais prestígio e de maior retorno econômico (DAVIES; GUPPY, 1997). Frequentemente, a

ocupação ou formação dos pais do candidato é utilizada como medida da origem social desses indivíduos (HÄLLSTEN, 2010). A classificação do aluno em termos de gênero é também uma categoria central quando se analisam os diferentes percursos educacionais (DURU-BELLAT; KIEFFER; REIMER, 2008). Ainda que em muitos contextos nacionais, como no caso do Brasil, as mulheres tenham mais chance de fazer a transição para o ensino superior, elas ainda são minoria entre as pessoas que procuram cursos de prestígio, em especial aqueles vinculados às carreiras em ciências exatas (ALON; DIPRETE, 2014). A raça também pode ser uma variável importante a diferenciar estudantes por carreiras e tipo de instituição (DAVIES; GUPPY, 1997).

Costa Ribeiro e Schlegel(2015), analisando dados do Censo brasileiro, apontaram que entre os anos 1960 e 2010³, a despeito da enorme expansão do alcance do ensino superior, persistiam desigualdades na obtenção de determinados diplomas; assim, ainda que houvesse diminuído a desigualdade de gênero, mulheres continuavam tendo mais acesso a cursos de menor prestígio. No caso da raça, as desigualdades também persistiam, de tal modo que pretos e pardos escasseavam nos cursos mais prestigiosos. Os dados por eles utilizados, no entanto, lhes permitiram observar apenas o âmbito dos indivíduos e não as características das instituições de ensino. Carvalhaes e Costa Ribeiro (2019a) avançaram com relação à observação do efeito de outras características da entrada no ensino superior. Utilizando dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), os autores dispuseram de informações sobre as características das instituições em que os cursos eram oferecidos. Eles verificaram que a origem social privilegiada aumentava as chances de entrada em cursos de maior prestígio em instituições públicas de ensino. No que diz respeito ao gênero, acompanhando resultados de outros países, os autores verificaram que, enquanto as mulheres tinham mais chance de entrar em cursos ligados ao cuidado e ao ensino, os homens eram mais frequentes nos cursos de ciências exatas. A importância da raça, por outro lado, era menor do que a do gênero e da origem social, mas não deve ser desprezada, já que brancos, em contraste com negros, tinham maior probabilidade de entrar em cursos de maior prestígio.

Os estudos na área de estratificação apresentados até aqui evidenciam que, nos sistemas de ensino superior - incluindo o brasileiro -, as chances de acesso a determinada carreira e/ou instituição variam de acordo com características do indivíduo. Assim fazendo,

³ A última edição disponível do Censo no país é de 2010.

preocuparam-se em relacionar grupos de indivíduos, específicos por suas características, a certos destinos educacionais. Nesse sentido, esses estudos foram de indiscutível importância para evidenciar as formas assumidas pela estratificação social entre nós. Entretanto, pouco puderam avançar no que concerne ao exame dos processos de pareamento entre estudantes e cursos/instituições; vale dizer, pouco é o que sabemos sobre os mecanismos dos quais resulta tal estratificação. Conhecê-los nos permitirá evidenciar o efeito de uma outra peça no quebra-cabeças da reprodução das desigualdades, deslindando os constrangimentos (de ordem material ou não) a que estão sujeitos os indivíduos e que operam como pré-condição para o seu acesso às carreiras.

Uma segunda linha de estudos a tomar como objeto as mudanças em termos de oportunidades educacionais em operação no país tem a produção sociológica de Pierre Bourdieu como inspiração. Interessado pela transição entre níveis de ensino no contexto francês, os seus trabalhos empíricos inspiraram autores que buscavam entender os processos de expansão do ensino superior pelos quais o Brasil vinha passando (ALMEIDA; PEROSA, 2015). As pesquisas realizadas por Bourdieu, bem como o ferramental analítico por ele produzido, tiveram grande impacto na sociologia brasileira, especialmente nos estudos no campo da educação.

Parte dos trabalhos recentes tem focalizado o efeito de políticas de expansão do ensino superior no Brasil nas últimas duas décadas, especialmente com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que oferece bolsas em estabelecimentos privados, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que permitiu o aumento de vagas em estabelecimentos públicos e a criação de novas instituições de ensino superior; políticas públicas que tiveram efeito direto sobre o número de vagas de ensino superior oferecidas aos jovens. Entre os estudantes do PROUNI, por exemplo, a heterogeneidade de percursos – escolha entre bacharelado, licenciatura ou curso tecnológico em instituições de diferentes graus de prestígio – associa-se à origem social dos bolsistas (MESQUITA DE ALMEIDA, 2015). No que concerne à expansão de vagas nos estabelecimentos públicos, Almeida e Ernica (2015) analisaram ingressantes de quatro universidades públicas no estado de São Paulo que tiveram aumento considerável de vagas nos últimos anos, e mostraram que os jovens oriundos de famílias com menor renda dirigiam-se para os cursos menos prestigiados. A UFABC (Universidade Federal do ABC) seria a única exceção. Entretanto, dado o formato institucional de ingresso – todos iniciam a graduação por um ciclo básico comum – a segmentação de estudantes pode ter sido apenas

adiada. Isso é indicado pela alta correlação entre a origem social dos ingressantes e as suas respostas à pergunta sobre o que pretendiam cursar, em termos de área específica, depois do bacharelado básico (grau comum a todos os estudantes que fizeram o ciclo básico).

Um estudo sobre a expansão de vagas na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) também documentou o importante efeito da origem social dos ingressantes sobre a carreira cursada (SERRONI PEROSA; DE LIMA E COSTA, 2015). Trata-se do que as autoras chamam de “democratização do tipo segregativo”, em que as carreiras mais populares se abriram mais a classes menos favorecidas do que as carreiras mais seletivas.

Ainda que os dois conjuntos de trabalhos sejam capazes de descrever a desigualdade na estrutura de acesso às carreiras e às instituições de ensino superior, o foco dessas pesquisas recai sobre o resultado do encontro entre vagas e estudantes. Mas, ao dar um passo para trás, isto é, ao olharmos mais detalhadamente para o que acontece antes da efetivação desse encontro - que produz a estrutura descrita nos parágrafos anteriores - vislumbraremos um cenário novo e complexo, cujas características podem nos dar pistas para entender melhor alguns processos que produzem esse resultado de marcante desigualdade no acesso ao ensino superior no Brasil.

Assim, partindo dos avanços dos estudos sociológicos sobre estratificação e educação, comecei a puxar um dos fios desse emaranhado de possíveis caminhos que levam um estudante a uma vaga de ensino superior. Nesse processo, algo novo parecia estar em jogo. Se, até pouco tempo atrás, o vestibular realizado por cada uma das instituições de ensino superior era, como dito antes, a forma padrão de entrada numa instituição, o que acontece quando entram em cena sistemas como os que distribuem de forma centralizada, sejam as vagas (como acontece com o SISU), sejam as bolsas (através do PROUNI), sejam os financiamentos (por meio do FIES)? Se estamos interessados em um encontro, isto é, na alocação de determinado estudante a determinada vaga de ensino superior, observar a forma como esse encontro é produzido, ou é tornado possível, é indispensável para melhor compreendermos o resultado tão marcadamente desigual desse processo.

Mais do que escolher uma carreira, ou escolher uma carreira sob certos constrangimentos, o encontro entre um estudante e uma vaga de ensino superior pode ser visto como um processo de mão-dupla. Trata-se de um processo de pareamento ligando indivíduos a posições sociais ou oportunidades (STOVEL; FOUNTAIN, 2009). Olhar para o encontro entre estudantes e

vagas como um processo de pareamento - e não apenas como uma escolha por parte dos estudantes, - nos permite explorar essa dupla via do processo.

O problema do pareamento não é um problema recente. Explicar o encontro entre consumidores e produtores, entre trabalhadores e firmas ou mesmo entre estudantes e instituições de ensino tem figurado no rol de problemas caros a diversas áreas do conhecimento, dentre as quais se incluem a sociologia e a economia.

Processos de pareamento dizem respeito à alocação precisa de um recurso, refira-se ele a pessoas, serviços ou bens materiais. Uma alocação que se realiza sob a condição de preferências simétricas, ou seja, é como se fosse necessário respeitar também a preferência do “recurso” para que a troca se efetive. Processos de pareamento não precisam, no entanto, se limitar a trocas no mercado (STEINER, 2017). Eles podem acontecer em outros tipos de arena em que preço e dinheiro não exercem função alguma, como no caso - na maior parte dos países - do transplante de órgãos humanos.

O processo de pareamento pode ocorrer de várias formas. Quando procuramos o serviço de uma agência de empregos, por exemplo, e um funcionário consulta as vagas disponíveis e nos oferece uma vaga específica, esse funcionário está produzindo um pareamento entre minhas preferências por uma vaga de emprego e as preferências de um empregador para aquela mesma vaga. Quando, entretanto, procuramos uma vaga de emprego numa plataforma de oferta de vagas, é um algoritmo que opera esse processo de pareamento. Ou seja, em situações em que há um volume grande de transações e o tempo disponível é limitado, o processo de pareamento pode se dar de forma automática, por meio de programas de computador que funcionam de acordo com algoritmos específicos. As informações são, portanto, coletadas, tratadas, mas o processo de julgamento é feito de forma automatizada, a partir de um conjunto de instruções fornecidas ao computador por um programador. Assim, ao jogar luz sobre essas diferentes características do processo, quem o realiza e por que meios, se de forma centralizada ou não, podemos reunir pistas que nos levem a compreender melhor seu funcionamento. De igual modo, diante da presença de plataformas de oferta de vagas de ensino superior no Brasil (como o SISU), fui levada a focalizar o meu interesse analítico nessa nova arena em que o pareamento passava a acontecer, tomando-a como o objeto por excelência desta tese.

A criação de sistemas centralizados de distribuição de bens e serviços, como dito, já vinha despertando o interesse da teoria econômica há alguns anos, notadamente em estudos de

situações em que o encontro se dava no mercado e era coordenado pelo preço. Mas o que acontece nos casos em que as trocas são feitas sem preço, como é característico de uma parte importante de nosso ensino superior? A construção de arenas em que esse tipo de troca acontece logo passou a ser também explorada pela própria teoria econômica. A partir de problemas concretos como a procura por uma vaga de residência médica ou a alocação de órgãos a serem transplantados, os economistas trataram igualmente de modelar formas de realizar trocas que não poderiam ser coordenadas pelo preço, isto é, trocas que não poderiam se realizar via mercado.

Os avanços teóricos logrados até aqui no estudo de diferentes sistemas centralizados de distribuição de bens e serviços nos permitem afirmar que três elementos estão sempre presentes num processo de pareamento (STEINER, 2017) feito por meio de algoritmos:

1. Uma instituição localizada no interior do processo: a chamada agência ou câmara de compensação, cujo objetivo é aprimorar o resultado dos processos de pareamento. No caso dos dispositivos de pareamento na transição para o ensino superior brasileiro, SISU, PROUNI e FIES fazem as vezes da agência.
2. Grupos específicos ligados a essa instituição: blocos que podem ser, inclusive, assimétricos, dependendo da população que os constitui. No caso específico do objeto desta pesquisa, os blocos são formados por: (a) candidatos a vagas no ensino superior; (b) vagas em instituições de ensino superior. Esse conjunto de elementos é tratado por “bloco” porque – tal qual no conceito de blockmodeling em análise de redes - cada unidade em seu interior está na mesma posição estrutural vis-à-vis a agência. Ou seja, não se trata apenas de uma questão da natureza dos elementos no interior dos blocos.
3. Um processo relacional que envia as informações dos blocos ao software localizado nessa instituição. Ou seja, em nosso caso de interesse, (a) instituições de ensino superior enviam informações sobre as vagas disponíveis e definem suas preferências com relação às características dos estudantes que pretendem selecionar e (b) estudantes enviam suas preferências com relação ao curso e instituição que pretendem frequentar.

De acordo com a teoria econômica que toma como objeto a reflexão sobre a construção desse tipo de arena (ROTH, 2013, 2016), o bom funcionamento de sistemas de alocação requer que eles provejam densidade, isto é, sejam capazes de atrair uma proporção suficiente de potenciais participantes, prontos a se engajarem na troca em potencial. Mas a densidade traz

consigo o risco de congestionamento se não houver tempo suficiente para as trocas. Por fim, para funcionar bem, a arena deve ser simples em sua operação e segura para seus participantes: eles têm que preferir realizar suas trocas por meio dela e não por alternativas que lhe sejam externas. Os participantes devem rechaçar o engajamento em comportamentos estratégicos que podem reduzir o bem-estar geral. Não basta um bom algoritmo ou uma plataforma que funcione sem falhas. É preciso que os atores sejam convencidos a participar. Ou até antes disso, é preciso que os intermediadores se convençam de que tal câmara de compensação é uma boa saída para os problemas de alocação daquela arena.

No caso do ensino superior brasileiro, o surgimento de dispositivos como os que distribuem as vagas, bolsas e financiamentos do SISU, PROUNI e FIES criaram uma arena complexa de pareamento entre estudantes e vagas de ensino superior. Inclusive porque os três dispositivos convivem. Cada um deles deve, assim, levar em consideração as preferências dos dois conjuntos interessados no pareamento, de modo a obter um resultado que seja o melhor possível para ambos. Os dispositivos de pareamento (SISU, PROUNI, FIES), entretanto, não substituíram completamente os vestibulares (formas mais descentralizadas de combinar estudantes e vagas), de modo que o processo se tornou multifacetado e ainda mais complexo.

A tese propõe, desse modo, abordar esse espaço de troca como uma arena em que dispositivos diversos operam de modo a produzir a coordenação, isto é, de modo a permitir que um determinado encontro entre um estudante e uma vaga de ensino superior seja possível. Ou seja, pretendo aqui lidar com uma questão que está na confluência das preocupações de três campos da sociologia contemporânea. A pergunta central da tese - como se produz um encontro específico nessa arena que congrega candidatos ao ensino superior e vagas - é uma pergunta que está no coração da reflexão da sociologia econômica. Mas, se mudamos ligeiramente o ponto de vista analítico a partir do qual interpelamos esses objetos, perceberemos sua importância também para a sociologia da educação e para a sociologia da estratificação. Assim, o que pretendo aqui é me aproveitar dos avanços teóricos da sociologia econômica para revisitar questões que nos ajudem a compreender a desigualdade e o acesso ao ensino superior. Nesse sentido, essa estratégia permite avançar em questões sobre o tema da desigualdade, caro às sociologias da educação e da estratificação, mas também permite avançar o ponto de vista da sociologia econômica, que tem estado mais preocupada em analisar processos de pareamento de forma mais geral.

Mas, como se formam essas listas de preferências, de um lado e de outro? Esses são, por certo, processos distintos, já que se trata de uma arena cujos blocos são assimétricos. A formação de preferências individuais (candidatos com relação a vagas de ensino superior) se dá de forma diferente da formação de preferências organizacionais (instituições de ensino superior com relação a candidatos). Quem pode participar de cada um desses blocos? A participação é compulsória ou opcional? Como se tem acesso a eles? Há diferenças entre os dispositivos de pareamento em operação? Essas indagações não fazem parte das preocupações da engenharia econômica - subdisciplina da Teoria Econômica preocupada com o planejamento e desenvolvimento de arenas de troca -, mas são centrais para uma abordagem sociológica do problema. Assim, para entender a nova configuração do acesso a vagas de ensino superior no país, há que se olhar com mais atenção para a arena em que ofertantes e demandantes de vagas se encontram.

Para explorar as questões apontadas anteriormente, a tese está estruturada em cinco capítulos. Em cada um deles procurarei abrir diferentes portas de entrada ao objeto, inclusive no que se refere à metodologia empregada.

No primeiro capítulo, reconto brevemente a história das formas de pareamento na transição para o ensino superior no Brasil desde que os primeiros estabelecimentos desse nível de formação foram criados. Isso porque, para bem localizar e entender os mecanismos em operação nos últimos anos no país, é preciso olhar para trás e entender como chegamos até aqui. Se entendemos que alguns processos são marcados também por dependência de trajetória, há que voltar no tempo e procurar pistas para entender o que está em jogo hoje. Como foram definidos os perfis de estudantes aptos a cursarem o ensino superior? Como as instituições recrutaram esses estudantes? Que rupturas e continuidades podem ser observadas? Para tal, valho-me, sobretudo, de fontes secundárias. O capítulo termina apresentando brevemente a criação dos dispositivos de pareamento a que me referi anteriormente (sistemas do SISU, PROUNI e FIES). Esses dispositivos foram criados num momento de intensa mudança no ensino superior de forma mais geral, incluindo mudanças na forma como os estudantes passavam a chegar a esse nível de ensino.

Dada a sua importância com respeito ao prestígio das vagas que oferece, bem como do efeito de mudanças no próprio Ministério da Educação, o SISU será o foco do segundo capítulo. Nele apresentarei o processo de construção não apenas de um dispositivo específico de pareamento, mas daquele que é o mais importante dispositivo a operar nessa arena. Com base

nos depoimentos colhidos junto a diversos atores que participaram da construção desse dispositivo, complementados com análise de documentos, mostrarei como a atuação de profissionais ligados ao Ministério da Educação foi central na operação e consolidação desse dispositivo e, por consequência, nas mudanças por ele provocadas no modo de funcionamento da arena, objeto principal de interesse da tese.

Se no primeiro capítulo mostrei como a composição de estudantes e vagas foi se alterando ao longo do tempo, no terceiro capítulo observo como se caracterizaram esses dois conjuntos nos últimos anos. Para tal, faço uso dos dados oficiais do Ministério da Educação, especialmente os dados socioeconômicos do ENEM e os dados do Censo da Educação Superior. Em termos teóricos, esse capítulo deixará assente a importância analítica de se levar em conta a heterogeneidade desses conjuntos, de estudantes e de vagas, para bem refletir sobre as possibilidades de combinação entre os dois blocos que conformam tal arena. Os dados analisados evidenciam como num cenário de crescente mercantilização do ensino superior - em que se destacam como principais ofertantes de vagas as instituições privadas de ensino superior, especialmente as privadas com fins lucrativos -, ganham espaço grupos sociais antes excluídos dessa arena, especialmente jovens pobres, pretos e pardos, vindos de escolas públicas.

Finalmente, o quarto e quinto capítulo complementam-se. No capítulo quatro, analisarei os processos por meio dos quais as IESs têm selecionado seus estudantes, num momento em que os dispositivos de pareamento do Ministério da Educação estão em plena operação. Mais do que apresentar o funcionamento e as especificidades dos dispositivos, abrirei a porta a todas as demais formas de encontro entre um estudante e uma vaga que se lhes escapam. Essa porta permitirá jogar luz sobre alguns elementos que, do contrário, permaneceriam ocultos. Por um lado, veremos a importância do Exame Nacional do Ensino Médio, que vai além do seu mero uso entre os dispositivos de pareamento (antes referidos). Por outro, vislumbraremos mudanças importantes nas formas de se avaliar um candidato a uma vaga, especialmente entre as instituições de ensino superior privadas. Nesse capítulo, a análise estará baseada especialmente nos dados recolhidos nos editais dos processos de seleção de 18 instituições de ensino superior do estado de São Paulo.

O último capítulo da tese será dedicado a observar esse mesmo processo já agora do ponto de vista dos estudantes e de suas famílias. A partir de entrevistas, realizadas no momento em que esses jovens deixavam o ensino médio, explorarei os recursos informacionais que os

pleiteantes por vagas têm à mão para navegar a complexa arena cujas características centrais foram descritas nos capítulos anteriores. Concluirei a tese organizando, nas considerações finais, os principais pontos abordados em cada um dos capítulos e apontando caminhos futuros para essa pesquisa.

Capítulo 1 - Exames de Preparatórios, Vestibulares, Enem. Uma Breve História das Formas de Acesso ao Ensino Superior no Brasil

Os relógios de rua marcavam 35 graus. Ainda não era verão, mas o sol do meio-dia deixava as ruas abafadas e sem sombra, castigando quem corria para chegar em seu local de prova. Meninas e meninos ainda na adolescência, jovens em seus vinte e poucos anos e uns tantos outros já mais velhos seguiam, feito procissão, o caminho que ligava a estação de metrô à entrada de umas das faculdades em que o Exame Nacional do Ensino Médio seria aplicado naquela tarde de domingo. Pranchetas em punho, representantes das mais diversas instituições de ensino superior privadas distribuía panfletos e tentavam coletar dados cadastrais dos candidatos. Representantes de cursinhos pré-vestibulares, além de folhetos, entregavam também guias de estudos para as provas de seleção. Empresas de alimentos ofereciam doces e bebidas. Jovens, alguns deles em grupo, ofereciam abraços e orações. Esses eram apenas alguns dos obstáculos que os milhões de candidatos tinham de ultrapassar antes de chegarem à sala em que encarariam horas das provas que poderiam lhes dar acesso a algumas centenas de milhares de vagas de ensino superior, nos mais variados cursos e instituições. As cenas, que estampam sites e páginas de jornal, se repetem a cada ano. Mas nem sempre foi assim.

A existência de uma prova comum realizada por milhões de brasileiros (cerca de 4,5 milhões estiveram presentes no Exame de 2019, por exemplo), cuja nota dá acesso a mais de 750 mil vagas (número de ingressantes em cursos superiores via ENEM, conforme Censo da Educação Superior de 2018) é tomada como dada. Dois tipos de deslocamento nos permitem estranhar o ENEM como a porta de acesso mais importante para o ensino superior no país: o geográfico e o temporal. Neste capítulo, privilegiaremos o deslocamento temporal.

Conquanto a tese tome como foco o processo de pareamento entre estudantes e vagas de ensino superior tal qual ele tem acontecido no Brasil nos últimos anos, para melhor entender o alcance das mudanças postas em prática em sua forma atual, convém sistematizar como esse pareamento se deu historicamente no Brasil, mesmo se de um modo breve e deliberadamente informado pelo interesse em entender o presente, antes que exaurir o curso das mudanças no passado.

A história do ensino superior no Brasil pode ser contada por diversos pontos de vista como, por exemplo, a partir dos marcos legais que regem essa etapa educacional (ALMEIDA, 2006), ou a partir de sua relação com o Estado (SAMPAIO, 1991). Neste capítulo não pretendo sugerir outra forma de narrá-la. Quero, antes, reunir elementos históricos para tentar responder três questões precisas, que permitirão entender o que há de novo no modo como se dá, atualmente, o processo de pareamento entre estudantes e vagas. Primeira: visto de uma perspectiva histórica, como se definiu quem eram os estudantes ou os perfis de estudantes aptos a cursarem o ensino superior desde que se estabeleceram as primeiras instituições de ensino superior no país? Segunda: Como as instituições recrutaram esses estudantes? Terceira: O pareamento sempre tomou a forma que tem hoje?

Das primeiras instituições de ensino superior às vésperas da criação do vestibular

Começamos do início, tomando como ponto de partida o ano de 1808, quando a sede do reino português foi transferida para o Brasil e foram criadas as primeiras escolas superiores em nosso território (CUNHA, 2007c; SAMPAIO, 1991). Elas eram, sobretudo, escolas médicas e militares (onde também se ensinava engenharia). A partir de 1822, com a independência, começaram a surgir os cursos jurídicos, que passaram a formar, no Brasil, os quadros para a burocracia do novo país. A lei de 11 de agosto de 1827 (IMPÉRIO, 1827), que criou as Academias de São Paulo e Olinda, também determinou as regras de admissão a esses cursos. Era preciso comprovar ter quinze anos completos e demonstrar conhecimentos em língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral e geometria (HAIDAR, 2008). Os exames de entrada eram realizados por dois professores designados pelo diretor da academia, nos próprios cursos jurídicos. Processo semelhante se dava no acesso aos cursos médicos.

As faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, criadas em 1832 a partir das academias médico-cirúrgicas estabelecidas alguns anos antes, também demandavam uma idade mínima (dezesesseis anos completos) aos candidatos a uma vaga em medicina, bem como conhecimentos em latim, francês ou inglês, filosofia racional e moral, aritmética e geometria (IMPÉRIO, 1832). As faculdades de medicina ofereciam um conjunto de formações distintas, cuja inscrição era regulamentada pela mesma lei que criara as instituições em 1832. Era

possível inscrever-se com o objetivo de obter os títulos de doutor em medicina, de farmacêutico e de parteira.

Art. 22. O estudante, que se matricula para obter o titulo de Doutor em Medicina, deve: 1º Ter pelo menos dezaseis annos completos: 2º Saber Latim, qualquer das duas Linguas Franceza, ou Ingleza, Philosophia Racional e Moral, Arithmetica e Geometria. O que se matricula para obter o titulo de Pharmaceutico, deve: 1º Ter a mesma idade: 2º Saber, qualquer das duas Linguas Franceza, ou Ingleza, Arithmetica e Geometria, ao menos plana. A mulher, que se matricula para obter o titulo de Parteira, deve: 1º Ter a mesma idade: 2º Saber ler, e escrever correctamente: 3º Apresentar um attestado de bons costumes passado pelo Juiz de Paz da freguezia respectiva. (IMPÉRIO, 1832)

As exigências para admissão em cada um dos cursos não eram as mesmas. Os conhecimentos exigidos para se tornar farmacêutico eram menos extensos do que para se tornar médico. E atentemos para a flexão de gênero da sentença anterior. Admitiam-se futuros médicos e farmacêuticos. Às mulheres, apenas a formação para parteira era acessível. Para tanto, não se exigia o mesmo tipo de conhecimento prévio que para as formações anteriormente citadas. Bastava que soubessem ler e escrever. Exigia-se, entretanto, um documento emitido pelo juiz de paz da localidade atestando que aquela mulher comportava-se de acordo com as regras de conduta socialmente estabelecidas⁴. Homens e mulheres, portanto, não tinham acesso às mesmas formações e não eram avaliados segundo o mesmo tipo de critério.

Quanto aos exames para aferir conhecimento prévio nas disciplinas exigidas para admissão, a legislação determinava que deveriam ser aplicados por professores nomeados pela própria faculdade. A aplicação dos exames, portanto, permaneceu como responsabilidade dos estabelecimentos de ensino. Assim, o poder central, ao criar ou reorganizar os cursos superiores no Império, determinava quais critérios deveriam ser utilizados no recrutamento dos estudantes⁵, mas deixava para as instituições de ensino a responsabilidade sobre o processo de avaliação. Não há referências à limitação de vagas nos cursos⁶, isto é, os exames

⁴ Mais tarde, a legislação publicada em 1854 e que atualizava a regulamentação desses mesmos cursos, alterava a idade mínima para a admissão de mulheres para 21 anos e adicionava a necessidade da apresentação da anuência de seus pais, sendo solteiras, e a de seus maridos, se casadas.

⁵ Uma exceção a essa regra se dava na Academia de Belas Artes. Diferentemente das escolas de direito e medicina, para estudar naquela academia, bastava saber ler, escrever e contar. A interpretação de Cunha (2007c) para essa ausência está ligada ao fato de que o ensino de Belas-Artes não garantia aos egressos o privilégio de ocupar cargos na burocracia do Estado, nem de exercerem profissões liberais controladas pelas entidades corporativas.

⁶ Cunha (2007c) cita um único caso encontrado. Os estatutos da escola de Minas, de Ouro Preto, de 1875 estabelecem o número de 10 vagas para os estudantes ingressantes.

selecionavam os estudantes a partir da avaliação que as instituições faziam dos conhecimentos pregressos dos candidatos e não a partir de uma classificação limitada por um número fixo de vagas. Veremos, ao tratarmos do vestibular no século seguinte, que a controvérsia entre o caráter eliminatório ou classificatório do processo de entrada no ensino superior ganhará centralidade.

A regulação sobre a entrada no ensino superior pelo poder central convivia com a fragmentação dos estudos secundários. Para se preparar para os exames de acesso, os estudantes podiam frequentar as chamadas “aulas de preparatórios”, oferecidas nas próprias escolas superiores, ou poderiam ser dispensados de aulas e passar diretamente aos exames preparatórios das disciplinas exigidas. Nesse início de século, o ensino secundário ainda não havia se institucionalizado com um currículo estabelecido e seriado (CUNHA, 2007c; HAIDAR, 2008). Os estudantes frequentavam as aulas privadas ou públicas⁷ que desejassem, não necessariamente articuladas entre si. E essas aulas frequentemente funcionavam nas casas dos próprios professores.

O Ato Adicional de 1834, um marco na história do ensino secundário, foi a primeira tentativa de dar organicidade a esse nível educacional. De acordo com essa legislação, o ensino superior ficaria sob a responsabilidade da esfera nacional e o ensino primário e secundário sob responsabilidade das províncias, com exceção do município da Corte, onde também os níveis primário e secundário seriam de responsabilidade da esfera nacional. Assim, o Ato Adicional de 1834 tinha um caráter descentralizador, isto é, o poder central passaria a compartilhar com as províncias a responsabilidade sobre a educação no país. Nesse processo surgem os primeiros liceus provinciais a partir de 1835, tendo sido também criado o Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, cuja inauguração abria nova via de acesso ao ensino superior no país: os diplomas ali obtidos permitiam a entrada direta em qualquer curso de grau superior do Império, sem a necessidade dos exames preparatórios (CUNHA, 2007c).

Em meados do século, coexistiam, portanto, dois caminhos de acesso ao ensino de nível superior: o diploma do Colégio Pedro II ou o exame preparatório, que deveria ser feito mesmo por aqueles que tivessem se diplomado em um ginásio provincial. O Governo central controlava o acesso ao ensino superior não apenas por ser responsável por todas as escolas desse grau de ensino – já que inexistiam escolas superiores privadas ou mantidas por

⁷ O ensino público era ministrado por meio das chamadas Aulas Régias, nome que recebiam essas aulas entre 1759 e 1822, ou Aulas Públicas. Eram denominadas Aulas Régias por pertencerem ao domínio do Estado e não da Igreja (CARDOSO, 1999).

governos provinciais – como porque, embora o ensino secundário fosse majoritariamente provincial ou privado, exercia sobre ele um grande peso através do controle sobre os exames preparatórios (CUNHA, 2007c). Assim, o esforço descentralizador da nova legislação encontrara alguns obstáculos. E o mais importante deles se dava pelo poder indireto que o governo central exercia por meio dos exames de preparatórios. O currículo dos estabelecimentos secundários particulares e provinciais permaneceu fragmentado ao se restringir ao currículo desses exames (HAIDAR, 2008).

Entretanto, embora de responsabilidade da esfera nacional, esses exames não eram unificados, já que eram formulados pelo corpo docente de cada uma das escolas de ensino superior (todas de dependência administrativa nacional). Ademais, por não haver um problema de excesso de demanda (CUNHA, 2007c), a aprovação no exame funcionava como requisito mínimo para matrícula e não como um mecanismo de triagem de concorrentes por uma vaga. Os estudantes eram, assim, demandantes, mas não competidores por vagas.

Os exames preparatórios tinham validade apenas nas escolas e anos em que fossem realizados. Mas cada vez mais circulavam queixas sobre fraudes e sobre o descompromisso dos professores com sua aplicação. Em 1854, o governo central baixou um Decreto (n. 1331A - Reforma Couto Ferraz) criando os “exames gerais preparatórios”, que tinham lugar no Rio de Janeiro perante a Inspeção de Instrução Primária e Secundária e, mais tarde, no Colégio Pedro II. O artigo 112 do decreto dizia:

Art. 112. Os discipulos das aulas e estabelecimentos particulares de instrucção secundaria serão admittidos todos os annos, no mez de Novembro, a exames publicos por escripto das materias que são requeridas como preparatorios para a admissãõ nos cursos de estudos superiores. Os dias, horas, e lugar para esses exames serão publicados com antecedencia pelo Inspector Geral. O modo e solemnidades dos mesmos exames, a fim de se evitar toda a fraude e protecção, serão designados em instrucções especiaes. (IMPÉRIO, 1854)

O primeiro ano de aplicação dos exames foi marcado por altíssimas taxas de reprovação. Um relatório apresentado em 1855 à Assembleia Geral Legislativa sobre os estudantes que haviam realizado os exames na capital no ano anterior contava 38 reprovados entre 48 examinados:

a máxima parte dos alunos que se apresentaram a exame e que, segundo os documentos passados por seus próprios professores deviam considerar-se

habilitados, ignoravam até os mais elementares princípios da gramática da língua nacional, e deixaram de responder às fáclimas perguntas que lhes dirigiam os examinadores. (Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa, apud HAIDAR, 2008, p.52.)

A aprovação nos exames gerais garantiam a matrícula em qualquer curso superior do Império. E, para que os certificados fossem válidos, não poderia transcorrer um período posterior a dois anos entre a aprovação no primeiro e no último exame (HAIDAR, 2008).

Em 1864, a validade dos certificados nos exames foi estendida para quatro anos. Em 1873, os exames gerais preparatórios passaram a ser realizados também nas províncias onde não havia escolas superiores, perante delegados do inspetor de instrução e bancas constituídas a partir da indicação dos presidentes de província (CUNHA, 2007c). O poder de classificar os estudantes como aptos à entrada no ensino superior passa a ser dividido também com a esfera das províncias.

Vê-se que a descentralização posta em marcha passou a ter um novo caráter: não se tratava apenas de uma descentralização por escola - como se dava originalmente; a partir de então, os estudantes podiam escolher livremente onde fazer as suas provas, optando, inclusive, por viajar e realizar exames em locais/instituições tidos como mais fáceis.

A partir de 1877, os certificados dos exames ganharam validade permanente. Nesse período, passou a existir a possibilidade de fazer exames parcelados, ou seja, tornou-se possível fazer exames de uma ou mais matérias a cada ano, mesmo que em escolas diferentes. Podia-se, por exemplo, fazer o exame de matemática na escola de direito com o objetivo de ser admitido ainda em outra escola. Essas eram medidas que, por certo, facilitavam a entrada no ensino superior. Algumas dessas mudanças, entretanto, foram alvo de questionamentos já no final do século. O corpo docente das escolas superiores e o próprio Estado diziam ressentir-se de não mais controlar a qualidade dos estudantes que chegavam aos bancos escolares das instituições. A facilidade de se obter os certificados para os exames preparatórios era tamanha que com frequência alunos do Colégio Pedro II - cujo diploma os dispensava daquela etapa de seleção - abandonavam o curso secundário antes de seu término por já terem sido aprovados nos exames preparatórios (CUNHA, 1982).

Apesar disso, uma parte importante da população brasileira permanecia, por definição, completamente excluída do acesso a esse nível de formação. Ainda no Decreto de 1854 (Reforma Couto Ferraz) estabelecia-se que pessoas escravizadas estavam proibidas de

frequentar as escolas públicas primárias e secundárias. Em 1872, o índice de analfabetismo na população escravizada atingia a taxa de 99,9% (CARVALHO, 2020). E até 1880, quando foi inaugurada a Escola Normal (mista) da Corte, o Estado oferecia às meninas apenas instrução primária. No Império, a instrução secundária feminina era inteiramente da responsabilidade de colégios particulares (HAIDAR, 2008).

Assim, da criação das primeiras escolas de ensino superior até aquele momento, os conjuntos de vagas e de estudantes a serem pareados tinham características bastante específicas: vagas em instituições públicas, cujos demandantes se resumiam a um perfil bastante particular, homens livres com acesso à formação secundária ou estudos equivalentes. O governo central desempenhava papel central nesse processo, seja regulando a própria criação de novas vagas em estabelecimentos públicos, seja estabelecendo as regras que permitiam aos estudantes acessarem essas vagas.

República e a introdução do vestibular

Em 1890, com a República, os colégios estaduais e alguns particulares passaram a ser equiparados ao Pedro II no que diz respeito à certificação para o acesso ao ensino superior, o que aumentava ainda mais a pressão sobre as escolas superiores, já que a partir de então todos os titulares de diplomas dessas escolas secundárias tinham direito à entrada na etapa de ensino subsequente. Multiplicavam-se, dessa forma, os canais de acesso. Entretanto, se a demanda aumentava, ampliava-se também o número de vagas. A oferta continuava a se dar por meio de estabelecimentos isolados (inexistiam universidades), sobretudo nos cursos de Direito, Medicina e Engenharia.

O ensino superior, de responsabilidade exclusiva do poder central, sofreu grandes mudanças com o fim do Império e início da República. A partir de 1891, passou a se facultar a existência de instituições de ensino superior privadas ou estaduais. Mas, elas precisariam do reconhecimento do governo central para que seus diplomas dessem acesso aos mesmos privilégios das escolas da esfera nacional; ou seja, o Estado mantinha seu monopólio da concessão de privilégios profissionais e do poder de conferir diplomas juridicamente válidos. Entre 1891 e 1910 foram criadas 27 novas escolas superiores no país (CUNHA, 2007c).

Como reação ao aumento de estudantes matriculados e ao diagnóstico sobre seu mau preparo ao ingressar no ensino superior - atribuídos em grande medida às facilidades trazidas com a multiplicação de vias de acesso a essa etapa de formação, conforme explicitado nos parágrafos anteriores - foi publicada a Reforma Rivadávia em 1911 (Dec. n. 8.659, de 5 de abril de 1911). Escolas secundárias do governo federal e outras a elas equiparadas não mais dariam acesso direto a vagas nas instituições de nível superior. A partir daquele momento, todos deveriam passar por exames de admissão, constituídos de uma prova escrita e uma prova oral. Ao mesmo tempo, a reforma, de cunho positivista, liberou as escolas superiores privadas ou criadas pelos estados de qualquer fiscalização por parte do governo federal (CUNHA, 2007c). Entre 1911 e 1915 foram criadas nove novas escolas. Assim, com a reforma, o acesso a diplomas de nível superior deixava de ser exercício exclusivo do governo central. Ao passo que crescia o número de instituições, criava-se uma nova barreira na transição do secundário para o superior, o vestibular, de responsabilidade dos docentes e instituições.

Em 1915 foi promulgado um novo decreto, a Reforma Carlos Maximiliano (Dec. n. 11.530, de 18 de março de 1915), que revia parte importante das medidas tomadas na Reforma Rivadávia. O Conselho Superior de Ensino, criado na reforma anterior, passava a ser responsável pelo processo de equiparação das demais escolas superiores às escolas oficiais. Para tanto, era preciso que o estabelecimento provasse, dentre outras coisas, a existência de um “exame vestibular rigoroso”, nome que passaram a receber os exames de admissão. Barreiras foram impostas à criação de novas escolas. Não se poderia criar faculdades em cidades de menos de 100 mil habitantes, a não ser que estivessem localizadas em capitais de estados de mais de um milhão de habitantes. Em cada unidade da federação poderiam ser equiparadas no máximo duas escolas de direito, engenharia ou medicina.

Realizados sempre em janeiro, os exames vestibulares consistiam numa prova escrita - tradução de textos em duas línguas estrangeiras - e uma prova oral - cujo conteúdo variava de acordo com o curso desejado. Além da aprovação nos exames vestibulares, era necessário apresentar um certificado de aprovação das matérias do curso ginásial, realizado no Colégio Pedro II ou em alguma das escolas a ele equiparadas e fiscalizadas pelo Conselho Superior de Ensino. Exigir o certificado do ensino secundário era um controle adicional à entrada no ensino superior. As novas exigências tiveram efeito imediato no acesso às escolas de nível

superior. Em 1915 entraram 1302 alunos novos nas escolas superiores federais⁸ e nas duas faculdades livres de direito do Rio de Janeiro. Todos eles aprovados nos exames vestibulares (CUNHA, 2007c). Em 1916, já valendo as regras do novo decreto, o ingresso caiu a cerca de 1/10 do total de aprovados do ano anterior, apenas 144 novos estudantes foram admitidos. O exame vestibular tinha caráter eliminatório. Entretanto, não havia limites de vagas para a entrada numa determinada faculdade. Todos aqueles que eram aprovados nos exames tinham direito a se matricular no curso superior de interesse.

Em 1925, uma nova reforma, conhecida como Rocha Vaz, dificultou ainda mais a criação de novos estabelecimentos de ensino superior. Foi constituído o Departamento Nacional de Ensino, cujo diretor-geral era diretamente nomeado pelo presidente da República. A equiparação das escolas superiores não-oficiais não mais era feita pelo Conselho Superior de Ensino, que fora extinto. As decisões eram de responsabilidade exclusiva desse novo departamento. Também o vestibular sofreu modificações. A partir dessa reforma, cabia ao diretor de cada faculdade estabelecer o número de vagas oferecidas a cada ano (de acordo com as regras anteriores, não havia limites numéricos de admissões). Os estudantes, desse modo, se aprovados no vestibular, eram matriculados por ordem de classificação até o limite máximo de vagas por curso. Aqueles que, mesmo aprovados, não pudessem ser classificados, perdiam o direito à matrícula. Aparece, pela primeira vez de forma generalizada, a competição entre candidatos. As vagas em ensino superior, tendo seu número fixado, passam a ser um recurso escasso do ponto de vista dos estudantes, sujeito à disputa entre seus demandantes. De acordo com o ministro do Interior à época, João Luís Alves, essa mudança tinha o objetivo de dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes em certos cursos e conduzir os estudantes a cursos menos procurados (CUNHA, 2007c). Note-se que a imposição de um limite ao número de vagas se dá sob a justificativa de uma melhoria - no sentido de uma melhor distribuição de estudantes pelos cursos - no processo de pareamento.

O Estado regulamentava, então, a existência das instituições de ensino superior, o que tinha por efeito determinar o conjunto de vagas disponíveis para o pareamento. Além disso, o Estado também determinava as regras de candidatura às vagas - certificação no curso secundário, além de desempenho satisfatório no vestibular - o que se traduzia num conjunto específico de estudantes. Um mecanismo específico de acesso era estabelecido: o vestibular.

⁸ Excluindo-se aqui a Escola de Minas de Ouro Preto.

Note-se, entretanto, que o mecanismo de funcionamento do vestibular está diretamente associado ao conjunto de vagas disponíveis. Enquanto as vagas existiam em número ilimitado, o vestibular fazia as vezes de um certificador de certa qualidade do corpo discente. Com a fixação do número de vagas, a forma de operação do vestibular se transformava. Ele deixava de ser um aferidor de desempenho ou qualidade do estudante, para ser um mecanismo que colocava os candidatos em competição por um recurso escasso, as vagas. As instituições passavam, assim, a desempenhar um papel importante nesse processo ao determinarem o tamanho desse conjunto de vagas.

Em 1930, logo nos primeiros dias do governo Vargas, foi instituído o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Os cinco anos que seguiram à instalação do governo provisório foram marcados pela disputa de duas correntes no campo educacional: a autoritária e a liberal. A primeira, presente sobretudo em âmbito federal; e a segunda, mais presente em certas unidades da federação (CUNHA, 2007c). Em 1931, a Reforma Francisco Campos organizou pela primeira vez o ensino secundário em todo o território nacional, estabelecendo um currículo seriado e a existência de dois ciclos, o fundamental, de cinco anos, e o complementar, de dois. Até aquele momento, os sistemas estaduais existiam sem qualquer articulação com o sistema central, não sujeitos, desse modo, a uma política nacional de educação. As reformas realizadas até então pelo poder central ficavam limitadas ao Distrito Federal e serviam de modelo aos estados. Até aquele momento, as reformas não podiam ser impostas aos estados (ROMANELLI, 1978). A Reforma Francisco Campos, portanto, afetava pela primeira vez a estrutura de ensino de todo o território nacional, o que é especialmente relevante num contexto de disputas do governo central com os estados.

Um aspecto relacionado ao ensino secundário merece especial atenção. Desde a reforma de 1925 (Rocha Vaz), a entrada no ensino secundário era feita por meio de um exame de admissão. O primeiro ciclo do ensino secundário (de 5 anos) era obrigatório para a entrada em qualquer curso superior, enquanto o segundo ciclo (2 anos) era demandado em alguns cursos apenas (direito, ciências médicas e engenharia). Tratava-se de um currículo enciclopédico, altamente seletivo e de caráter elitista. Os processos de avaliação estavam estabelecidos por lei e impunham aos estudantes avaliações periódicas - que chegavam em média a uma prova a cada dois dias de aula. Como o ensino profissional (que poderia ser uma alternativa de trajetória escolar para alguns estudantes) não estava articulado ao ensino secundário e não dava acesso às universidades e faculdades, toda a demanda por ensino superior desaguava ali (ROMANELLI, 1978). O pareamento entre estudantes e vagas de

ensino superior não dependia apenas das regras em jogo no momento em que se dava o processo, mas era também tributário do conjunto de vagas e de estudantes que participavam dessa arena. Ao se dificultar a obtenção do diploma secundário, o grupo de estudantes aptos a serem pareados diminuía.

Na esteira das medidas autoritárias tomadas nos anos anteriores, uma circular do Departamento Nacional de Educação publicada em 1937 determinava que as matérias e os programas detalhados que constituiriam os exames vestibulares não mais fossem da responsabilidade de cada universidade ou faculdade, mas passassem a ser controlados pelo próprio Ministério da Educação (CUNHA, 2007c). O governo federal tomava o controle do processo de pareamento entre vagas e estudantes - seja regulamentando a oferta de vagas públicas, seja determinando de forma mais incisiva o formato e conteúdo do ensino secundário, seja controlando diretamente os programas dos exames vestibulares. É também nesse período que começam a ser produzidos de forma mais sistemática dados estatísticos sobre o setor no Ministério da Educação. A produção desse tipo de informação é central para o controle sobre as formas que o pareamento pode tomar.

Com o fim do Estado Novo, em 1945, iniciou-se um movimento de abertura. Se, como defende Luís Antônio Cunha (1982), desde o estabelecimento dos exames vestibulares, o pêndulo balançava na direção do fechamento das oportunidades de acesso ao ensino superior, agora, o pêndulo tomava a direção contrária. Ao longo da década de 1950, foram publicadas diversas leis que ampliaram as vias de acesso ao ensino superior, possibilitando a passagem do primeiro ciclo profissional para o ciclo secundário, o único a dar acesso ao ensino superior. Finalmente, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu a equivalência entre todos os cursos de grau médio, ampliando o conjunto de estudantes aptos a fazer essa transição educacional⁹. Para se adaptar à mudança no público que passaria a demandar uma vaga no ensino superior, os exames voltaram a ser de responsabilidade das próprias escolas superiores, sem as regulamentações governamentais anteriores (CUNHA, 2007a, p. 70).

O período posterior ao fim do Estado Novo foi marcado por certa abertura, mas sem que problemas anteriores do acesso ao ensino superior tivessem sido sanados. No início da década de 1950, ainda antes, portanto, dos efeitos da mudança nas vias de acesso ao ensino superior,

⁹ Além de estabelecer a equivalência entre títulos de nível secundário, a LDB de 1961 reconhecia a existência de estabelecimentos isolados, não agrupados em universidades, o que favorecia a expansão do setor privado (SAMPALHO, 2015).

começou a aparecer o que mais tarde ficaria conhecido como problema dos excedentes. Como o vestibular tinha caráter eliminatório e não classificatório, havia a possibilidade de um candidato ser aprovado mas não haver vagas suficientes para a matrícula. Esses aprovados não classificados eram conhecidos como excedentes. Uma lei proposta pelo poder legislativo em 1951 (Lei n. 1.392, de 11 de julho de 1951) mostrava que os excedentes já eram uma questão a ser enfrentada. Ela autorizava as instituições particulares a matriculem os estudantes excedentes do vestibular, isto é, aqueles que haviam sido aprovados nos exames, mas por conta do limite de vagas, estabelecido em 1925, não haviam sido classificados¹⁰. A legislação permitia, assim, que a aprovação nos exames vestibulares pudesse ser interpretada como direito à matrícula (CUNHA, 2007b). Desse modo, juízes passaram a deferir mandados de segurança impetrados por grupos de candidatos aprovados no vestibular, mas não matriculados em virtude do número restrito de vagas. Essa situação acontecia sobretudo nos cursos de medicina e engenharia, cuja expansão dependia de investimentos de recursos na criação de novas vagas, mas também do apoio das entidades profissionais dessas áreas com vistas à ampliação do número de profissionais. As insatisfações atingiam, dessa forma, os excedentes e também os classificados, que tinham de frequentar cursos superlotados.

A reforma universitária e a criação dos primeiros vestibulares centralizados

Em 1964, a partir de mudanças postas em prática pelo regime autoritário, a questão dos excedentes foi alvo de políticas diretas do governo central. Vale notar que é a própria regra de pareamento que cria a categoria de excedente. Na transição de um regime de seleção por suficiência de desempenho (critério eliminatório) para um regime que combina conjuntos de estudantes a um número limitado de vagas, as ambiguidades das regras de operação criaram uma categoria específica de sujeitos que, inclusive, ganharam proeminência na esfera política.

Impulsionado pelas demandas desses estudantes aprovados, mas não classificados, o movimento estudantil ganhou força e se tornava um incômodo para o regime autoritário que tomara as rédeas do país a partir de 1964 (CUNHA, 2007b). Algumas medidas adotadas ao longo da década de 1960 interferiram diretamente na questão dos excedentes. Do ponto de

¹⁰ De fato, essa não era a primeira vez que se regulamentava o aproveitamento dos excedentes - estudantes aprovados mas não classificados. Decretos de 1925 e 1945 já sugeriam que esses estudantes poderiam se matricular em instituições com vagas disponíveis (ALMEIDA, 2006). Mas a possibilidade de se matricular em instituições com vagas disponíveis perde o sentido com o aumento da demanda por vagas de ensino superior ao longo da década de 1960.

vista da oferta de vagas, um decreto-lei de 1968 (decreto-lei nº 405/68) determinava a transferência de recursos financeiros às instituições de ensino superior, de modo a possibilitar a ampliação do número de vagas nos vestibulares do ano seguinte. Em 1969, outro decreto-lei (decreto-lei nº 574/69) determinava que a diminuição de vagas nos cursos superiores só poderia ser feita com autorização expressa do Conselho Federal de Educação. Além disso, os critérios para autorização e reconhecimento de instituições superiores privadas haviam sido afrouxados, o que resultou no crescimento significativo do setor, em contraposição ao setor público (CUNHA, 2007b).

A Reforma Universitária (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968) foi a resposta do governo autoritário às críticas que vinham sendo tecidas a respeito da estrutura universitária ao longo dos anos anteriores ¹¹. Elas se davam em torno de três aspectos principais:

a primeira se dirigia à instituição da cátedra; a segunda, ao compromisso efetuado em 30 com as escolas profissionais, que criara uma universidade compartimentalizada, isolando professores e alunos em cursos especializados em escolas diferentes; e a terceira era quanto ao aspecto elitista da Universidade, que continuava atendendo a uma parcela mínima da população, sobretudo dos estratos altos e médios urbanos. (SAMPAIO, 1991, p. 15)

A Reforma Universitária estabeleceu, dentre outras medidas, que o vestibular não poderia abranger conteúdos que ultrapassassem o nível médio de ensino. Além disso, dentro do prazo de três anos:

o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos. (BRASIL, 1968)

Para garantir que as mudanças no vestibular propostas pela lei da Reforma Universitária de fato se estabelecessem foi criada, em 1971, a CONVESU (Comissão Nacional do Vestibular Unificado):

A CONVESU recebeu várias atribuições: realizar estudos sobre como reunir universidades e escolas por áreas de conhecimento e em distritos geo-educacionais; examinar a possibilidade de executar um vestibular unificado por área de conhecimento em cada distrito geo-educacional; estudar a uniformização de programas a serem exigidos no vestibular em cada distrito

¹¹ Essas críticas não eram novas e no país já haviam surgido iniciativas no pós guerra que se aproximavam ao modelo proposto na Reforma Universitária, inspirado no modelo de universidade dos EUA: é o caso do ITA, da faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e da UNB (CUNHA, 2004).

geo-educacional; estimular a utilização de computadores na correção de provas e classificação dos candidatos; estudar a possibilidade de uniformizar taxas de inscrição de vestibular em cada distrito geo-educacional e, finalmente, examinar a possibilidade da aplicação de novos métodos de verificação, não só de conhecimento mas principalmente, de habilidades como paradigmas para o acesso ao ensino superior e garantir, também, - isto com muita ênfase -, a adequação do nível de complexidade das provas do concurso vestibular àquilo que seria uma regular escolarização do 2º grau. (SERPA DE OLIVEIRA, 1985, p. 14)

A Reforma Universitária preconizava a reformulação do ensino superior a partir de algumas ideias de racionalização de recursos. As instituições deveriam evitar a duplicação de meios para os mesmos fins e atender ao máximo sua demanda a um menor custo financeiro. A criação de departamentos - em detrimento das cátedras - e introdução do ciclo básico dariam a flexibilidade estrutural necessária para lidar com essa demanda por racionalização dos recursos (MARTINS, 2009). Ela dava a forma de lei a mudanças no modo de selecionar estudantes para as instituições de ensino superior que vinham ganhando corpo nos anos anteriores em várias instituições do país e cujo objetivo declarado era a “racionalização do acesso” (FRANCO, 1985):

Uma perspectiva mais tecnicista e economicista começa a dominar na área educacional, principiando a proliferação de textos mais específicos sobre medidas educacionais, nos quais se discutem as técnicas de elaboração das chamadas questões e provas objetivas e as questões estatísticas envolvidas na teoria das medidas (GATTI, 1987, p. 34)

Experiências novas no modo de selecionar os estudantes já vinham acontecendo no país. Em 1955, o então reitor da Universidade de São Paulo encomendara um estudo sobre formas de avaliação e seleção de novos estudantes. O relatório final sugeria a adoção de um teste de nível mental, a substituição das provas escritas e orais por testes de múltipla escolha e a criação de um órgão central na Universidade que reunisse equipamentos, materiais e técnicos especializados para a elaboração e análise dos testes. Coordenado por Walter Leser, um professor da área médica que já havia implementado mudanças no vestibular da Escola Paulista de Medicina, o relatório não teve o impacto desejado por seu relator e apenas as mudanças relativas ao tipo de prova utilizada foram aprovadas (LESER, 1995). Mas a ideia de criar uma estrutura específica para a aplicação de provas de seleção acabou por tomar corpo. Anos mais tarde, em 1963, Leser capitaneou a criação do CESCEM (Centro de Seleção de Candidatos das Escolas Médicas), que avaliava estudantes interessados em

frequentar cursos na área de saúde de parte importante das instituições do estado de São Paulo. Ainda que não fosse parte da estrutura da Universidade de São Paulo, o CESCEM teve sua criação fortemente ligada à instituição. Fundado em 1962, o Centro de Cálculo Numérico da Universidade de São Paulo, mais tarde renomeado Centro de Computação Eletrônica (CCE), foi responsável por criar a tecnologia que permitia o uso de provas de múltipla escolha em grande escala. Com base em técnicas computacionais utilizadas para calcular o censo nos Estados Unidos, era a primeira vez que se experimentava no país a existência de um vestibular unificado corrigido pelo computador (MERKEL, 2014, p. 27).

A colaboração do Centro de Cálculo Numérico assegurou a utilização de computadores para a apuração e análise, o que se tornou indispensável pelo aumento do número de Faculdades participantes, deste e de muitos outros Estados. A Fundação Ford forneceu uma doação substancial, para compra de equipamentos para leitura ótica e impressão de provas, e para um bom número de bolsas destinadas à formação de técnicos no exterior. (LESER, 1995, p. 17)

O aparato tecnológico permitia a avaliação de um número grande de candidatos ao mesmo tempo, ou seja, se há uma possibilidade de centralização desse processo - e aqui jogamos luz especialmente sobre o caso de São Paulo, mas outras regiões do país testemunharam experiências semelhantes - ela é em grande medida tornada possível por um desenvolvimento tecnológico que coleta e trata informações de um número muito maior de candidatos do que anteriormente, quando cada prova era corrigida individualmente por uma pessoa. Agora, com o desenvolvimento da leitura de cartões perfurados, milhares de provas podiam ser corrigidas ao mesmo tempo.

A primeira prova realizada dava acesso a vagas em seis diferentes faculdades de medicina¹² de diferentes instituições (Unifesp, USP, Unicamp, Escola de Medicina de Jundiaí, Faculdade de Medicina Barão de Mauá e UFSCar). A inscrição era feita por opções, ou seja, caso o desempenho do candidato não lhe permitisse obter uma vaga em sua primeira opção, a opção seguinte seria considerada. No ano seguinte, os cursos da área de biomédicas passaram a fazer parte do vestibular do CESCEM¹³. Mas surgiram queixas de aumento de evasão, já que

¹² O uso de testes já havia sido experimentado em processos de seleção ao curso de medicina. Em 1946, a Escola Paulista de Medicina passou a adotar testes objetivos (LESER, 2013). As experiências nas escolas de medicina ajudaram a dar forma ao vestibular aplicado pelo CESCEM.

¹³ O CESCEM tornou-se a Fundação Carlos Chagas, uma das mais importantes instituições de pesquisa e elaboração e aplicação de concursos no país. A origem da fundação está, portanto, ligada à centralidade que o uso de medidas em educação passaram a ter (SOUSA, 2005).

vagas dos cursos de odontologia, farmácia, medicina veterinária e biologia eram preenchidas, em segunda opção, predominantemente por candidatos que buscavam vagas de medicina, ou seja, que haviam escolhido medicina como primeira opção, mas que não haviam conseguido uma vaga naquele curso. As instituições tinham sua vida acadêmica dificultada, uma vez que eram necessárias diversas chamadas até que conseguissem preencher todas as vagas (RIBEIRO NETTO, 1982).

Por força dos inconvenientes apontados, a Fundação Carlos Chagas viu-se na contingência de modificar o seu sistema de opções e, em 1968, passou a adotar como modelo de preenchimento de vagas a classificação em função da carreira de 1ª escolha. Assim, o que se tinha feito em relação às escolas de medicina no vestibular de 1964 passou a ser reproduzido, paralelamente, em função das demais carreiras que participavam do mesmo sistema de Concurso Vestibular. Deixou de prevalecer, assim, unicamente a classificação dos indivíduos na população como um todo. Com o novo critério, a população de candidatos passou a apresentar tantos compartimentos estanques quantas as carreiras que integravam o sistema e a classificação dos candidatos, feita em função dos resultados das provas e da carreira de 1ª escolha. (RIBEIRO NETTO, 1982, p. 12)

A modificação colocada em prática pela fundação evidencia como a mudança de regras na classificação dos candidatos - o fato de serem ordenados em uma única classificação geral ou em listas ordenadas por tipos de vagas - tem efeito direto e pode ser pensada como uma forma de alterar o processo e, por conseguinte, o resultado final do pareamento.

A experiência do CESCEN, apesar de central, não foi a única nos mesmos moldes no país. Em 1966 acontecem as primeiras experiências de vestibular unificado no Estado da Guanabara. Voltado para a seleção de estudantes para escolas de engenharia, trata-se da instituição que mais tarde se transformará na Fundação Cesgranrio (Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio), uma das mais importantes instituições especializada em provas e concursos do país. Surgiram ainda, em São Paulo, o CESCEA (Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Administração), em 1967, e a MAPOFEI, em 1969, que selecionava para os cursos da Escola de Engenharia Mauá, da Escola Politécnica da USP e da Faculdade de Engenharia Industrial (LEÃO, 1985).

Dois aspectos chamam atenção nesse processo. O primeiro deles está relacionado à criação de novas organizações especializadas na aplicação de provas e seleção de estudantes. Note-se que essa primeira experiência de centralização do vestibular se deu a partir da reunião de escolas da mesma área profissional, o que pode sugerir uma facilidade maior de articulação

entre diferentes escolas, públicas ou privadas, em detrimento da articulação entre diferentes áreas e carreiras no interior de uma mesma instituição de ensino que congrega unidades de áreas distintas (como no caso das Universidades). Como apresentado anteriormente, a tentativa de criação de uma estrutura interna única voltada ao exame vestibular, no caso da Universidade de São Paulo, ao menos, não teve sucesso naquele momento. O segundo diz respeito ao próprio vestibular como campo de conhecimento. A criação desses grupos permitiu o surgimento e consolidação de instituições como a Fundação Carlos Chagas¹⁴ e a Fundação Cesgranrio, que permaneceram instituições centrais tanto na produção de conhecimento sobre avaliação educacional quanto na aplicação de exames de seleção, exercendo, ainda hoje, papel fundamental na seleção de estudantes ao ensino superior.

Do ponto de vista do pareamento, há que se reconhecer a complexificação do processo. Do ponto de vista do estudante, uma novidade: suas preferências com vistas à inscrição no vestibular precisavam ser ordenadas. Assim, pela primeira vez também está posta a questão estratégica que envolve a ordenação dessas preferências. Do ponto de vista das instituições, por outro lado, explicita-se o efeito que as regras de seleção (possibilidade de ordenamento, número de escolhas, etc.) podem desempenhar sobre o resultado final do pareamento. Além disso, agora um novo ator está em jogo e ele não está mais nem no Estado, nem na instituição de ensino superior. Trata-se de um corpo técnico preocupado em desenvolver, de forma reflexiva que por vezes inclusive se confunde com a própria produção de conhecimento acadêmico, formas de avaliar estudantes e pareá-los a vagas de ensino superior.

A mudança colocada em prática não apenas alterava a forma de pareamento no que diz respeito ao tamanho da população pareada em um mesmo processo, mas também alterava o que e como se avaliava o candidato com vistas a classificá-lo: se antes o processo de avaliação era pessoalizado, isto é, um avaliador entrava em contato diretamente com o estudante avaliado, agora, tudo passava a ser feito por meio de provas idênticas que seriam corrigidas por máquinas. Os impactos dessa mudança são descritos por José Goldemberg, que mais tarde viria a se tornar presidente da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular) e reitor da USP (1986-1990):

Havia um problema perverso, sobretudo nas Faculdades de Medicina. A Faculdade Pinheiros [onde ficava o curso de medicina da Universidade de

¹⁴ Num período de 20 anos (entre 1964 e 1984) a Fundação Carlos Chagas foi responsável pelos exames vestibulares de 47 instituições de ensino superior, aplicando provas a mais de dois milhões de candidatos (SIGUETA, 1985).

São Paulo] sempre teve poucas vagas, e ser médico formado nela era a melhor coisa, uma garantia de carreira boa em termos econômicos. Havia boatos de que os filhos dos professores da Pinheiros tinham lugar assegurado nos exames, pois os outros professores os conheciam. Com a criação do Cessem isso acabou, pois a organização imposta aos exames vestibulares era quase militar. (Entrevista de José Goldemberg a Eni de Mesquita Samara (SAMARA, 2007, p. 37)

As experiências de vestibulares unificados por áreas profissionais ou disciplinas têm lugar até fins da década de 1970. Em 1976 é criada a Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), que passará a responder pela seleção de todos os estudantes da Universidade de São Paulo. Neste ano acontecem os últimos vestibulares feitos pelo CESCEA, CESCEM e MAPOFEI (MOTOYAMA; NAGAMINI, 2007).

Em 1977, um decreto federal (n. 79.298) passava a permitir provas de habilidades específicas e a multiplicidade de etapas no vestibular, inclusive possibilitando provas de habilitação em alguma das etapas. O decreto também obrigava a introdução de prova ou questão de redação e permitia novos vestibulares para preenchimento de vagas ociosas. Para aqueles que defendiam a padronização das provas, como havia acontecido com a criação dos vestibulares centralizados citados anteriormente, o decreto parecia um retrocesso:

Voltamos, assim, a “fila diante de cada porta”, com as provas específicas para determinadas carreiras, forçando ao candidato a opção precoce pela profissão, num mundo onde se acha em tão grande fluidez toda a gama de atividades na sociedade.

Retornamos a instrumentos não-objetivos de avaliação, que destróem a isonomia de um processo onde é vital a justiça e a impessoalidade nos meios de classificação, sob alegação de que as “cruzinhas” constituem a negação dos valores humanísticos e a glorificação do acaso, expressão de um modo de pensar anterior ao vestibular unificado, segundo o qual o exame não mede, apenas, mas serve também como instrumento de educação, através do qual pode-se impor qualidade ao examinando (LEÃO, 1985, p. 10).

Neste trecho fica evidente como as diferentes perspectivas sobre o que se deve avaliar em cada candidato e como isso deve ser feito estão permanentemente em disputa¹⁵.

Ao longo dos anos 1980, o que se viu foi o desmembramento dos vestibulares unificados por áreas do conhecimento. No âmbito do estado de São Paulo, além da Universidade de São Paulo, Unesp (Universidade Estadual Paulista) e Unicamp (Universidade Estadual de

¹⁵ Veremos no quarto capítulo desta tese como as disputas sobre a forma de avaliar e selecionar candidatos, longe de terem sido dirimidas, permanecem centrais no processo de transição dos alunos do ensino médio para o ensino superior no país.

Campinas) criaram seus próprios vestibulares. O mesmo acontece com a Cesgranrio, no Rio de Janeiro.

No Vestibular de 1988 a desunificação generalizada do concurso nos grandes centros urbanos do país e a volta a questões discursivas de forma maciça, conjugadas com critérios de notas mínimas mais severos, provocou um percentual de vagas não preenchidas extremamente alto nas Universidades Federais. Como consequência da forte estratificação social das carreiras, as vagas não preenchidas localizaram-se, principalmente, nas carreiras de menor prestígio social, nelas incluídas aquelas que levam ao magistério de 2º Grau (RIBEIRO, 1988).

Assim, a questão da alocação dos estudantes às vagas de ensino superior volta a ser vista como um problema. Mas para o qual uma nova solução no sentido de novas formas de pareamento será sugerida apenas anos mais tarde.

A Reforma Universitária talvez não tenha tido os efeitos esperados. De fato, ela pode ter contribuído para a grande diferenciação interna a esse nível de ensino. O ensino privado pré-reforma não era muito diferente do estatal (MARTINS, 2009). Mas o formato de Universidade proposto pela reforma, com foco no investimento em pesquisa, não permitiu naquele momento que as vagas do setor público fossem expandidas a ponto de encontrar a demanda. O período entre a década de 1960 e 1980 é de grande expansão no número de vagas, mas especialmente a partir da expansão do setor privado. A diversidade de cursos e instituições também aumenta significativamente. Aparecem novas carreiras sobretudo em áreas sociais e profissionalizantes (SCHWARTZMAN, 1991).

A redemocratização e as mudanças da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Com a redemocratização e a publicação da nova Constituição Federal, o acesso ao ensino superior volta à pauta. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação é publicada apenas em 1996. E ela já não mais falava em exames vestibulares. O requisito legal para entrada em um curso de graduação passava a ser a classificação em processo seletivo, ampliando as vias possíveis de acesso ao ensino superior (no quarto capítulo veremos a importância dessa mudança). Os vestibulares centralizados por instituição de ensino superior permanecem como prática, no entanto.

A partir de 1996 a qualidade das IESs começou a ser tratada mais diretamente pelo Estado. Um decreto presidencial estabeleceu a aplicação do Exame Nacional de Cursos, o Provão. A discussão sobre a qualidade já vinha sendo feita pelo Governo Federal, bem como por pesquisadores ligados às IESs públicas e também pelas IESs privadas, mas a partir de perspectivas e preocupações bastante distintas (SAMPAIO, 1998).

Questionamento quanto à qualidade do ensino também eram formulados para o nível básico nesse período. Inicialmente pensado para avaliar as competências gerais dos alunos egressos do Ensino Médio, em 1999 é criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ENEM é um dos frutos da reestruturação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia ligada ao Ministério da Educação) durante o governo Fernando Henrique Cardoso. E é exatamente da expertise da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Cesgranrio - que se tornaram instituições centrais no campo de avaliação educacional - que o INEP se alimenta para aperfeiçoar seus instrumentos de avaliação (DAMASIO, 2011). A própria Teoria de Resposta ao Item, que passa a ser utilizada no ENEM quando de sua reestruturação, e de que trataremos mais adiante nesta tese, era dominada apenas por profissionais dessas duas fundações.

De exame de saída - como avaliação do Ensino Médio - o ENEM vai ganhando o lugar de exame de entrada, substituindo os exames vestibulares em alguns processos seletivos. E é aqui que chegamos ao objeto central da tese: o pareamento a partir do momento que sistemas centralizados entram em cena. Nos próximos parágrafos, apontarei de forma mais breve como se deu esse processo nos últimos anos, mas esse período da história voltará a ser foco dos capítulos subsequentes.

O Ministério da Educação como ator central na distribuição de vagas de ensino superior

Em termos de alcance, o ENEM consolidou-se em 2004, com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Em troca de isenções tributárias, instituições de ensino superior privadas passaram a oferecer bolsas integrais e parciais a alunos oriundos da rede pública de ensino médio (ou da rede privada, contanto que houvessem realizado seus estudos com bolsa integral), cujas famílias tivessem renda per capita inferior a certo patamar estabelecido pelo Ministério. Esses eram os critérios para a composição do conjunto de vagas e de candidatos. O Programa selecionou seus primeiros beneficiários no início de 2005.

Acompanhando o crescimento da rede privada de ensino superior, o PROUNI triplicou o número de vagas oferecidas no período compreendido entre a criação do Programa e o ano de 2017. O programa nasceu como um programa de vagas a nível federal. Ao buscar uma forma de distribuição dessas vagas aos estudantes cujo perfil o Ministério havia delineado, o ENEM apareceu como uma alternativa viável por já ter alcance nacional.

Ao passo que o PROUNI alterava o acesso dos estudantes ao ensino superior privado, o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) voltava-se para o ensino superior público. O Programa entrou em vigor em 2008, consolidando e sistematizando a expansão de vagas nas universidades públicas federais iniciada em 2003. Não apenas foram criados novos estabelecimentos em regiões e territórios carentes de oferta de ensino superior (como o interior dos estados), como também houve ampliação de vagas nas instituições que já existiam, inclusive com a criação de novos campi e oferta de cursos em turno noturno.

Em paralelo à expansão de vagas, outras medidas foram colocadas em prática para diversificar o perfil dos estudantes que tinham acesso ao ensino superior - sobretudo na forma de políticas de ação afirmativa. Em 2004, raça, escola frequentada no ensino médio e renda passaram a ser incluídos como critérios de elegibilidade ao programa de financiamento estudantil do Ministério. No mesmo ano, a legislação que implementou o PROUNI estabeleceu um percentual das bolsas destinado a egressos de escola pública (ou que houvessem sido bolsistas em instituições privadas), a pessoas com deficiência e a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Alguns anos mais tarde, em 2012, é aprovada a lei (Lei nº 12.711/2012) que implementa nas instituições de ensino superior federais uma reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, bem como para aqueles que se declarassem pretos, pardos e indígenas, na esteira de experiências de ação afirmativa de algumas instituições públicas colocadas em prática ainda no início dos anos 2000.

Além de reformas associadas diretamente ao acesso de estudantes ao ensino superior, uma série de medidas do Ministério da Educação, postas em prática desde 2004, voltaram-se para realizar mudanças no ensino médio. Parte dessas reformas tinha como objetivo melhorar a qualidade desse nível educacional. Em 2006, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) passou a divulgar as notas do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, por estado e por escola. O Ministério esperava que a divulgação das notas tivesse o efeito virtuoso de fazer com que a rede formadora atuante no nível de ensino

médio - de responsabilidade dos estados - reagisse à avaliação, melhorando a qualidade da formação oferecida.

Em 2007, entrou em vigor o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que, diferentemente do fundo anterior (FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), passava a incluir os ensinos infantil e médio na redistribuição dos recursos municipais, estaduais e federais administrados pelo Ministério da Educação. No início de 2009, uma Medida Provisória (Medida Provisória 455/2009) ampliou o programa de merenda escolar e o serviço de transporte escolar de alunos residentes no campo, passando a beneficiar alunos do ensino médio e educação infantil, e não apenas estudantes do ensino fundamental. Além disso, a mesma medida ampliou o Programa Dinheiro Direto na Escola - uma verba do governo federal repassada diretamente às unidades escolares - de modo a incluir escolas de ensino médio. O Ministério da Educação, com esse tipo de política, chamava para si a responsabilidade sobre a oferta e qualidade não apenas da educação fundamental, mas educação básica como um todo que, no caso do ensino médio, seria de responsabilidade dos estados da Federação.

No bojo das políticas que alteraram algumas características do ensino superior e médio implementadas entre os anos de 2004 e 2010, as formas de seleção a vagas também sofreram modificações. Uma mudança importante se destaca: a criação, pelo Ministério da Educação, de instâncias centralizadas de acesso a vagas de ensino superior. Três sistemas foram criados naquele período: o SISU (Sistema de Seleção Unificada), o sistema que oferece as bolsas do PROUNI e o sistema que oferece as vagas que podem ser financiadas via FIES (Fundo de Financiamento Estudantil). Eles se diferenciam pelas características das vagas que oferecem e do público de estudantes a que se destinam (Quadro 1.1).

No SISU são oferecidas apenas vagas de instituições de ensino superior públicas (e gratuitas) a estudantes vindos de todos os tipos de escola. No PROUNI são oferecidas vagas com bolsas integrais e parciais (50% do valor da mensalidade) em instituições de ensino superior privadas. No caso do PROUNI, as vagas destinam-se apenas a estudantes egressos de escolas públicas ou bolsistas em escolas privadas. Finalmente, no FIES oferece-se financiamento da mensalidade de vagas em instituições de ensino superior privadas. O financiamento é destinado a estudantes que tenham renda familiar inferior ao patamar estabelecido pelo

Ministério da Educação (esse patamar e, por consequência, o alcance do programa variaram ao longo dos anos).

Quadro 1.1 - Sistemas de acesso a vagas de ensino superior

	Sistema de acesso a vagas		
	SISU	PROUNI	FIES
Tipos de vaga de ensino superior oferecidas	Vagas gratuitas em IESs públicas	Bolsas parciais (50% de abatimento) e integrais (100%) em IESs privadas	Financiamento de mensalidades em IESs privadas
Instituições ofertantes das vagas	IESs públicas - federais, estaduais e municipais	IESs privadas	IESs privadas
Público-alvo das vagas ofertadas	Egressos do Ensino Médio em geral que tenham participado do ENEM no ano anterior	Egressos do Ensino Médio que tenham estudado em escolas públicas ou tenham sido bolsistas em escolas privadas e tenham participado do ENEM no ano anterior	Egressos do Ensino Médio - público ou privado - cuja renda familiar esteja abaixo de certo teto estipulado pelo Ministério da Educação e que tenham participado do ENEM nos anos anteriores

Foi apenas em 2009 que começou a ser gestado o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Em 2010, matricularam-se os primeiros alunos selecionados por meio da plataforma. Desde aquele momento, o SISU ganhou indiscutível importância. As vagas por ele ofertadas vieram crescendo de forma bem mais célere que a oferta de vagas públicas. Assim, em 2015, apenas cinco anos depois, o SISU já se encarregava de preencher quase metade das vagas em instituições públicas do país. Diferentemente do PROUNI e FIES, que são primeiramente criados como políticas educacionais e apenas posteriormente são traduzidos para uma plataforma ou dispositivo de pareamento, o dispositivo que faz a intermediação de vagas do SISU foi construído ao mesmo tempo em que a própria política de distribuição de vagas era pensada¹⁶. Se observarmos a composição das vagas ofertadas por tipo de instituição, veremos que as vagas públicas respondem por cerca de 15% das vagas totais oferecidas no país. No

¹⁶ Esse processo de criação e implementação do SISU é discutido mais detalhadamente no próximo capítulo.

caso das vagas oferecidas via SISU e PROUNI, entretanto, a proporção é distinta; o SISU, em 2017, oferecia 45% do total de vagas abertas por meio dos dois sistemas. Ou seja, trata-se de um dispositivo de acesso a vagas que muito rapidamente (menos de uma década) se tornou central no cenário nacional.

Entretanto, há outra forma de observar os avanços. Não apenas as vagas ofertadas por meio desses sistemas centralizados cresceram, mas cresceu também o grupo de estudantes elegíveis a essas vagas. Isso porque, para participar de ambos os sistemas, é preciso ter feito as provas do ENEM no ano anterior ao ingresso. Desde a criação do PROUNI, as inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio mantiveram-se quase sempre crescentes. Desde 2017, contudo, esse número vem caindo. A queda pode estar relacionada a dois fatores ligados à própria dinâmica de inscrição no exame: o aumento do valor da taxa de inscrição e a mudança de critérios para se conseguir isenção desse pagamento no momento da inscrição¹⁷.

Em suma, os dados sobre a oferta de vagas no país mostram como os sistemas de acesso ao ensino superior gerenciados pelo Ministério da Educação foram ganhando centralidade ao longo do tempo. O pareamento entre estudantes e vagas é hoje, em grau não desprezível, operado diretamente pelo Estado. E se o seu papel é claramente preponderante no setor público, ele não pode ser ignorado no setor privado.

Uma narrativa sobre as formas de pareamento permite refletir sobre mudanças e continuidades nesse processo ao longo do tempo. Processos de abertura e fechamento do ensino superior estão diretamente relacionados às formas como se definem os conjuntos a serem pareados - sejam as vagas de ensino superior (e as diversas características que o ensino superior assumiu ao longo do tempo), sejam os estudantes (e as diversas formas possíveis que essa população assume), mas também a forma que toma o processo de pareamento em si, suas ferramentas e regras de operação.

Diante do quadro apresentado acima, torna-se indispensável estudar detalhadamente o modo como essas plataformas operam se queremos entender como estudantes e vagas de ensino superior se encontram. Dada sua importância nesse cenário, a construção desse dispositivo específico, o SISU, será o tema do próximo capítulo.

¹⁷ Atualmente tem direito à isenção alunos oriundos do Ensino Médio público ou que tenham sido bolsistas na rede privada. Também têm direito à gratuidade os indivíduos de baixa renda - renda familiar por pessoa de até meio salário mínimo ou renda familiar mensal de até três salários mínimos. Nesse caso, o estudante deve estar inscrito no CadÚnico e fornecer seu Número de Identificação Social (NIS). Até 2016, no entanto, não havia a obrigatoriedade de declaração do NIS. Bastava que o candidato assinalasse a opção de Declaração de Carência Socioeconômica no ato da inscrição.

Capítulo 2 - A produção do SISU: construindo as regras de operação de uma agência

O SISU - Sistema de Seleção Unificada - é aberto duas vezes ao ano: em janeiro¹⁸ - para vagas no primeiro semestre - e em maio/junho - para vagas no segundo semestre. O volume de vagas oferecidas em janeiro (239.601 vagas em 130 instituições em 2018) é bastante superior ao volume de vagas oferecidas no segundo semestre (57.271 vagas em 68 instituições). A data de realização do processo nem sempre é divulgada com muita antecedência. No primeiro processo de seleção de 2018, por exemplo, a data foi divulgada cinco dias antes da abertura do sistema.

Essa incerteza com respeito ao momento em que terá lugar o processo seletivo cria desconforto nos candidatos. Isso porque, para parcela significativa desses estudantes, o vestibular é um processo que ocupa muitos meses em suas vidas. Se considerarmos aqueles que têm uma passagem no sistema escolar marcada pela regularidade do engajamento (e esse grupo tem um claro viés de classe), esse processo costuma se iniciar no ano anterior, quando muitos estão no terceiro ano do ensino médio, e termina apenas no momento em que têm acesso aos resultados de todos os processos seletivos dos quais participaram. Alguns estudantes apostam todas as suas fichas no SISU - seja porque apenas lhes interessa estudar em instituições com vagas oferecidas pelo dispositivo, seja porque não foram aprovados em quaisquer outros processos de seleção realizados anteriormente. Para esses, a incerteza quanto à data de abertura impede que planejem o que fazer ao longo do ano que se inicia. Os que não podem se dedicar apenas aos estudos, por exemplo, têm que começar rapidamente a procurar emprego.

Como transcorre o processo seletivo? O primeiro passo é dado quando da divulgação da nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Poucos dias antes da abertura do SISU, os estudantes podem consultar o seu desempenho no exame. Ainda que tenham levado o caderno de questões para casa, os estudantes têm dificuldade de antever seu desempenho na prova, mesmo tendo acesso ao gabarito das respostas às questões. Isso porque a aferição de nota final de cada prova se baseia na “Teoria de Resposta ao Item” (TRI), o que não permite aos candidatos calcular automaticamente sua nota nas questões objetivas. A nota do aluno não resulta apenas da soma do total de questões que acertou, como costuma acontecer nos

¹⁸ Excepcionalmente, a edição de 2021 do SISU aconteceu mais tarde, em abril, por conta do atraso na aplicação do ENEM provocado pela pandemia de Covid-19.

vestibulares convencionais, mas é fruto de um cálculo que leva em conta o grau de dificuldade das questões respondidas e a coerência entre suas respostas. Além da incerteza quanto à nota nas questões objetivas, os estudantes também não têm como antever sua nota na redação. Uma vez divulgada a nota, os estudantes podem comparar seus resultados às notas de corte dos anos anteriores. Nos dias que antecedem a abertura do sistema, são disponibilizadas listas de consulta às vagas ofertadas, de modo que se torna possível ao candidato observar a variação na disponibilidade de vagas por cidade, curso ou instituição de ensino superior.

O sistema abre na madrugada do primeiro dia de inscrição e o processo de seleção dura, normalmente, quatro dias¹⁹. O candidato pode se inscrever ao longo de todo o período, mas, tal como pude observar em entrevistas e acompanhamentos realizados²⁰, alguns estudantes esperam pelo momento de abertura e se inscrevem já nas primeiras horas.

Para ter acesso ao SISU, o estudante deve ter em mãos seu número de inscrição e senha do ENEM. Uma vez conectado à plataforma, o candidato deve preencher os campos destinados às duas opções de curso a que deseja se candidatar. Ao optar por se inscrever em sua primeira opção, o estudante é direcionado a uma ferramenta de consulta que disponibiliza a lista de vagas a partir de três critérios de busca: curso, cidade de oferecimento e instituição de ensino.

Para cada carreira/instituição, o candidato pode entrar na disputa apresentando uma nota geral diferente. Isso acontece porque varia o cálculo dos pesos de cada área que compõe a nota geral na prova²¹. Para cada opção consultada, o candidato pode examinar em detalhe a composição de sua nota final. Além disso, o sistema tem um dispositivo que impede o estudante de se candidatar a vagas cuja nota mínima estabelecida inicialmente pela instituição de ensino seja maior que sua nota geral.

Diferentemente de outros mecanismos de alocação de vagas (utilizados em contextos ou países diversos, mas de forma semelhante ao PROUNI), o sistema permite que o estudante liste apenas duas opções de vagas pretendidas. O rol a partir do qual se fazem as opções de escolha é composto por: curso, instituição, turno, campus, semestre de ingresso e modalidade da vaga (ampla concorrência ou ações afirmativas). No primeiro dia de inscrição ainda não é

¹⁹ O tempo de abertura do sistema foi ampliado em alguns dias em muitas edições do processo por conta problemas técnicos no funcionamento do dispositivo.

²⁰ Tratados mais detalhadamente no quinto capítulo da tese.

²¹ Os campos de preenchimento do SISU e sua lógica de funcionamento são tratados com mais detalhes no quarto capítulo da tese.

possível saber a nota de corte da carreira consultada, pois ela depende da nota dos candidatos que nela se inscreverem nesse momento.

Ao final do primeiro dia, o algoritmo é executado pela primeira vez. Apesar da complexidade do sistema, o algoritmo em operação no dispositivo é bastante simples e de fácil compreensão. Com base na nota geral - composta de acordo com os pesos estabelecidos pela instituição - são ordenados os candidatos inscritos em cada grupo de vagas. A nota daquele que conseguiria a última vaga é, então, estabelecida como nota de corte. A segunda opção dos candidatos só é levada em consideração para aqueles cujas notas não sejam suficientes para a obtenção da vaga de sua primeira opção. Assim, depois da primeira rodada do algoritmo, os candidatos não apenas passam a saber a nota de corte de cada conjunto de vagas, como têm acesso à sua posição na lista, ou seja, podem avaliar suas chances de conquista daquela vaga²².

A cada nova rodada do algoritmo, o estudante pode avaliar suas chances a partir da nota de corte da carreira pretendida e de sua posição na lista de candidatos. Com base nessa informação, pode alterar sua escolha. A última rodada do algoritmo - executada imediatamente após o encerramento das inscrições - é aquela que irá definir os selecionados para as vagas. Assim que sai o resultado final, os estudantes que não foram selecionados podem optar por fazer parte da lista de espera daquela carreira, podendo ser chamados nas próximas listas de aprovação. Caso não opte expressamente por entrar na lista de espera, o estudante abre mão de concorrer às vagas dos desistentes.

Para explorar como se produzem as regras de operação na mais importante dessas agências a produzir o pareamento de forma centralizada, tomo como objeto a construção desse dispositivo específico, o SISU (Sistema de Seleção Unificada), que centraliza a seleção de estudantes para uma parcela expressiva das vagas em instituições de ensino superior públicas. O caso da construção do SISU mostra como intermediários - no caso, profissionais ligados ao

²² Essa foi a regra na maior parte das edições. Em 2020, no entanto, o algoritmo passou a considerar as notas dos candidatos em suas duas opções, mudança que ficou conhecida como “nota fantasma” ou “classificação dupla”. Como o algoritmo funciona ordenando as notas de todos os inscritos em determinada carreira e modalidade de vaga, ao considerar as duas opções, candidatos com notas altas acabavam por elevar artificialmente a nota da carreira de sua segunda opção. Esse aumento geral artificial nas notas de corte faziam com que elas deixassem de ser um instrumento confiável para os estudantes avaliarem sua chance de aprovação em determinado curso. O Ministério da Educação voltou a usar a regra de classificação anterior na edição de 2021. Na edição de 2022, entretanto, a “classificação dupla” voltou a operar, sendo abandonada ainda no período em que as inscrições estavam abertas. A mudança de regras na forma de classificação dos candidatos tem efeito sobre a capacidade da nota de corte operar como um redutor de incertezas para os candidatos. Mudanças nas regras do algoritmo operar (algo pouco usual no histórico de funcionamento do sistema) podem ter efeito sobre a confiança futura dos candidatos e das instituições com relação ao dispositivo.

Ministério da Educação ou às instituições de ensino superior públicas - foram centrais para produzir um dispositivo que se tornou a via mais importante de acesso a vagas públicas no país.

Para que fosse possível reconstituir a trajetória de produção desse dispositivo fez-se necessário recorrer a entrevistas com os atores políticos centrais no processo²³. As informações apresentadas no capítulo foram coletadas em entrevistas realizadas com quinze pessoas ligadas diretamente à criação ou operação do sistema. Foram entrevistados o ministro da Educação à época, bem como seu secretário executivo - que viria a se tornar ministro da pasta mais tarde - e a secretária da Educação Superior. Foram também entrevistados o presidente do INEP no momento em que o ENEM foi reestruturado e a reitora de uma das primeiras universidades federais a aderir ao sistema. Além dessas pessoas, contei com o depoimento de uma dezena de profissionais ou prestadores de serviço ligados ao Ministério da Educação e envolvidos diretamente com a criação ou operação do dispositivo. A partir das entrevistas, bem como de fontes documentais sobre esse processo, apresento como se deu o estabelecimento e consolidação das regras de operação que regem essa agência.

A criação do SISU

O SISU consolidou-se como um sistema de acesso a vagas robusto. Ainda que, a cada ano, apareçam relatos de pequenas falhas técnicas no dispositivo, não havia grandes controvérsias com relação à forma de funcionamento do algoritmo²⁴ ou aos pré-requisitos para inscrição no sistema. Essa estabilidade, entretanto, vinha sendo construída aos poucos²⁵, à medida que o número de adesões à plataforma ia crescendo, tanto de estudantes, quanto de instituições.

O SISU aparece como ideia e se transforma em política pública num espaço muito curto de tempo. Todo o processo transcorreu apenas ao longo do ano de 2009. A pressa era explicada pelo próprio ciclo das eleições presidenciais. 2010, o ano seguinte, seria o último ano do mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores), ou seja,

²³ Há poucos registros documentais públicos sobre o processo de criação do SISU. A maior parte do material documental mobilizado no capítulo (notícias de jornal, artigos e um livro) tem o ENEM como objeto principal e não o SISU.

²⁴ Com exceção das mudanças na forma de produção da nota de corte relatada anteriormente.

²⁵ Utilizo essa conjugação verbal para descrever um processo passado que talvez esteja em plena mudança, o que não era evidente quando a pesquisa de campo para a escrita desse capítulo foi realizada, mas que parece plausível quando levamos em conta as idas e vindas nos dois últimos anos na forma de calcular a nota de corte dos cursos.

os atores envolvidos na criação do dispositivo, sobretudo aqueles que tinham cargos de indicação, não estavam certos de que seria possível colocar um sistema dessa magnitude de pé caso o Partido dos Trabalhadores não fosse reeleito.

A ideia de um sistema de seleção unificado e centralizado que distribuisse as vagas públicas foi lançada aos reitores das instituições federais em março de 2009. Tendo como principal interlocutor a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil), que congregava naquele momento os reitores das instituições de ensino superior federais; o ministro da Educação, Fernando Haddad, seu secretário executivo, Henrique Paim, e a secretária do Ensino Superior, Maria Paula Dallari, sugeriram, numa reunião em São Paulo com diversos reitores representantes da entidade, que se transformasse o vestibular, descentralizado até aquele momento e organizado pelas próprias instituições de ensino superior ou por empresas e fundações contratadas por elas, num processo único de alocação dos estudantes. A proposta ainda não tinha um formato estabelecido e foi a partir de conversas com Reynaldo Fernandes, então presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e responsável pelos exames nacionais na área da educação aplicados no país, que começou a ganhar corpo a ideia de se utilizar o ENEM como medida de desempenho e métrica para classificação dos alunos.

Ao tentar alterar o processo de seleção de estudantes para o ensino superior, o ministério tinha alguns objetivos. Um deles dizia respeito ao próprio ensino médio. O ministro Fernando Haddad entendia que, ao ampliar o seu controle sobre esse processo de seleção, o ministério poderia exercer algum papel de indutor de melhoria de qualidade nessa etapa educacional. Sendo este de responsabilidade das redes estaduais de educação, o ministério teria capacidade limitada para atuar nesse nível de ensino, entendido como um gargalo importante no sistema educacional brasileiro. Como explica o então secretário executivo do período:

Eu entrei no MEC em 2004. Entramos juntos, eu e o Fernando. Na realidade, o contexto está relacionado a uma discussão que está muito presente que é a questão do ensino médio e o acesso ao ensino superior; ou seja, o destino dos egressos no ensino médio e também de como a avaliação e a própria seleção influenciam na questão dos currículos e do modelo do ensino médio - que é o que está em discussão nesse momento. Então, naquele período, nós tínhamos apostado muito na questão da infraestrutura, dos programas suplementares do MEC para o ensino médio. Mas tinha uma discussão toda em torno da questão do currículo do ensino médio. Nós não tínhamos, naquele momento ainda, a discussão da Base Nacional Comum Curricular; ou seja, não havia um ambiente propício para que o ministério tivesse uma definição do que seria um conteúdo mínimo para o ensino médio. Mas nós tínhamos a matriz referência do ENEM, que já era organizada por áreas. Aí, num determinado

momento, no âmbito da Andifes, surgiu uma discussão sobre a questão do acesso ao ensino superior e de certa forma como os vestibulares influenciavam no modelo do nosso ensino médio, e aí o Fernando, na época, abriu essa discussão (Responsável pela Secretaria Executiva entre os anos de 2006 e 2014)

Além das questões relacionadas ao ensino médio, o ministério poderia resolver um problema que ganhara importância desde a criação de uma série de vagas e instituições de ensino superior no interior do país, sobretudo a partir da implementação do REUNI, programa apresentado no capítulo anterior: ainda que oferecessem cursos de boa qualidade, muitas não conseguiam atrair um número suficiente de alunos, pois ainda eram relativamente desconhecidas dos estudantes. Havia um desequilíbrio, com cursos muito concorridos, por um lado, e outros muito pouco conhecidos e disputados, por outro. Havia muitas vagas excedentes, e em boas instituições. Mas estas eram instituições fora das capitais, os estudantes não as conheciam ou não tinham como se deslocar para fazer seu vestibular. Ou seja, a ideia de se criar um sistema de seleção unificado está diretamente relacionada a um diagnóstico sobre a má alocação de vagas públicas no ensino superior brasileiro. A ideia, repetida por alguns entrevistados, era racionalizar a ocupação de vagas nas instituições federais e isso passava por melhorar o pareamento entre demanda e oferta.

Outro aspecto dizia respeito à mobilidade dos estudantes brasileiros, tida como extremamente baixa se comparada à mobilidade de estudantes em outros países. Tal mobilidade teria por efeito diversificar o corpo discente, o que era visto como algo positivo, por uma série de atores do ministério, já que favoreceria a inovação nessas instituições.

Ainda que o ministro e seus principais interlocutores no ministério estivessem convencidos da importância da criação de tal dispositivo de pareamento, era ainda preciso colocá-lo de pé e convencer estudantes e instituições de ensino superior a utilizá-lo.

O processo de criação e implementação do dispositivo, que vai do lançamento da ideia ao dia em que ela é colocada em funcionamento pela primeira vez, foi desenvolvido paralelamente por três frentes de trabalho principais, acompanhadas de perto pelo ministro e seu secretário executivo: por um lado, havia que se negociar a adesão das instituições de ensino superior com os reitores, por outro, havia que se pensar qual seria o critério de seleção desses estudantes e, finalmente, havia que se construir a dispositivo propriamente dito.

Negociação com os reitores

Uma especificidade de nosso sistema de ensino superior, que vai dar o tom a esse processo, é a autonomia em relação ao MEC, garantida às Instituições Federais de Educação Superior (IFES). O Ministério não poderia simplesmente baixar uma portaria ou tentar aprovar algum tipo de lei que forçasse as instituições federais a aderirem ao SISU²⁶. O princípio da autonomia dessas instituições era indiscutível e marcou fortemente o processo de construção desse dispositivo de pareamento.

Nenhuma instituição federal de ensino superior é obrigada a oferecer vagas via qualquer dispositivo centralizado de pareamento. No caso das instituições públicas, a relação com o Ministério da Educação é de completa autonomia, isto é, cabe a cada instituição decidir se irá ou não ofertar suas vagas no SISU. Essas instituições não iriam sofrer qualquer tipo de sanção direta caso optassem por não participar do sistema²⁷. No caso do SISU, portanto, a negociação entre ministério e reitorias era central. Para que o dispositivo de fato se concretizasse, havia uma dimensão política no processo que não poderia ser ignorada. A título de comparação, no caso das instituições privadas que participam do PROUNI - ou seja, todas aquelas que recebem renúncia fiscal - há obrigatoriedade de ofertar as vagas via PROUNI. Não se pode participar do programa sem que as vagas (ou, no caso, bolsas) sejam oferecidas pelo dispositivo. Há menos espaço, portanto, para a negociação de adesão ao sistema, pelo menos no que diz respeito à relação entre Ministério da Educação e dirigentes dessas instituições de ensino. Por outro lado e provavelmente por isso mesmo, diferentemente do SISU, o PROUNI foi uma política que tomou a forma de lei, isto é, parte da negociação para sua implementação se deu em outro espaço de disputas - o Legislativo. No caso do SISU, o processo político se deu diretamente entre o ministério e as instituições de ensino, sem passar pela mediação direta do Congresso ou mesmo por interesses e disputas partidários.

Era preciso convencer os reitores da importância da mudança e a Secretaria de Ensino Superior (uma das principais secretarias do MEC) era responsável por essa interlocução. O sistema só teria sucesso se houvesse vagas a serem intermediadas e, para isso, era preciso

²⁶ Não era a primeira vez que o Ministério da Educação tentava implementar um exame geral de acesso ao ensino superior. Em 1998, Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação durante a Presidência Fernando Henrique Cardoso, defendia que o exame poderia servir à seleção de candidatos ao ensino superior no país (SANTOS, 2011). No final de 2001, foi amplamente divulgado pela mídia o episódio em que um candidato que mal sabia ler e escrever fora aprovado para uma vaga no curso de direito. Em parte por reação a esse episódio, o ministério lançou uma portaria que obrigava as instituições de ensino superior a aceitar o resultado no ENEM como avaliação para entrada nas instituições do país. A nova regra foi mal recebida por muitas instituições e acabou sendo retirada (CAFARDO, 2017).

²⁷ Ainda que incentivos pudessem ser oferecidos para isso.

convencer as instituições de que centralizar o processo era melhor do que manter as formas tradicionais de seleção. Várias instituições levaram o debate aos seus Conselhos Universitários e acabaram decidindo pela adesão ao SISU.

O processo de adesão nem sempre corria com tranquilidade. Dentre os principais antagonistas à mudança estavam as comissões de vestibular das instituições. Ao longo dos anos, as instituições haviam construído burocracias especializadas na aplicação dos exames de seleção. Com o SISU, a existência dessas burocracias perderia o sentido, esses departamentos não mais teriam a prerrogativa de preparar as provas aplicadas aos estudantes. Esse tipo de resistência mostra que quando se trata de um ator organizacional não podemos levar em conta apenas a posição dos indivíduos representantes das instituições. Um reitor poderia estar convencido da importância da plataforma, mas precisaria convencer seu Conselho Universitário de que tal mudança seria positiva para a instituição²⁸.

O processo de negociação se dava ao longo do próprio processo de construção do dispositivo. Conforme iam sendo desenvolvidos - por exemplo, o módulo em que as instituições inseririam suas informações ou o módulo destinado à inscrição dos candidatos - eles eram apresentados a representantes da ANDIFES. Assim, além de decidir por aderir ou não ao sistema, e mesmo com a adesão, as instituições não perdiam completamente sua capacidade de escolher o perfil dos estudantes que aprovavam. Elas mantinham algum grau de discricionariedade na seleção de seus alunos: cabia às instituições escolher o peso de cada uma das áreas de conhecimento na composição final da nota do ENEM. Assim como era possível estabelecer uma nota mínima exigida dos alunos que se candidatassem à instituição²⁹.

Além disso, manteve-se no âmbito das instituições a capacidade de definir os critérios de reserva de vagas. O ministério tinha uma preocupação específica com respeito às ações afirmativas. Várias eram as instituições federais que já haviam criado programas próprios de cotas raciais e/ou sociais. O novo sistema de seleção, em vias de ser criado, deveria respeitar a decisão das instituições a respeito, prevendo soluções técnicas para diferenciar os vários tipos de vagas. Os critérios das vagas poderiam variar inclusive dentro de uma mesma

²⁸ O processo de adesão ao SISU em cada instituição de ensino superior é complexo. Voltaremos a esse tema no quarto capítulo desta tese. Nem sempre há consenso no interior dos conselhos universitários quanto à pertinência de adoção do exame. Trata-se, portanto, de um processo negociado também no interior das instituições.

²⁹ As especificidades do dispositivo ficarão mais evidentes no quarto capítulo.

instituição, com diferentes cursos ou departamentos aderindo em graus distintos ao sistema e às modalidades de vagas.

O princípio de autonomia das instituições com respeito às modalidades de vagas oferecidas, especificamente no caso das instituições federais, modificou-se, no entanto, em 2012 com a aprovação da Lei de Cotas (nº 12.711/2012). A partir daquele momento, as instituições federais poderiam reservar vagas de acordo com critérios de sua escolha, contanto que respeitassem os critérios de reserva de vagas da lei: metade das vagas deveriam ser destinadas a alunos de escolas públicas - dessas, 50% deveriam ser destinadas a estudantes com renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita. As vagas reservadas deveriam também obedecer a critérios raciais. O percentual de vagas reservadas a estudantes pretos, pardos e indígenas deveria corresponder à proporção dessa população no estado, de acordo com último Censo do país³⁰. Por meio da Lei de Cotas, foi possível universalizar a política de ação afirmativa no país, mas ao preço de reduzir a multiplicidade de experiências em termos de ação afirmativa específicas em curso nas várias instituições federais, as quais haviam sido gestadas em ricos processos de negociação política entre os atores institucionais e os movimentos sociais.

Se, antes, as instituições de ensino superior tinham considerável autonomia para escolher seus estudantes, as leis em vigor hoje e sua implementação num dispositivo centralizado de seleção permitiram colocar em prática critérios de justiça estabelecidos por atores que estavam fora dos muros dessas instituições, como é o caso de parte do movimento negro que defendeu políticas de ação afirmativa em nível nacional. Os critérios de preenchimento das vagas disponibilizadas pelas instituições via SISU davam forma ao perfil de aluno desejado por cada instituição de ensino; estes, entretanto, deveriam respeitar, dali em diante, os critérios gerais estabelecidos em nível nacional.

O SISU precisava traduzir o que se pactuasse nessa arena política num sistema de informação complexo, cuja implementação deveria respeitar as especificidades das instituições que optassem por oferecer vagas por meio dele. Por isso mesmo, para que pudesse ser colocado em prática, era necessário que as instituições confiassem na sua robustez técnica e na sua capacidade de atrair e selecionar alunos com o perfil almejado. O processo de convencimento foi se dando aos poucos. Nas primeiras semanas após a apresentação da proposta do MEC, alguns reitores manifestaram seu apoio ao ministério e se envolveram no trabalho de

³⁰ Alguns anos mais tarde, a lei passou a incluir as pessoas com deficiência como sujeitos com direito à reserva de vagas.

convencimento de outras instituições, tanto animando reuniões de avaliação com outros reitores, como ajudando a repensar a prova do ENEM que, como detalharemos na próxima seção, seria o exame utilizado para classificar os candidatos.

Em encontros com reitores e pró-reitores de graduação, os funcionários do MEC apresentavam o protótipo do sistema e escutavam a avaliação e as demandas das instituições.

Como era interesse das Universidades, porque elas não podiam migrar para um sistema perdendo aquilo que era considerado uma conquista da Universidade, o sistema foi desenhado e definido para absorver isso tudo [diversidade de cotas]. Eu acho que o ForGRAD (Fórum de Pró-reitores de Graduação), a Maria José [Sena, da Universidade Federal Rural de Pernambuco] era presidente do ForGRAD nessa época, fez uma coleta com as Universidades sobre o que eram as diferentes especificações [de cotas] e foi trazido para o sistema trabalhar com isso tudo. (Responsável pela Secretaria de Educação Superior entre 2008 e 2010)

No próprio desenho do sistema estava embutida a necessidade e o curso das negociações, já que ele deveria espelhar o exercício da autonomia por parte das diversas instituições. Mas, isso precisou se fazer num compromisso político delicadamente costurado (produzido em várias instâncias negociais - nacionais e regionais - como o ForGRAD e a ANDIFES), e que, sobretudo, precisava estar adequadamente exposto na ferramenta. As demandas provenientes das sucessivas reuniões eram trabalhadas para serem incluídas no desenvolvimento do sistema, sempre que possível. Afinal, o ministério claramente ampliava seu papel de coordenação sobre o processo seletivo de acesso às instituições do ensino superior e fazia deste um meio para atingir suas metas com respeito ao desempenho do sistema educacional num sentido mais amplo, aí compreendido o próprio ensino médio, como vimos anteriormente. Mas a ampliação de sua capacidade de coordenação era feita de forma negociada sob pena de simplesmente deixar de existir, caso as instituições não aderissem ao sistema.

O novo ENEM

Mas, junto à implementação do SISU, havia um segundo movimento, focalizado na reforma do ENEM, tarefa a ser executada em conjunto com o INEP. Para que o sistema pudesse funcionar, havia que se criar um exame capaz de estabelecer uma métrica única entre os concorrentes, dado que a alocação das vagas dependeria da comparação da performance entre

os candidatos numa prova única. A opção do ministério com relação a esse problema foi utilizar os mesmos procedimentos já aplicados no PROUNI. No momento de criação do PROUNI, havia algumas opções disponíveis. Uma delas, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), tinha a vantagem de utilizar a Teoria da Resposta ao Item (TRI) em sua metodologia³¹. A TRI permite a comparabilidade entre as provas realizadas em momentos diferentes, por populações de alunos diferentes. Antes da aplicação da prova são realizados pré-testes para aferir o grau de dificuldade de cada uma das questões. Assim, a nota do aluno não resulta apenas da soma do total de questões que acertou, mas é fruto de um cálculo que leva em conta o grau de dificuldade dessas questões e da coerência entre as respostas de um mesmo candidato. Apesar de o SAEB já utilizar a TRI, ele tinha algumas desvantagens: era amostral e aplicado apenas a concluintes do ensino médio. O ENEM, por outro lado, podia ser feito por qualquer pessoa. O exame já era aplicado nacionalmente de forma segura, ou seja, havia uma questão logística de aplicação que já havia sido resolvida. O ENEM também era utilizado como exame de entrada para os candidatos ao PROUNI. Mas o problema com relação à comparabilidade das notas permanecia e precisava ser resolvido para que pudesse ser o exame utilizado no SISU.

A preocupação com a reforma do ENEM para sua utilização como exame de entrada para o SISU revela a diferença percebida entre as vagas de ensino superior públicas e privadas. Ao tomar para si a responsabilidade de intermediar a alocação de vagas públicas, o ministério entendia que a reformulação do exame era indispensável, inclusive sob pena de não conseguirem convencer os reitores a aderirem ao sistema. Enquanto o PROUNI ofertava vagas em instituições de menos prestígio e tinha como público estudantes de baixa renda, o SISU se propunha a intermediar vagas muitas vezes bastante disputadas de instituições de ensino superior de prestígio. Em muitos estados, essas vagas eram ocupadas por estudantes da elite local. Eram vagas de elevado valor social. A centralização do acesso permitia que estudantes de outras localidades se candidatassem a essas vagas e as obtivessem, caso tivessem um desempenho positivo no ENEM. Isso colocava em risco o acesso dessa elite às instituições locais. As mudanças promovidas pelo SISU tinham, dessa forma, de ser conduzidas com cuidado. Seu elevado valor social impunha um investimento político, negocial, cuidadoso (como vimos na seção anterior). Mas requeria, também, expressar

³¹ A implementação da Teoria de Resposta ao Item havia chegado ao INEP ainda em meados da década de 1990 por intermediação da Cesgranrio e Fundação Carlos Chagas, instituições especializadas em provas de seleção a que fizemos referência no capítulo anterior (CAFARDO, 2017) .

adequadamente em dispositivos técnicos a confiabilidade do novo dispositivo de pareamento centralizado.

Ao passo que o SISU se constituía como dispositivo, MEC e INEP levavam a cabo a reforma do ENEM. O exame, antes realizado em apenas um dia, passava a ser aplicado no sábado e no domingo. De 63 questões, passou-se a 180 - 90 em cada dia de prova. O exame também adotou a Teoria da Resposta ao Item. Um dos aspectos mais importantes para o convencimento de uma parte dos reitores, contudo, foi a aceitação da nova matriz de referência do exame - um pouco mais próxima dos modelos tradicionais de vestibular. Ela foi apresentada e discutida nas reuniões com a ANDIFES. Para algumas instituições, o antigo formato do ENEM, bastante calcado na interpretação de textos e menos dependente da fixação de conteúdos por parte dos estudantes, não seria adequado para selecionar o tipo de aluno que elas desejavam.

O processo de mudança, entretanto, não ocorreu sem atropelos. O vazamento da prova dias antes de sua aplicação provocou o adiamento do exame justamente no primeiro ano da mudança (2009). A desconfiança quanto a problemas no processo de aplicação da prova colocara em risco a credibilidade do ENEM como exame de seleção para as instituições federais logo no primeiro ano de funcionamento do SISU. Em sessenta dias, o MEC teve que refazer toda a logística de impressão e aplicação da prova. Os Correios assumiram a entrega dos malotes com os cadernos de questão e o recolhimento dos cartões-resposta. Exército, Marinha, Aeronáutica e Polícia Rodoviária foram envolvidos na segurança da distribuição das provas. Ainda que com atraso, o novo exame foi aplicado no final daquele ano.

A resposta do ministério ao vazamento da prova e possíveis consequências em relação à adesão das instituições de ensino superior foi rápida. Ainda durante a madrugada, antes que a notícia fosse publicada, a responsável pela Secretaria de Ensino Superior telefonou para alguns reitores dando a notícia e explicando a situação, de modo a assegurar que o episódio não afetaria a qualidade do exame e o funcionamento do sistema. A credibilidade do ENEM era fundamental para que a experiência de centralização da seleção prosperasse. A ferramenta encarnava uma nova concepção para o pareamento centralizado.

Assim, viabilizado o novo ENEM, o ministério teve sucesso na criação de uma métrica que possibilitava a comparação entre os candidatos ao ensino superior. Transformar desiguais em similares, de modo que eles se tornassem elementos passíveis de serem transacionados é um processo recorrente em outros contextos. Reformar o exame de modo a torná-lo um

instrumento de avaliação supostamente mais rigoroso pode ter resultado numa melhora da reputação do exame, tendo, portanto, afetado a decisão de algumas instituições. Quanto mais as instituições acreditassem que o exame selecionava, de fato, os alunos de melhor performance, maior a chance de elas recorrerem a esse dispositivo de pareamento, em lugar de persistir com o seu próprio vestibular.

Desenvolvimento da dispositivo de pareamento

Uma mudança na estrutura interna do Ministério da Educação foi um aspecto central para se compreender o desenvolvimento de sistemas, como o SISU, naquele período. Em 2007, foi instituída a Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI) do MEC. Até aquele momento, os profissionais da área de TI estavam dispersos nas diversas áreas do ministério. Cada programa ou secretaria contava com um grupo pequeno de profissionais que trabalhavam de forma isolada. Com a criação da diretoria, todos os programadores foram realocados e passaram a trabalhar conjuntamente - inclusive no mesmo espaço físico. Além disso, a DTI foi criada como departamento subordinado à Secretaria Executiva do ministério; mais ainda, a criação da diretoria havia sido demandada pelo próprio secretário executivo. Assim, em vez de responder aos gestores dos programas ou aos chefes de outras coordenadorias, os programadores respondiam diretamente ao secretário executivo, posição política e administrativamente mais proeminente depois do ministro. Isso era uma novidade importante. Por muito tempo, na maior parte dos ministérios, a TI ficou subordinada à área administrativa, e não a uma área central e estratégica como a Secretaria Executiva. O reposicionamento dos profissionais de TI era simbólico, mas também físico:

Para você ter uma ideia, em 2006, quando eu cheguei, a área de máquinas e computadores, de servidores e tal era no subsolo, com uma porta de madeira. Trabalhavam pessoas junto com as máquinas; e passavam os canos, canos de esgoto, canos de água perto de uma das máquinas. Se for procurar na Esplanada deve ter algum ministério que ainda é no subsolo essa questão de TI. Aí nós construímos o Data Center, a gente saiu do subsolo, passamos para o térreo e para o 1º andar, para uma sala-cofre, a prova de fogo, com todos os níveis de segurança, biometria para ter acesso. (Responsável pela área de TI do MEC de 2005 a 2011).

Alçada à posição de diretoria e diretamente vinculada à Secretaria Executiva, a área de TI ganhou centralidade no ministério. A área cresceu quantitativamente também. Se, no momento que antecedeu sua transformação em diretoria, a área contava com cerca de 120

peçoas, entre funcionários de carreira e consultores, em 2011, ainda nas primeiras edições do SISU, passou a contar com mais de 350 peçoas.

Quando o SISU começou a ser gestado, os profissionais de TI participaram de toda a concepção do sistema. Protótipos da ferramenta eram criados pelos membros dessa equipe e apresentados, por módulos (módulo das instituições, módulos dos estudantes, etc.), nas reuniões com os reitores interessados em aderir ao programa. Conforme a demanda das instituições, os profissionais de tecnologia iam refazendo a ferramenta.

Para o funcionamento satisfatório do sistema, outra reforma foi fundamental e teve lugar no mesmo período da estruturação da diretoria de TI. Até aquele momento, o MEC não contava com uma base de dados unificada que congregasse as informações sobre o ensino superior. Havia o SIEDSUP (Sistema de Informações Educacionais do Ensino Superior), mais geral, e o PingIFES (Plataforma Integrada de Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior), que congregava apenas informações sobre a rede federal. Em 2006, o e-MEC começa a ser gestado, um banco de dados que se propunha a agregar as informações de todas as instituições de ensino do país. Havia um problema importante, no entanto, os bancos de dados e cadastros anteriores não respeitavam os mesmos critérios de classificação. Ou seja, não havia uma definição única do que constituía cada uma das categorias do banco de dados e mesmo do sistema de ensino superior no país. Desse modo, o MEC, por meio de Portarias Normativas, foi unificando os conceitos utilizados no ensino superior e definindo seu significado. Foram definidos, por exemplo, o que seria um curso, um local de oferta, turnos das aulas, etc. Como a rede de instituições era diversa (instituições privadas e públicas, dentre essas municipais, estaduais e federais), até aquele momento, os critérios de classificação utilizados por cada uma delas não eram necessariamente os mesmos. Os cadastros mais antigos herdavam, desse modo, características institucionais específicas de seu local de criação e oferta.

Se vimos que o ENEM possibilitava a comparação dos estudantes por meio de uma régua única, é o e-MEC que unifica as categorias de classificação dos cursos superiores do país, permitindo que todos eles possam ser incluídos, de forma comparável, no banco de dados do SISU. Como vimos nas seções anteriores, o sistema fora criado para dar autonomia requerida pelas instituições de ensino. As reitorias podiam escolher quantas e quais vagas oferecer via SISU, com as modalidades de ação afirmativa que desejassem. Entretanto, o acesso dessas instituições ao dispositivo era condicionado ao formato do banco de dados alimentado pelo

e-MEC. Quando o responsável da instituição preenchia o termo de adesão ao SISU, era do e-MEC que vinham as informações básicas sobre os cursos, como local e horário de oferecimento, número de vagas autorizadas pelo MEC (sem especificação de forma de ingresso), etc.

“Noturno, diurno, vespertino, isso [o SISU] carrega do e-MEC, isso vinha direto do e-MEC. Ao pegar aquelas informações, o que a instituição tinha que fazer, e que no Termo[de Adesão] ela escrevia, [ela decidia] que queria colocar 25% das vagas no SISU, e aí o sistema calculava [o número de vagas ofertadas], dentro desses 25% de vagas que eu vou querer colocar.” (Funcionária da Secretaria de Educação Superior entre 2009 e 2013).

Finalmente, outro ponto crítico no desenvolvimento do sistema dizia respeito à segurança do sistema. Assim como falhas na aplicação do ENEM poderiam prejudicar sua reputação fazendo com que estudantes e instituições de ensino superior abrissem mão do dispositivo de pareamento, falhas de segurança na ferramenta poderiam por a perder sua legitimidade no acesso ao ensino superior. Uma das maiores preocupações dos técnicos que desenvolviam o sistema era com fraudes que pudessem alterar o resultado da alocação. Para que o sistema funcionasse, era preciso haver uma integração do dispositivo com os dados fornecidos pela plataforma do ENEM. Qualquer possibilidade de alteração desses dados, mesmo por funcionários do próprio MEC, abria espaço para que notas fossem indevidamente modificadas e vagas disputadas fossem destinadas a quem não havia, de fato, tido um desempenho positivo no exame. A integração foi feita, portanto, de forma que nenhum servidor conseguisse alterar qualquer tipo de dado do sistema. Esse tipo de fraude, se descoberta e divulgada, certamente atingiria a legitimidade do SISU³².

Primeiras edições: falhas e reformulações do sistema

As inscrições para a primeira edição do SISU foram abertas em janeiro de 2010. O funcionamento do sistema foi divulgado na imprensa apenas dois dias antes da abertura das inscrições. Logo no primeiro dia, a imprensa começou a noticiar o congestionamento no site do programa. Era difícil conceber e preparar um sistema para receber um volume tão grande de acessos em um curto espaço de tempo e, ao mesmo tempo, garantir que o algoritmo operasse de forma rápida e eficaz. O sistema ficava com frequência fora do ar.

³² Mais recentemente, um problema gráfico nas provas do ENEM 2019 (que seria usado no SISU em 2020) teria causado erro na divulgação da nota de milhares de candidatos. O erro causou uma onda de protestos dos candidatos e o MEC teve de se pronunciar publicamente e garantir que a nota dos candidatos prejudicados seria corrigida.

Os problemas de congestionamento foram tão sérios que o ministério decidiu por excluir um dos critérios de desempate que havia sido publicado em edital: a última regra de desempate favorecia quem havia se inscrito primeiro. Se houvesse dois estudantes empatados nos demais critérios, os dois conseguiriam a vaga.

Para você ter ideia, na primeira edição, o processo de ranqueamento (ou seja, fechava o sistema, todo mundo se inscreveu hoje), ele durava 13 horas, o algoritmo, 13 horas. Foi impressionante! E era um risco muito grande porque tinha que ter esse ranqueamento para abrir no outro dia. Se desse problema, não dava tempo para rodar de novo.” (Um dos responsáveis pela TI entre 2005 e 2010)

O desafio era duplo. O ministério carecia de equipamentos suficientes para dar conta do volume de acessos, sobretudo no momento de abertura do sistema. Eram 5 milhões de pessoas online. No entanto, não bastava apenas ter mais equipamentos, era necessário também pensar em soluções técnicas que diminuíssem o tempo de operação do algoritmo e o tempo de permanência do usuário na plataforma. Na segunda edição do SISU, mesmo o INEP emprestando infraestrutura para o sistema, o problema não se resolveu completamente.

Nas primeiras edições do SISU, essa máquina da IBM [tão potente que só havia uma outra igual na América Latina] bateu o recorde praticamente mundial de transações simultâneas, mais do que o Banco do Brasil. Foi! Eu passei 5 dias sem ir em casa, sem dormir. Não dava, não tinha possibilidade de sair do MEC. Muito tenso! No início, foi muito! O nosso desafio não era de sistemas, era de infraestrutura. É óbvio que a infraestrutura ela suporta através também da evolução dos sistemas. Por exemplo, eu contratei um amigo de infância, ele tinha graduado na Matemática na Universidade de Brasília, muito novo. Então, ele recriou esse algoritmo de banco de dados que saiu de 13 horas, para em torno de 20 minutos. (Um dos responsáveis pela TI entre 2005 e 2010)

Além de mudanças no sistema e na infraestrutura, foram feitas alterações na forma de divulgar as inscrições. Um dos responsáveis pelo desenvolvimento do programa pediu que o ministro não divulgasse mais o horário de abertura do sistema porque isso fazia com que muitas pessoas tentassem o acesso simultaneamente. Era um processo mais complexo do que a operação de um banco fazendo transações online:

Eu trabalho com sistema bancário, eu sou funcionário da área de TI do Banco do Estado do Rio Grande do Sul, eu trabalho com automação bancária que é um negócio que tem assim milhões de transações-dia, que não pode parar e essas coisas todas. Mas nunca vi algo como a abertura do SISU, o momento de abrir o SISU e as pessoas entrarem. (Um dos responsáveis pela TI do MEC entre 2005 e 2011).

Os problemas técnicos apresentados na primeira edição colocavam em risco o sucesso do programa. Ainda durante o processo, o jornal *Folha de S. Paulo* publicou editorial afirmando que ENEM e SISU haviam tido problemas sérios de gerenciamento e que isso poderia afetar a credibilidade do processo que contava com livre adesão das instituições.

Um segundo problema ainda afetou essa primeira edição do programa. Diferentemente das edições posteriores, na primeira edição do SISU, os estudantes não podiam se inscrever em listas de espera ao final do período de inscrição. O sistema abria e fechava diversas vezes (três). A cada nova rodada de inscrições, as vagas remanescentes da etapa anterior eram oferecidas. Esse sistema, no entanto, teve como resultado um número expressivo de sobra de vagas, já que muitos estudantes escolhiam um curso, mas ao serem aprovados em outros cursos via vestibular tradicional, abandonavam a vaga conquistada. O mecanismo de lista de espera, inserido na edição seguinte, e a redução de rodadas de inscrição para apenas uma reduziram esse problema de sobra de vagas.

A partir dos problemas apresentados naquela primeira experiência, o MEC resolveu fazer um mapeamento exaustivo dos processos do SISU, de forma sanar esses gargalos e prever possíveis novos problemas.

Então a gente sabia que precisava de profissionais, por exemplo, com experiência, com habilidades para desenhar experiência de usuário, para desenhar e saber como aquilo deve funcionar. Então eu trouxe profissionais, uma profissional especial, a Paula, que trabalhou comigo e a gente visitou as escolas, escolas particulares, escolas públicas, a gente viu as pessoas usando o sistema.(...) A gente viu as pessoas tendo dificuldade, a gente presenciou aquilo, entrevistou, fez formulário em papel, a gente de fato fez uma pesquisa de campo para saber a relação das pessoas com aquele sistema e quais as dificuldades que ela tinha. Mais do que isso, a gente trouxe informações do 0800, que estavam lá escondidas, para saber que tipo de pergunta era mais frequente, quando que acontecia e tudo o mais. (...) Então a gente reconstruiu do zero o SISU. (...) A experiência do usuário, ele leva em conta, por exemplo, qual é a faixa etária que acessa, é a faixa etária de 17 a 20 anos, qual é o sistema que eles mais usam? Facebook, Orkut, o que eles usavam na época, e aí você faz um esquema de cores, posicionamento de botões, a fonte, tamanho de fonte, muito parecido, por que? Isso diminui o tempo dele dentro do *software*, que diminui o consumo de infraestrutura, que diminui as dúvidas, que diminui o custo e o tempo dele ligar. (...) Chegou em todos os pontos, exatamente. A gente reduziu de quase 20 minutos para menos de 3 minutos o tempo médio de permanência no site. (Responsável pelo setor de mapeamento de processos do SISU entre 2010 e 2015)

Esse grupo monitorava em detalhes o desempenho da plataforma. Reformas iam sendo feitas para solucionar os diferentes tipos de problema. Qualquer alteração no desenho da própria

política - por exemplo o número de cursos aos quais os estudantes poderiam se candidatar - deveria passar pelo crivo da Diretoria de Tecnologia da Informação, uma vez que mudanças como essas alteravam o funcionamento do sistema e, quando mal pensadas ou implementadas, poderiam aumentar o tempo de permanência dos usuários, aumentando o fluxo de informação na plataforma.

Por que esse passo foi tão importante para a consolidação do SISU? O período de inscrição no sistema é curto - dura geralmente menos de uma semana - e o volume de usuários é gigantesco, mais de um milhão de pessoas se inscreveram no primeiro dia de abertura do sistema na edição de janeiro de 2018. Dado seu desenho, é preciso prever que os candidatos consultarão e farão modificações em suas inscrições diariamente. Assim, trata-se de um sistema muito demandante tecnicamente. Qualquer falha colocaria em risco sua reputação como sistema confiável e isso poderia fazer com que as instituições desistissem de oferecer suas vagas por meio dele. Além disso, qualquer mudança no formato da seleção - inclusão de novos critérios, aumento ou diminuição do número de opções - deveria ser possível tecnicamente.

Então é importante, depois que a gente organizou todo esse processo. O edital do SISU não era publicado antes do OK do diretor de TI. Ele também revisava, olha só, participava. Antes a TI era comunicada pela imprensa. Então, nesse momento, a TI já estava numa posição diferenciada. Tanto que eu me via ali, era programador, de repente gerente de projeto, fazia revisão de Portaria. (Um dos responsáveis pelo setor de TI entre 2009 e 2015)

Assim, vemos como as características que o SISU foi ganhando foram sendo construídas em direta ligação com processos de negociação dentro e fora do MEC - seja na relação entre ministério e instituições de ensino superior/reitores, seja na posição de determinados setores no interior do ministério.

Questionamento da legitimidade

Como visto, a legitimidade do sistema foi questionada sobretudo a partir de duas entradas: por um lado, uma suposta fragilidade na segurança do ENEM³³ - que tiraria sua legitimidade como medida justa de desempenho; por outro, a fragilidade técnica do SISU, que não

³³ No quarto capítulo da tese apresento como a questão da segurança do exame se apresenta para os candidatos.

asseguraria o pleno funcionamento do dispositivo. Grande parte desses problemas parecem ter sido sanados ao longo do primeiro ano da implementação do SISU. Ou seja, os elementos citados no início da tese como centrais para o pareamento por meio de algoritmos - densidade, simplicidade e segurança - mostram-se centrais para a compreensão da construção e permanência do dispositivo.

As ações a que me referi foram centrais para a consolidação do sistema pois deram confiança e legitimidade ao processo de pareamento. Sabemos que esse tipo de dispositivo deve ser capaz de atrair o maior número de atores para a troca, bem como deve ser capaz de lidar com volumes grandes de dados num espaço curto de tempo (STEINER, 2017). De fato, a cada ano, o SISU passou a atrair um número maior de candidatos. A capacidade de resposta rápida do ministério aos problemas técnicos tanto no que diz respeito ao funcionamento da ferramenta quanto à aplicação do ENEM deram ao governo e às políticas por ele implementadas legitimidade para a intermediação das vagas de Ensino Superior.

Observar a construção de um dispositivo de pareamento como o SISU evidencia o papel de intermediários - nesse caso, profissionais ligados ao MEC - na construção de uma agência central nessa arena mais ampla sobre a qual se debruça essa tese.

Nos últimos anos, entretanto, problemas de outra ordem parecem ter a capacidade de colocar em risco a legitimidade do processo de pareamento constituída a partir da validação da performance do seu dispositivo-chave. O questionamento – a partir do próprio Ministério da Educação – sobre a escolha de temas apresentados nas questões do Exame, como ocorreu na edição de 2018 e a própria construção do banco de itens, que vem sofrendo tentativas de direcionamento por parte do Governo Federal, são exemplos desse processo. Como a adesão das instituições de ensino superior permanece voluntária, caso os reitores não sintam mais confiança em relação à seleção de questões do ENEM ou ao funcionamento do dispositivo de pareamento, podem decidir abandonar o sistema.

A situação atual, com seus desenvolvimentos inusitados, pode trazer novos elementos para entendermos não apenas como se conforma uma arena pela validação dos seus dispositivos - tal como acompanhamos em seu momento de construção a partir de 2009, e consolidação até 2017 - mas como o formato de uma estrutura de arena de pareamento, como o pensou Roth (2013, 2016) e repensou Steiner (2017), com sua agência ou câmara de compensação e blocos cujos interesses precisam ser alocados adequadamente, pode ser posto em xeque, sob o impulso dos contextos em que os alvos políticos se alteram.

Capítulo 3 - Estudantes e vagas de ensino superior: mapeando as duas faces de um processo de pareamento

O casamento entre dois adultos, a contratação de um novo empregado, a matrícula em um curso de ensino superior: todos esses são eventos que têm origem num processo de pareamento. Para que se possa compreender melhor como esses processos se desenrolam há que se ter clareza sobre as características das populações que dele tomam parte. Isto é, quem é elegível ao pareamento. Um casamento, por exemplo, é um encontro entre dois indivíduos adultos. Até pouco menos de dez anos atrás, o casamento civil era um processo que pareava necessariamente um indivíduo pertencente ao conjunto de pessoas que, do ponto de vista do registro civil, eram classificadas como homens, a um indivíduo pertencente ao conjunto de mulheres. A natureza desses blocos se modificou com a aprovação do casamento homoafetivo em 2013. A partir daquele momento, os pareamentos não mais se restringiam à combinação homem - mulher. Assim, cada bloco passou a ser composto por homens e por mulheres e não exclusivamente por um ou por outro.

A natureza da composição de cada bloco também pode variar. No caso da contratação de um novo empregado, os blocos poderiam ser compostos exclusivamente por indivíduos quando tratamos, por exemplo, do trabalho doméstico - ou por indivíduos, de um lado, e famílias, de outro. O pareamento pode se dar entre indivíduos e firmas, quando tratamos de trabalhos de outra natureza, por exemplo, indivíduos empregados em regime CLT em organizações.

Neste capítulo, tomo como foco os conjuntos que participam do processo de pareamento sobre o qual se debruça essa pesquisa: o encontro entre estudantes e vagas de ensino superior no Brasil. Entendo que apenas tendo clareza sobre quem compõe os conjuntos aptos ao pareamento, seja de estudantes, seja de vagas, é possível avançar na descrição e análise desse processo (STOVEL; FOUNTAIN, 2009). O argumento centra-se na ideia de que a distribuição das características dessa população ou o conjunto de candidatos ao pareamento está diretamente relacionada à capacidade dos atores sociais de construir e concretizarem as suas preferências.

No primeiro capítulo, apresentei como esse processo se deu desde que formações de nível superior passaram a ser oferecidas no país. As características dos grupos que participaram

desse processo de pareamento ao longo dos dois últimos séculos foram apresentadas. O alvo neste capítulo é olhar mais detidamente para a composição desses blocos hoje, sobretudo levando em consideração as transformações no acesso ao ensino superior colocadas em prática nos últimos vinte anos.

Como fica claro no exemplo do casamento civil, para descrevermos os candidatos a certo processo de pareamento, é preciso que tenhamos clareza sobre os critérios de entrada ou de pertencimento a cada um dos blocos. Antes da lei do casamento homoafetivo, uma mulher não poderia ser parte de um bloco de candidatos ao casamento com outra mulher. No caso do acesso ao ensino superior, é preciso que descrevamos os critérios que permitem a um dado indivíduo transformar-se em um candidato ao ensino superior. Deste grupo fazem parte todos que, num dado ano, se candidatam a alguma vaga desta etapa de formação, seja em instituições públicas ou privadas, em cursos presenciais ou à distância. Mas também há que se considerar que uma vaga de ensino superior não existe pelo simples desejo de um gestor de uma instituição. Há regras - que variam de acordo com as características da instituição - para a criação de novas vagas e para a manutenção de vagas existentes.

Os estudantes que podem ser pareados

Começemos pelos estudantes, ou antes, pelos candidatos a estudantes de ensino superior. Quem, no Brasil, pode se candidatar a uma vaga de ensino superior? Dito de outro modo, quais são os requisitos mínimos para que alguém possa se tornar um estudante de ensino superior? De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, para um estudante matricular-se no ensino superior, é preciso que ele tenha concluído o ensino médio ou equivalente e tenha sido classificado em processo seletivo.

Para fazer parte, portanto, do bloco de candidatos ao ensino superior, um indivíduo deve necessariamente ter concluído a etapa anterior de ensino - o ensino médio. Alguns caminhos levam à certificação do ensino médio. O meio mais comum é completar essa etapa de ensino frequentando escolas regulares (respeitando a idade esperada) ou em turmas de formação de jovens e adultos - EJA (para estudantes que ultrapassaram a idade esperada para esse nível de formação). No Brasil, os maiores de 18 anos podem também obter essa certificação mediante a aprovação em um exame oferecido pelo Ministério da Educação desde 2002, o Enceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos). Vale lembrar que,

entre os anos de 2009 e 2016, o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) também oferecia a possibilidade de certificação do ensino médio. Como veremos adiante, as últimas duas décadas foram marcadas inicialmente por uma notável abertura em relação à entrada no ensino superior, seguida por um leve fechamento. Atrelar a certificação do ensino médio ao exame de seleção de candidatos ao ensino superior certamente poderia facilitar o ingresso de novos grupos sociais a essa etapa mais avançada de escolarização.

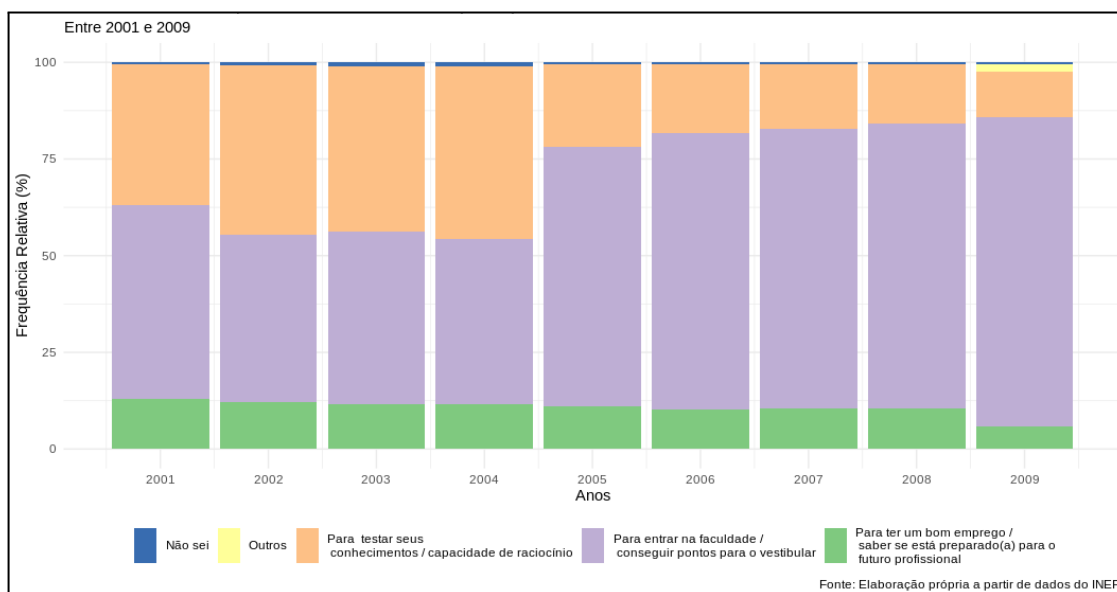
Mas não basta concluir o ensino médio, é preciso ser classificado por algum processo seletivo. Não temos, no entanto, no país, qualquer base de dados que congregue informações sobre todos os candidatos ao ensino superior num dado ano. Não há, por exemplo, registros de todos aqueles que se inscrevem em processos de seleção em uma instituição de ensino superior. Mas há formas alternativas de nos acercarmos dessa informação. Uma delas seria tomar como dado as características daqueles que se candidataram a uma vaga, foram aceitos por uma instituição e se matricularam, isto é, aqueles que concluíram o processo de pareamento. Trabalhos que abordam a estratificação horizontal no ensino superior (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019b; COSTA RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015) costumam fazer uso desse tipo de informação. Bases como o Censo da Educação Superior (Ministério da Educação), a PNAD (Pesquisa Nacional por amostra de domicílios) ou mesmo o Censo Demográfico (IBGE) são centrais para entendermos quem são aqueles que acessam o ensino superior, mas elas dizem pouco sobre aqueles que chegaram à soleira da porta, bateram, mas não foram admitidos. Lembremos que processos de pareamento nem sempre têm como resultado final o pareamento de todos os candidatos. Isso é claro no pareamento de adultos no casamento - há quem procure um par e não encontre. E também na procura por emprego, há os que permanecem desempregados. O processo de pareamento sobre o qual a tese se interessa também pode resultar em um não pareamento - é o caso das vagas de IES que permanecem não preenchidas (vagas ociosas) ou dos estudantes que não são aceitos em nenhuma das instituições em que se candidataram.

Uma maneira de se aproximar dessas informações é utilizando os dados socioeconômicos do Exame Nacional do Ensino Médio. Cabe sublinhar que o exame não é obrigatório para todos os que finalizam essa etapa educacional, de modo que não pode ser tomado como uma espécie de censo dos concluintes do ensino médio. Por outro lado, e essa é uma das grandes vantagens em utilizar esses dados, o exame foi alçado à porta de entrada do ensino superior no país, sobretudo desde que se tornou a prova responsável pela seleção de candidatos a

vagas oferecidas pelos dispositivos de pareamento criados pelo Ministério da Educação (SISU, PROUNI e FIES).

O questionário socioeconômico do ENEM sofreu diversas modificações desde que o exame foi criado. Nos últimos anos, em especial, o número de questões reduziu-se consideravelmente. Ainda assim, pelo menos até 2016, havia ao menos uma ou uma bateria de questões sobre as motivações dos estudantes para inscrição no exame. Como é possível notar no gráfico 3.1, a entrada no ensino superior como motivação para inscrição no exame ganha importância sobretudo a partir de 2005, ano em que o PROUNI é criado. Lembremos que o programa utiliza a nota do ENEM para comparar e classificar os candidatos às bolsas.

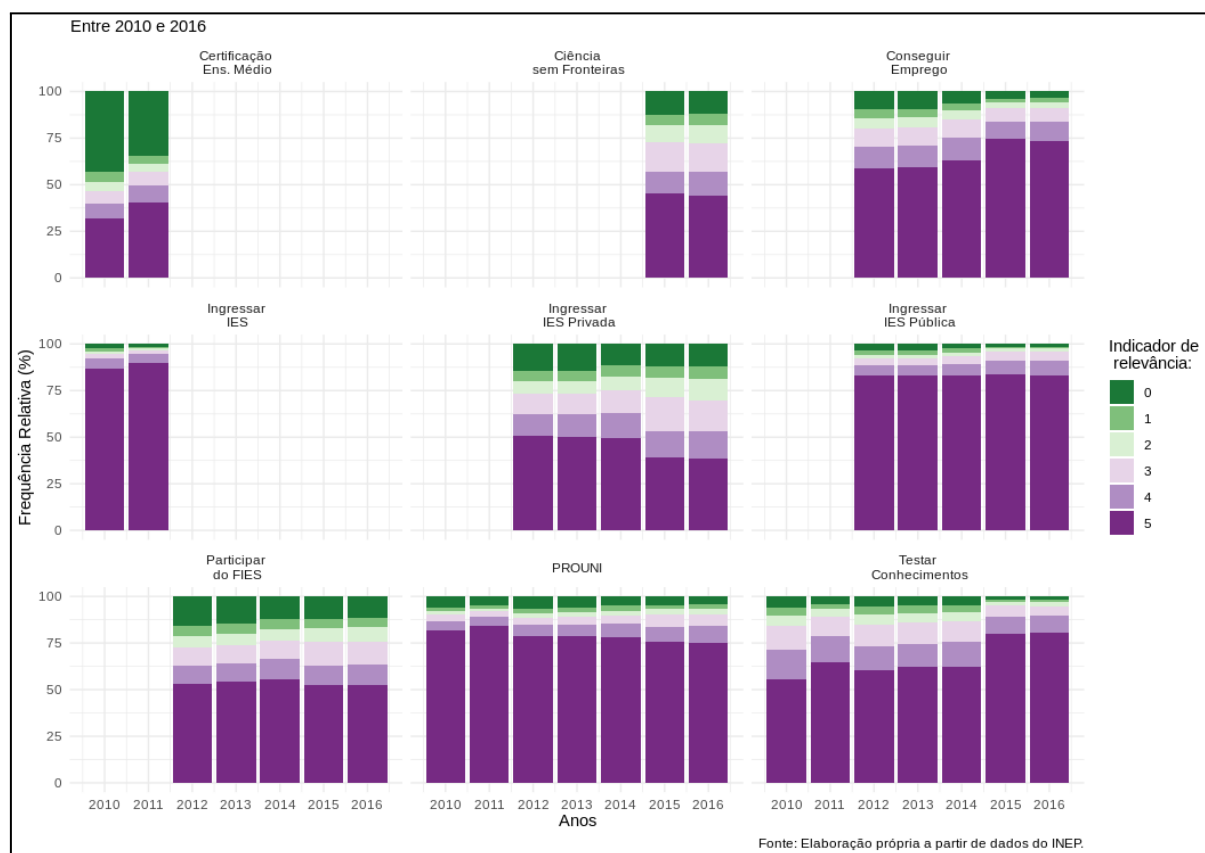
Gráfico 3.1 - Motivação para participar do exame entre 2001 e 2009



A partir de 2010, a pergunta sobre motivação é alterada e desdobra-se em uma série de itens sobre os quais os candidatos devem atribuir um nível de relevância na decisão de se inscrever no exame. Nos anos de 2010 e 2011, podemos notar que o item sobre o ingresso no ensino superior recebe grau 5 da maior parte dos inscritos. É, certamente, o item mais importante da bateria de perguntas. Infelizmente, o questionário socioeconômico sofreu muitas alterações quando o ENEM foi reformulado em 2009 e passou a ser a prova utilizada para a atribuição de vagas via SISU. Desse modo, não é possível comparar os dados pré e pós criação do SISU para uma série de variáveis de interesse.

A partir de 2012 e até 2016, último ano em que a pergunta aparece no questionário, o item sobre o ingresso no ensino superior se desdobra em dois: ingressar em uma instituição de ensino superior (IES) pública e ingressar em uma instituição de ensino superior privada. É notável a importância atribuída às IESs públicas. Aqueles que se inscrevem no ENEM, o fazem de olho no ensino superior, especialmente aquele oferecido pelas instituições públicas. Mas há que se destacar também a importância atribuída ao PROUNI, isto é, as instituições privadas são tão mais relevantes à medida que o acesso a elas se dê por meio do programa (Gráfico 3.2).

Gráfico 3.2 - Motivação para participar do exame entre 2010 e 2016



A inscrição no ENEM figura, portanto, como parte das estratégias dos estudantes para a entrada no ensino superior no país³⁴. Se o objetivo dessa seção do capítulo é descrever o bloco de candidatos ao pareamento no ensino superior, o contingente de inscritos no ENEM

³⁴ A perspectiva do ENEM como uma espécie de porta para novas oportunidades não é exclusiva dos candidatos, ela é compartilhada pelos familiares dos estudantes, seus professores, e também pelas pessoas contratadas para a aplicação das provas (fiscais, coordenadores, etc.). A partir do momento que o candidato cruza a porta de um dos prédios em que a prova é aplicada, ele é constantemente lembrado de que aquele evento é determinante em sua trajetória futura. Voltaremos a esse tema no próximo capítulo.

será a forma como tentaremos nos aproximar e mapear esse grupo. Mas o pareamento é um processo de várias etapas, de modo que se inscrever no ENEM não é suficiente para que um estudante se torne candidato a um curso superior. Para não ter sua participação anulada, é preciso comparecer ao exame e não zerar em nenhuma das provas. Além disso, como havia apontado anteriormente, a legislação brasileira exige o término do ensino médio para a entrada no ensino superior, de modo que apenas aqueles que já terminaram ou estão concluindo o ensino médio podem ser considerados candidatos a uma vaga de ensino superior. Assim, serão dois os grupos descritos: aqueles que ultrapassam a primeira barreira e se inscrevem no exame³⁵ e aqueles que vão, de fato, fazer a prova³⁶, já concluíram ou estão concluindo o ensino médio e podem ser considerados, portanto, participantes efetivos. Esse último grupo é composto por aqueles que, de fato, estão aptos a concorrer a uma vaga de nível superior, por meio dos sistemas centralizados de pareamento (SISU, PROUNI, FIES) ou por meio dos processos seletivos das instituições que aceitam a nota do ENEM como forma de entrada.

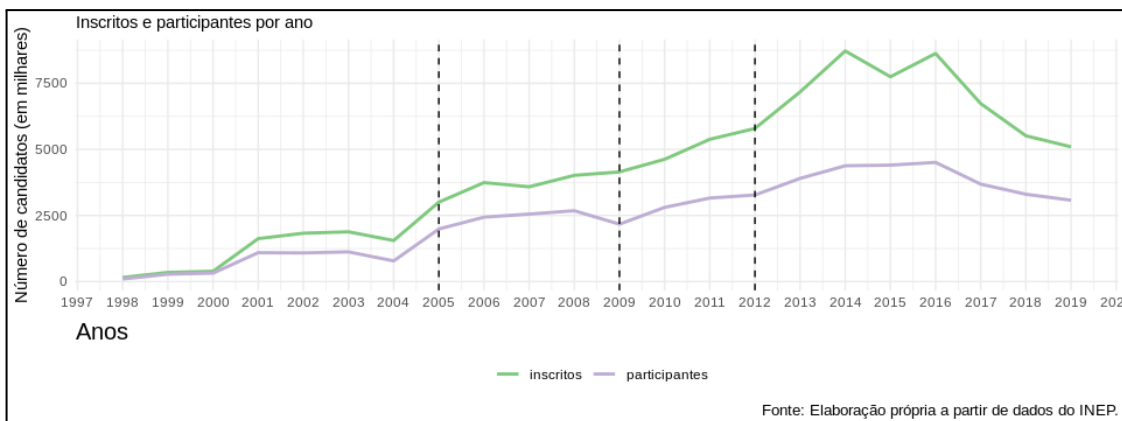
Como vemos a seguir (Gráfico 3.3), o número de inscritos no exame foi crescendo ao longo dos anos, especialmente a partir de 2005. Naquele ano, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI). É possível notar também um crescimento expressivo a partir de 2009, ano de implementação do novo formato do exame, que passaria a ser usado pelo recém criado SISU (Sistema de Seleção Unificada)³⁷ e a partir de 2012, ano da aprovação da Lei de Cotas. Esse crescimento segue até 2016, quando passamos a observar queda no número de inscritos e participantes.

³⁵ Um conjunto de fatores impede estudantes de se inscreverem no exame. Eles podem ter caráter informacional, quando, por exemplo, os estudantes perdem o prazo de inscrição (voltaremos a essa questão no quinto capítulo da tese) ou material, quando, por exemplo, o estudante se inscreve e não tem sua inscrição confirmada por falta de pagamento da taxa.

³⁶ Lembrando que entre a inscrição no exame e sua aplicação decorrem vários meses, ou seja, é preciso que ainda no primeiro semestre do ano o estudante tenha clareza de que irá realizar a prova no final do ano.

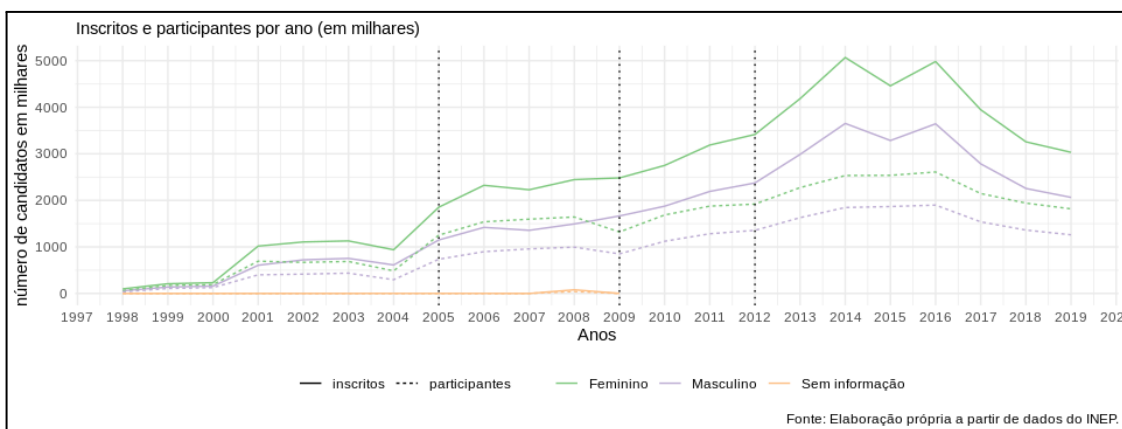
³⁷ Apesar da primeira edição do SISU utilizar as notas do exame de 2009, o sistema ainda não havia se concretizado no momento em que os estudantes se inscreviam para a edição do exame naquele ano. Assim, o efeito do SISU na demanda por inscrições no ENEM pode ter se dado apenas no ano seguinte.

Gráfico 3.3 - Inscritos e participantes do ENEM de 1998 a 2019



Dentre os estudantes que se inscrevem e participam do exame, há uma notável preponderância de meninas e mulheres (Gráfico 3.4), o que acompanha as características da população geral que completa o ensino médio. Elas permanecem sendo, ao longo do período de existência do exame, cerca de 60% dos candidatos.

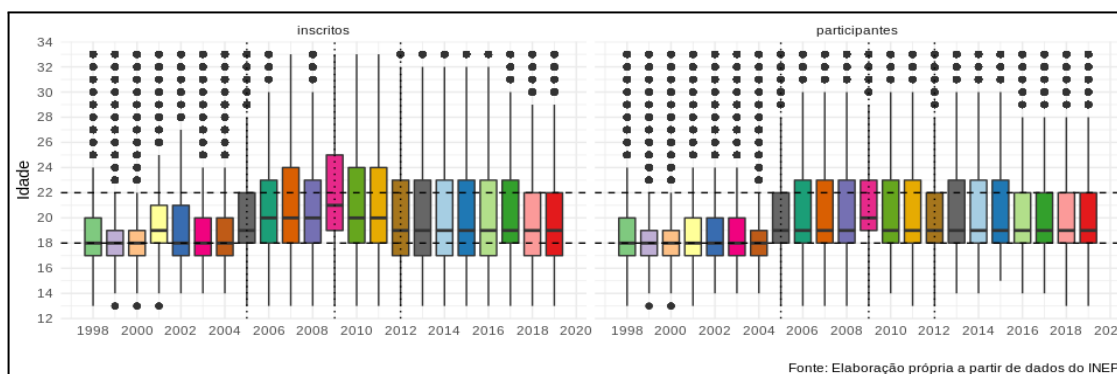
Gráfico 3.4 - Inscritos e participantes por sexo



A idade dos inscritos e participantes no ENEM varia, mas podemos afirmar que, de modo geral, os candidatos são majoritariamente muito jovens (Gráfico 3.5): eles têm idade bastante próxima à idade ideal de conclusão do ensino médio. Ao longo do tempo, observamos uma notável mudança na composição das idades a partir do momento que é instituído o PROUNI, em 2005. A partir daquele momento, e de forma relativamente constante, o ENEM congrega participantes relativamente mais velhos: não apenas a mediana das idades é mais alta (passa de 18 para 19 anos), mas cresce também consideravelmente a idade daqueles que pertencem ao terceiro quartil. Há que se notar mais um aspecto relacionado a esse tema: a distribuição das idades em torno da mediana é mais concentrada entre os participantes que entre os

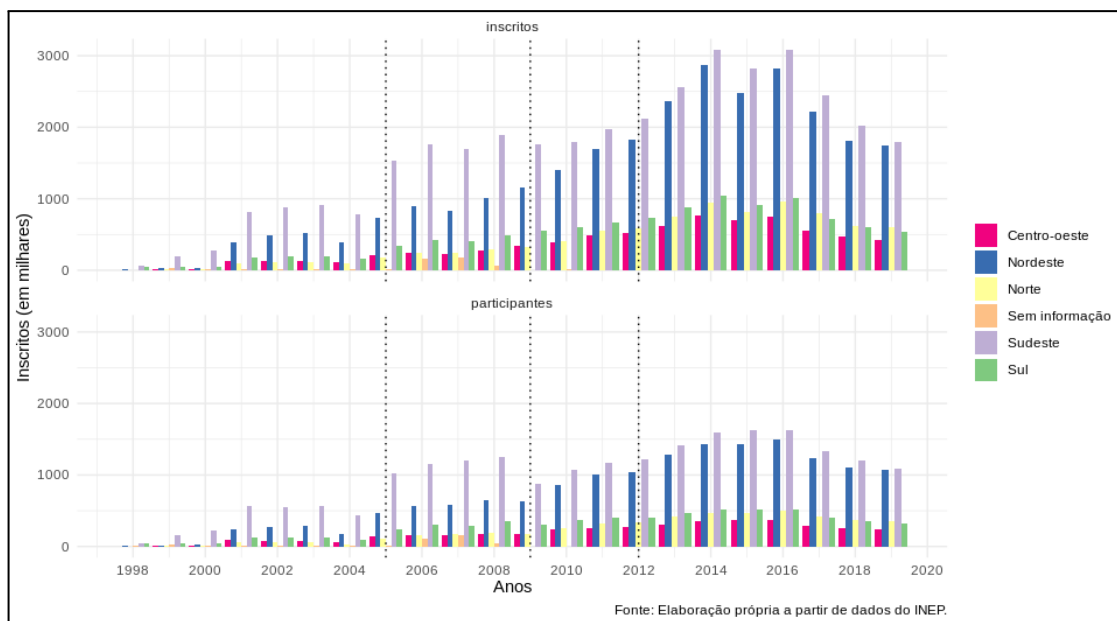
inscritos, o que pode indicar que participar efetivamente do exame é mais um obstáculo a deixar de fora os candidatos mais distantes da mediana.

Gráfico 3.5 - Inscritos e participantes no ENEM por idade



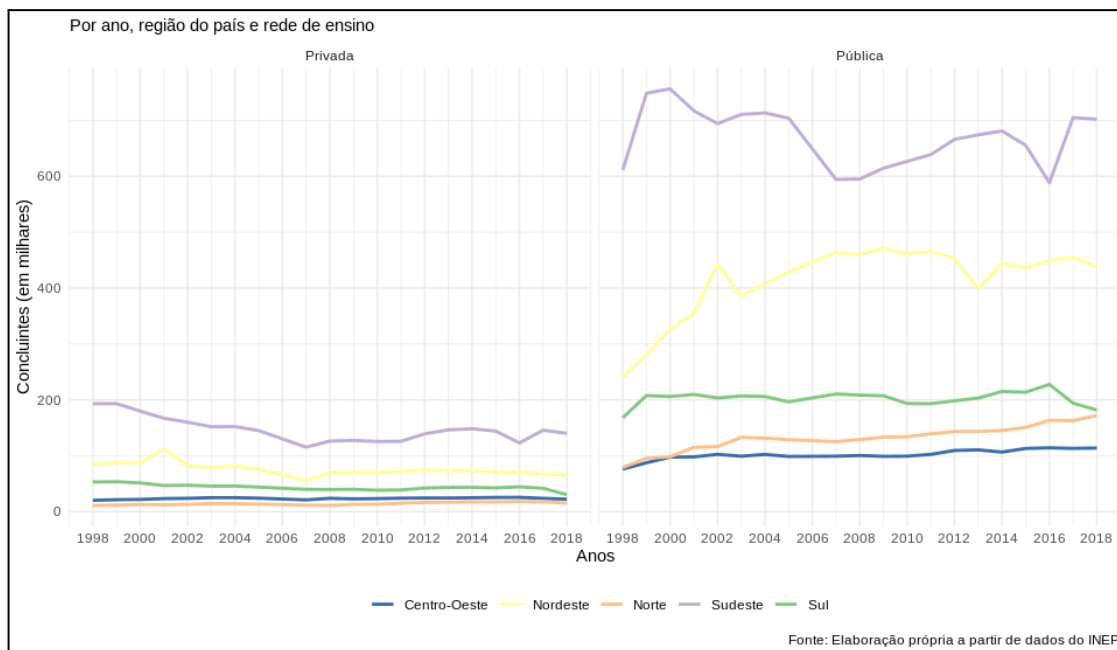
A dimensão regional é central para entender a evolução de formandos no Brasil porque o ritmo de crescimento do ensino médio no país varia de uma região para outra (CORBUCCI, 2009). Quando observamos esse aspecto a partir da participação no ENEM (Gráfico 3.6), vemos que, de modo geral, a ampliação do público do exame se dá em todas as regiões brasileiras. Mas chama atenção a variação das tendências quando observamos esse dado do ponto de vista da proporção de candidatos em cada uma das regiões do país. Ainda que o sudeste permaneça a região com mais inscritos e candidatos no exame, ela perde relativamente importância ao longo do tempo, à medida que o nordeste amplia sua fatia de inscritos, passando de cerca de 25% no início dos anos 2000 para 34% em 2019.

Gráfico 3.6 - Inscritos e participantes por região



Uma explicação para essa mudança pode estar associada ao crescimento do contingente de concluintes do ensino médio em cada região do país. A distância entre nordeste e sudeste diminui, em termos de número de concluintes, com o nordeste crescendo em ritmo mais acelerado que as outras regiões na primeira metade dos anos 2000 - os concluintes em escolas da rede pública do nordeste passaram de cerca de 240 mil em 1998 para cerca de 440 mil em 2018 (Gráfico 3.7). Ainda assim, ao observarmos os dados de inscrição do ENEM, nota-se que o nordeste, que fornecia um número muito menor de candidatos nos primeiros anos do exame, passa a estar em posição equivalente ao número de candidatos do sudeste ao final da série histórica, mesmo que essa última região continue formando um número maior de estudantes de ensino médio.

Gráfico 3.7 - Concluintes do ensino médio por região de acordo com dados do Censo Escolar



De modo geral, o contingente de inscritos em todos os grupos de raça cresce - o que era de se esperar dado o crescimento geral do número de inscritos (Gráfico 3.8). O crescimento, no entanto, não se dá no mesmo ritmo. Quando observamos a fatia de cada um dos grupos na população geral de inscritos e participantes, notamos como os grupos de pretos e pardos ganham importância em detrimento do grupo de brancos. O ano de 2012, quando foi aprovada a Lei de Cotas, marca um ponto de transição na composição racial entre os inscritos e participantes. É a partir desse momento que pardos passam a ser o grupo mais numeroso, ultrapassando o grupo composto por candidatos brancos, que havia sido maioria até aquele momento. Não sabemos, no entanto, se essa mudança está associada à maneira como o candidato declara sua cor/raça a partir do momento que essa categoria passa a figurar oficialmente como parte dos critérios da demanda por estudantes de ensino superior - por exemplo alguém que se declarava branco e passa a se declarar pardo - ou ao fato de que mais candidatos autodeclarados pretos e pardos se inscrevem no exame.

Há, nos dados socioeconômicos do ENEM, sobretudo até 2009 - quando o exame passa por uma reformulação geral - uma proporção importante de variáveis com muitas não-respostas. Isso está provavelmente ligado ao fato de que nos primeiros anos de aplicação do exame, o questionário era coletado em papel no dia de realização da prova. Assim, respondiam apenas aqueles que tivessem comparecido em ao menos um dos dias do exame³⁸.

³⁸ Optei por manter os dados sobre a ausência de informações porque ele também nos fala da importância que o próprio INEP atribui a cada variável na descrição dos candidatos em cada momento do tempo. Ao passo que as

Gráfico 3.8 - Inscritos e participantes por cor/raça

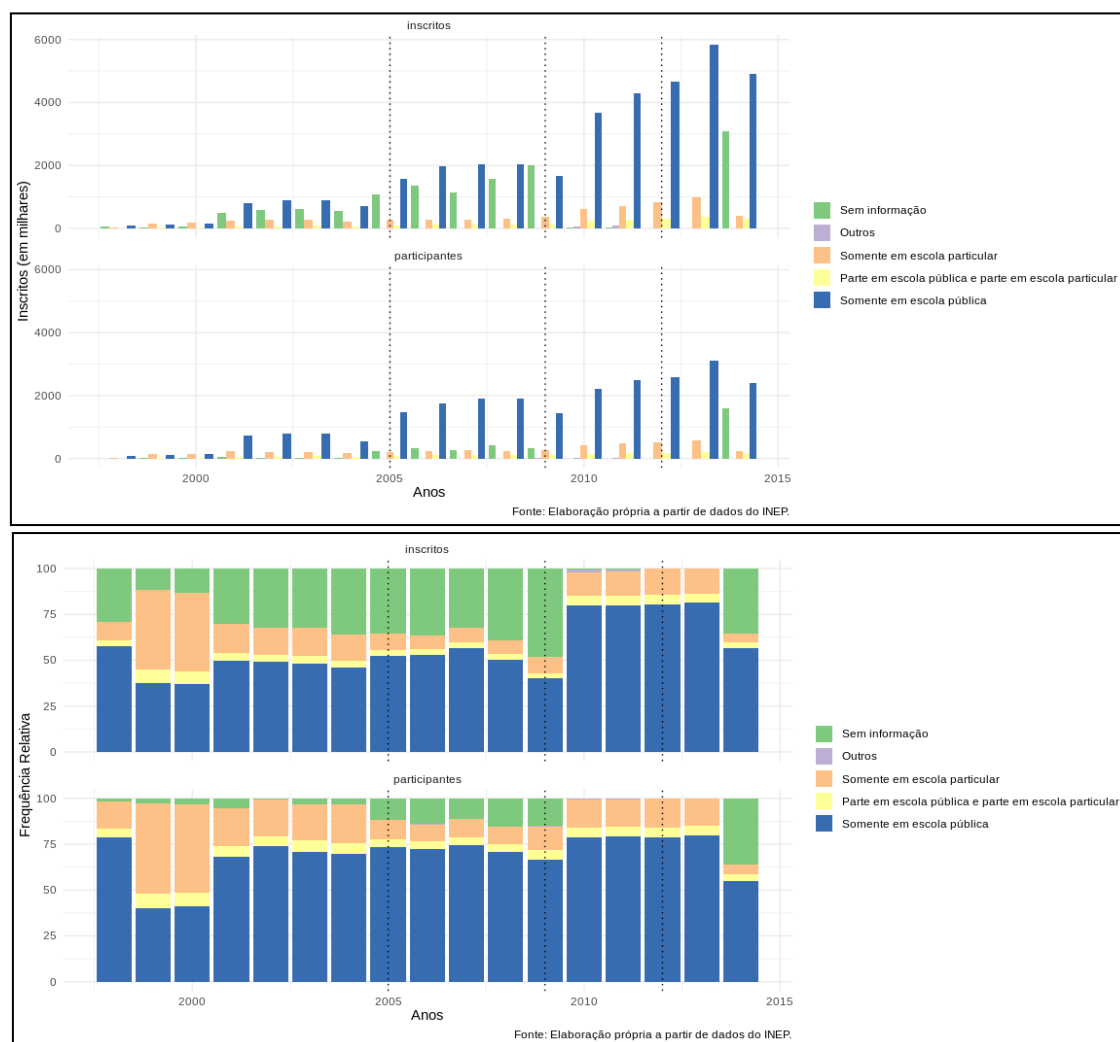


Os gráficos 3.9 e 3.10 apresentam os dados sobre o tipo de escola em que o estudante cursou o ensino médio³⁹. Com exceção dos primeiros anos de aplicação, quando o exame ainda atingia um contingente de estudantes muito pequeno, a maior parte de inscritos e participantes é oriundo de instituições públicas de ensino.

informações sobre sexo ou região dos inscritos são bastante completas, os dados sobre raça só ganham centralidade a partir da reestruturação do exame em 2009. De 2009 para 2010, o questionário socioeconômico passa a ser respondido no momento da inscrição no exame, motivo pelo qual diminui a taxa de não-resposta. Também a partir da edição de 2010, a variável racial passa a receber outro tratamento no questionário socioeconômico. Na própria base de dados ela deixa de figurar entre as demais informações socioeconômicas do candidato e passa a figurar entre as variáveis de dados administrativos dos inscritos, evidência da centralidade que a categoria ganha na descrição desse conjunto de candidatos quando vagas em instituições públicas estão em jogo. Lembrando que o PROUNI já utilizava a nota do ENEM desde 2005 e também se valia de critérios raciais no pareamento dos candidatos.

³⁹ Como a forma de perguntar varia muito de um período para outro, optei por apresentar essas informações em duas etapas: de 1998 a 2014 e de 2015 a 2018. Apesar do questionário socioeconômico da edição de 2019 apresentar a questão, a variável não foi incluída nos microdados disponibilizados pelo INEP.

Gráfico 3.9 - Inscritos e participantes por tipo de escola frequentada no ensino médio (1998 a 2014)



O contingente de estudantes de escola pública, que havia crescido pouco em termos absolutos entre os anos de 2005 e 2009, atinge uma proporção de quase 80% dos candidatos em 2013, quando não apenas há um crescimento geral das inscrições no exame, mas também ganham centralidade políticas como o SISU e a Lei de Cotas, que estabelecem a frequência à escola pública como um dos critérios centrais no pareamento. Em 2016, pouco mais de 7 milhões de candidatos, dentre os 8,6 milhões de inscritos no país, vinham de escolas públicas.

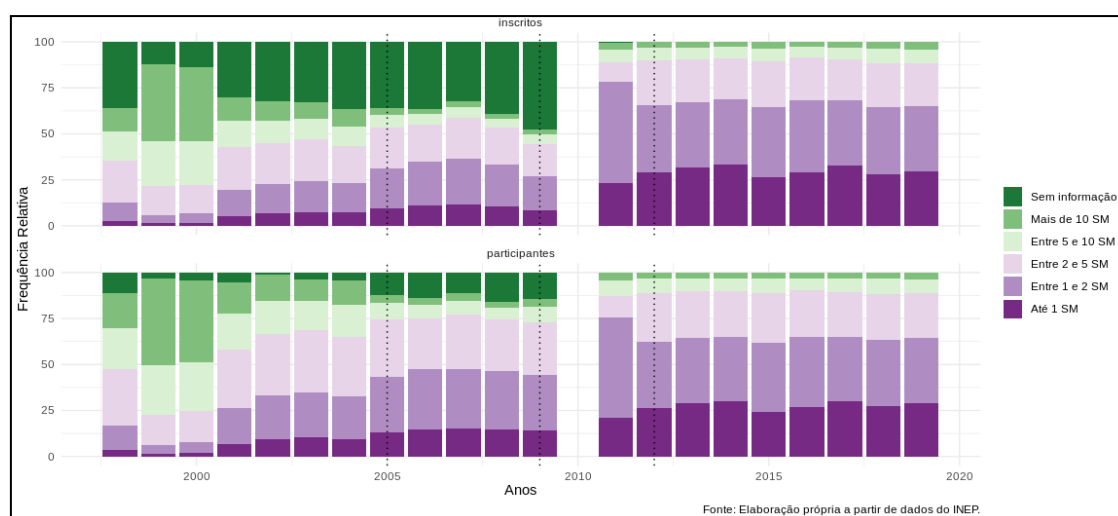
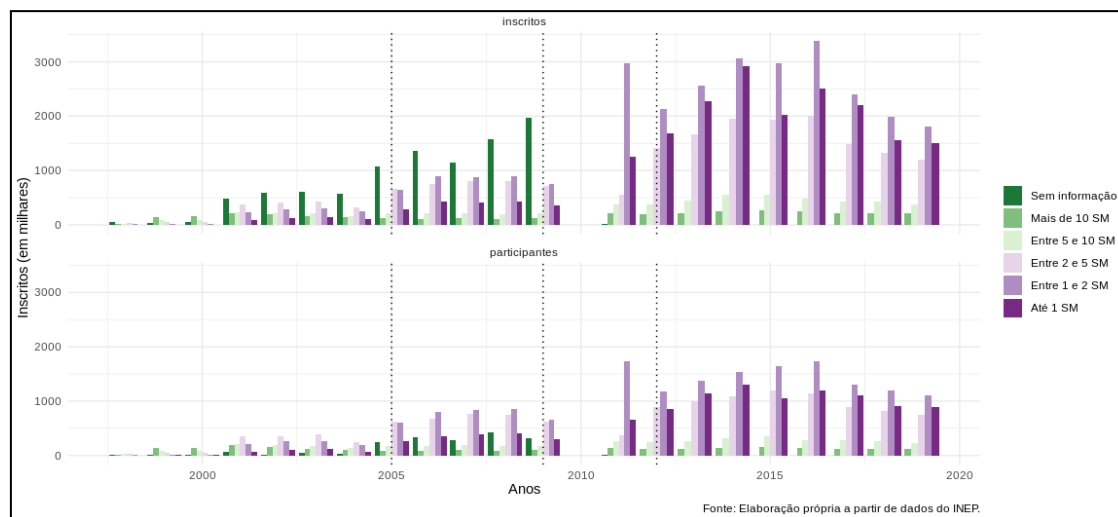
Gráfico 3.10 - Inscritos e participantes por tipo de escola frequentada no ensino médio (2015 a 2018)



Como podemos observar no gráfico 3.11, os inscritos e candidatos do ENEM pertencem majoritariamente a famílias que recebem no total até cinco salários mínimos ⁴⁰. Com exceção, mais uma vez, dos primeiros anos do exame, quando há uma sobrerrepresentação de famílias que recebem mais de 10 salários-mínimos. Note-se que, sobretudo a partir de 2012, cresce o contingente de estudantes de famílias mais pobres (que recebem apenas um salário mínimo), em relação às que recebem entre 1 e 5 salários mínimos. Essas diferenças podem estar associadas à chegada desses estudantes mais pobres à antessala do ensino superior, mas também podem ser fruto da política de valorização do salário mínimo.

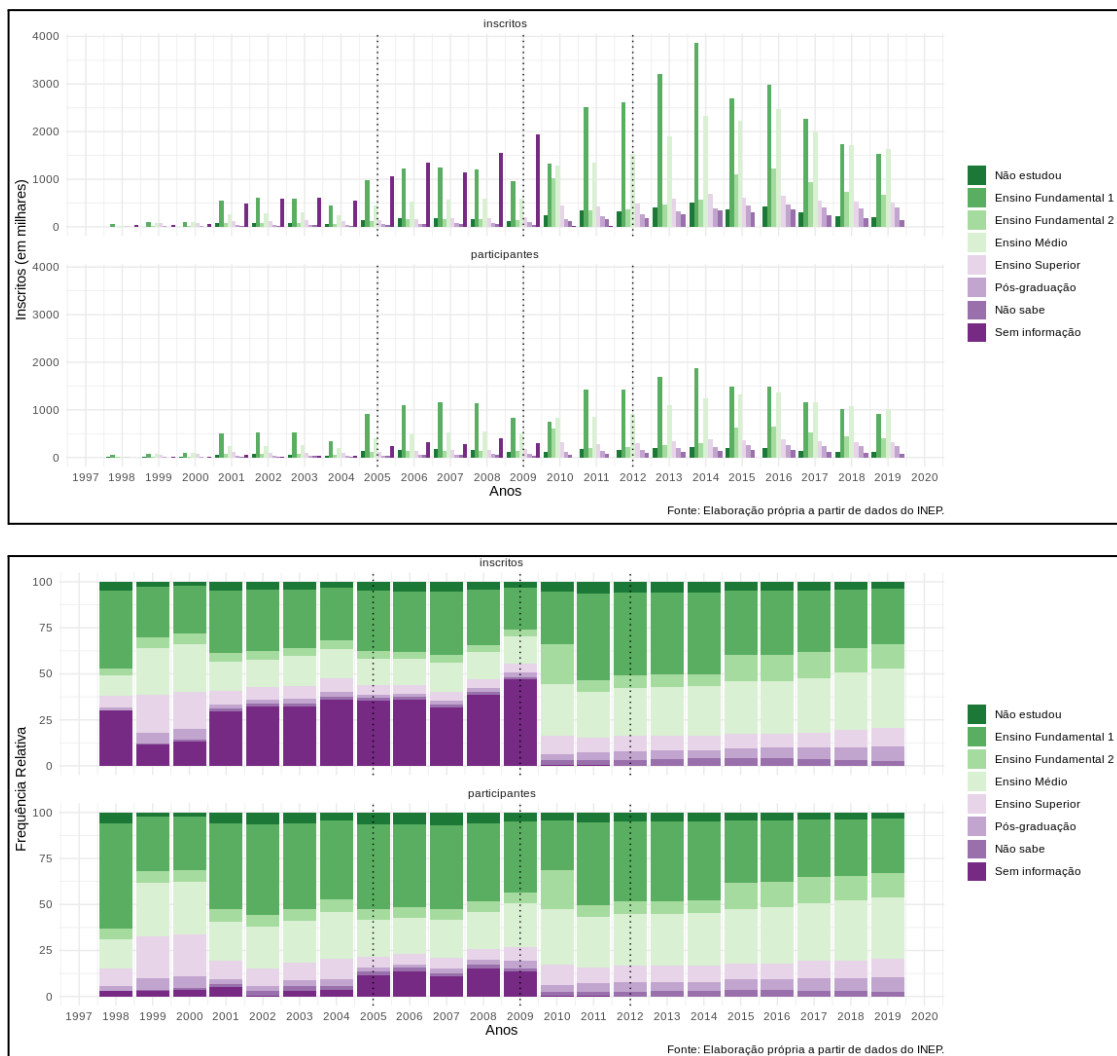
⁴⁰ As categorias de renda familiar mudam completamente em 2010, de modo que é impossível incluir esse ano na série histórica.

Gráfico 3.11 - Inscritos e participantes por nível de renda



No que diz respeito à escolaridade das mães dos candidatos (Gráfico 3.12), nota-se um aumento progressivo de nível atingido. Ao passo que diminui a proporção de mães que passam pelo ensino fundamental 1, cresce proporcionalmente o contingente daquelas que atingem o ensino fundamental 2 e o ensino médio. Essa mudança no tempo deve estar ligada ao próprio efeito de coorte das mães, cujo nível de escolaridade cresceu em geral.

Gráfico 3.12 - Nível de escolaridade das mães dos candidatos

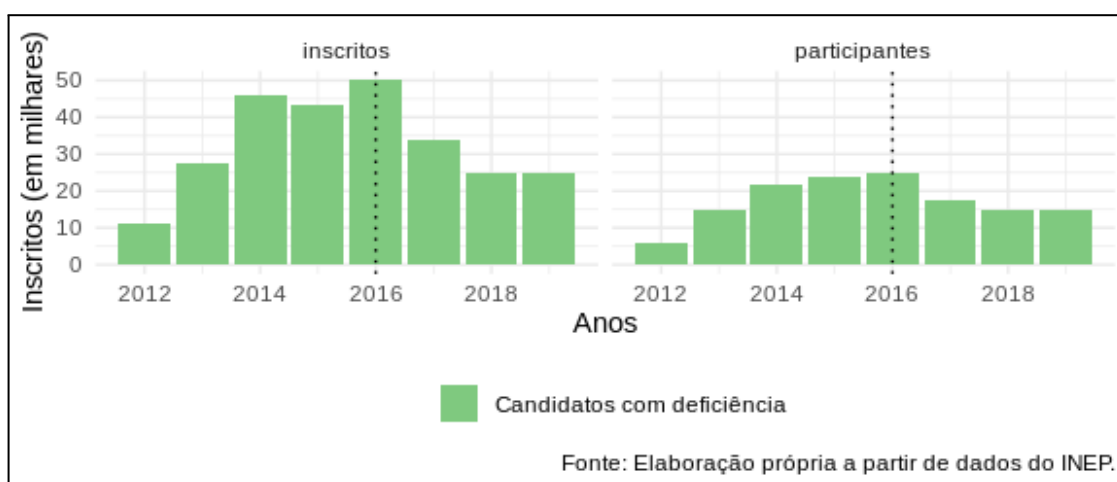


Caracterizamos, dessa forma, os participantes do ENEM de acordo com os critérios mais frequentes de ação afirmativa colocados em prática nos últimos anos: origem escolar, renda e raça - critérios que são também os critérios estabelecidos pela Lei de Cotas de 2012. Apenas um critério adicionado à Lei em 2016 ainda não foi abordado: a presença de algum tipo de deficiência. Infelizmente, e isso indica como a característica não era tida como importante na descrição dos candidatos ao exame, apenas a partir de 2010 começa-se a perguntar sobre se os candidatos têm ou não alguma deficiência. Nos primeiros anos, a variável aparece ligada às necessidades específicas de aplicação da prova, por exemplo, candidatos cegos que fazem a prova em braile⁴¹. Ou seja, mesmo essa pergunta não pode ser tomada como um indicador do

⁴¹ Há que se fazer também uma discussão sobre como se define quem é pessoa com deficiência em um ou outro caso. O ENEM oferece atendimento específico para quem tem dislexia ou discalculia, mas essas categorias não figuram dentre os critérios de reserva de vagas para deficientes de acordo com a Lei de Cotas - e portanto também não foram incluídas nos dados do gráfico. Como veremos no quarto capítulo da tese, não há uma

número de pessoas com deficiência que se inscrevem no exame porque sua resposta está diretamente ligada à demanda por algum tipo de atendimento específico no dia do exame, isto é, alguém pode ter alguma deficiência e se candidatar a uma vaga de ação afirmativa para deficientes, sem que responda positivamente a essa questão, caso não precise de atendimento específico no dia do exame. Assim, a baixa frequência de candidatos com deficiência que observamos no gráfico 13 deve ser lida com ressalvas.

Gráfico 3.13 - Inscritos e participantes com deficiência



Finalmente, observemos os dados sobre os participantes do ENEM (aqueles que estiveram presentes e concluíram ou estão concluindo o ensino médio e podem, portanto, concorrer a uma vaga de ensino superior), segundo os critérios principais das ações afirmativas estabelecidas até aqui - especialmente os critérios estabelecidos pela Lei de Cotas (Gráfico 3.14).

fronteira absoluta que estabeleça quem é ou não pessoa com deficiência com direito a se candidatar a uma vaga de ação afirmativa.

Gráfico 3.14 - Inscritos e participantes de acordo com os principais critérios da Lei de Cotas



Em todas as regiões do país, os estudantes de escola pública - independentemente da raça declarada ou da renda familiar per capita - perfazem aproximadamente 75% dos participantes do ENEM⁴². De acordo com as regras da Lei de Cotas, enquanto o critério racial permaneceu variável - de acordo com a composição demográfica de cada estado - o critério de origem escolar foi fixado em 50%, mesmo que a proporção de inscritos e participantes vindos de escolas públicas seja substancialmente maior que isso. Como ele é o primeiro critério de diferenciação das vagas, os estudantes de escolas públicas acabam por disputar um conjunto de vagas reservadas proporcionalmente menor do que o contingente de candidatos que se inscrevem no exame (e, por conseguinte, os candidatos de escolas públicas classificados como PPI).

⁴² Tomamos aqui exclusivamente os dados de 2015 a 2018, pois apenas para esses anos foi possível calcular - ainda que de forma aproximada - a renda per capita dos estudantes.

As vagas de ensino superior

Na seção anterior, pudemos observar como o ENEM abriu-se a novos públicos nas últimas décadas⁴³, com mudanças importantes especialmente nos momentos em que programas federais de acesso a vagas como o SISU e o PROUNI foram estabelecidos. Mas o que acontece no mesmo período se jogamos luz sobre o lado oposto do processo? O pareamento desses estudantes e vagas de ensino superior depende da própria existência de vagas, ou seja, conhecer as características gerais das vagas disponíveis é essencial para entender esse processo.

Para descrever esse conjunto de vagas do ensino superior, encontramos um problema muito parecido com o problema descrito na primeira parte do capítulo. Se, com relação aos estudantes, não temos um banco que congregue todos os candidatos ao ensino superior num dado ano, com relação às vagas, apesar de existente nas bases de dados do Ministério da Educação (por exemplo, a variável número de vagas disponíveis no Censo da Educação Superior), a informação pode não ser muito precisa. Isso porque centros universitários e universidades (diferentemente das faculdades) - que, como veremos, são preponderantes em nosso ensino superior - têm a possibilidade de aumentar e diminuir o número de vagas, fechar ou abrir cursos e turnos, sem passar pela aprovação prévia do Ministério da Educação. No caso das instituições privadas, especialmente aquelas com fins lucrativos, a criação ou fechamento de vagas acaba por ser fortemente marcada por demandas do mercado. O número de vagas expresso nos bancos de dados administrativos é, portanto, pouco preciso porque não reflete necessariamente o contingente de vagas existentes naquele momento, dito de outra forma, não reflete o contingente futuro de estudantes naquela determinada carreira.

Os estudos que estão interessados em entender as dinâmicas do ensino superior no país costumam utilizar o número de matrículas como dado mais confiável. O número de matrículas, entretanto, pode mascarar questões internas das dinâmicas dos próprios cursos: por exemplo, o tempo que um estudante permanece na instituição depois de ingressar e a própria duração do curso. São dados muito bons para observarmos as características do ensino superior como um todo, mas são menos precisos para descrever o que se figura como possibilidade de destino quando um estudante procura o ensino superior.

⁴³ Esse processo é evidente até 2016. Não foi possível analisar aqui dados do ENEM 2020 e 2021, mas há indícios (inclusive se levarmos em conta os dados a partir de 2016) de que esse processo de abertura tenha se revertido especialmente nos últimos anos, período em que o número de inscrições permaneceu em queda.

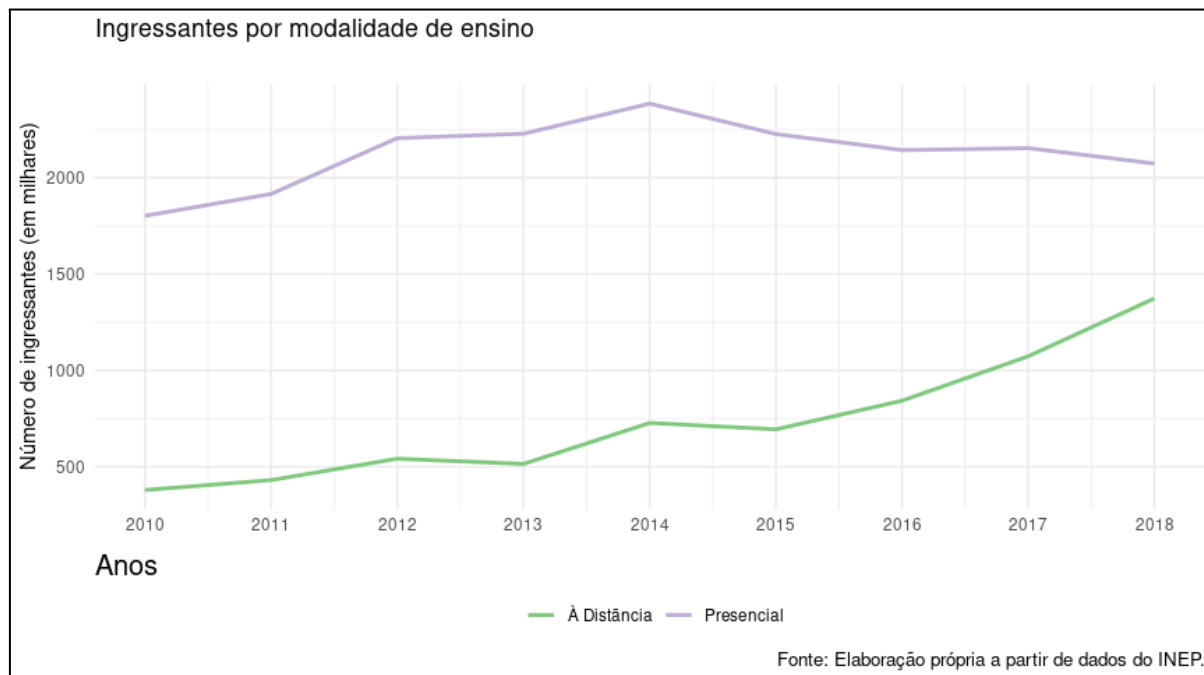
Assim, optei aqui por utilizar os dados dos ingressantes no ensino superior. A cada ano, um contingente específico de estudantes entra nas instituições de ensino superior para cursar o primeiro semestre de um curso. Essa fotografia - dos ingressantes a cada ano - é uma forma de se aproximar de uma fotografia que mostraria todas as vagas efetivamente em busca de um estudante naquele momento (ficando de fora, nesse caso, as vagas ociosas). Desse modo, utilizo os dados sobre ingressantes no ensino superior entre os anos de 2010 e 2018 do Censo da Educação Superior, coletado e organizado pelo Ministério da Educação. Decidi começar essa série histórica no ano de 2010 porque é quando o Censo da Educação Superior muda uma de suas categorias e passa a classificar instituições privadas em privadas com e sem fins lucrativos. As instituições de ensino superior (IESs) privadas com fins lucrativos começavam a aparecer com força na experiência dos estudantes entrevistados (que serão objeto do quinto capítulo da tese), de modo que estimar o tamanho desse setor no total de vagas ofertadas era um passo importante para compreendermos o funcionamento da arena de interesse.

Que características são importantes para descrever o conjunto de vagas de ensino superior? As características abordadas aqui são relevantes do ponto de vista analítico, ou seja, são categorias que a literatura leva em conta para analisar as mudanças no ensino superior no Brasil, mas são também características importantes para os estudantes, isto é, são parte dos critérios dos candidatos para tomarem suas decisões sobre candidatura e matrícula em determinada vaga.

Um primeiro aspecto a se levar em consideração é se o curso de ingresso é presencial ou à distância. É notável o crescimento da educação à distância nos últimos anos. Certamente a pandemia de covid-19, que obrigou uma parte importante da população a permanecer em casa por longos períodos acelerou esse processo, mas ele já vinha acontecendo de forma muito marcada nos últimos anos⁴⁴, como podemos ver no Gráfico 3.15.

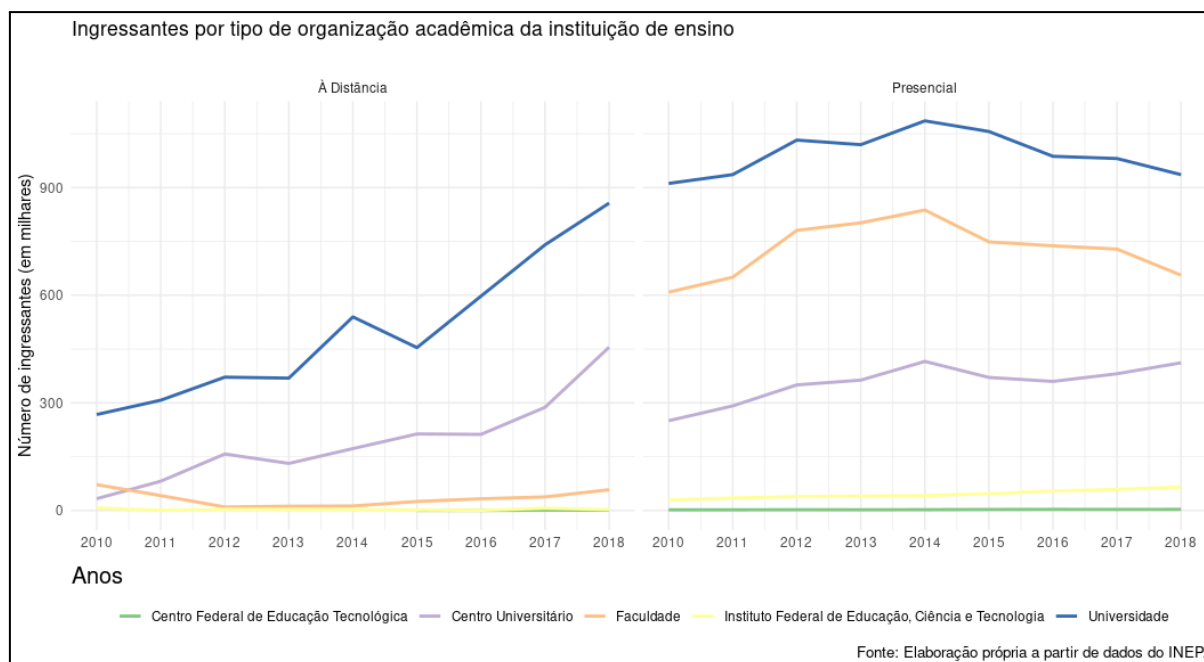
⁴⁴ É interessante notar, entretanto, que, a priori, os entrevistados que participaram da etapa qualitativa dessa pesquisa não se referiram a cursos à distância. Isso pode ter acontecido tanto porque as entrevistas foram realizadas antes da pandemia, quando a educação à distância ainda não havia sido experimentada, mesmo que temporariamente, por grande parte dos estudantes, como porque os entrevistados eram jovens recém saídos do ensino médio e tinham expectativas de fazer sua formação presencialmente.

Gráfico 3.15 - Ingressantes no ensino superior por modalidade de ensino oferecida



Com relação ao tipo de organização acadêmica onde as vagas foram ofertadas, destacam-se as universidades e faculdades no caso do ensino presencial, enquanto no ensino à distância há preponderância clara das universidades e centros universitários (gráfico 3.16). No caso da educação à distância, a flexibilidade para criar cursos e vagas é essencial em seu funcionamento, uma vez que esse tipo de ensino opera muitas vezes por ganho de escala. Ou seja, uma mesma infraestrutura pode servir a contingentes muito diferentes de estudantes. Isso é muito diferente no ensino presencial, que demanda, ao menos, espaço de sala de aula e professores em número proporcional ao número de alunos atendidos.

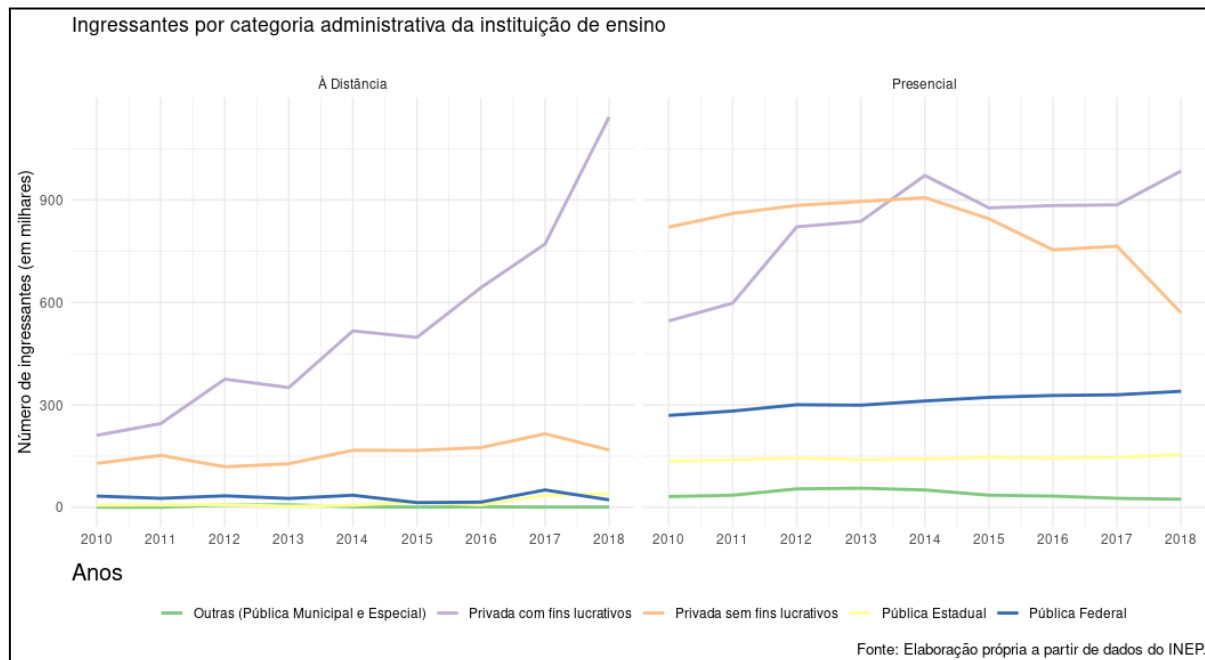
Gráfico 3.16 - Ingressantes por tipo de organização acadêmica nas modalidades presencial e à distância



Outra característica importante para descrever as vagas ocupadas pelos ingressantes é o setor a que pertence a instituição ofertante. Como podemos observar no gráfico 3.17, a oferta de vagas se concentra nas IESs privadas com e sem fins lucrativos. Mas é interessante observar o peso diferente entre elas quando consideramos cursos presenciais e à distância. Os cursos à distância são claramente dominados pelas instituições com fins lucrativos, enquanto os cursos presenciais começam a década sendo mais preponderantes em instituições sem fins lucrativos e passam, em meados da década, a serem dominados também pelas instituições com fins lucrativos⁴⁵. Dentre as vagas de ingressantes ocupadas em IES públicas, destacam-se as IESs federais.

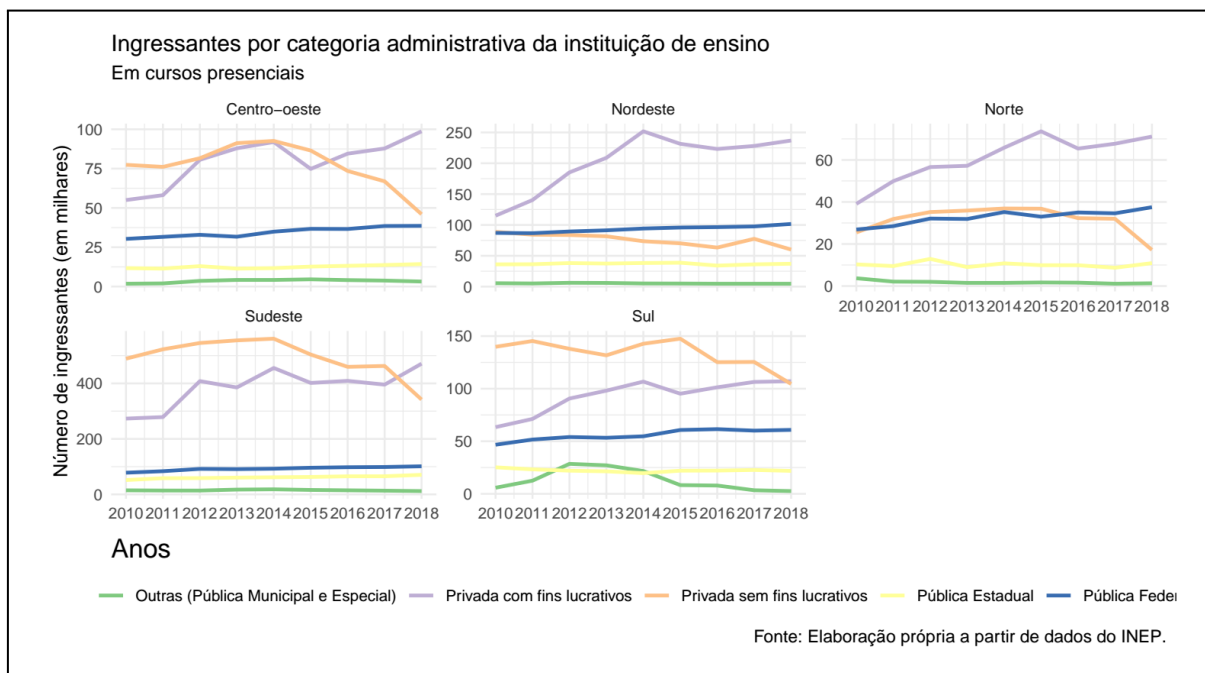
⁴⁵ Essa mudança pode acontecer de fato pelo crescimento das instituições com fins lucrativos ou pela reclassificação de algumas IESs privadas sem fins lucrativos em privadas com fins lucrativos, processo que permite a essas instituições captarem investimentos em bolsas de valor.

Gráfico 3.17 - Ingressantes por categoria administrativa da instituição de ensino nas modalidades presencial e à distância



E se observamos mais atentamente os cursos presenciais - cujas vagas figuram dentre as mais prestigiosas em nosso ensino superior - notamos que, como no caso da população de estudantes que terminam o ensino médio, há uma importante variação regional com relação, por exemplo, ao tipo de instituição em que esse curso é ofertado (gráfico 3.18).

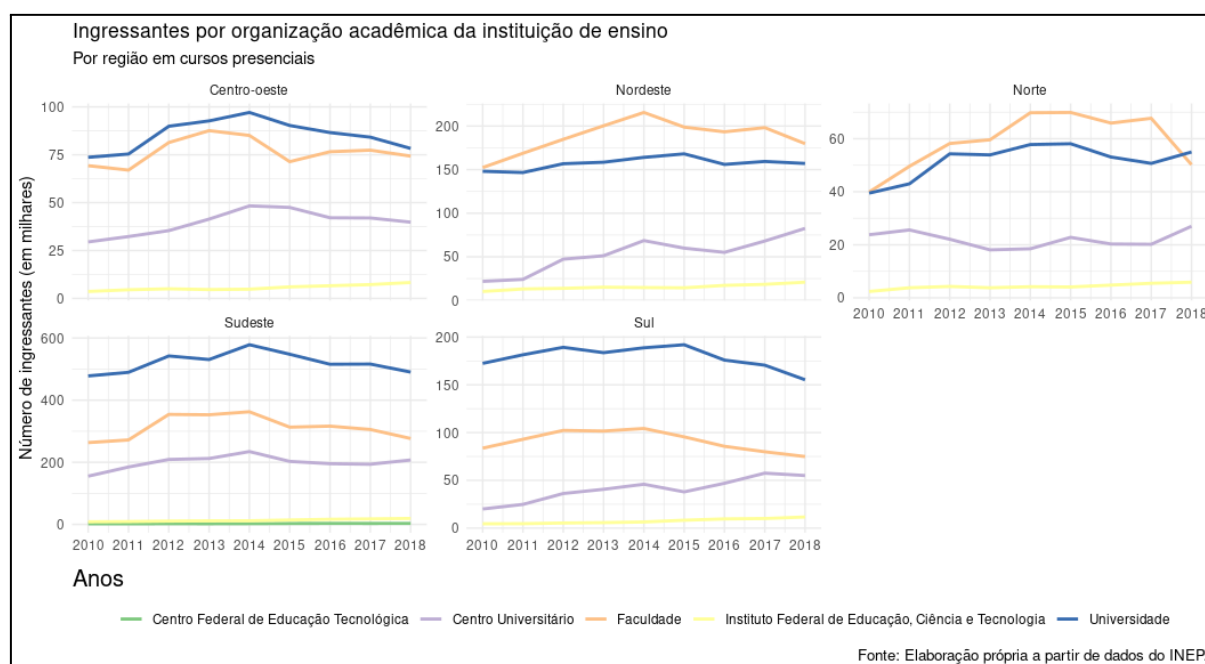
Gráfico 3.18 - Ingressantes por categoria administrativa das IESs nas diferentes regiões do país



Vemos um padrão parecido no norte e nordeste, com ingressantes em instituições privadas com fins lucrativos preponderantes desde 2010. Enquanto no sul e sudeste são as instituições privadas sem fins lucrativos que dominavam esse espaço e que vão, paulatinamente, perdendo força para as instituições com fins lucrativos. Vemos que regionalmente a distribuição das vagas é muito distinta. Um estudante que está terminando o ensino médio no nordeste ou no sudeste vai encontrar possibilidades muito diferentes de ir para o ensino superior. Se estivéssemos aqui falando de um processo de pareamento completamente nacionalizado, essas diferentes características regionais não teriam tanto impacto. Mas a disputa por vagas no país ainda é bastante regionalizada⁴⁶ e, portanto, o tipo de vaga ofertada localmente importa muito para entender as possibilidades de escolha dos estudantes.

Em que tipo de instituição esses estudantes ingressam quando vão fazer cursos presenciais? Aqui o padrão também varia. Enquanto, no norte e nordeste, as faculdades têm peso bastante importante, mesmo se comparadas às universidades, no sul e sudeste, e em menor medida no centro-oeste, são as universidades que estão ofertando essas vagas (Gráfico 3.19).

Gráfico 3.19 - Ingressantes por tipo de organização acadêmica nas diferentes regiões do país

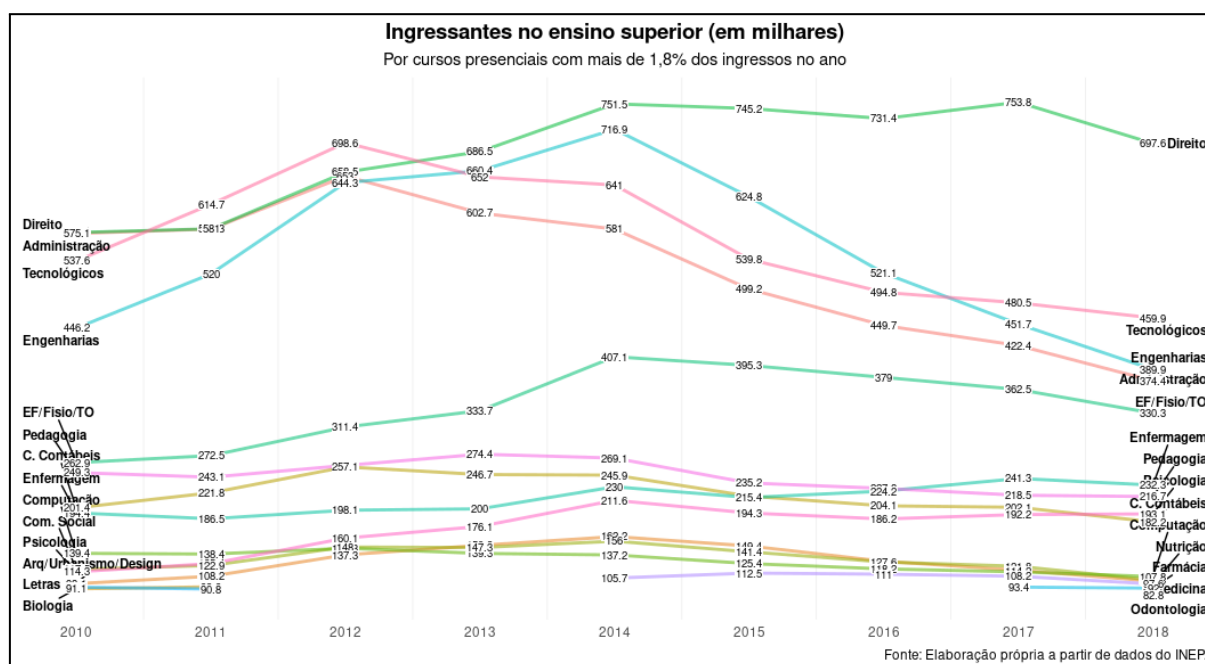


⁴⁶ Veremos mais adiante, que mesmo com um dispositivo como o SISU (e em menor medida o PROUNI e FIES), a disputa por vaga não se dá majoritariamente a nível nacional. Mesmo sem os constrangimentos das várias taxas de inscrição ou dos custos de deslocamento para realização das provas, estudar em uma cidade distante da cidade da família de origem não está no leque de possibilidades de uma parte importante de estudantes - ao menos dentre os estudantes entrevistados para essa tese.

Finalmente, se observamos quais são os cursos (classificados aqui a partir das grandes categorias utilizadas pelo ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, por meio do qual o MEC avalia os cursos de ensino superior brasileiros⁴⁷) para os quais esses estudantes se encaminham, vemos uma clara diferença nas modalidades presencial e à distância.

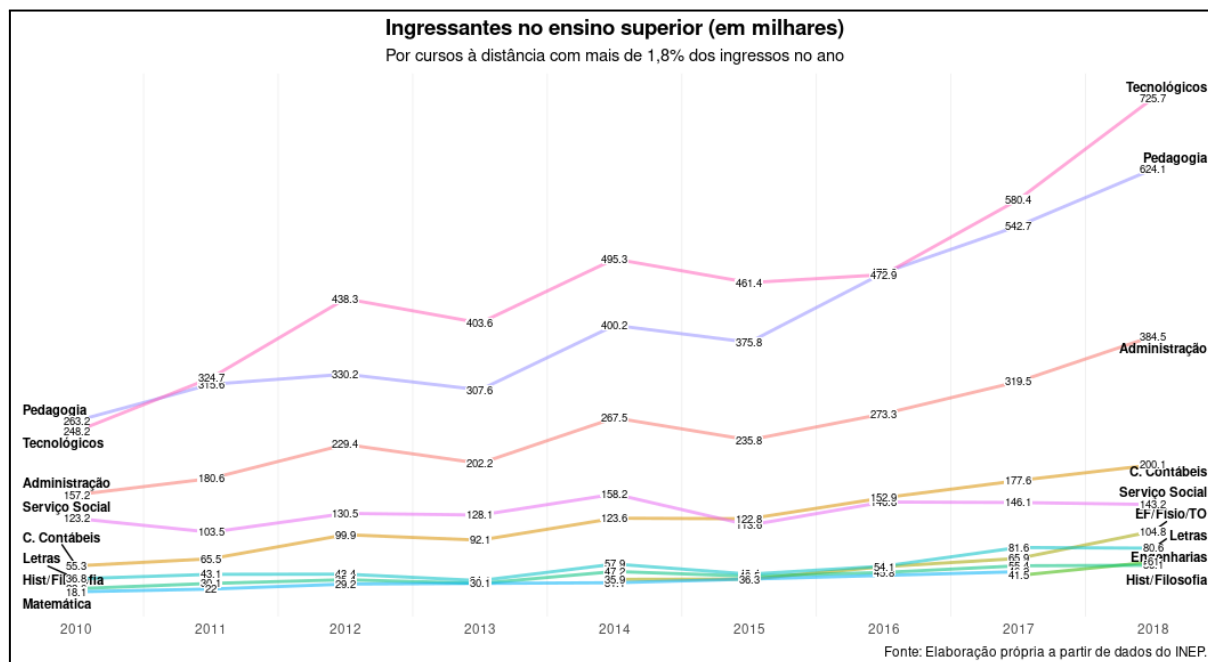
No que diz respeito aos cursos presenciais (Gráfico 3.20), observamos uma preponderância das vagas no curso de direito, mas não ao longo de toda a década. Na primeira metade da década, o curso de direito dividia espaço com cursos tecnológicos e de administração. Com o passar dos anos, o curso de direito vai se descolando dos demais e se mantém como o curso em que há mais ingressantes dentre os cursos presenciais. Enquanto nos cursos à distância (Gráfico 3.21) destacam-se, sobretudo, os cursos tecnológicos e de pedagogia. O curso de direito é um curso que, por sua regulamentação, não pode funcionar à distância. A isso também deve se valer sua posição tão central dentre os cursos presenciais. Os demais cursos bem posicionados em termos do número de ingressantes são cursos que podem ser oferecidos à distância. Ao observarmos o notável crescimento dessas áreas no Gráfico 3.21, podemos nos questionar se não há uma conversão (operada sobretudo pelas IESs com fins lucrativos) de cursos presenciais tecnológicos e na área de administração a cursos à distância.

Gráfico 3.20 - Ingressantes no ensino superior presencial por curso



⁴⁷ Os cursos foram reclassificados a partir de categorias do ENADE, seguindo o procedimento indicado em Carvalhoes e Ribeiro (2019).

Gráfico 3.21 - Ingressantes no ensino superior à distância por curso



Assim, neste capítulo, pudemos reunir algumas pistas para entender alguns elementos que compõem a arena sob análise nesta tese, isto é, como se caracteriza uma parte importante dos estudantes que pretendem ir para o ensino superior no país e que tipo de vagas podem ser encontradas por eles. Um aspecto central a destacar é o grau de mudança por que esses dois blocos passaram nos últimos anos. Trata-se de um processo que acontece numa arena em que os blocos estão em constante transformação. No caso dos estudantes, incluindo populações que antes estavam ausentes do processo, e, no caso das vagas, com uma preponderância cada vez mais importante de instituições privadas com fins lucrativos.

Capítulo 4 - Formas de avaliar, formas de parear: vagas a procura de estudantes

O ano se encaminha para o fim. Os alunos que cursam a terceira série do ensino médio preparam-se para a despedida do ambiente escolar. A prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) se aproxima. Vestibulares vão preenchendo quase por completo a agenda dos candidatos. A cada final de semana, corredores e salas de aula se veem repletos de estudantes ávidos por um lugar em uma instituição de ensino superior no ano que virá. Na televisão, no jornal, nas telas dos telefones celulares, sucedem-se imagens de estudantes em fila, documentos em punho, aguardando sua vez para ocupar uma carteira, escolher alternativas e preencher corretamente as bolinhas que lhes darão acesso ao circunscrito rol de diplomados de ensino superior do país.

A imagem pintada acima figura no imaginário daquilo que significou por muitos anos a entrada no ensino superior no Brasil. Como uma espécie de corrida de longa distância, aos reconhecidos como bons corredores era franqueado um lugar ao pódio. Mas, se olhamos com mais detalhe para essa suposta corrida, percebemos que se trata apenas de uma possibilidade dentro da multiplicidade de caminhos que conectam estudantes a vagas de ensino superior no país.

A imagem não aparece por acaso. Como vimos no primeiro capítulo desta tese, o século vinte foi marcado pelo vestibular como forma por excelência de acesso ao ensino superior brasileiro. Ao longo das décadas, houve alguma variação no que diz respeito ao formato da prova que avaliava e selecionava os estudantes: provas orais, provas escritas com questões abertas ou de múltipla escolha, etc., ou no que diz respeito ao grau de centralização dos exames - por áreas de conhecimento (CESCEM, MAPOFEI, CESCEA, etc.) ou por instituição (Fuvest, Unicamp, etc.), por exemplo. Mas, grosso modo, o caminho para chegar ao ensino superior passava por se inscrever e obter uma boa classificação nas provas do vestibular.

No terceiro capítulo deste trabalho, ao descrever as mudanças nos últimos anos nas populações elegíveis a esse encontro, foi possível observar o processo de expansão e diversificação pelo qual o ensino superior brasileiro passou no período - tanto no que diz respeito à composição de estudantes aptos a essa transição, quanto no que tange às características das vagas ofertadas.

No presente capítulo procuro destrinchar o processo de pareamento em si, a partir de distintos pontos de entrada analíticos. Se, para entender um processo de pareamento específico, isto é, o encontro entre um estudante e uma vaga, há que se ter em conta o que é pareado, a descrição das vagas e dos candidatos às vagas não é suficiente para compreendermos uma alocação determinada. Para tanto, é preciso olhar para os mecanismos em jogo nesse processo de alocação. Há que se jogar luz sobre como se dá a coordenação nesse espaço em que vagas e candidatos se encontram. Se o pareamento depende das preferências estabelecidas pelas duas pontas do processo, há que se tratar analiticamente de cada uma delas - estudantes em relação a vagas e instituições de ensino superior em relação a estudantes.

Produzir a coordenação entre estudantes e vagas de ensino superior

Do ponto de vista de uma instituição de ensino superior (IES), selecionar um novo aluno para integrar seu corpo discente é uma tarefa marcada pela incerteza. Como selecionar estudantes que correspondam às suas expectativas? O estudante poderá, a longo prazo, manter sua matrícula e graduar-se ou, no caso das instituições privadas, poderá ele arcar com as mensalidades do curso até sua conclusão? O estudante domina os conteúdos didáticos que são pré-requisito para o aprendizado específico naquela etapa de ensino?

Do ponto de vista do aluno, a situação não é menos marcada pela incerteza. Ela pode estar posta com relação à qualidade do curso ou da instituição no que diz respeito a vários aspectos: quanto aos professores, ao material didático, à infra-estrutura disponível, à colocação dos egressos no mercado de trabalho, etc. Em ambos os casos, estamos frente a situações em que a qualidade daquilo que é transacionado é incerta (BECKERT; MUSSELIN, 2013). Em arenas de troca caracterizadas por opacidade, raramente há um encontro espontâneo entre oferta e demanda. Assim, para que as operações de troca possam acontecer, dispositivos de coordenação entram em operação (KARPIK, 2007). Dispositivos como os de julgamento, que servem como ferramentas para a construção da qualidade de um bem em situações de incerteza e cuja eficácia depende de sua credibilidade.

E como a natureza da incerteza varia para cada um dos pólos de nossa arena de interesse, esperamos que também possam variar os dispositivos em operação para lidar com ela. Por um lado, falamos de provas dos mais variados tipos, cujo objetivo é avaliar os candidatos a partir de dispositivos de cálculo que os comparam com base num princípio operacional comum (CALLON; MUNIESA, 2005), atribuindo-lhes uma nota (ESPELAND; STEVENS, 1998),

por exemplo. Por outro, a partir da perspectiva dos candidatos, vemos outros tipos de dispositivos para redução de incerteza que operam com vistas a avaliar o curso e a instituição de ensino superior: redes de contatos pessoais, rankings, revistas e sites especializados, etc.

A operação desses dispositivos pode ser vista sob a perspectiva de um processo de valoração, isto é, julgamentos sobre valor em operação sempre que há uma situação envolvendo resolução de problemas e tomada de decisões (KRÜGER; REINHART, 2017). A referência a processos de valoração pode ser entendida em seu duplo sentido: uma dimensão que diz respeito à análise do valor de um bem, serviço, ou indivíduo, e uma dimensão que diz respeito à produção do valor (VATIN, 2013). Indagar-se sobre processos de valoração significa investigar como, em diferentes contextos, o valor é produzido, difundido, analisado e institucionalizado e entender as implicações desses processos (LAMONT, 2012). Um vestibular muito concorrido, por exemplo, passa pela avaliação de um candidato segundo um conjunto de critérios estabelecidos, mas produz também valor sobre esse candidato, sobre a vaga a ser ocupada e sobre a instituição que a oferta.

Os processos de valoração neste caso podem se dar tanto por meio da mensuração - processo em que qualidades se tornam quantidades calculáveis por meio de uma métrica comum, permitindo a comparação - como por meio da construção de categorias e sistemas de classificação em que pessoas, práticas ou objetos são alocados (KRÜGER; REINHART, 2017).

Bancos de dados sobre candidatos, vagas e IESs podem ser vistos, portanto, como infraestruturas baseadas em processos de classificação, cujas categorias - ao valorizar certo aspecto, enquanto silenciam sobre outros - não apenas organizam os dados sobre indivíduos, vagas e instituições, mas afetam como estes são socialmente percebidos.

Se queremos entender o encontro entre estudantes e vagas de ensino superior como um problema de coordenação ou de pareamento, não podemos encarar esse processo sem levar em conta o que cada um desses polos utiliza como dispositivo para avaliar (ou valorizar) seu parceiro potencial. Que formas de avaliar são essas? Que tipos de dispositivos de julgamento elas envolvem? Em que momento(s) eles operam? Onde ou quem produz as informações sobre os elementos a serem pareados? Como essas informações circulam? O objetivo do capítulo é, portanto, encarar esses dispositivos como elementos centrais para se entender o encontro entre um estudante e uma vaga de ensino superior. O foco não é o resultado do processo valorativo em si, mas o conjunto de dispositivos que permitem a valoração.

Mas não basta jogar luz sobre os dispositivos de julgamento para entender o processo de pareamento entre estudantes e vagas de ensino superior. Antes de seguirmos para a análise e descrição dos dispositivos que produzem um julgamento sobre a qualidade das vagas de ensino superior e dos candidatos a essas vagas, é preciso dar um passo atrás. Um passo que complexifica um pouco a análise e que está associado ao modo como pode se estruturar esse espaço de encontro a que, conforme apresentado na introdução desta tese, chamarei de arena de pareamento. Além de observar quais são e como operam os dispositivos de julgamento, é preciso levar em conta a existência de outro tipo de intermediário, aqueles que podem ser chamados de *matchmakers* (BESSY; CHAUVIN, 2013), isto é, intermediários que colocam os parceiros de troca em contato.

Arenas de pareamento podem operar de forma centralizada ou descentralizada (STEINER, 2017). Se observamos o caso do acesso ao ensino superior no Brasil, ao longo do século XX, testemunhamos variados graus de centralização. A total descentralização - que corresponderia a estudantes se candidatando a uma única vaga específica - nunca foi uma característica desse fenômeno (figura 4.1)⁴⁸. Algum grau de centralização esteve presente posto que os estudantes não se candidatavam a uma vaga específica, mas a um conjunto de vagas agregadas por alguma categoria - por exemplo, uma carreira numa instituição específica ou uma carreira num turno específico. O estudante 1 não se candidatava à vaga C especificamente, mas ao conjunto de vagas oferecidas numa categoria específica, vagas em medicina na Unicamp, digamos. O processo também nunca foi completamente centralizado (figura 4.2) numa única instituição intermediadora ou agência. O que houve foram diferentes formas e graus de centralização, não apenas ao longo do tempo, mas em coexistência, se tomamos como universo o conjunto de vagas de ensino superior no país (Figura 4.3).

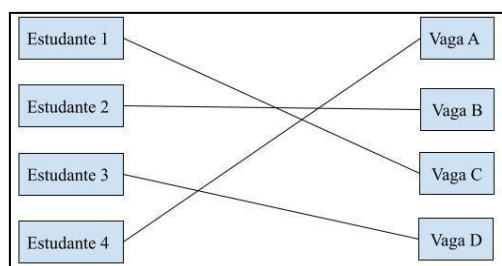


Figura 4.1 - Descentralização

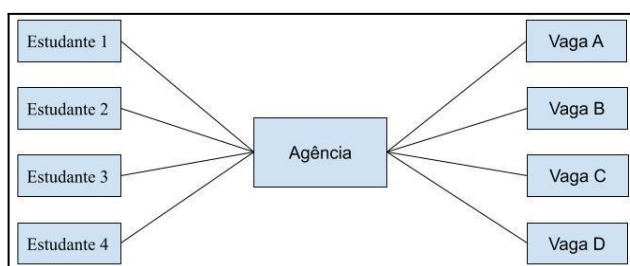


Figura 4.2 - Centralização

⁴⁸ Diferentemente do mercado de trabalho, onde ela é corrente: vide situações de procura por trabalho em que um demandante de emprego encontra um anúncio sobre uma vaga específica e candidata-se a essa vaga.

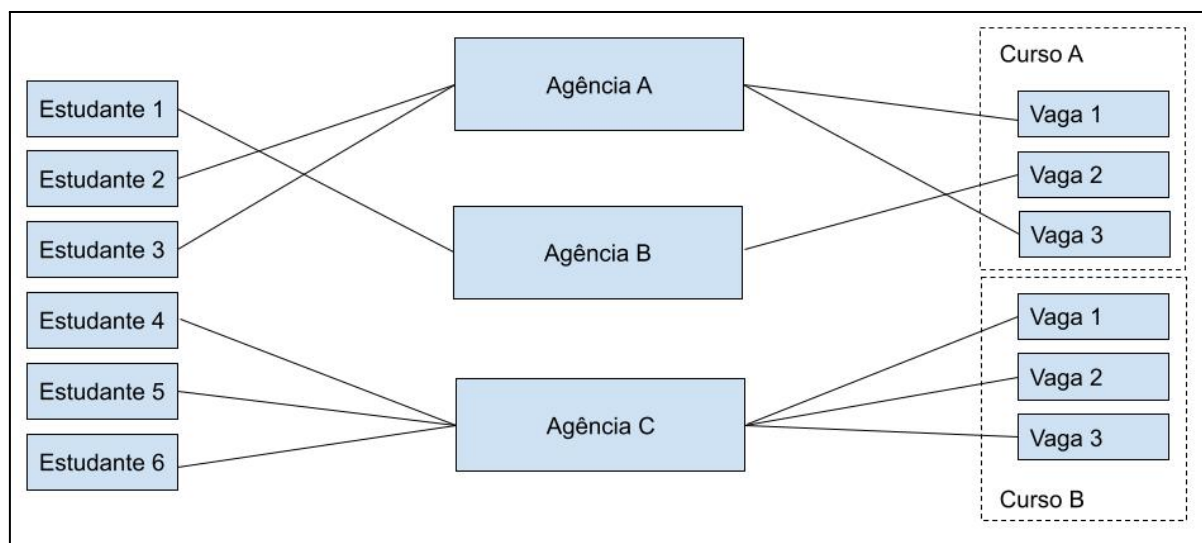


Figura 4.3 - Grau intermediário de centralização

Os processos de criação de alguns desses dispositivos centralizadores foram mostrados no primeiro capítulo da tese com o surgimento dos vestibulares por área de conhecimento da carreira pretendida (CESCEM, MAPOFEI, etc.) ou, mais tarde, por universidades (com a criação da Fuvest na Universidade de São Paulo, a Vunesp na Universidade Estadual Paulista e etc.). O ponto crítico nessa sequência de experiências de centralização e descentralização do acesso ao ensino superior no Brasil pode ser observado a partir de meados da primeira década do século XXI, quando surgem sistemas como o PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o SISU (Sistema de Seleção Unificada)⁴⁹. Mais tarde, também o FIES⁵⁰ passa a operar por meio de um dispositivo de distribuição de vagas ou, no caso, financiamento de mensalidade.

O surgimento desses dispositivos de pareamento nas últimas décadas está diretamente ligado a um processo de diferenciação mais acentuado das formas de acesso às instituições de ensino superior. O vestibular, unificado ou não, deixou de ser a única forma de entrada. Mudanças na legislação que rege a passagem a essa etapa educacional no país, especificamente a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 - Lei 9.394

⁴⁹ O processo de criação do SISU e o papel dos profissionais do Ministério da Educação e das universidades foi apresentado no segundo capítulo da tese.

⁵⁰ FIES diz respeito ao programa de financiamento estudantil do Governo Federal. Na ausência de um nome específico que distinga o programa ou a política pública do sistema de vagas, utilizarei SISU, PROUNI e FIES para me referir também ao dispositivo utilizado pelos candidatos para se inscrever a uma vaga, bolsa ou financiamento desses programas.

(ALMEIDA, 2006), permitiram o surgimento de uma miríade de novos dispositivos de avaliação e de alocação de estudantes a vagas para além do tradicional vestibular.

Sendo o vestibular a forma por excelência de entrada no ensino superior no país até aquele momento de mudança, processos de avaliação, classificação e alocação de vagas a estudantes sobrepunham-se. Uma mesma instituição - faculdades, universidades ou fundações (como as que preparavam e aplicavam as provas do CESCEM, CESCEA e MAPOFEI) - era responsável pela avaliação, classificação e distribuição dos estudantes nas vagas de ensino superior. Note-se que, mesmo nesse caso, havia alguma heterogeneidade. Se tomamos como exemplo a seleção para o curso de medicina na Universidade de São Paulo, há uma diferença clara entre: (1) a seleção dos alunos por meio de um exame elaborado e aplicado pela própria Faculdade de Medicina (até 1963); (2) a seleção dos alunos por um exame elaborado e aplicado por uma organização intermediadora (atual Fundação Carlos Chagas) com distribuição de vagas na área de saúde em diversas IESs (CESCEM), inclusive na Faculdade de Medicina da USP (até 1976); (3) Seleção de alunos por meio de um exame elaborado e aplicado por uma organização mediadora (a FUVEST) com distribuição de vagas nas diversas unidades da Universidade de São Paulo, inclusive na Faculdade de Medicina. Por certo, a existência de uma organização intermediadora importa para entendermos os processos de pareamento das vagas de medicina da USP. Se, no primeiro caso, o tipo de prova, a aplicação, a classificação dos candidatos e sua seleção é de responsabilidade da própria faculdade (ainda que exista um órgão burocrático específico para isso), no segundo e terceiro caso, há uma organização terceira, que serve à avaliação e seleção de candidatos de outras escolas médicas (no caso do CESCEM) ou de outras carreiras na mesma instituição (no caso da FUVEST).

A heterogeneidade se intensifica, no entanto, quando, a partir da nova LDB (1996), passa a ser possível chegar ao ensino superior por outros caminhos. Abre-se a possibilidade para o descolamento completo entre os processos de avaliação e os processos de pareamento. Ao passo que um estudante pode se inscrever num processo de seleção de uma IES e ser avaliado e classificado pela própria IES, pode haver um estudante cuja qualidade é avaliada em termos de uma pontuação determinada por meio de um dispositivo externo à instituição como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), elaborado e aplicado pelo Ministério da Educação - que atribui uma nota ao desempenho do estudante numa prova de múltipla escolha e uma redação. A informação sobre essa pontuação é transmitida a uma IES ou a outro dispositivo, o SISU, por exemplo, e agregada a outras informações sobre o estudante

(especialmente sua autoclassificação em termos de raça, renda, tipo de escola frequentada no ensino médio e existência de deficiência, no caso do SISU), atribuindo-se a ele determinada posição numa fila de candidatos interessados num mesmo conjunto de vagas. Sua posição nessa espécie de lista de preferências da IES lhe permitirá obter ou não uma vaga no curso que deseja.

Assim, temos um cenário complexo em que coexistem formas centralizadas e não centralizadas de avaliação e de pareamento, que operam por meio de diferentes dispositivos. Essa complexidade poderia se traduzir na existência de diferentes vias de acesso para diferentes conjuntos de vagas, isto é, um estudante, a depender da instituição que pretendesse frequentar, deveria acessar uma via específica - para uma vaga na instituição A seria o vestibular próprio da instituição A, para uma vaga na instituição B seria concorrer a uma vaga via SISU utilizando sua nota no ENEM. Há mais complexidade que isso, entretanto. Não apenas há diferentes vias de acesso para diferentes instituições como para uma mesma carreira e instituição pode haver, concomitantemente, múltiplas formas de entrada. Ou seja, não há uma relação biunívoca entre instituição ou curso e via de acesso. Para se tornar um aluno de Ciência da Computação na Universidade de São Paulo, por exemplo, o estudante pode candidatar-se por meio do vestibular próprio da instituição, a FUVEST, ou por meio do SISU. No primeiro caso, ele fará provas de múltipla escolha na primeira fase das provas e provas discursivas numa segunda fase. No segundo caso, ele utilizará sua nota do ENEM. Mas, ao fim e ao cabo, os ingressantes por ambos os processos de seleção se sentarão lado a lado, na mesma sala de aula. Para uma vaga que dará direito a diplomas idênticos, formas distintas de se avaliar, classificar e parear.

O acesso ao ensino superior no Brasil configura, desse modo, um caso complexo e multifacetado de pareamento. Ao passo que o acesso se ampliou e foram incorporados grupos sociais que antes estavam quase completamente excluídos desse nível de ensino, as instituições de ensino superior tornaram-se mais heterogêneas. E mais do que a mudança na composição de um e outro pólo deste processo, diversificaram-se os dispositivos que permitem e produzem esse encontro.

Tomar como foco a forma como as IESs avaliam os estudantes e como essa avaliação se transforma numa informação a ser utilizada por um dispositivo de pareamento faz com que invertamos a ordem pela qual normalmente encaramos o problema do acesso ao ensino superior. Quando observamos essa transição, com frequência centramo-nos na escolha dos

estudantes por determinada carreira ou instituição (ainda que varie a forma como explicamos essa escolha). A agência das instituições aparece apenas de forma secundária. Olhar detidamente para os processos de seleção ao ensino superior também como processos de escolhas por parte de instituições complexifica nosso olhar sobre o fenômeno do pareamento e, de modo mais geral, sobre o modo como se dá o acesso ao ensino superior no país. Evidenciar a diversidade de caminhos de chegada a uma vaga também traz ganhos analíticos importantes para a compreensão do processo de valoração do ponto de vista dos estudantes, tema de que trataremos no próximo capítulo.

Recrutar futuros alunos: diferentes caminhos para o encontro

Uma característica central para entender como opera essa arena é o fato de caber às instituições de ensino superior (IESs) a decisão de como serão selecionados ou recrutados⁵¹ os seus futuros estudantes. Ou seja, ainda que uma IES não tenha completa autonomia para fazer isso da forma que mais lhe convém - é preciso que ela respeite as diretrizes indicadas pelo Ministério da Educação - é ela a responsável por decidir como os estudantes serão recrutados. O panorama seria diferente, por exemplo, caso o Ministério da Educação fosse o único responsável por esse recrutamento. Assim, de modo a jogar luz sobre esse processo, é preciso olhar para as diferentes IESs e suas distintas formas de encontrar novos estudantes. A diversidade de instituições apresentada no capítulo anterior também se traduz em diversidade de dispositivos de julgamento e pareamento em operação. E como mapear essa diversidade quando não há um levantamento sistemático dessas informações? No censo da educação superior, única base de dados do Ministério da Educação a tratar tangencialmente o tema, há apenas informações pouco aprofundadas sobre o modo como cada aluno foi selecionado. Se via vestibular, Enem, Seleção Simplificada, Avaliação seriada, Egresso BI/LI (Bacharelado Interdisciplinar ou Licenciatura Interdisciplinar), Transferência Ex-Officio (funcionários públicos que são transferidos de cidade), Convênio PEC-G (convênio de graduação entre países em desenvolvimento), Decisão Judicial, Seleção para vagas remanescentes e Seleção

⁵¹ Uso os dois termos aqui porque a própria ideia de processo seletivo pressupõe a raridade do bem ou serviço trocado. Ao levarmos em conta a heterogeneidade da educação superior no país, é preciso colocar momentaneamente em suspensão a ideia de seleção. Se, por certo, há vagas concorridas, há também concorrência por candidatos em certas IESs. Não à toa, algumas instituições privadas referem-se a esse processo como um processo de captação de alunos.

para vagas de programas especiais. Esses dados, no entanto, não dizem muito sobre quais dispositivos operam em cada uma das categorias de classificação. Como veremos ao longo do capítulo, a categoria vestibular pode tomar diversas formas e operar por meio de distintos dispositivos.

Para responder às perguntas de interesse do capítulo, tomaremos como objeto os editais de seleção de estudantes das IESs. A análise sociológica de documentos nos convida a explicitar, à partida, as características desse objeto (CELLARD, 2008). Os editais de seleção são documentos públicos em que as instituições descrevem (com maior ou menor grau de detalhamento) os procedimentos utilizados para seleção de seus candidatos. Os editais dos processos de seleção podem ser vistos como documentos que operam no sentido de favorecer a legitimidade desses processos. Qualquer decisão ou procedimento que contrarie as definições do edital pode ser questionado judicialmente.

Foram selecionados os editais de 18 IESs compondo uma amostra não aleatória. A escolha dos casos foi feita a partir de alguns critérios. Em primeiro lugar, circunscrevi a coleta apenas a instituições paulistas⁵² (centrei-me nos editais para entrada no primeiro semestre de 2021⁵³). A seleção de casos foi feita de modo a garantir que houvesse IESs de categorias administrativas diferentes - públicas (duas IESs federais, uma estadual e uma militar) e privadas (9 sem fins lucrativos⁵⁴ e 5 com fins lucrativos) - e com características bastante diversas com respeito ao número de vagas ofertadas, ao índice de competição entre os candidatos, e ao prestígio dos cursos (também procurei incluir instituições de tipos de organização acadêmicas distintas, ao menos entre as instituições privadas sem fins lucrativos).

A diversidade nas vias de acesso foi também central na composição da amostra (Quadro 4.1). Também levei em conta a frequência com que essas instituições foram citadas nas entrevistas com os estudantes (tema do próximo capítulo). O objetivo dessa seleção não é apresentar os

⁵² Seria, certamente, muito interessante analisar os processos de seleção em operação no país, mas dada a diversidade regional no que diz respeito ao ensino superior, seria preciso abarcar um número significativamente maior de instituições.

⁵³ Escolher essa edição dos processos de seleção tem, certamente, um lado negativo, tendo em vista o efeito da pandemia sobre as decisões das instituições que precisaram responder às recomendações sanitárias de distanciamento social dos candidatos, que implicou, inclusive, o atraso na aplicação do ENEM 2020. Ao mesmo tempo, muitas das mudanças colocadas em prática naquele momento já vinham sendo ensaiadas por algumas instituições, tendo a pandemia apenas acelerado sua implementação.

⁵⁴ O número de instituições sem fins lucrativos é mais elevado também porque algumas delas, como a FGV, contam com três instituições diferentes, já que cada curso - ou conjuntos muito restritos de cursos - é oferecido em unidades administrativas diferentes e tem edital de seleção diferente.

dispositivos mais frequentes ou os dispositivos utilizados pelas maiores ou mais importantes instituições do estado⁵⁵, mas explorar a multiplicidade de formas de se acessar o ensino superior.

Quadro 4.1 - Instituições de ensino superior incluídas na amostra

	IES	Vias de acesso
Pública Federal	Universidade Federal do ABC (UFABC) Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)	Vestibular próprio SISU
Pública Estadual	Universidade de São Paulo (USP)	Vestibular próprio SISU
Privada sem fins lucrativos	Escola de Administração de Empresas de São Paulo - EAESP (Fundação Getulio Vargas - SP) Escola de Economia de São Paulo - EESP (Fundação Getulio Vargas - SP) Escola de Direito de São Paulo - FGV Direito SP (Fundação Getulio Vargas - SP) Insper Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper) Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-SP) Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) Centro Universitário Belas Artes (Belas Artes) Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie) Universidade Nove de Julho (Uninove) ⁵⁶	Vestibular próprio ENEM Exames ou diplomas internacionais Competições de conhecimento PROUNI FIES
Privada com fins lucrativos	Anhanguera - grupo Kroton FMU - atualmente Farallon Capital, grupo Ânima até fins de 2020 Universidade Paulista (Unip) Universidade São Judas Tadeu (USJT) - grupo Ânima	Vestibular próprio ENEM PROUNI FIES

Fonte: Elaboração própria.

Para complementar as informações coletadas nos editais, consultei pontualmente editais de processos de seleção de anos anteriores e notícias sobre vestibular nos últimos 5 anos em dois jornais de grande circulação paulistas (*Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*). Foram consultados relatórios e apresentações para investidores dos grupos proprietários das instituições de ensino superior com fins lucrativos, bem como atas de reuniões de órgãos colegiados das instituições públicas. Além da coleta e análise de documentos, esse capítulo

⁵⁵ Vide a ausência de instituições públicas importantes no estado como a Unicamp e a UNESP. A inclusão dessas instituições traria, certamente, ganhos analíticos para o capítulo. A inclusão de mais duas instituições desse porte e complexidade - à semelhança da USP - demandaria um investimento importante em termos de coleta e análise de dados que não seria possível fazer nesse momento.

⁵⁶ Em sua organização, a Uninove se assemelha muito às IESs com fins lucrativos. De propriedade familiar, há alguns anos as IESs concorrentes tentam comprá-la: <https://exame.com/revista-exame/uninove-e-cobicada-pelos-concorrentes-mas-os-donos-resistem/>. Consultado em 18 de março de 2022.

baseia-se também no trabalho de observação participante nas provas do ENEM dos últimos anos⁵⁷. A inscrição válida no exame não apenas permitiu que eu observasse a situação de aplicação das provas, mas também que fosse possível ter acesso e observar o funcionamento das plataformas de ofertas de vagas do SISU, PROUNI e FIES.

Essa seleção de casos possibilita-nos mapear uma parte importante dos caminhos possíveis para a entrada no ensino superior no estado. Ainda que não se possa afirmar que as características em termos de seleção de alunos encontradas em São Paulo sejam representativas do ensino superior nacional, é preciso considerar que se trata de um estado importante no cenário do ensino superior do país pelo número de vagas que oferece, pelo grau de competição por vagas em algumas de suas instituições e pela presença de instituições de prestígio que recebem, inclusive, candidatos de outros estados. A escolha do estado de São Paulo permite, dessa forma, considerarmos um leque diverso de instituições de ensino superior e de formas de acessá-las.

É preciso explicitar, entretanto, uma decisão com relação aos casos: concentrei-me nos processos de seleção voltados a alunos ingressantes no ensino superior. Não tratarei, portanto, das vias de acesso exclusivas para estudantes que já frequentam alguma IES (e fazem pedidos de transferência) ou dos processos de seleção específicos para graduados.

Dispositivos de julgamento e de pareamento

O quadro da seção anterior apresenta algumas das vias de acesso ao ensino superior disponíveis para um estudante em busca de uma vaga nas instituições mencionadas. Trata-se de um cenário complexo e sobre o qual nos debruçaremos tendo como preocupações as questões apresentadas no início do capítulo.

Note-se que aquilo a que chamei de via de acesso não se traduz necessariamente em um dispositivo de julgamento. As vias de acesso são as alternativas que um estudante tem para se candidatar a uma vaga. Uma via de acesso, o vestibular próprio, por exemplo, pode ser composta por mais de uma fase: uma prova de múltipla escolha, por exemplo, e entrevistas. O ENEM pode ser diretamente uma via de acesso quando a própria IES utiliza as notas dos candidatos no exame para ordená-los e distribuir suas vagas ou pode ser a fonte das notas que serão usadas em dispositivos de pareamento como o SISU ou o PROUNI. Assim, uma via de

⁵⁷ Entre 2015 e 2019, última edição antes do início da pandemia.

acesso a uma vaga pode implicar a operação de um único dispositivo ou de mais de um dispositivo.

Observemos, então, os dispositivos de julgamento, dito de outro modo, os dispositivos utilizados pelas IESs⁵⁸ para qualificar os candidatos (Quadro 4.2). Os dispositivos podem ser de responsabilidade da própria instituição ofertante das vagas, como é o caso dos diversos dispositivos utilizados no vestibulares próprios (provas de múltipla escolha, entrevistas, etc.) ou podem ser de responsabilidade de uma instituição externa à IES ofertante da vaga, como é o ENEM.

Podemos também observar o quanto esses dispositivos são acessíveis aos candidatos. A classificação pelo grau de abrangência tem a ver com o quão amplo ou potencialmente amplo é o conjunto de estudantes abarcado por determinado dispositivo. O grau de abrangência pode variar de acordo com as condições de acesso àquele dispositivo. O custo da inscrição num processo de seleção, por exemplo, variou entre 0 e 300 reais (mais de um quarto do salário mínimo então em vigor) dentre as instituições pesquisadas. Pode variar também o número de tentativas possíveis num determinado período de tempo: de uma única ao ano, isto é, uma vez reprovado, o candidato só terá novamente chance de se recandidatar no ano seguinte, a múltiplas tentativas, com datas agendadas de acordo com a disponibilidade do próprio candidato. Pode variar também o quanto a informação sobre a existência do exame é acessível à maior parte dos possíveis candidatos. As informações sobre inscrições para o ENEM, por exemplo, são veiculadas nas escolas e nos mais variados meios de comunicação.

⁵⁸ Aqui utilizo o termo IES de forma genérica, mas quem, de fato, decide sobre os processos seletivos utilizados pode variar de uma instituição para outra. Ao passo que em algumas instituições a decisão parte de um órgão central como uma comissão de vestibular, uma diretoria ou a reitoria, em outras, a decisão pode ser completamente descentralizada ou fruto de negociação entre a administração central e as unidades ou departamentos.

Quadro 4.2 - Características dos dispositivos de julgamento

		Grau de abrangência do dispositivo	
		Abrangente	Restritivo
Instituição responsável pelo dispositivo	Instituição terceira	ENEM	Provas padronizadas ou diplomas internacionais: SAT/BAC/IB/Abitur Competições de conhecimento: Internacionais: IMO, IPhO, IOI, etc. Nacionais: OBM, OBMEP, OBF, etc. Provas preparadas por organizações especializadas em concurso.
	Própria instituição ofertante de vagas	Provas (presenciais e online) Apresentação de histórico escolar	Avaliações próprias: Aferição de conhecimento - provas de conhecimentos acerca do currículo do EM. Apresentação de si - entrevistas, dinâmicas, simulações, exames orais, etc. Avaliações sobre desempenho do corpo.

Fonte: Elaboração própria.

Ambas as características dos dispositivos de julgamento considerados aqui (grau de abrangência do dispositivo e instituição responsável por sua elaboração) organizam as próximas quatro seções do capítulo. Inicialmente, apresentarei os dispositivos cuja responsabilidade de elaboração e aplicação não recai sobre a instituição ofertante de vagas. Abordaremos (1) o ENEM e as diversas formas como a nota do exame pode ser utilizada. Em seguida, tomaremos como objeto dispositivos igualmente elaborados por terceiros, mas cujo acesso é mais restrito, como (2) as provas e diplomas internacionais e competições de conhecimento. A seguir, passamos aos dispositivos elaborados e aplicados pelas próprias instituições ofertantes de vagas. Primeiramente, jogaremos luz sobre os dispositivos mais abrangentes, que chamarei de (3) vestibulares flexíveis. Finalmente, o foco se dará sobre o conjunto diverso e multidimensional de dispositivos elaborados pelas próprias instituições, mas menos acessíveis que os vestibulares flexíveis. A esse quarto conjunto de dispositivos, darei o nome de (4) avaliações próprias.

1. ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio: um mesmo dispositivo para múltiplos e diversos usos

O ENEM é o dispositivo de julgamento mais frequentemente utilizado para avaliar os estudantes pelos mais distintos tipos de instituição de ensino superior⁵⁹. Figura, ao lado do *Gaokao* (exame nacional chinês), entre os exames nacionais de seleção com maior número de inscritos no mundo (WELLER, 2021). Como apresentado nos capítulos anteriores, o ENEM é uma avaliação desenvolvida pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - autarquia vinculada ao Ministério da Educação), aplicada anualmente a um contingente bastante significativo de candidatos ao ensino superior⁶⁰. São milhões⁶¹ de estudantes de norte a sul do país que, ao longo de duas tardes (ou manhãs, a depender do fuso horário do local em que o exame é aplicado), respondem, simultaneamente⁶², às mesmas 180 questões de múltipla escolha e produzem uma redação⁶³. A taxa de inscrição para participar do exame variou bastante ao longo dos últimos anos. Foi de R\$ 35,00 entre 2004 e 2014, mas vem sofrendo reajustes desde 2015, chegando a R\$ 85,00 em 2021. A maior parte dos inscritos, entretanto, tem direito à isenção (cerca de 83% dos inscritos na edição de 2020). Dentre aqueles que têm direito à isenção estão os estudantes da rede pública que estejam cursando o último ano do ensino médio no ano de aplicação do exame; candidatos com renda familiar mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa, que tenham feito todo o ensino médio em escola pública ou com bolsa integral em escola privada (Lei Federal nº 12.799/2013) e candidatos inscritos no CadÚnico (Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal), que tenham renda familiar de até meio salário mínimo por pessoa ou renda familiar total de até três salários mínimos. O candidato que recebe isenção em um ano, mas não comparece à prova, perde o direito à isenção no ano seguinte⁶⁴ caso não justifique sua ausência.

O grau de abrangência do ENEM coloca-o como principal dispositivo de julgamento com respeito aos estudantes brasileiros que pretendem ingressar no ensino superior. Todos os

⁵⁹ Inclusive algumas instituições de fora do Brasil - caso de algumas IESs portuguesas, que aceitam a nota do ENEM em seu processo de seleção.

⁶⁰ No terceiro capítulo desta tese trato com mais detalhes as características dos participantes do ENEM nos últimos anos.

⁶¹ O contingente de participantes do exame variou bastante ao longo dos últimos anos, mas o exame permaneceu como uma importante porta de entrada para o ensino superior, como vimos no capítulo anterior.

⁶² Normalmente há uma data alternativa de aplicação para pessoas privadas de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que incluam privação de liberdade (ENEM PPL).

⁶³ O ENEM destaca-se pela uniformidade da prova a nível nacional. Mesmo o *Gaokao* apresenta diferenças regionais nas provas aplicadas. Com a reforma do ensino médio, entretanto, essa característica tende a mudar. A partir de 2024, a prova deve ter novo formato de modo a contemplar os diferentes itinerários formativos escolhidos pelos estudantes no ensino médio.

⁶⁴ A aplicação da regra em 2020 fez com que muitos inscritos perdessem o direito à isenção em 2021, já que, por conta da pandemia, a maior parte dos isentos de 2020 não compareceu à prova. A decisão do MEC com relação ao direito à isenção foi, no entanto, questionada judicialmente e os candidatos ausentes em 2020 obtiveram o direito à nova isenção em 2021.

participantes são avaliados a partir de uma métrica comum a nível nacional. Ainda assim, a inscrição no exame é voluntária. Diferentemente de outros exames nacionais que são obrigatórios em seus países para os estudantes que completam o nível de escolaridade anterior ao ensino superior e de que trataremos em outra seção do capítulo, os estudantes brasileiros não são obrigados a se inscrever no ENEM.

As provas são compostas por uma redação e 180 questões de múltipla escolha divididas em 4 áreas ou matrizes de referência: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Os estudantes são avaliados com respeito a 5 eixos cognitivos: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentação e elaboração de propostas⁶⁵. As questões utilizadas são parte de um Banco Nacional de Itens, alimentado por profissionais contratados pelo INEP (Figura 4.4).

enem antes durante depois

ELABORAÇÃO DAS QUESTÕES

10 passos para fazer uma única questão de prova

- 1 Publicação de um **edital de chamada pública** para seleção de colaboradores para produção de itens.
- 2 Equipes das quatro áreas de conhecimento (linguagens, ciências humanas, matemática e ciências da natureza) avaliadas pelo Enem **capacitam os colaboradores**, alinhando os critérios estabelecidos pelas matrizes de referência e pelo guia de elaboração e revisão de itens.
- 3 Os itens (ou questões) são elaborados conforme esses **parâmetros do Enem e do Inep**.
- 4 O revisor técnico-pedagógico **confere se os critérios foram atendidos** para avaliar a necessidade de modificações na questão.
- 5 Especialistas das áreas de conhecimento são convidados para **chancelarem ou não as modificações feitas pelo elaborador e revisor**, sempre guiados pela ficha de revisão de itens.
- 6 Especialistas das áreas de conhecimento do Enem **validam ou não** o item elaborado.
- 7 **Todos os itens passam por um pré-teste**, que é a aplicação para uma amostra populacional com características semelhantes à do público-alvo do Enem. A pré-testagem é a forma empírica de avaliar parâmetros como a dificuldade, o grau de discriminação e a probabilidade de acerto ao acaso da questão.
- 8 A partir das respostas, são feitas **análises psicométricas e pedagógicas**. As questões que atenderem a todos os critérios ficam disponíveis para a montagem de provas futuras. As demais são descartadas ou encaminhadas para melhorias.
- 9 O item finalizado **passa a integrar o Banco Nacional de Itens (BNI)**, um repositório de questões à disposição do Inep para uso em futuras provas do Enem.
- 10 Durante a **seleção dos itens para a composição de uma prova**, são levados em conta os índices psicométricos obtidos no pré-teste. Também são considerados o conteúdo abordado, a temática e a habilidade do participante.

VOCÊ SABIA?

O Ambiente Físico Integrado Seguro é um espaço de segurança máxima, com várias salas. Nele são analisadas todas as questões usadas em exames e avaliações do Inep.

A área só pode ser acessada após uma série de autorizações e um completo procedimento de segurança. O acesso é restrito a poucos servidores do Inep e a colaboradores selecionados por meio dos editais de chamada pública. Eles só entram na área após atravessarem um escâner corporal e várias portas duplas. O acesso é feito por identificação de dado biométrico.

ENQUANTO ISSO...

Planejamento e Gestão

A preparação de uma edição do Enem começa antes mesmo de a última edição ser finalizada. A produção das questões, por exemplo, é bem anterior à montagem da prova. Também começa bem cedo o planejamento dos custos, as licitações, as contratações dos fornecedores de serviço e a preparação do edital.

VOLTAR

SEGUIR

Figura 4.4 - Apresentação institucional do MEC sobre a operação do ENEM 2021 (Fonte: MEC⁶⁶)

A prova é construída com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite a comparabilidade entre os exames realizados em momentos diferentes do tempo, por populações de alunos diferentes. Antes da aplicação da prova são realizados pré-testes para

⁶⁵ Desde sua implementação o ENEM é apresentado não como um exame de aferição de conteúdo, mas como um dispositivo que serviria para medir a competência e habilidade dos estudantes em diversos eixos cognitivos. Durante sua reforma, em 2009, a demanda de alguns reitores era justamente que o exame se aproximasse mais das provas de vestibular mais tradicionais.

⁶⁶ <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/conheca-a-operacao-logistica-do-enem-2021>. Consultado em 22 de março de 2022.

aferir o grau de dificuldade de cada uma das questões. Assim, a nota do aluno não resulta da soma do total de questões que acertou, mas é fruto de um cálculo que leva em conta o grau de dificuldade dessas questões e a coerência entre suas respostas - isto é, de alguém que acertou questões difíceis espera-se que acerte as médias e fáceis, por exemplo. Dois candidatos com o mesmo número de acertos podem ter notas diferentes porque acertaram questões diferentes. Assim, as notas não variam numa escala fixa. No caso do ENEM 2020, por exemplo, a nota de linguagens variou entre 288,7 e 801,1 pontos, a nota de ciências humanas variou entre 313,7 e 862,6, a nota de ciências da natureza variou entre 323,8 e 854,8 e a nota de matemática variou entre 327,1 e 975,0. Apenas na redação, em que não se aplica a TRI, a nota pode variar de 0 a 1000.

A construção do exame, da criação das questões à distribuição dos itens em cada prova, é feita de forma a produzir equivalência entre os candidatos, isto é, pretende-se criar um instrumento que possa medir, de forma padronizada, o desempenho de cada estudante com respeito a um dado conjunto de habilidades e competências. Assim, um conjunto bastante heterogêneo de candidatos é avaliado por meio de uma única unidade de medida que ganha materialidade num boletim individual de resultado (Figura 4.5). Essa informação - o conjunto de 5 notas - é que permitirá, mais tarde, a hierarquização dessa população.

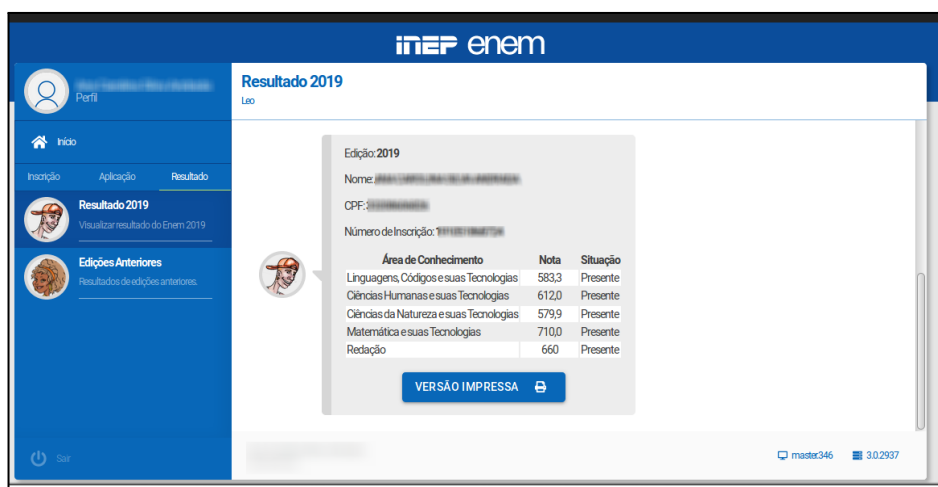


Figura 4.5 - Apresentação dos resultados do ENEM 2019 (Fonte: Página do Participante, resultado do trabalho de campo no ano de 2020)

Além das características de produção do próprio exame, há que se observar os procedimentos de aplicação da prova. A logística de aplicação do ENEM é complexa e envolve a distribuição da prova em milhares de cidades do país (foram 1689 cidades na edição de 2020). Essa é, inclusive, uma das mais importantes características do exame. Dada sua

capilaridade e cobertura, o ENEM permite que candidatos de localidades menos centrais, inclusive aquelas que não contam com instituições de ensino superior, sejam avaliados e possam candidatar-se a vagas nos mais diversos tipos de curso e instituição.

Para a aplicação das provas são utilizadas salas de aula de escolas ou instituições de ensino superior. Cada candidato deve se dirigir a uma sala específica no horário programado. Nos dias de exame, são frequentes as coberturas da imprensa dos candidatos que, por alguma intercorrência, acabam não chegando a tempo nos locais de prova. A imagem do fechamento dos portões corresponde a uma espécie de fronteira que separa aqueles que poderão ser avaliados e classificados daqueles que estão excluídos do processo.

Os candidatos encaminham-se para suas salas e têm seus documentos verificados. Inicia-se aí uma série de procedimentos com vistas a produzir a equivalência entre os candidatos. Além da verificação dos documentos, os candidatos recebem um pequeno saco plástico onde devem colocar e lacrar seu telefone celular. Um telefone ligado, mesmo lacrado, é razão para eliminação da prova:

Enquanto esperávamos as provas chegarem, uma das fiscais questionou a sala se todos haviam desligado seus aparelhos e colocado no saco com lacre. Um dos candidatos, um jovem aparentemente recém saído do ensino médio, tremendo, foi até ela para dizer que achava que não tinha desligado. Ela permitiu que ele rasgasse o saco, desligasse o aparelho e colocasse o telefone num novo saco para ser lacrado. Assim ele o fez. A fiscal disse, então, que caso mais alguém desconfiasse de que o aparelho estava ligado, bastava rasgar o saco, conferir e pedir um saco novo. Algumas pessoas fizeram o procedimento. (Trecho do caderno de campo durante a aplicação do ENEM 2019).

Os candidatos recebem uma folha para rascunho com seus dados pessoais e sentam-se para aguardar o horário de início do exame. Na lousa, há espaço para que os fiscais escrevam o horário de início e de término da prova e as regras para deixar o local de prova (há um horário mínimo de permanência e os últimos três candidatos a terminarem devem aguardar para saírem juntos). Há também um cartaz mostrando o tempo restante de prova (de 30 em 30 minutos) para o que o candidato possa se planejar.

As provas chegam em malotes e são distribuídas de sala em sala. Quando a distribuição termina, os fiscais são autorizados a, simultaneamente, abrir os pacotes:

Quando os malotes com as provas chegaram - dessa vez eles tinham a cor ocre - uma das fiscais começou a ler os procedimentos no Manual do Chefe de Sala e Aplicador. Ela mostrou os dois pacotes lacrados e, conforme ia lendo as instruções, pediu que sua companheira abrisse os malotes. Eram dois pacotes de provas envoltas num plástico transparente e um pouco mais fino. Um dos coordenadores do local de prova (o mesmo que nos ajudou e nos alocou na sala de amamentação no primeiro domingo) entrou em nossa sala e, publicamente, nos disse o que iria fazer. Ele explicou que um dos candidatos que deveria fazer prova conosco estava com uma doença infecciosa e, por esse motivo, faria prova em outra sala (sala extra). Ele procurou seu nome, retirou a prova e levou ao candidato na outra sala. (Trecho do caderno de campo durante a aplicação do ENEM 2019)

As provas vêm identificadas e organizadas por ordem alfabética. Enquanto os candidatos faziam o exame, um fiscal coletava, de mesa em mesa, suas impressões digitais. Também verificavam-se os alimentos que as pessoas haviam trazido. A ida ao banheiro⁶⁷ era controlada pelos fiscais por meio de detectores de metal. Vemos, dessa forma, como os diversos procedimentos em operação com vistas a garantir a segurança dos exames e prevenir fraudes produzem uma percepção entre os candidatos - e também entre quem está do lado de fora - de igualdade de condições e justiça. Como se, a partir do fechamento dos portões, todos estivessem em condições equivalentes, tendo sua qualidade avaliada por meio dos mesmos instrumentos de medida. Não por acaso, em vários momentos do exame, os fiscais referiam-se a mim e a outros candidatos mais velhos como pessoas que estavam “correndo atrás”. Em uma suposta igualdade de condições, cada um seria avaliado segundo seu próprio mérito.

Aplicar, presencialmente, um exame longo a um volume grande de candidatos exige um esforço importante do Ministério da Educação. A dimensão do exame, sobretudo levando-se em conta que um contingente importante dos participantes está isento do pagamento da taxa de inscrição, reforça a importância do papel do Estado na criação de dispositivos de julgamento de larga escala⁶⁸ (BECKERT; MUSSELIN, 2013).

A nota do ENEM é utilizada por diversas instituições. Mesmo com os atrasos e incertezas na aplicação do ENEM 2020 (que acabou por ser aplicado apenas no início de 2021), das 16

⁶⁷ A ida à sala de amamentação também era controlada por detectores de metal. A sala existe para que pessoas que amamentam seus filhos bebês (sobretudo os que ainda não começaram a comer e que não podem, portanto, afastar-se por períodos mais longos da pessoa que os amamenta) não sejam impedidas de realizar o exame. Para ter direito ao uso, é preciso indicar a demanda no momento de inscrição no exame e levar uma pessoa para ficar com o bebê durante a prova.

⁶⁸ O papel do Estado na construção desse tipo de dispositivo é o foco do segundo capítulo da tese.

IESs de nossa amostra, apenas o ITA e a PUC⁶⁹ não aceitavam a nota do exame como única ou parte das formas de avaliar seus candidatos⁷⁰. As instituições podem, elas mesmas, decidir como utilizar os resultados do exame. No quadro abaixo (Quadro 4.3), especifico que possibilidades são essas e quais instituições (dentre as que compõem a amostra selecionada para esse capítulo) utilizam cada uma delas.

Quadro 4.3 - ENEM e suas possibilidades de uso

Formas de uso do ENEM		Instituições de Ensino Superior		
ENEM como único dispositivo de julgamento	Sem nota mínima ou nota mínima baixa (aproximadamente 200 pontos)	Einstein (Enfermagem) FMU Unip USJT (geral, exceto medicina)	Mackenzie Anhanguera Uninove (geral, exceto medicina)	
	Com nota mínima mais alta (aproximadamente 500 pontos)	EESP (FGV-SP) ESPM-SP Belas Artes		
	Via Sistemas centralizados	SISU	USP UFABC Unifesp (geral)	
		PROUNI	PUC Anhanguera Unip USJT	Mackenzie FMU Uninove
FIES		ESPM Anhanguera Unip USJT	PUC FMU Uninove	
ENEM combinado a outro dispositivo de julgamento	Outras provas de instituição terceira	Unifesp (Medicina e C. Biológicas)		
	Entrevistas ou exame oral	EAESP (FGV-SP) FGV Direito - SP		
	Outras provas (redação) e entrevistas ou exame oral	Insper		

Fonte: Elaboração própria.

A forma mais simples de utilizar o ENEM é fazer uso apenas da nota atribuída pelo exame, ficando a ordenação e seleção dos candidatos a cargo da própria IES ofertante da vaga. Pode-se pedir que os candidatos apresentem seu boletim individual de resultado no momento

⁶⁹ A nota do ENEM não foi usada especificamente na seleção para o ingresso no primeiro semestre de 2021 por conta do atraso da aplicação do exame causado pela pandemia. Mas a PUC voltou a utilizar a nota do exame nos seus processos seletivos posteriores.

⁷⁰ Mesmo com o atraso na aplicação da edição 2020 do ENEM, várias instituições optaram por aceitar notas de edições anteriores do exame.

de sua inscrição no processo de seleção ou as próprias IESs podem consultar a nota no MEC (por meio do número de inscrição no exame, do CPF ou do nome do candidato). Nesse caso, as instituições decidem como ou quais notas serão usadas.

Mesmo as instituições que utilizam o ENEM como único dispositivo de julgamento dos candidatos podem estabelecer critérios diversos para esse uso. Algumas IESs aceitam apenas a nota da edição mais recente do exame, enquanto outras aceitam notas de quaisquer das edições a partir de 2009⁷¹, ano em que a prova passou por uma grande reforma.

As instituições podem também estabelecer notas mínimas, isto é, para serem ordenados de acordo com sua pontuação no exame, os candidatos devem ter atingido um patamar mínimo de nota. Estabelecer uma nota mínima - sobretudo uma nota mínima mais alta - diminui o conjunto de candidatos considerados aptos a participar da seleção, o que pode gerar problemas no preenchimento das vagas de cursos menos disputados. A decisão sobre a nota mínima coloca, dessa forma, um risco para as instituições. Não por acaso, dentre as instituições que exigem nota mínima mais alta há uma presença importante de IESs sem fins lucrativos, enquanto as IESs com fins lucrativos não estabelecem notas mínimas ou estabelecem notas mínimas mais baixas.

O ENEM também pode ser usado indiretamente, ao se aderir a dispositivos de pareamento como o SISU, o PROUNI e o FIES, que utilizam as notas do exame como parte das informações que determinarão a ordenação dos candidatos na fila⁷² que dará acesso às vagas. Ao aderir a esses sistemas, a instituição transfere para o ministério a operacionalização da avaliação e recrutamento dos candidatos. Os sistemas têm semelhanças, mas não estão estruturados ou não operam de maneira completamente idêntica. De modo geral, os três sistemas permanecem abertos para inscrição por um período semelhante de tempo, normalmente 4 dias. Os candidatos se inscrevem nas categorias de vaga desejadas e aguardam o final do período de inscrição para saber se foram aprovados. Enquanto o sistema permanece aberto, os estudantes podem consultar a nota de corte da categoria de vaga que escolheram e sua posição na fila que ordena seus concorrentes. Durante todo o período de inscrição é possível modificar suas opções e optar por outro curso ou categoria de vaga

⁷¹ Tendo em vista o atraso na aplicação do ENEM 2020, mais IESs aceitaram edições passadas do exame nos processos de seleção para o primeiro semestre de 2021, em comparação com os anos anteriores.

⁷² Ao se inscrever em determinada modalidade de vaga no curso que deseja, o candidato passa a fazer parte de uma fila específica em que os candidatos serão ordenados e os n primeiros colocados, sendo n o número de vagas ofertadas naquela modalidades, serão convocados para a matrícula.

diferente da sua escolha inicial. Assim, como veremos ao longo do capítulo, diferentes mecanismos institucionais podem ampliar ou reduzir o espaço de agência para os candidatos na gestão de suas candidaturas em cada dispositivo.

Ainda que todos eles façam uso da nota do ENEM como métrica na operação do pareamento dos candidatos com as vagas disponíveis, a forma como a nota é utilizada (Figuras 4.6, 4.7 e 4.8) e a importância dessa informação sobre o candidato, em contraposição a informações de outra natureza, variam. Nas próximas três subseções, cada uma delas dedicada a um sistema diferente do Ministério da Educação, trataremos mais detalhadamente do modo de operar desses dispositivos. Essa variação no dispositivo de pareamento, mas que mantém fixo o dispositivo de julgamento utilizado (ENEM), possibilita-nos compreender melhor o modo como se relacionam tipos distintos de dispositivos na construção da arena específica que nos interessa aqui.

The screenshot shows the SISU 2020/2 enrollment page. At the top, it displays 'SISU Sistema de Seleção Unificada' and the user's ENEM 2019 score: 'Sua nota no Enem 2019: 660,00'. A dropdown menu is open, showing the following scores:

Redação	660,00
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	583,30
Matemática e suas Tecnologias	710,00
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	579,90
Ciências Humanas e suas Tecnologias	612,00

Below the scores, there is a countdown timer for the enrollment period: '23 horas 49 minutos 33 segundos'. The page also features a 'MINHA INSCRIÇÃO' section with a message: 'Olá, acompanhe aqui sua inscrição do SisU.' and two buttons for '1ª Opção de curso' and '2ª Opção de curso'.

Figura 4.6 - Apresentação da nota do ENEM no SISU 2020/2 (Fonte: página de inscrição do SISU, resultado do trabalho de campo no ano de 2020)

The screenshot shows the PROUNI 2020/2 enrollment page. At the top, it displays 'BRASIL' and 'Acesso à Informação'. The user's ENEM 2019 scores are shown in a dropdown menu:

Redação	660,00
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	583,30
Matemática e suas Tecnologias	710,00
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	579,90
Ciências Humanas e suas Tecnologias	612,00
Média para o Prouni (Somatório das notas / 5)	629,04

The page also features a 'PROUNI 2º processo seletivo de 2020' section with a message: 'As inscrições estão abertas! de 14/07 a 17/07'. There are two buttons for '1- Dados do candidato' and '4- Cursos'. The page also includes a search bar for 'Procurar por curso' and 'Procurar por instituição'.

Figura 4.7 - Apresentação da nota do ENEM no PROUNI 2020/2 (Fonte: página de inscrição do PROUNI, resultado do trabalho de campo no ano de 2020)

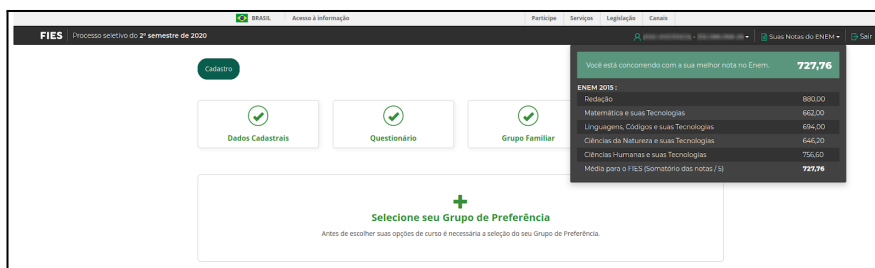


Figura 4.8 - Apresentação da nota do ENEM no FIES 2020/2 (Fonte: página de inscrição do FIES, resultado do trabalho de campo no ano de 2020)

Os três dispositivos de pareamento do Ministério da Educação não operam concomitantemente, dito de outra forma, o período de inscrição para cada um deles não coincide. Há uma espécie de linha de continuidade no tempo entre eles. O SISU é o primeiro a abrir inscrições, sempre depois da divulgação dos resultados do ENEM. Depois da divulgação do resultado do SISU, é a vez do PROUNI. Finalmente, são abertas as inscrições para o FIES. Como os períodos de inscrição são sequenciais, os candidatos podem se inscrever em cada um dos processos tendo a informação sobre seu resultado no processo anterior. Tenta-se uma vaga no SISU, ao se obter um resultado negativo, tenta-se uma vaga no PROUNI. Caso o resultado também seja negativo, ainda é possível tentar uma vaga via FIES. O próprio calendário de funcionamento do sistema, desse modo, opera de forma a criar uma espécie de hierarquia entre as vagas que são ofertadas por meio de cada dispositivo de pareamento⁷³.

1.1 SISU - Sistema de Seleção Unificada

O SISU⁷⁴ é o primeiro sistema a abrir inscrições. Diferentemente do FIES e de algumas instituições que usam a nota do ENEM em seus processos de seleção, o SISU utiliza apenas a nota da última edição do exame (Figura 9). Trata-se de um sistema aberto a toda sorte de candidatos, de todos os lugares do país, contanto que tenham participado da edição mais recente do ENEM e já tenham terminado o ensino médio no momento de início do curso. Uma vez no sistema, o candidato pode pesquisar vagas a partir dos cursos, cidades ou IESs de

⁷³ As edições do primeiro semestre de 2021 dos processos de seleção foram, no entanto, uma exceção a essa prática. O atraso na aplicação do ENEM 2020 causado pela pandemia fez com que não fosse possível disponibilizar as notas dos candidatos ainda no início do ano de 2021. Assim, optou-se por manter as seleções do PROUNI e do FIES em suas épocas habituais de inscrição (primeiros meses do ano), mas utilizando-se a nota do ENEM da edição anterior. No caso do SISU, decidiu-se manter o uso da nota do ENEM mais recente e, para isso, atrasou-se o processo de seleção, que acabou por ser realizado apenas em abril.

⁷⁴ As figuras que ilustram esta seção do capítulo dizem respeito aos processos de seleção do SISU, PROUNI e FIES do primeiro e segundo semestres de 2020.

interesse. A pesquisa gera uma lista composta por unidades formadas pelo seguinte conjunto de informações: (1) curso, (2) IES, (3) campus, (4) turno de oferecimento, (5) grau do curso, (6) total de vagas e (7) existência de ação afirmativa⁷⁵ (Sim/Não). O SISU permite às IESs o estabelecimento de pesos e notas mínimas para cada uma das quatro áreas de conhecimento e para redação. O sistema automaticamente indica quando um candidato não pode se candidatar a determinada vaga por não atender aos pré-requisitos de nota daquela carreira (Figura 4.9).

Nota mínima		
CIÊNCIAS ECONÔMICAS		
USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO		
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE - FEA (São Paulo, SP)		
Você não pode escolher este curso porque pelo menos uma de suas notas no Enem 2019 não alcançou a pontuação mínima ou média mínima exigida pela instituição para este curso.		
Prova do Enem 2019		Sua nota
Redação	Nota mínima	660,00
Língua(s), Cítilgos e suas Tecnologias	600,00	583,30
Matemática e suas Tecnologias	600,00	710,00
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	600,00	579,90
Ciências Humanas e suas Tecnologias	600,00	612,00
Média mínima no Enem 2019		629,04

Figura 4.9 - Notas do ENEM com aviso sobre sobre notas mínimas (Fonte: página de inscrição do SISU, resultado do trabalho de campo no ano de 2020)

Cada instituição deve definir as modalidades de vaga que irá oferecer: se ampla concorrência ou ação afirmativa⁷⁶, contanto que respeitando a legislação em vigor. As IESs federais, por exemplo, precisam contemplar as ações afirmativas definidas pela Lei nº 12.711/2012 (conhecida como Lei de Cotas).

Escolhido o curso, é preciso selecionar a modalidade da vaga na qual deseja se inscrever. São apresentadas as seguintes informações aos candidatos (Figura 4.10): (1) número de vagas ofertadas naquela modalidade, (2) a descrição da modalidade (inclusive indicando se está enquadrada na Lei de Cotas), (3) a nota de corte estimada (calculada a partir das notas dos

⁷⁵ As categorias de classificação de informação utilizadas na organização e apresentação das vagas para os candidatos padronizam um conjunto de vagas que é diverso em suas características. Podemos ver o efeito dessa padronização nas discussões sobre adoção do sistema em IESs cujos cursos de graduação têm formatos menos tradicionais. Assim, por exemplo na discussão sobre adoção do dispositivo nos órgãos colegiados da UFABC, um dos desafios era como colocar os bacharelados em ciência e tecnologia e em ciências e humanidades naquilo que eles chamaram de “caixinhas” do SISU, de forma que os candidatos entendessem a proposta do curso e tivessem o desejo de se candidatar.

⁷⁶ A partir da análise dos dados administrativos do sistema, pude observar 457 categorias de modalidades de vagas diferentes nas vagas oferecidas entre 2010 e 2018. Também por conta do efeito da Lei de Cotas, a maior parte delas é destinada a candidatos que cursaram escola pública.

inscritos naquele conjunto de vagas e apresentada a partir do segundo dia de inscrição) e (4) a nota do candidato de acordo com os critérios de peso daquele curso (ao clicar nesse link, o candidato pode ver sua nota do ENEM por área de conhecimento com a aplicação dos pesos específicos (Figura 4.11)). Ele encontra também um link onde há informações sobre como comprovar o direito a concorrer naquela modalidade.

FILOSOFIA

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

CAMPUS I - SALVADOR (Salvador, BA)
 Curso com 15 vagas para ingresso no 2º semestre.
 Grau: Licenciatura
 Turno: Noturno
 Total de vagas: 15
 Ações afirmativas: SIM

Demais vagas

6 vagas para ampla concorrência

A nota de corte nesta modalidade era 666,16* em 10/07/2020 à 0h.
 Sua nota nesta modalidade é **625,06**
 Como comprovar?

Escolher essa modalidade

1 vaga reservada para ação afirmativa do tipo: candidatos ciganos que tenham cursado todo o 2º ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio exclusivamente em escola pública, que tenham renda bruta familiar mensal inferior ou igual a 04 (quatro) vezes o valor do salário mínimo nacional vigente no ato da matrícula e que não possuam título de graduação.

A nota de corte nesta modalidade era 456,70* em 10/07/2020 à 0h.
 Sua nota nesta modalidade é **625,06**
 Como comprovar?

Escolher essa modalidade

Figura 4.10 - Modalidades de vaga (Fonte: página de inscrição do SISU, resultado do trabalho de campo no ano de 2020)

Composição da sua nota neste curso e modalidade

CIÊNCIAS ECONÔMICAS
 UNIFESP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
 CAMPUS OSASCO (Osasco, SP)

Prova do Enem 2019	Nota mínima	Sua nota	Peso	Sua nota com o peso
Redação	350,00	660,00	2,00	1.320,00
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	350,00	583,30	1,00	583,30
Matemática e suas Tecnologias	350,00	710,00	3,00	2.130,00
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	350,00	579,90	1,00	579,90
Ciências Humanas e suas Tecnologias	350,00	612,00	3,00	1.836,00
		Total		Total
		10,00 (A)		6.449,20 (B)

Nota do estudante (B / A) = 644,92

Composição da sua nota na modalidade de ampla concorrência

Figura 4.11 - Pesos aplicados automaticamente à nota do candidato (Fonte: página de inscrição do SISU, resultado do trabalho de campo no ano de 2020)

Para o candidato, a experiência de escolha de vaga é centrada em três conjuntos de informação:

(1) Sua nota em cada uma das áreas de conhecimento do exame.

(2) As características do curso em que vai concorrer (incluindo a nota mínima estabelecida pela IES e a nota de corte naquele momento, informações que acabam por produzir uma hierarquia entre os cursos e IESs). Note-se que, assim como o ENEM cria valor sobre o candidato e sobre as escolas de ensino médio⁷⁷, as notas de corte de cada uma das carreiras estabelecem uma métrica única entre os cursos e IESs, colocando-os em concorrência direta. Produz-se, desse modo, a possibilidade de hierarquização entre eles⁷⁸.

(3) As características da modalidade da vaga, que dependem de características de classificação do próprio candidato. No caso das modalidades produzidas pela Lei de Cotas: renda, tipo de escola frequentada no ensino médio, identificação racial e identificação como pessoa com deficiência.

É o candidato quem decide em que modalidade irá se candidatar, já que todas estão disponíveis para ele no sistema. Ele terá de comprovar o direito a ocupar o tipo específico de vaga apenas se for aprovado e decidir se matricular. Essa comprovação se faz num momento posterior e de forma descentralizada, isto é, as IESs têm autonomia para escolher como o fazem.

O processo de classificação de um candidato com relação às categorias de modalidade de vaga é parte dos processos de valoração que nos interessam neste capítulo. Tomemos as 4 dimensões principais que organizam as modalidades de vaga de ação afirmativa conforme a Lei de Cotas: a renda familiar per capita, o tipo de escola frequentada no ensino médio, a classificação racial e a presença de deficiência.

As duas primeiras dimensões dizem respeito a classificações estabilizadas e sujeitas a pouca controvérsia. Enquanto a primeira é medida em unidades de salário mínimo, um valor nacionalmente determinado⁷⁹, a segunda é fruto de uma classificação usada pelo próprio Ministério da Educação para caracterizar todas as escolas do país. Mas a questão muda de figura quando estão em jogo as classificações racial e de deficiência, classificações cujas

⁷⁷ Vide a divulgação, por parte do MEC, da nota do ENEM por escola, que deixou de ser feita a partir da edição de 2017 do exame sob a justificativa de que o exame deveria ser um instrumento para avaliar os estudantes e não as escolas.

⁷⁸ O próprio dispositivo não produz, ele mesmo, a hierarquização entre as vagas. Sua operação produz uma avaliação sobre os cursos (rating) que permitirá a outros intermediários - por exemplo, jornais de grande circulação ou sites especializados em informações para vestibulandos - a ordenação (ranking) desses cursos de acordo com as notas de corte.

⁷⁹ Reitero que, mesmo padronizado, o direito a concorrer nessa modalidade de vaga deve ser comprovado posteriormente, no momento da matrícula.

fronteiras podem ser objeto de disputa (LAMONT, 2012). Como padronizar a categoria nesse caso?

A criação das comissões de heteroidentificação racial são um resultado direto desse tipo de debate. Casos de fraude nos primeiros anos de implementação de ações afirmativas levaram organizações do movimento negro a reivindicarem formas de verificação da autodeclaração de cor/raça nos processos de seleção para vagas reservadas no ensino superior (GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020). Em nossa amostra, das três IESs que utilizam o SISU, UFABC e Unifesp implementaram comissões de heteroidentificação e a USP planejava implementar a sua a partir do processo de seleção para 2023. As comissões de heteroidentificação da Unifesp são formadas por servidores da instituição, enquanto as da UFABC podem incluir também membros da sociedade civil. Em ambos os casos, as comissões consideram aspectos fenotípicos dos candidatos para validar a autodeclaração. No caso específico dos indígenas, além da autodeclaração confirmada pela comissão de verificação, é necessário apresentar outros documentos que atestem seu direito à vaga: o RANI (Registro de Nascimento Indígena, aceito apenas pela Unifesp) ou uma carta de recomendação emitida por liderança indígena.

A discussão sobre o direito à vaga no caso das pessoas com deficiência é mais recente. Para a matrícula nesse tipo de modalidade de vaga, devem ser apresentados laudos médicos que comprovem o direito à ação afirmativa. Muitas IESs também constituíram comissões de verificação que avaliam os documentos apresentados pelos candidatos sob a justificativa de fraudes nos laudos (Unifesp e UFABC criaram tais comissões e a USP não tem reserva de vagas para pessoas com deficiência). Mas a definição de quem pode ser considerada pessoa com deficiência e de quem pode atestar a condição, neste caso, produzir os laudos, não está isenta de controvérsia. Há múltiplos modelos de deficiência, dentre os quais o biomédico e o social (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Os modelos têm distintas definições para deficiência, de modo que padronizar procedimentos para averiguação do direito a essa modalidade de vaga pode ser uma tarefa complexa. A própria composição da comissão - se constituída apenas por médicos ou por equipes multidisciplinares; se formada por pessoas com deficiência ou não - é tema de disputa.

As comissões de verificação podem ser, desse modo, tomadas como um dos dispositivos de julgamento que operam no pareamento entre candidatos e vagas de ensino superior. Ao chancelarem a autoclassificação de um candidato, as comissões produzem candidatos com

direito a ocupar aquela modalidade de vaga. Nesse sentido, elas deixam entrever um dos possíveis efeitos dos dispositivos de julgamento e pareamento sobre a construção da realidade. Ao criar formas de atestar o pertencimento de um candidato a determinada categoria, as comissões podem produzir efeitos sobre a própria definição da categoria e sobre o posicionamento de suas fronteiras sociais (GUIMARÃES, 2017).

Todo o processo de verificação, entretanto, é posterior ao pareamento realizado pelo sistema operado pelo Ministério da Educação e se dá de forma descentralizada, com autonomia para cada IES. Assim, seu efeito na decisão do candidato no momento da inscrição é apenas prospectivo. Escolhe-se uma modalidade sem ter a certeza de que sua autoclassificação será confirmada.

As categorias de vagas (ou modalidades) determinadas pelas IESs criam filas específicas: os candidatos a um mesmo curso concorrem apenas no interior de seu próprio grupo (sua modalidade de vaga). Ao final do período de inscrição, o sistema selecionará automaticamente os n candidatos mais bem colocados na fila - por ordem decrescente de pontuação no ENEM segundo os critérios de peso daquele curso, sendo n o número de vagas disponíveis naquela modalidade. Cada curso terá, portanto, tantas filas independentes quantas forem as modalidades de vaga existentes. Na distribuição das vagas por modalidade pode acontecer, inclusive, de uma fila dar acesso a apenas uma vaga. Isto é, todos os que se inscreverem naquela modalidade estarão disputando um único lugar.

Essas categorias de vaga, no entanto, não são excludentes. Um mesmo candidato pode escolher concorrer em grupos diferentes. Concorrer a uma vaga de ação afirmativa é opcional. Uma pessoa que fez o ensino médio em escola pública, por exemplo, pode escolher concorrer a uma vaga de ampla concorrência, assim como uma pessoa identificada como preta, parda ou indígena, que frequentou escola pública e tem renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos pode concorrer na modalidade escola pública. Assim, há certa flexibilidade na escolha por uma modalidade. E, dado que o sistema é dinâmico - as notas de corte são atualizadas todos os dias e o candidato pode, até o último dia, alterar suas escolhas - modificar o grupo em que se pretende concorrer é parte da estratégia para ampliar as chances de obtenção de uma vaga. Essa característica do dispositivo é bastante importante e fica mais nítida conforme comparamos o SISU a outros dispositivos de julgamento e pareamento como a Fuvest, que avalia candidatos e distribui a maior parte das vagas dos cursos da Universidade de São Paulo.

Na Fuvest, diferentemente do SISU, os candidatos devem escolher a modalidade da vaga em que concorrerão antes da aplicação e correção dos exames. No momento da inscrição, no entanto, o candidato não tem ainda informações sobre o seu desempenho e o desempenho dos demais candidatos que concorrem com ele na mesma categoria de vaga, de modo que pode acontecer de um curso ter uma nota de corte (no caso da Fuvest, a nota de corte diz respeito à nota nas provas próprias aplicadas na primeira fase do vestibular e dá acesso à segunda fase do processo) mais alta para cotistas do que para candidatos inscritos na ampla concorrência. Como a proporção de vagas para ampla concorrência e para ações afirmativas (escola pública e raça) é fixa, se um curso costuma ter uma proporção de estudantes vindos de escola pública ou de estudantes pretos, pardos ou indígenas maior do que a proporção estipulada, a concorrência nesse grupo será mais acirrada e a nota de corte pode ser mais alta. Na Fuvest 2021, por exemplo, as notas de corte de cursos como filosofia, geografia e ciências da natureza foram mais altas para aqueles que concorriam na modalidade “pretos, pardos e indígenas” do que para aqueles que concorriam como “ampla concorrência”. Disputar uma vaga em cursos com essas características e escolher fazer uso da política de ação afirmativa pode penalizar o candidato. O dispositivo e sua forma de operar - especialmente se observamos as informações disponíveis ao candidato no momento da decisão sobre em que curso pleiteará uma vaga - acabam por fazer com que as políticas de ação afirmativa, nesse caso específico, funcionem como uma espécie de ação afirmativa ao contrário, beneficiando aqueles que optam pela ampla concorrência e dificultando o acesso aos grupos que são o alvo da política de inclusão.

Contrapor dois dispositivos de pareamento diferentes como o SISU e a Fuvest torna mais visível a importância do tempo e da ordem das transações, em relação ao tipo de informação a que se tem acesso em cada etapa do processo de pareamento. O tipo de informação disponível em cada momento do processo de seleção importa para definir que vaga disputar e como.

O modo como o SISU opera e a estrutura do dispositivo evidenciam a centralidade das notas do ENEM nesse processo de seleção. Dito de outra forma, na distribuição de uma parte importante das vagas das IESs públicas brasileiras, critérios baseados no que se entende como qualidade escolar do candidato têm primazia. Mas não se trata de um critério único ou independente de outros critérios. A nota do candidato, como medida que pode lhe dar acesso a uma vaga, só tem sentido dentro de uma fila específica, que é determinada pela escolha de curso e pela forma como o candidato é classificado com respeito a características entendidas

como socialmente relevantes para diminuir as desigualdades no acesso ao ensino superior brasileiro. Operações de mensuração que pretendem quantificar a qualidade escolar de um candidato caminham lado a lado, portanto, a operações que os classificam de acordo com grupos baseados em critérios de justiça e inclusão.

1.2 PROUNI - Programa Universidade para Todos

O dispositivo que faz o pareamento das vagas do PROUNI tem características distintas do SISU. Em primeiro lugar, ele não é aberto a todos os candidatos que tenham feito ENEM. Apenas aqueles que fizeram o ENEM no ano anterior⁸⁰, não zeraram a redação e obtiveram uma nota média acima de 450 pontos podem candidatar-se a uma vaga na plataforma. Note-se que, nesse caso, quem estabelece a nota mínima não é a IES, mas o próprio MEC ao delinear as regras do programa.

Assim que se inscreve no sistema, o candidato responde algumas perguntas sobre suas características. Ele deve responder: (1) qual é a sua raça/cor, (2) se é pessoa com deficiência, (3) em que tipo de escola cursou o ensino médio, (4) se é professor da rede pública e (5) se possui vínculo acadêmico com alguma IES pública e gratuita. As respostas a esse conjunto de perguntas irão determinar as vagas (ou bolsas, no caso do PROUNI) às quais o candidato poderá concorrer. Caso diga, por exemplo, que cursou parte ou todo o ensino médio em escola privada sem ter sido bolsista integral, ou diga que já concluiu outra graduação, o candidato é impedido de prosseguir com sua inscrição (figura 4.12)⁸¹.

⁸⁰ O atraso na aplicação do ENEM 2020 por conta da pandemia fez com que a edição do primeiro semestre do PROUNI 2021 aceitasse apenas a nota do ENEM 2019. Houve uma alteração no PROUNI 2022, permitindo que candidatos que tivessem feito o ENEM 2020 também pudessem se candidatar a uma bolsa.

⁸¹ O PROUNI sempre foi um programa voltado para candidatos oriundos de escolas públicas ou de escolas privadas, contanto que tivessem estudado com bolsa integral. Em dezembro de 2021, entretanto, o governo federal publicou uma medida provisória (MP 1.075/2021) ampliando o acesso das bolsas a estudantes que tenham estudado em escolas privadas sem bolsa. A nova regra será implementada no processo de seleção do segundo semestre de 2022.

2. O candidato é pessoa com deficiência? *

Sim Não

3. Em que escola o candidato cursou o ensino médio? *

Em escola da rede pública durante todo o ensino médio

Em escola da rede privada na condição de bolsista integral da própria instituição

Parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada na condição de bolsista integral da instituição

Parcialmente ou durante todo ensino médio em escola da rede privada sem ter sido bolsista integral da própria instituição

4. O candidato é professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrando o quadro de pessoal permanente? *

Sim Não

5. O candidato possui vínculo acadêmico (mesa) *

Sim Não

Declaro por verdadeiro(s) material(is) ou natural(is) minhas notas e questionário socioeconômico, me comprometo a implementar todas as condições e normas que regulamentam este processo.

MEC e divulgar ou, bem como, concordância com

Salvar e prosseguir

Fechar

Não é possível prosseguir a inscrição! De acordo com as informações prestadas, o candidato não atende às condições do ProUni.

Figura 4.12 - Questionário do PROUNI (Fonte: página de inscrição do PROUNI, resultado do trabalho de campo no ano de 2020)

Enquanto a resposta à pergunta sobre o tipo de escola frequentada no ensino médio pode impedir o candidato de prosseguir com sua inscrição no sistema, a pergunta sobre raça/cor e sobre ser pessoa com deficiência altera o tipo de vaga a que ele terá acesso no dispositivo. Caso preencha que é pessoa com deficiência ou diga que sua raça/cor é preta, parda ou indígena, o candidato passará a visualizar as vagas (e, posteriormente, as notas de corte) nas modalidades ampla concorrência e cotas. Diferentemente do SISU, que deixa para as IESs a decisão sobre que modalidades de vaga irá ofertar (dentro daquilo que a Lei de Cotas permite no caso das IESs federais), as modalidades de vaga no PROUNI são apenas duas: ampla concorrência e cotas. Caso contrário, apenas as vagas de ampla concorrência serão mostradas. Diferentemente do SISU, portanto, o sistema filtra as informações disponibilizadas ao candidato a partir de suas respostas ao questionário inicial.

Mas o conjunto de vagas (e bolsas) disponíveis depende ainda de outra informação: a renda familiar *per capita* do candidato. Além da própria renda bruta mensal, o candidato deve cadastrar todos os membros que considere como parte de seu grupo familiar e informar a renda mensal bruta de cada um deles. A partir dessas informações, o sistema calcula automaticamente a renda familiar *per capita* do candidato e classifica-o em determinada faixa. Aqueles que vivem com até 1,5 salários mínimos *per capita* mensais terão acesso às vagas com bolsa integral, aqueles que vivem com até 3 salários mínimos terão acesso apenas a vagas com bolsa parcial (50%). Os que têm renda acima de 3 salários mínimos não podem participar do programa.

Figura 4.13 - Informações sobre grupo familiar (Fonte: página de inscrição do PROUNI, resultado do trabalho de campo no ano de 2020)

Depois de preencher todas as informações, o candidato pode começar suas buscas por uma vaga. A busca pode ser feita por curso, IES ou município. Independentemente do tipo de busca, as vagas aparecem organizadas de acordo com as seguintes características: (1) localização de oferta do curso, (2) curso, (3) grau, (4) turno, (5) mensalidade bruta, (6) mensalidade com desconto⁸², (7) número de bolsas integrais e parciais em ampla concorrência e cota, (8) nota de corte nas modalidades em que o candidato tem direito de concorrer (Figura 4.13).

⁸² A IES pode oferecer descontos na mensalidade para estudantes que entram via PROUNI. Como o programa aceita inscrições de estudantes que já estejam cursando ensino superior numa instituição participante e que desejam obter uma bolsa de estudos, a mensalidade bruta corresponde ao valor padrão da mensalidade daquele curso.

SERVIÇO SOCIAL (1366147)	Bacharelado	Curso a distância	R\$ 417,43	R\$ 296,38	0	1	...	1
SP - SÃO PAULO (SÃO MATEUS) - POLO EAD - São Mateus								
					Bolsa Integral		Bolsa Parcial	
Curso	Grau	Turno	Mensalidade bruta	Mensalidade c/ desconto	Cotas	Ampla	Cotas	Ampla
SERVIÇO SOCIAL (1366147)	Bacharelado	Curso a distância	R\$ 417,43	R\$ 296,38	0	1	...	1
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUCSP								
SÃO PAULO - SEDE - CAMPUS MONTE ALEGRE - Perdizes								
					Bolsa Integral		Bolsa Parcial	
Curso	Grau	Turno	Mensalidade bruta	Mensalidade c/ desconto	Cotas	Ampla	Cotas	Ampla
SERVIÇO SOCIAL (11222)	Bacharelado	Matutino	R\$ 960,00	R\$ 931,20	1	3
<p>Você está matriculado nessa instituição e já cursou alguma disciplina? *</p> <p><input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não</p> <p>Abaixo estão as modalidades nas quais você pode concorrer, de acordo com a sua renda familiar. Clique em uma opção para continuar:</p> <p><input type="radio"/> 3 bolsa(s) Integrais para ampla concorrência. Nota de corte: 583,20</p> <p>Selecionar esta opção ✓</p>								
UNIVERSIDADE ANHANGUERA - UNIDERP								
SÃO PAULO - Jardim Irlis								
					Bolsa Integral		Bolsa Parcial	
Curso	Grau	Turno	Mensalidade bruta	Mensalidade c/ desconto	Cotas	Ampla	Cotas	Ampla
SERVIÇO SOCIAL (97573)	Bacharelado	Curso a distância	R\$ 553,70	R\$ 299,00	2	3

Figura 4.14 - Resultado da ferramenta de busca por cidade (Fonte: página de inscrição do PROUNI, resultado do trabalho de campo no ano de 2020)

Quando o candidato finalmente chega na lista de vagas ofertadas, a quantidade e diversidade de informações apresentadas pelo sistema já está visivelmente reduzida a partir daquilo que o sistema identificou como características do candidato. Apenas as vagas a que pode concorrer têm toda sua informação disponível. Se, por um lado, isso simplifica o processo de escolha, por outro, torna as informações menos transparentes, já que não é possível obter informações (a nota de corte, por exemplo) das vagas a que não poderá concorrer.

O dispositivo do PROUNI é, por certo, menos abrangente que o do SISU - o próprio programa foi desenhado para ter como alvo uma parte específica da população demandante de uma vaga de ensino superior. Mas além de menos abrangente, ele é mais claramente um dispositivo que coloca em operação um programa desenhado pelo Ministério da Educação, deixando razoavelmente menos espaço de autonomia para as IESs e para os candidatos.

1.3 FIES - Programa de Financiamento Estudantil

A operacionalização do FIES é feita por um dispositivo de pareamento distinto dos dois anteriores. Os critérios de desempenho acadêmico que dão acesso ao programa não são muito diferentes dos que dão acesso ao PROUNI. Para se inscrever no sistema que distribui as vagas a serem financiadas pelo governo federal (e que podem contemplar, inclusive,

estudantes que já estejam fazendo o curso de interesse, mas que precisam financiar as mensalidades), o candidato não pode ter zerado a redação e precisa ter uma nota média acima de 450 pontos nas provas. Diferentemente do PROUNI, no entanto, o FIES aceita qualquer nota do ENEM desde a edição de 2010. Ao se inscrever no programa, o sistema automaticamente coleta a informação sobre as notas do candidato em todas as edições de que participou e seleciona aquela em que obteve a maior média. Assim como no PROUNI e diferentemente do SISU, as IESs não têm a possibilidade de estabelecer pesos ou notas mínimas próprios, vale apenas a nota mínima estabelecida pelo MEC e todas as provas têm o mesmo peso (peso 1).

Antes de ter acesso à escolha da vaga, o candidato que se inscreve no FIES deve preencher algumas informações: sua (1) etnia/cor⁸³, (2) se é pessoa com deficiência, (3) tipo de escola em que frequentou o ensino médio, (4) se já concluiu o ensino superior, (5) ano de conclusão do ensino médio e (6) se é professor de escola da rede pública.

Em seguida, o candidato informa seus dados de renda (renda individual mensal bruta) e de todas as pessoas que compõem seu grupo familiar, indicando, inclusive, seu grau de parentesco com elas. Conforme insere as informações, o sistema automaticamente calcula a renda familiar bruta e a renda familiar bruta *per capita* do candidato (Figura 4.15). Um texto na página onde essas informações são inseridas lembra o candidato de que para participar do FIES é preciso ter renda familiar per capita de até R\$ 3.135,00, valor de 3 salários mínimos naquele momento. Caso o candidato se declare como único membro do grupo familiar, ele deverá comprovar ter renda própria de pelo menos um salário mínimo.

⁸³ Note-se que apesar das alternativas de resposta serem as mesmas (amarela, branca, indígena, parda e preta), há diferentes formas de perguntar pela classificação racial do candidato. Enquanto no SISU ela não é questionada diretamente no momento da inscrição (apenas indiretamente na escolha da modalidade da vaga, cujo direito a concorrer será comprovado posteriormente), no PROUNI pergunta-se sobre a “raça/cor” e no FIES sobre “etnia/cor”. Essa diferenciação na forma de se referir à classificação racial pode indicar os diferentes graus de centralidade com que a questão racial é tratada em cada um dos sistemas.

Figura 4.15 - Tela de preenchimento do Grupo Familiar no FIES (Fonte: página de inscrição do FIES, resultado do trabalho de campo no ano de 2020)

Uma vez preenchida a tabela do grupo familiar, o candidato poderá consultar e escolher os cursos a que irá concorrer. Diferentemente dos sistemas anteriores, os cursos no FIES estão organizados no que o MEC chama de Grupo de Preferência. Os grupos de preferência agregam cursos de acordo com as seguintes características: região e mesoregião de localização do curso, conceito do curso (sua nota no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - Sinaes), área e subárea de conhecimento.

Figura 4.16 - Sistema de busca de vagas no FIES (Fonte: página de inscrição do FIES, resultado do trabalho de campo no ano de 2020)

Na busca, é necessário informar estado, município e curso desejados (Figura 4.16). Ou seja, a busca é bastante mais fechada do que a busca nos sistemas anteriores, em que bastava um filtro para ter acesso a lista de vagas.

Enquanto no SISU e PROUNI o candidato podia escolher concorrer em duas filas diferentes de quaisquer cursos em qualquer lugar do país (suas duas opções de inscrição), no FIES, é possível escolher três cursos, mas eles devem pertencer ao mesmo grupo de preferência. Isto é, devem ser cursos na mesma região do país, na mesma área de conhecimento e com notas equivalentes na avaliação do MEC (SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior).

A lista proveniente da busca informa o candidato sobre as seguintes características das vagas (Figura 4.17): (1) o campus do curso, (2) o nome do curso, (3) o conceito SINAES, (4) o turno, (5) o grau, (6) a mensalidade para o FIES, (7) o número de vagas disponível, (8) o índice de indexação (que regulamenta os critérios de reajuste da mensalidade do curso), (9) valor do salário de expectativa para a profissão. Esses dois últimos aspectos sobre o curso aparecem pela primeira vez como centrais não por acaso. Lembremos que o FIES é um programa de financiamento, ou seja, o estudante, em algum momento, terá de pagar as mensalidades do curso financiadas, de modo que a informação sobre reajuste de mensalidade e sobre suas expectativas salariais são fundamentais para sua tomada de decisão.

Campus	Curso	Conceito	Turno	Grau	Mensalidade para o FIES*	Vagas	Índice de indexação	Valor do salário de expectativa para a profissão
CAMPUS XI - TATUAPÉ	PEDAGOGIA (60040)	★★★★★	NOTURNO	Licenciatura	R\$ 354,09	7	250	R\$ 1.463,00
CAMPUS XII - VERGUEIRO	PEDAGOGIA (38807)	★★★★★	MATUTINO	Licenciatura	R\$ 326,71	7	250	R\$ 1.463,00
CAMPUS XII - VERGUEIRO	PEDAGOGIA (38807)	★★★★★	NOTURNO	Licenciatura	R\$ 365,32	7	250	R\$ 1.463,00
CAMPUS III -	PEDAGOGIA (60040)	★★★★★	NOTURNO	Licenciatura	R\$ 331,66	7	250	R\$ 1.463,00

Figura 4.17 - Apresentação das informações sobre as vagas (Fonte: página de inscrição do FIES, resultado do trabalho de campo no ano de 2020)

Apesar do candidato poder se inscrever em três opções diferentes (desde que todas no mesmo grupo de preferência), o cálculo da nota de corte é menos claro do que nos dois sistemas anteriores. A distribuição das vagas se dá no interior do grupo de preferência, de modo que a nota de corte diz respeito ao último candidato a conseguir financiamento naquele grupo e não no curso específico (Figura 4.18).

Figura 4.18 - Nota de corte do grupo de preferência (Fonte: página de inscrição do FIES, resultado do trabalho de campo no ano de 2020)

Ao observarmos os três dispositivos de pareamento operados pelo Ministério da Educação, podemos perceber como cada um opera de forma própria, agregando à nota do ENEM - característica comum que aproximaria os dispositivos - diferentes tipos de informação.

Optar por aderir ao ENEM como dispositivo de julgamento e ao SISU, PROUNI ou FIES como dispositivos de pareamento tem efeitos sobre o resultado do pareamento e isto é considerado pelos atores que decidem por sua adoção. No caso das IESs públicas, a decisão pela adoção do ENEM e do SISU é feita de forma pública, nas reuniões dos órgãos colegiados das instituições. Para optar por um outro dispositivo, ou para justificar suas preferências, os representantes das instituições mobilizam critérios variados que podem ter a ver com a própria forma de avaliar do dispositivo ou com as características do conjunto de candidatos que podem ter acesso a ele. No debate em que o Conselho Universitário da Universidade de São Paulo discutia a adoção do SISU pelas unidades da instituição, o representante do Instituto de Física da USP explica que apesar de sua unidade decidir não adotar o SISU naquele ano, a mudança seria benéfica para a Universidade:

Cons. Marcos Nogueira Martins: ‘[...] Consideramos que o SISU é importante, é um processo que dá uma abrangência nacional ao vestibular, ao contrário do vestibular da FUVEST, que é regional, apesar de considerar que o exame do ENEM é muito inferior ao exame da FUVEST, mas como a abrangência é maior e o número de candidatos é muito superior, consideramos que deve ser um processo, realmente, relevante para a Universidade melhorar os seus quadros discentes.’ (Ata da reunião do Conselho Universitário da USP de 23/06/2015)

Isso se expressa, inclusive, em como a instituição constrói sua imagem de Universidade:

Cons. Enrico Lippi Ortolani: "A Congregação da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia discutiu amplamente este tema e entendeu que a nossa Unidade deveria contar com 10% das vagas do Sistema SiSU. Um dos motivos principais é que quando recebemos um aluno e o devolvemos à sociedade, um dos motivos primordiais que se espera é a formação técnico-acadêmica nas mais diversas áreas que essa Universidade oferece. Outro ponto essencial é que não queremos apenas entregar esse nosso egresso mais tecnicado, mas ele tem que sair, acima de tudo, mais culto e com uma visão humanística mais profunda. *Entendemos que a Universidade é fundamental para aumentar a cidadania do egresso e, acima de tudo, o grau de brasilidade, que muitas vezes é esquecido.* [...] Entendemos, na Congregação da FMVZ, que *o processo do SiSU - logicamente, selecionando os melhores alunos, para que nunca baixe nossa qualidade - é um avanço.* E entendemos que, nesse momento, em um processo inicial, isso deve permanecer em torno de 10%. Nessa discussão, creio que temos que ver qual é a nossa missão na formação do nosso egresso: se simplesmente queremos contar com egressos provenientes de áreas mais próximas da Universidade, ou se pensamos no Brasil como um todo. Certamente, este processo, no meu ver, será algo bastante positivo para aumentar o senso de brasilidade e humanidade desse egresso que queremos devolver à sociedade." (Ata do Conselho Universitário da USP de 23/06/2015)

A Unifesp, apesar de distribuir a maior parte de suas vagas via SISU, manteve um vestibular próprio para a seleção de estudantes para os cursos de medicina e ciências biológicas. Observemos que a Unifesp teve origem numa escola de medicina, sendo esse, portanto, o curso mais tradicional daquela instituição. O vestibular próprio é, na verdade, um processo misto em que a instituição utiliza a nota do candidato no ENEM⁸⁴ e a nota de uma prova elaborada, aplicada e corrigida pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Vunesp) que, assim como a Fundação Carlos Chagas e outras do mesmo gênero, prepara e aplica exames de seleção para diversas instituições de ensino superior.

Olhar com mais detalhamento para a forma como o exame é utilizado nos permite enxergar diversidade onde a priori se veria uniformidade. Assim, não basta observarmos que uma parcela das IESs opta pelo ENEM e isso as coloca em determinada posição vis-à-vis

⁸⁴ Com a diferença de que a Unifesp decidiu utilizar o número de acertos dos candidatos e não a pontuação do ENEM conforme o modo de medição utilizado pelo MEC. Lembremos que a prova é construída a partir da Teoria de Resposta ao Item, isto é, a pontuação final de um candidato não é uma tradução direta do número de questões de múltipla escolha que ele acertou, mas uma pontuação que leva em conta o grau de dificuldade de cada questão e o padrão de acertos dos candidatos.

instituições que utilizam outras formas de julgamento. Há que se observar a forma como o exame é usado por cada uma delas, inclusive nos casos em que há diversidade no uso dentro de uma mesma instituição. A elasticidade no uso de um único dispositivo pode ser o que confere ao exame sua centralidade no acesso ao ensino superior nos últimos anos. Ela permite que se amplie a abrangência do dispositivo tanto no que diz respeito à adesão de candidatos, quanto no que se refere à adesão das instituições educacionais.

O ENEM é, portanto, um dispositivo muito abrangente e flexível, indispensável para compreendermos como opera o pareamento entre candidatos e vagas de ensino superior no país. Trata-se de um dispositivo que não apenas avalia (e dá valor) (a)os estudantes, mas produz efeitos sobre o valor das instituições de ensino médio - uma vez que o desempenho dos alunos de uma escola no ENEM acaba por atribuir valor também a essa escola - e de ensino superior, ou seja, é um operador de valoração importante em múltiplos cenários e para múltiplas situações de tomada de decisão.

Deixaremos momentaneamente de tratar de dispositivos mais abrangentes, para jogar luz sobre formas mais restritivas (ou exclusivas) de avaliar candidatos por dispositivos operados por instituições que não as ofertantes de vagas de ensino superior.

2. Exames e avaliações externas

A nova LDB permitiu às IESs recorrerem a dispositivos que lhes eram externos no processo de avaliação de seus candidatos. Se, por certo, o ENEM é o exame externo escolhido com mais frequência para a entrada no ensino superior brasileiro, seja por estudantes, seja por instituições, algumas IESs, com a justificativa de diversificar seu corpo discente, têm recorrido a outras formas externas de avaliação. Dois tipos de dispositivos se destacam aqui, os exames ou diplomas internacionais e as competições ou olimpíadas de conhecimento (Quadro 4.4). Há ainda um terceiro tipo de dispositivo que pode ser enquadrado nessa categoria, as provas de vestibular preparadas e aplicadas por organizações como a Vunesp, que se especializou na seleção para concursos públicos dos mais diferentes tipos.

Quadro 4.4 - Dispositivos de julgamento operados por terceiros

Exames ou diplomas internacionais (ex.:IB/Abitur/ SAT/BAC)	Único dispositivo	FGV-EESP (Economia) ESPM PUC-SP Belas Artes
	Combinado com outro(s) dispositivo(s): Exame oral, entrevistas, análise de documentos, etc.	FGV-EAESP(Administração) FGV Direito SP Insper Einstein (Medicina)
Competições de conhecimento	Único Dispositivo	FGV-EESP (Economia)
Provas elaboradas por outras instituições	Único Dispositivo	Uninove (Medicina) São Judas (Medicina)
	Combinado com outro(s) dispositivo(s): ENEM	Unifesp (Medicina e C. Biológicas)

Fonte: Elaboração própria.

2.1.Exames e diplomas internacionais

Os exames internacionais são, com frequência, exames organizados pelos governos ou por organizações sem fins lucrativos para atribuir uma nota geral aos egressos do ensino secundário, seja para atestar a conclusão do ciclo de aprendizagem, seja de forma a distribuir vagas de ensino superior. Dentre os exames utilizados pelas IESs brasileiras pesquisadas, destacam-se quatro: Baccalauréat, ABITUR, IB e SAT.

O Baccalauréat (BAC) é o exame utilizado pelo sistema de ensino francês. Ele é indispensável para o acesso ao ensino superior naquele país. Assim, para obter o BAC, um estudante brasileiro tem de fazer sua formação na França ou em alguma escola francesa no Brasil⁸⁵. Há apenas três estabelecimentos no país a oferecer o ensino secundário francês (localizados nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília).

O ABITUR, exame alemão, também é aceito em algumas instituições de ensino superior brasileiras. Como o BAC, ele certifica o término dos estudos secundários na Alemanha e é exigido para a entrada no ensino superior daquele país. Como no caso do exame francês, para fazer o ABITUR, o aluno deve frequentar uma escola alemã. No Brasil há três escolas que oferecem o certificado do exame (localizadas nas cidades de São Paulo, Valinhos e Rio de Janeiro).

⁸⁵ Há a possibilidade de fazer o BAC como candidato individual ou livre - isto é, independentemente do pertencimento a uma escola francesa - mas esse tipo de candidatura é minoritária. Em 2021, foram 4.300 candidatos livres para 715.006 candidatos em geral.

O International Baccalaureate (IB), diferentemente dos exames anteriores, não é um certificado ou diploma do sistema escolar de um país específico. Ele é feito por uma organização sem fins lucrativos sediada na Suíça, que certifica as escolas autorizadas a lecionar o currículo do IB e aplicar os exames aos alunos. Assim, para obter o diploma do IB e se candidatar a uma vaga no ensino superior com a nota obtida nas avaliações, o estudante tem de frequentar uma escola de currículo IB no Brasil (há 38 escolas, todas privadas, certificadas pela organização no país) ou no exterior.

Finalmente, há o SAT, um exame de características mais próximas às do ENEM. Os resultados do SAT são muito utilizados nos processos de admissão das universidades dos Estados Unidos. Diferentemente dos exames anteriores, o SAT não está diretamente associado ao cumprimento de um currículo escolar específico. Ele é uma prova que pode ser feita por qualquer candidato mediante inscrição. O SAT é feito por uma organização sem fins lucrativos chamada College Board. Além da aplicação dos exames em diversos centros de teste nos Estados Unidos, o exame pode também ser feito fora do país mediante o pagamento de uma taxa extra. No Brasil, há centros de testes em diversas cidades. O teste é aplicado diversas vezes ao ano e pode ser feito quantas vezes o candidato quiser.

Os exames internacionais (sobretudo o BAC, Abitur e SAT) são, em seus países de origem, de certa forma similares ao ENEM em termos de abrangência⁸⁶. Eles são, entretanto, muito pouco acessíveis a estudantes brasileiros. São raras, e caras, as escolas que oferecem esses diplomas no país ou que preparam os estudantes a esse tipo de prova.

Os exames internacionais podem ser utilizados como único dispositivo de julgamento a avaliar o estudante e dar acesso a uma proporção específica das vagas. No curso de economia da FGV, por exemplo, quase 25% das vagas ofertadas no vestibular do primeiro semestre de 2021 (37 de 150) eram acessadas exclusivamente por meio de exames internacionais. Quatro vagas para candidatos que fizeram o BAC, 5 vagas para candidatos que fizeram o Abitur, 14 para os que fizeram o SAT e 14 para os que fizeram o IB. Para cada uma das avaliações, a escola estabeleceu uma nota mínima exigida. Aqueles que obtiveram notas acima do mínimo exigido eram ordenados e selecionados de acordo com o número de vagas disponível por tipo de exame. O volume de vagas ofertadas para aqueles que possuem diploma ou passaram por

⁸⁶ Dado que especialmente na França e na Alemanha a diferenciação prévia ao fim do ensino secundário é muito marcada (uma parcela restrita da população termina o secundário com diplomas que garantem o acesso ao ensino superior), o ENEM pode ser visto como um dispositivo mais abrangente uma vez que é acessível a todo e qualquer estudante. Isso pode mudar com a reforma do ensino médio brasileiro e a introdução dos itinerários formativos.

exame internacional contrasta com o volume de vagas destinadas aos candidatos que optarem por concorrer às cinco vagas destinadas a quem fez o ENEM⁸⁷. Os exames ou diplomas internacionais também dão acesso direto a vagas na ESPM, na PUC-SP e na Belas Artes.

Uma das justificativas da adesão das IESs a exames e diplomas internacionais é a de que eles permitiriam o acesso de alunos de escolas internacionais que não teriam a mesma chance de serem aprovados em processos de seleção tradicionais:

O mesmo exame também passou a ser utilizado pela Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV). “É uma forma de garantir que os alunos que estudaram em escolas internacionais e têm uma ótima formação não fiquem de fora. Eles apresentam formação muito completa, mas que não é voltada para o vestibular tradicional brasileiro”, disse Priscilla Tavares, coordenadora do curso. (*O Estado de S.Paulo* - 13/03/2017)

Esses dispositivos também podem ser utilizados em combinação com outros. No caso da Escola de Administração de Empresas da FGV, que oferecia vagas nos cursos de Administração de Empresas, Administração Pública e Relações Internacionais, a avaliação produzida por esses dispositivos combina-se com a avaliação por dispositivos próprios, especificamente um exame oral⁸⁸. Os cursos da FGV-Direito, da Escola de Economia da FGV-SP, do Insper e o curso de medicina do Einstein também podem ser acessados por meio da combinação desse tipo de dispositivos, isto é, exames ou diplomas internacionais e exames orais, entrevistas ou dinâmicas em grupo (esse outro conjunto de dispositivos é tratado mais detalhadamente em uma seção subsequente do capítulo).

Os exames e diplomas internacionais são dispositivos praticamente inacessíveis para a maior parte da população brasileira. No entanto, eles têm ganhado espaço nos processos de seleção das IESs privadas de maior prestígio em São Paulo⁸⁹, especialmente aquelas que formam

⁸⁷ A diferença no número de vagas ofertadas via ENEM e via exames/diplomas internacionais pode ter sido seriamente afetada pelo atraso na aplicação do exame na edição de 2020. Mas se observamos o processo seletivo do ano seguinte (para entrada no curso no primeiro semestre de 2022), quando a aplicação do ENEM na data esperada havia sido retomada, vemos que permanece o desequilíbrio na quantidade de vagas. Ainda que numa diferença menos acentuada, foram oferecidas 10 vagas via SISU e 35 via diplomas/exames internacionais.

⁸⁸ Além das vagas destinadas aos candidatos detentores desse tipo de exame ou diploma, as vagas dos cursos de administração de empresas e administração pública podem ser acessadas por uma via exclusiva para candidatos de nacionalidade estrangeira ou dupla nacionalidade que tenham estudado em escolas fora do Brasil nos últimos quatro anos.

⁸⁹ Vale destacar que os processos de internacionalização se fazem presentes na educação básica também. Apesar de ainda não serem muito numerosas as escolas brasileiras que dão acesso aos diplomas internacionais, o processo de internacionalização nas escolas privadas brasileiras vem acontecendo há pelo menos uma década, sobretudo por meio da ênfase no ensino de línguas estrangeiras, a adoção de projetos bilíngues e o incentivo a viagens internacionais (AGUIAR; NOGUEIRA, 2012).

profissionais de carreiras tradicionais como medicina, direito, engenharia e economia. Assim, parte considerável das vagas que dão acesso a diplomas bastante valorizados na estrutura ocupacional brasileira acaba por ficar limitada a um pequeno contingente de candidatos.

2.2 Competições (ou Olimpíadas) de conhecimento

Além dos exames ou diplomas internacionais, algumas IESs também utilizam os resultados das competições de conhecimento como forma de avaliar os estudantes que se candidatam a uma vaga. Organizadas por ou com o apoio de sociedades científicas ou instituições de ensino superior, as olimpíadas do conhecimento são mais frequentes nas disciplinas de ciências exatas. Elas podem corresponder a diferentes níveis de escolaridade: fundamental, médio e superior. Os participantes de um mesmo nível competem entre si e os mais bem colocados recebem medalhas.

Para classificar os candidatos que utilizam essa via de acesso, as IESs⁹⁰ criam tabelas de correspondência (Figura 4.19) que atribuem pontos a cada tipo de medalha recebida. No caso do curso de economia da FGV-SP, único da nossa amostra a fazer uso desse dispositivo no processo de seleção de 2021, uma medalha de ouro nas olimpíadas internacionais de matemática vale 150 pontos, enquanto uma medalha de prata nas olimpíadas internacionais de física valem 138 pontos. O uso desse dispositivo, desse modo, não apenas ordena os candidatos que participam das competições e recebem diferentes tipos de premiação. O dispositivo ordena também as competições, quando atribui notas desiguais para cada uma delas.

⁹⁰ Apesar de, em nossa amostra, apenas o curso de economia aceitar os prêmios nas competições de conhecimentos como forma de acesso a suas vagas, outras instituições brasileiras que não contempladas aqui também o fazem. A própria Universidade de São Paulo criou uma via de acesso desse tipo em 2019, mas que foi temporariamente interrompida por conta da pandemia.

8.2 Apuração dos Resultados

8.2.1 A FGV realizará a classificação dos candidatos com base nas notas da pontuação obtida de acordo com a Tabela de Pontuação do item a da Subseção 8.2.2 deste Edital.

8.2.2 Critérios de seleção

a. A participação e/ou o prêmio nas competições correspondem a pontos que serão utilizados na seleção dos candidatos, seguindo a seguinte tabela de pontuação:

	IMO	IPhO	IEO	OBM	OBF	OBECON	OBMEP	OBFEP
Ouro	150	146	128	98	84	74	74	54
Prata	142	138	120	90	76	66	66	46
Bronze	130	126	108	78	64	54	54	34

Figura 4.19 - Tabela para conversão de pontos no processo de seleção para o curso de economia da FGV-SP (Fonte: Edital do Processo Seletivo para graduação em Economia da FGV-EESP)

2.3 Provas elaboradas por fundações especializadas em concurso

Finalmente, o último dispositivo dentre os dispositivos externos utilizados pelas instituições de nossa amostra são as provas elaboradas pela Vunesp para outras IESs que não a própria Unesp. Trata-se de provas de vestibular mais tradicionais, que avaliam o grau de conhecimento dos candidatos com respeito aos conteúdos do ensino médio. Elas são utilizadas tanto por instituições públicas que, apesar de não produzirem seus próprios dispositivos de julgamento, optam por não utilizar exclusivamente o dispositivo operado pelo MEC (caso da vestibular misto da Unifesp para os cursos de medicina e biologia), quanto por instituições privadas de pouco prestígio que recorrem a instituições reconhecidas pela sua experiência na produção de provas para a elaboração e aplicação dos exames de avaliação para curso mais valorizados, como é o caso da medicina.

3. Vestibulares flexíveis

Passaremos agora aos dispositivos que figuram na segunda linha de nosso quadro inicial, isto é, nessas duas últimas seções trataremos de dispositivos cuja responsabilidade recai sobre a própria instituição ofertante de vagas. São, grosso modo, os dispositivos que continuam a ser chamados de vestibular, apesar de haver mais diversidade nesse conjunto em comparação ao

que foi característico nos processos de seleção no passado, conforme descrito no primeiro capítulo.

Dentre esses dispositivos estão aqueles a que chamei abrangentes, isto é, provas⁹¹ cujo custo de acesso é baixo porque (1) o valor de inscrição é inexistente ou praticamente inexistente; (2) o candidato tem oportunidades múltiplas a baixo custo para realizar a prova (provas por agendamento, provas presenciais ou virtuais com múltiplas datas possíveis de aplicação); (3) são provas de mais curta duração (apenas uma redação ou um número menor de questões). Com frequência as três características aparecem associadas. Esse tipo de dispositivo é mais frequente nos editais das IESs privadas com fins lucrativos. Na Unip, por exemplo, a inscrição para iniciar o curso no primeiro semestre de 2021 custava 40 reais, mas qualquer candidato poderia pedir isenção desse valor. A prova tinha duração mínima de uma hora e máxima de duas e o candidato tinha diversas chances para ser aprovado, conforme definições do edital:

- a) O candidato que se inscrever para uma prova e não comparecer estará automaticamente inscrito para uma prova seguinte, devendo fazer apenas a escolha da nova data e horário.
 - b) O candidato não classificado em uma prova poderá prestar uma prova seguinte, sem necessidade de nova inscrição, devendo fazer apenas a escolha da nova data e horário.
 - c) Para cada prova, serão aceitas novas inscrições.
- (Edital de Seleção da UNIP para ingresso no primeiro semestre de 2021, p.4)

Os editais costumam abarcar todos os cursos da instituição (faculdade isolada, centro universitário ou universidade), ou seja, o mesmo dispositivo é utilizado para a avaliação dos candidatos a todas as carreiras. As poucas exceções são os cursos mais prestigiosos ou disputados⁹², especialmente medicina. Na Uninove⁹³, o acesso a vagas dessa carreira é feito por uma via paralela. Diferentemente dos candidatos a outros cursos, cujos vestibulares são realizados pela própria instituição e para os quais não há taxa de inscrição, os candidatos a

⁹¹ Nessa categoria inclui-se também a análise de documentação simples. A USJT (Universidade São Judas Tadeu), por exemplo, utiliza como uma das vias de acesso a suas vagas apenas a apresentação do histórico escolar do ensino médio.

⁹² Ou, nesse caso, rentáveis. O site de relacionamento da Cogna informa aos investidores quando o MEC autoriza a criação de novas vagas em cursos de medicina, explicitando a importância desse tipo de vaga para a construção do valor da própria empresa. Os cursos de medicina têm sido tratados como cursos a parte não apenas nos editais mas na própria estrutura organizacional dessas empresas.

⁹³ Apesar de ser uma instituição sem fins lucrativos, as formas de recrutamento da Uninove (e as próprias características da instituição) aproximam-na das instituições com fins lucrativos. Já houve, inclusive, algumas tentativas de aquisição da universidade por parte de grandes grupos educacionais, proprietários de IESs com fins lucrativos.

medicina inscrevem-se num vestibular específico elaborado pela Vunesp (fundação criada para realizar o vestibular da Unesp e responsável por diversos concursos públicos). Recorre-se, desse modo, a uma instituição terceira conhecida e prestigiada que confere legitimidade ao processo, sinalizando que a seleção da IES é confiável (BECKERT, 2005).

Para os cursos comercialmente menos rentáveis para a instituição, o processo de seleção, obrigatório mesmo a partir das alterações da nova LDB, é feito de forma a não elevar os custos. Recorre-se, por exemplo, com mais frequência a ferramentas de correção automatizada baseadas em inteligência artificial. E não apenas como instrumentos de vigilância na aplicação de provas virtuais, expediente largamente utilizado pelos mais diversos tipos de instituição educacional durante o primeiro ano da pandemia, quando a aplicação desse tipo de exame se disseminou. Mas, como qualquer instrumento baseado em inteligência artificial, a automatização é feita a partir de modelos de correção anteriores. No caso da Universidade São Judas Tadeu (grupo Ânima), a automatização é feita a partir das correções do ENEM⁹⁴ (Figura 4.20):

Esse ano, além de fazer o processo de aplicação digital, nós também transformamos essa correção de forma automatizada. Isso é super importante porque eu consigo dar resultados imediatos para os candidatos e com o mesmo critério de qualidade, isso que é importante de destacar. Porque a gente utiliza as regras do ENEM, o ENEM tem um padrão de correção, nós conseguimos, juntamente com um parceiro, fazer, replicar esses modelos de correção através de inteligência artificial, então a gente verifica aderência ao tema, correções ortográficas. Muito importante, verificamos plágio, se o candidato copiar a prova da internet, seja de onde for, a gente consegue identificar isso e dar um resultado num prazo praticamente imediato da redação realizada pelo candidato. Isso não preciso nem dizer que também melhora nossa taxa de conversão dada a velocidade do processo. (Representante da área de captação da Ânima - Apresentação na Trilha do Investidor Ânima na HSM Expo de 2020⁹⁵)

⁹⁴ Além de todas as instituições a que me refiro nesta seção aceitarem também a nota do ENEM como alternativa ao processo de seleção próprio, vemos aqui a importância do exame para balizar o dispositivo de julgamento utilizado no processo de seleção próprio. Aqui verifica-se a importância do Estado na construção desses dispositivos.

⁹⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SBXExemo9IU>. Consultado em 18 de março de 2022.

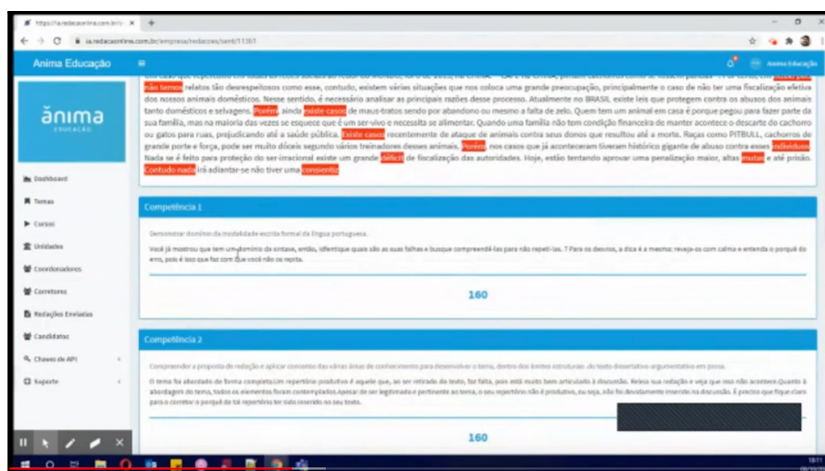


Figura 4.20 - Tela de correção automatizada da Ânima, replica a estrutura de correção do ENEM (Apresentação da empresa no evento HSM Expo NOW!⁹⁶)

O que está em jogo, desse modo, no acesso a esse tipo de instituição? Em primeiro lugar, a ideia de seleção parece fora de lugar. Bem ao contrário, o objetivo, patente quando observamos os relatórios ou apresentações para investidores das IESs que são mantidas por empresas de capital aberto, é matricular o maior contingente de novos alunos possível. A oferta de vagas - sobretudo no que diz respeito à oferta presencial versus à distância - será ajustada de acordo com a demanda específica do lugar em que a IES atua, conforme podemos observar na Figura 4.21, utilizada em uma apresentação sobre a Kroton (empresa proprietária da Anhanguera) em 2020.

⁹⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SBXExemo9IU>. Consultado em 18 de março de 2022.

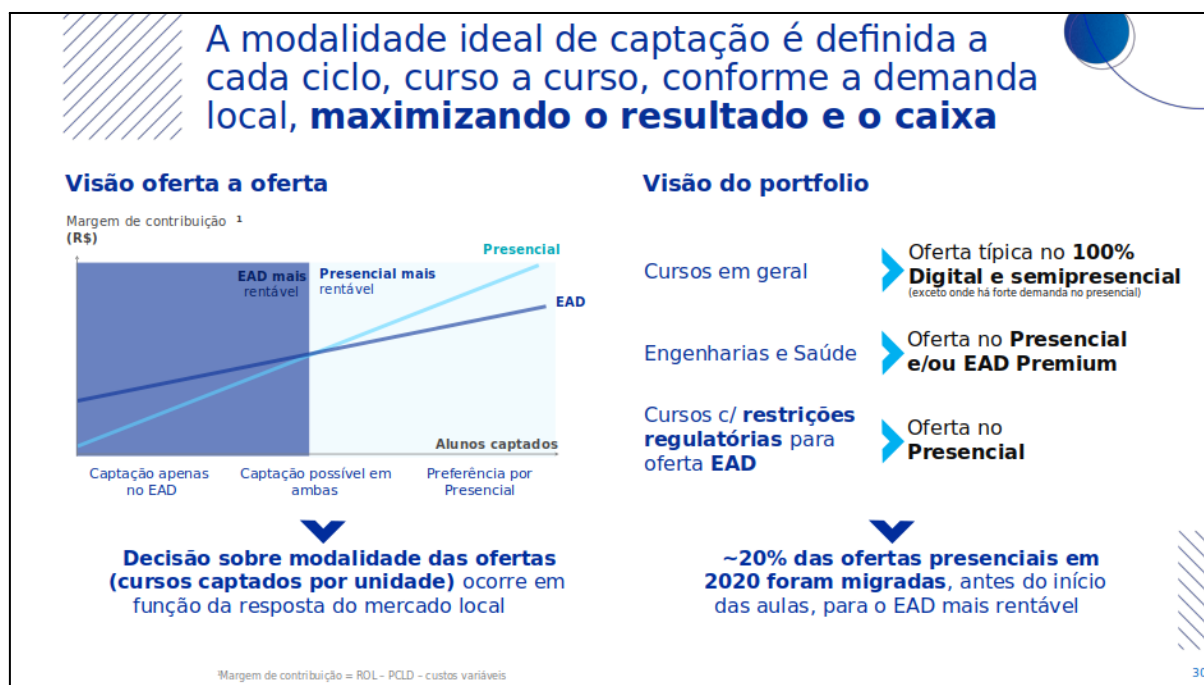


Figura 4.21 - Apresentação sobre a Kroton no Cogna Day 2020 (slide 11) (Fonte: Apresentação sobre a Kroton disponível no site da Cogna⁹⁷)

O número de alunos ou de clientes, nesse caso, é parte das características de uma empresa educacional e é utilizado como critério importante no processo de precificação de suas ações. O bem escasso é, portanto, o aluno e não a vaga de ensino superior:

A gente tem insistido muito na mudança cultural, ou seja, é importante crescer em intake, mas *o mais importante no final do dia é crescer receita e receita passa por números de alunos e ticket*, não é trivial, nós temos aí uma transformação digital acontecendo na companhia a todo vapor e alguns dos squads são dedicados exclusivamente à ferramenta de aplicação de bolsas e novas metodologias para que a gente possa cada vez mais ter uma aplicação individualizada das bolsas. (Diretor presidente da Ânima - proprietária da Universidade São Judas Tadeu - em teleconferência de resultados do terceiro trimestre de 2019, grifos meus⁹⁸)

A bolsa citada pelo representante da Ânima se refere ao desconto no valor da mensalidade, normalmente oferecido quando o aluno se inscreve no processo de seleção:

[...] estamos abolindo o termo desconto, bolsa, cada vez mais bolsa, bolsas ao máximo ligadas a mérito, ou seja, bolsas meritocráticas. *Nós já comprovamos aqui no nosso núcleo de data site, quanto melhor vai o aluno*

⁹⁷ Disponível em <https://ri.cogna.com.br/documentos-cvm/investor-day/>. Consultado em 18 de março de 2022.

⁹⁸ Disponível em <https://ri.animaeducacao.com.br/listresultados.aspx?idCanal=PpIsKQGpxHMOqAu5XCUCQ==>. Consultado em 17 de março de 2022.

academicamente melhor pagador ele é, então, sempre ter o conceito de bolsas, bolsas meritocráticas. (Diretor presidente da Ânima - proprietária da Universidade São Judas Tadeu - em teleconferência de resultados do terceiro trimestre de 2019, grifos meus)

O dispositivo de julgamento produz, desse modo, uma informação relacionada à capacidade do cliente de pagar pelo serviço oferecido. Ele é uma forma de atribuir um valor ao novo aluno, mas uma forma que tem como intuito julgar a capacidade desse indivíduo de se tornar um cliente rentável. A decisão sobre que vagas ofertar e como atribuir um determinado valor a quem é recrutado se dá a partir de uma perspectiva de otimização dos ganhos financeiros da IES:

Eu costumo dizer que o grande segredo de a gente fazer, de aplicar as condições e melhorar o ticket médio é dar o desconto certo, a bolsa certa para o aluno que verdadeiramente necessita daquela condição, viabilizando acesso, que é a parte social super importante do nosso negócios, ao mesmo tempo cobrando um pouco mais daquele aluno que eventualmente tenha condições de pagar. Então a gente faz isso com o uso de Inteligência Artificial, como muitos de vocês já sabem, mas isso permite uma granularidade o desconto é concedido não de forma linear, é concedido por pessoa, por CPF. (Representante da área de captação da Ânima - Apresentação na Trilha do Investidor Ânima na HSM Expo em novembro de 2020⁹⁹)

Assim, a classificação do candidato a partir de modelos colocados em operação por meio de inteligência artificial determina as condições de entrada - e permanência - daquele novo aluno na instituição educacional. O uso de inteligência artificial permite a essas instituições tratar grandes volumes de informação num espaço curto de tempo, se comparamos, por exemplo, a um processo de avaliação produzido caso a caso por pessoas¹⁰⁰. O volume de dados e a velocidade de tratamento são aspectos centrais em instituições cujo interesse é angariar o maior número de alunos possível. Mas, ainda que se trate de um fenômeno relativamente recente, o uso da tecnologia em processos classificatórios em outras esferas da vida cotidiana (acesso a crédito, processos judiciais, etc.) tem sido apontado como possível indutor da manutenção ou ampliação de desigualdades já existentes (FOURCADE; HEALY, 2013). Note-se que o processo de monitoramento e classificação desses indivíduos não se dá apenas no momento da entrada do estudante. Isto é, a entrada na IES ou o que é por vezes definido como a captação do estudante não é um processo com fim determinado (a obtenção de um diploma específico). O cliente captado passa a ser um cliente em potencial, a partir daquele

⁹⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SBXExemo9IU>. Consultado em 18 de março de 2022.

¹⁰⁰ Ferramentas de inteligência artificial também têm sido utilizadas nos processos de transferência para essas IESs. Receber novos alunos que já haviam feito parte do curso em outra instituição é uma estratégia importante de captação, mas um dos gargalos, nesse caso, é o tempo e o custo do processo de equivalência de disciplinas.

momento e a longo prazo, para os outros produtos da mesma empresa (Figura 22). E os dados coletados no momento de sua entrada no banco de dados da corporação são parte dos dados utilizados para classificá-lo - e com isso dar acesso a oportunidades específicas - a partir daquele momento. A importância da avaliação nesse caso não se restringe ao momento de entrada na instituição, mas permanece central durante e após a finalização do curso. A captação, desse modo, tem a ver não com uma entrada em específico, mas com captar um cliente de longo prazo, que poderá se relacionar de várias formas com as empresas do grupo ao longo do tempo. E isso é possível pela agregação de informações dos estudantes clientes em grandes bases de dados.

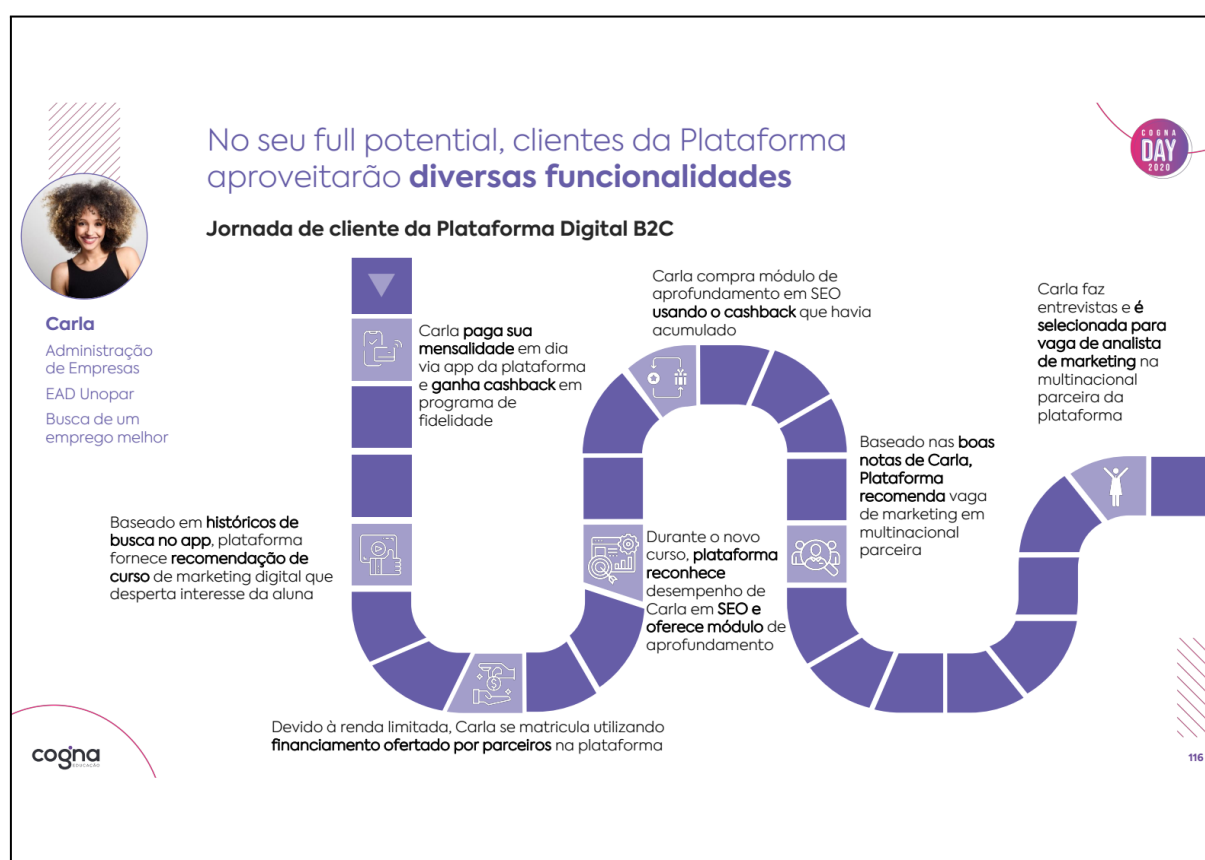


Figura 4.22 - Apresentação sobre a Cogna no Cogna Day 2020 (slide 16) (Fonte: Apresentação sobre a Cogna disponível no site próprio¹⁰¹)

¹⁰¹ Disponível em <https://ri.cogna.com.br/documentos-cvm/investor-day/>. Consultado em 18 de março de 2022.

4. Avaliações próprias: avaliando múltiplas dimensões de um candidato

Finalmente, temos os diversos dispositivos que figuram no quadrante nomeado Avaliações Próprias. Neste conjunto heterogêneo estão reunidos dispositivos criados e operados pelas próprias IESs, mas que têm alcance mais restrito do que aqueles descritos na seção anterior, sobretudo porque as inscrições são mais caras ou porque são aplicados com menos frequência - de uma a, no máximo, duas vezes ao ano. Aqui, figuram desde provas mais tradicionais como as aplicadas pela Fuvest ou o vestibular da PUC-SP, até entrevistas e dinâmicas em grupo, cada vez mais utilizadas na avaliação dos candidatos a IESs privadas de prestígio em São Paulo.

Podemos separar esses dispositivos em três grandes conjuntos: dispositivos (1) de aferição de conhecimentos do ensino médio, (2) de apresentação de si e (3) de aptidão física. Eles podem operar de forma isolada ou podem ser combinados a dispositivos de julgamento de outra natureza (Quadro 4.5), cujas características foram apresentadas nas seções anteriores deste capítulo.

Quadro 4.5 - Dispositivos criados e operados pela própria IES combinados ou não a outros dispositivos

Dispositivos de julgamento	Aferição de conhecimento: provas de conhecimentos acerca do currículo do EM (provas objetivas, discursivas, etc.)	ENEM	Exames/diplomas internacionais/Competições de Conhecimento
Aferição de conhecimento: provas de conhecimentos acerca do currículo do EM (provas objetivas, discursivas, etc.)	Universidade de São Paulo PUC-SP Mackenzie Belas Artes FGV-EESP (Economia) Einstein (Enfermagem)	-	-
Avaliações sobre desempenho do corpo	ITA	-	-
Apresentação de si: entrevistas, dinâmicas, simulações, cartas de apresentação, exames orais, etc	FGV-EAESP (Administração) FGV Direito SP Insper Einstein (Medicina) ESPM-SP	FGV-EAESP (Administração) FGV Direito SP Insper	FGV-EAESP (Administração) FGV Direito SP Insper Einstein (Medicina)

Fonte: Elaboração própria.

4.1 Aferição de conhecimento: provas baseadas no currículo do ensino médio (provas objetivas, discursivas, etc.)

As provas aplicadas pela Fuvest todos os anos para avaliar candidatos que desejam estudar na Universidade de São Paulo são um dos exemplos bastante conhecidos desse tipo de exame. Todos os anos, cerca de 120 mil candidatos inscrevem-se para disputar uma vaga na universidade. Na primeira fase, realizada no final do ano anterior ao início do curso, os candidatos respondem às mesmas 90 questões de múltipla escolha. Estabelece-se uma nota de corte para cada carreira e modalidade de vaga¹⁰², a partir da qual são selecionados os candidatos que poderão participar da segunda fase do processo, realizada em janeiro. Nessa fase final, os candidatos fazem uma redação e respondem a questões discursivas ao longo de dois dias de prova¹⁰³. Retomo um ponto assinalado na seção que tratava do SISU e de sua relação com o ENEM. A Fuvest é um dispositivo de julgamento, mas é também um dispositivo de pareamento que centraliza as vagas de todas as unidades da Universidade de São Paulo. Ao compararmos seu funcionamento ao funcionamento de outros dispositivos, como o do SISU, atentamo-nos para a importância de levar em conta o tipo de informação disponível em cada etapa de funcionamento do dispositivo.

De modo geral, a estrutura das provas das IESs que adotam esse modelo de seleção é similar. São provas de múltipla escolha ou provas discursivas acerca do conteúdo do ensino médio. Além das questões, as redações - exigidas na maior parte dos processos de seleção - também podem ser enquadradas aqui.

O grau de dificuldade das provas varia, bem como podem variar as áreas de conhecimento contempladas pelas questões. A decisão de uma IES quanto ao nível de exigência de suas provas e quanto às disciplinas abordadas também sinalizam para os candidatos como aquela instituição se posiciona com relação às suas concorrentes. As provas do ITA, por exemplo, são consideradas bastante difíceis e a simples decisão de se inscrever no exame confere ao candidato certo valor entre seus colegas de escola.

As dificuldades de aplicação de exames presenciais durante o auge da pandemia fizeram com que diversas IESs desenvolvessem estratégias de avaliação a distância. Assim, muitas

¹⁰² Desde 2019, a Universidade de São Paulo reserva parte de suas vagas para estudantes vindos de escolas públicas. Dentro desse contingente de vagas, uma parte é destinada a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

¹⁰³ Alguns cursos oferecidos pela USP, como o de Artes Cênicas e Artes Plásticas, também aplicam provas de habilidades específicas. Nesse caso, não podemos dizer que se trata de uma prova baseada em conhecimentos do ensino médio.

instituições adotaram provas virtuais no processo seletivo de 2021. Para as IESs, aplicar provas virtuais pode ser uma forma de atingir candidatos de outros estados do país sem ter de abrir mão de suas formas próprias de avaliação. Mas como produzir equivalência entre os candidatos num ambiente distante da IES? A estratégia das instituições foi fazer uso de tecnologias de vigilância, como a adotada pela FGV:

Para fazer um vestibular a distância, é preciso investimento em tecnologia e pessoal. No caso da FGV, um software com inteligência artificial identifica até se o aluno muda a forma como digita, olha para outro lado ou se alguém entra no cômodo onde está fazendo a prova. Cerca de 400 tutores trabalham nos testes para vigiar os candidatos por meio de câmeras. (*O Estado de S.Paulo* - 06/05/2021)

As mudanças impostas ou aceleradas pela pandemia podem colocar novos questionamentos no que diz respeito aos modos de se avaliar candidatos. O uso de inteligência artificial no controle do ambiente em que o candidato faz a prova (a exemplo do uso de inteligência artificial na correção das avaliações), em vez de produzir condições equivalentes de avaliação pelo dispositivo, pode produzir novas formas de desigualdade¹⁰⁴.

Alterar a forma de aplicar um exame pode também mudar a demanda por determinado processo de seleção, já que o deslocamento dos candidatos deixaria de ser um fator relevante. Esse aumento na demanda dos cursos pode ser visto nos casos de adoção do SISU. Mas para lidar com um aumento repentino de candidatos, as instituições têm que preparar sua infraestrutura de aplicação de provas. Isso seria um desafio muito mais importante para uma instituição do tamanho da USP. Implementar esse tipo de mudança num processo de seleção como o da Fuvest explicita a importância das IESs terem de levar em conta o tamanho da população a ser pareada ao decidirem que dispositivos podem utilizar:

O que posso dizer é que a perspectiva de um caráter virtual para as principais provas ainda é mera conjectura. Tudo na Fuvest é muito grande. Pensar em um formato digital para 110 mil candidatos não é possível neste momento. Além disso, mal consigo imaginar o aumento no número de inscritos que receberíamos. Seria uma demanda muito grande, se pensarmos que atualmente já temos muitos candidatos de outros estados que vêm até aqui fazer as provas. Mas espero que em um futuro não muito distante os sistemas caminhem de tal forma que tenhamos condições de aplicar um exame de tal magnitude com segurança e confiabilidade. Também vamos olhar com atenção as experiências de outras instituições, principalmente das que lidam com grande quantidade de candidatos. Deve ser algo que garanta a todos concorrer em condições iguais. Isso é uma questão de honra para a Fuvest e

¹⁰⁴ Se, por exemplo, houver vieses com relação a características do candidato.

não podemos correr o risco de quebrar tal confiança que a sociedade tem em nosso exame.

(Entrevista com a Professora Belmira Bueno, diretora da Fuvest. *O Estado de S.Paulo* - 16/11/2021)

4.2 Avaliações sobre desempenho do corpo

Assim como a Fuvest, os exames de seleção para entrada no Instituto de Engenharia Aeronáutica¹⁰⁵ (ITA) também se compõem de duas fases de provas de aferição de conhecimentos. A primeira, uma prova de questões objetivas de matemática, física, química, português e inglês, e a segunda, composta por um redação e questões dissertativas de matemática, física e química. Diferentemente da Fuvest, no entanto, a seleção para o ITA inclui também uma terceira fase. Como todos os ingressantes, inclusive os que optam pela carreira civil, devem fazer o CPOR (Curso de Preparação de Oficiais da Reserva), os candidatos são submetidos a uma inspeção de saúde, que inclui uma bateria de exames a serem entregues na instituição. A inspeção de saúde tem caráter eliminatório e já desclassificou candidatos cujo exame toxicológico apontava uso de canabidiol. O IMC (Índice de Massa Corporal) dos candidatos também já foi justificativa para desclassificação no exame¹⁰⁶. Os critérios aqui em jogo dizem respeito a uma avaliação sobre os corpos dos candidatos.

4.3 Apresentação de si: entrevistas, dinâmicas, simulações, cartas de apresentação, exames orais, CVs e etc.

Chamarei o terceiro conjunto de dispositivos dessa seção do capítulo de dispositivos de julgamento sobre a apresentação de si do candidato. Isto é, procuro aproximar dispositivos que têm em comum o fato de que a avaliação não se dá sobre o conhecimento do candidato sobre certo conteúdo, sua capacidade de responder corretamente determinadas perguntas ou o desempenho ou características de seu corpo com relação a funções físicas. Aqui figuram dispositivos como as entrevistas, exames orais, dinâmicas de grupo, cartas de motivação -

¹⁰⁵ A decisão de incluir o ITA na amostra de IESs selecionadas se deu pela frequência com que a instituição foi citada pelos estudantes entrevistados (tema do próximo capítulo) e por conta do contexto de crescente militarização da educação básica.

¹⁰⁶ No último ano, dos 167 candidatos que chegaram a essa etapa, 13 foram barrados na inspeção de saúde (*Folha de S. Paulo*, 02 de agosto de 2021).

situações ou materiais em que os candidatos são avaliados também pelo modo como se apresentam ou se comportam e não tanto por dominarem certo conteúdo escolar.

Esse tipo de avaliação tem sido adotado com frequência cada vez maior entre as instituições privadas paulistas de maior prestígio. Uma das primeiras instituições a adotar esse tipo de dispositivo foi a escola de direito da FGV, cuja primeira turma de graduação ingressou no ano de 2005. O modelo adotado pelo curso de direito inspirou, mais tarde, mudanças na seleção dos cursos oferecidos pelas demais escolas da FGV-SP.

O exame de artes tem uma relação de livros, como os vestibulares tradicionais. Mas também listas de filmes e obras de arte. "Valorizamos o background cultural", afirma Adriana [Ancona Lopes, coordenadora de graduação do curso de direito da FGV-SP]. Nessa valorização, explica, entra outro componente, filosófico, sobre o modo de encarar o Direito. "Assim como Direito é um código, a arte é a expressão de um código do mundo", diz Adriana. "Metalinguagem", de novo. A segunda fase do vestibular remete a outro ponto já abordado por Adriana, o da intenção de formar protagonistas. Tem um quê de dinâmica de grupo. São só provas orais. Nelas, os alunos são chamados, individualmente e em grupo, a discutir temas da atualidade. São *analisados pela qualidade e profundidade dos argumentos, mas também pelo espírito de liderança e de interação com os colegas, tarefa a cargo de psicólogos que acompanham os debates.* (O Estado de S.Paulo 29/04/2009)

O modelo de provas orais descrito no trecho acima permanece como modelo em prática na seleção de novos alunos para esse curso. A mudança no que é valorado e como é valorado é evidente. O espaço de avaliação é outro e a avaliação é produzida por outros profissionais, psicólogos, por exemplo, que antes não eram parte da cena¹⁰⁷.

A Escola de Administração de Empresas da FGV de São Paulo pede que os candidatos entreguem uma carta de motivação no momento da inscrição. A carta deve ter o seguinte teor:

O candidato deverá redigir um texto no qual apresente os motivos pelos quais tem interesse em cursar Administração ou Administração Pública na FGV EAESP ou Administração Pública FGV EPPG. O texto pode incluir informações sobre a trajetória do candidato, seus interesses em termos de

¹⁰⁷ A dimensão de uma avaliação que diz também sobre o comportamento de um candidato fica evidente no trecho dessa entrevista em que um estudante que acabara de entrar no curso relata sua experiência: "Não tinha ordem. Eu achei até engraçado. Era um negócio bem livre, assim. Ela [a examinadora] falou: 'Tá. Cinco minutos. Quando alguém quiser falar, pode falar'. Aí, logo que a primeira pessoa foi, eu vi o que ela fez. Porque, o que ela fez, aí uma moça, uma menina levantou a mão e perguntou: 'Mas como que eu faço? Levanto, fico em pé, fico sentada'. Aí ela [a examinadora] falou: 'Faz o que você quiser'. Nessa, a mina já ficou tensa, né? Mas aí, um dos meninos, eu vi que ele escolheu, ele levantou, foi até o centro e ficou de frente para os avaliadores. Eu gostei disso, eu achei legal, né, olhando pra elas" (Entrevista com Ulisses como parte do trabalho de campo com estudantes egressos do ensino médio, caso a ser retomado no próximo capítulo).

disciplinas e áreas de conhecimento, o tipo de trabalho que pretende realizar e que impacto social deseja ter com a futura profissão, desde que tais informações contribuam para justificar a opção pela FGV EAESP ou FGV EPPG (Edital dos processos de seleção da FGV 2021).

Além de realizar uma prova acerca do conteúdo do ensino médio, os candidatos passam por uma avaliação oral na segunda fase do processo de seleção.

“Aprimoramos o processo para identificar o candidato que vem com um discurso pronto, muito treinado. Queremos pessoas autênticas”, diz Renato Ferreira, coordenador de graduação. (*O Estado de S.Paulo* - 25/11/2017)

Na segunda fase dos processos de seleção do Insper, os candidatos participam de dinâmicas de grupo e são submetidos a uma arguição oral.

“Nosso objetivo é buscar o máximo de informações sobre o candidato e ver se ele tem as competências que consideramos importantes: comunicação assertiva, boa interação com pessoas e pensamento crítico”, explica Tadeu da Ponte, coordenador do Insper. (*O Estado de S.Paulo* - 25/11/2017)

Os candidatos ao processo de seleção para o curso de medicina do Einstein passam pelo que a instituição chama de Múltiplas Minientrevistas. Os candidatos são avaliados em oito situações ou cenários propostos. Eles discutem as situações com um entrevistador ou um ator. De acordo com o edital do processo de seleção da instituição, dentre as competências do candidato avaliadas estão comunicação efetiva, empatia, pensamento crítico, trabalho em equipe, liderança, ética, compaixão e motivação.

As situações de avaliação dos exemplos anteriores listam habilidades cuja mensuração não parece simples. Como avaliar uma forma de se comportar ou de se portar diante de uma situação hipotética? Como as escolas - especialmente as escolas públicas - podem preparar seus alunos para esse tipo de avaliação? Ou estamos diante de habilidades cujas crianças das classes médias e superiores aprendem desde cedo em suas casas, com suas famílias (LAREAU, 2011)?

Mas o caso mais perturbador, dentro dessa lógica, é o das instituições que, ao modo das public schools inglesas ou da Science-po e da ENA, recrutam tão evidentemente de acordo com os procedimentos mais bem talhados para lhes assegurar alunos já dotados, por sua educação familiar, de disposições exigidas por elas, que somos obrigados a nos perguntar se, como diziam os romanos, elas não se contentam em “ensinar o peixe a nadar”. (BOURDIEU, 2016, p. 100, tradução própria)

Se, em meados dos anos 2010, dispositivos de pareamento como o SISU e dispositivos de julgamento como o ENEM pareciam se tornar cada vez mais incontornáveis no encontro entre vagas e estudantes de ensino superior no Brasil, a recente e crescente adoção de dispositivos como os descritos na presente seção coloca a hipótese de linearidade desse processo em suspensão. O surgimento e consolidação de novas formas de avaliação nos últimos anos, especialmente disseminadas entre as instituições privadas de prestígio especializadas em algumas poucas carreiras mais valorizadas, se dá ao mesmo tempo em que o ENEM e a burocracia responsável por ele, o INEP, passam por uma sequência de eventos desestabilizadores que incluem: incertezas quanto à data de aplicação do exame, questionamentos públicos, incentivados pelo próprio atual presidente da República, Jair Bolsonaro, quanto ao conteúdo das questões aplicadas e exoneração coletiva de servidores responsáveis pelo exame. Um processo de desestruturação da burocracia do Ministério da Educação coincide em termos temporais com o fortalecimento dessas novas formas de avaliar capitaneadas pelas instituições de ensino superior privadas. Mas essa nova dimensão na avaliação dos candidatos ao ensino superior também começa a ganhar corpo em instituições públicas, e igualmente de prestígio, como a Universidade de São Paulo, que apesar de ter adotado o SISU, não quis abrir mão de seu vestibular próprio. A recusa de modelos mais próximos dos apresentados nessa seção não se deve à discordância com relação ao que deve ser avaliado, mas com relação aos obstáculos operacionais de colocar em operação formas de avaliação desse tipo para um contingente tão grande de candidatos. De acordo com a responsável pela Fuvest:

O modelo de entrevistas e de carta de apresentação é muito bom, pois permite avaliar melhor o desempenho dos candidatos. Mas para o contexto da Fuvest, ainda é muito complexo. Temos em média 33 mil a 35 mil candidatos que passam da primeira para a segunda fase. Como avaliar tantas cartas de apresentação? Quantas bancas seriam necessárias? Imagine levar em consideração as especificidades das carreiras, das unidades e áreas. Seria bom poder contar com avaliações do percurso dos alunos, verificar seus currículos e os testemunhos dos professores. Entrevistas poderiam auxiliar como medidas complementares. Estive em um evento com coordenadores de processos seletivos de instituições privadas, que lidam com um número bem menor de candidatos que o nosso. Eles conseguem ajustar as portas de acesso com formas complementares. Nós estamos muito desafiados pelos números. Mas não quero dizer que vamos nos render e não fazer nada. Talvez no futuro possamos pensar em um vestibular para a USP descentralizado e talvez contemplando os modelos de entrevistas e cartas de recomendação. Eu ficaria muito feliz se um dia pudermos agregar tais formatos, pois toda avaliação é incompleta e imprecisa, por mais que tentemos corrigir as falhas, aperfeiçoar seus elementos e tornar seus objetivos comparáveis e verificáveis. Não existe

avaliação perfeita. (Entrevista com a Professora Belmira Bueno, diretora da Fuvest. *O Estado de S.Paulo* - 16/11/2021)

Tratar esses dispositivos como preferíveis aos que estão em uso indica que, pela primeira vez depois de tantos anos do vestibular como forma por excelência de seleção, os critérios que produzem um “bom” candidato ao ensino superior público de prestígio possam estar mudando.

Tomar os dispositivos de julgamento e de pareamento como elementos indispensáveis na construção e coordenação das arenas de pareamento em que candidatos e vagas se encontram permite-nos olhar para o ensino superior a partir de uma nova perspectiva. Há certamente heterogeneidade entre as IESs no que diz respeito a suas formas de avaliar candidatos, mas, mais do que isso, podemos perceber algum grau de especialização entre elas. Isto é, a distribuição de dispositivos de pareamento e julgamento não é aleatória. Há uma flagrante relação entre as características da instituição e as características dos dispositivos de que ela faz uso.

Dispositivos abrangentes e disseminados como o ENEM têm uma importância crucial na coordenação dessa arena. Trata-se de um dispositivo cuja operação atinge diversos tipos de atores e organizações, dentre os quais os próprios candidatos, suas escolas de ensino médio e as instituições de ensino superior a que pretendem se encaminhar. Mas o ENEM não opera sozinho para uma parte importante das vagas que utilizam o exame como porta de acesso. O processo de valoração das vagas e IESs só se completa quando levamos em conta as características dos dispositivos de pareamento.

Dispositivos menos abrangentes como os diplomas e exames internacionais, ainda que muito mais raros e exclusivos, também operam no sentido de criar valor sobre os estudantes e as escolas de ensino médio, sobretudo as poucas e caras instituições de ensino que dão acesso a esse tipo de diploma ou formação.

Em direção distinta, os dispositivos flexíveis operam no sentido de produzir um julgamento sobre o estudante que é de outra ordem. O bom estudante é o estudante que permanece como cliente - e bom pagador - da minha instituição.

Finalmente, as avaliações próprias, especialmente as que consideram uma nova dimensão com respeito à qualidade dos candidatos - a apresentação de si - operam no sentido de contrapor um processo de uniformização que vinha se delineando com a disseminação do

ENEM como forma por excelência da avaliação para o ensino superior no país. Se parecíamos caminhar para o domínio do pareamento algorítmico, essas novas formas de julgamento fazem com que olhemos para a essa tendência com mais cuidado.

Capítulo 5 - A circulação de informações entre os estudantes

Terminamos o capítulo anterior tendo avançado apenas parcialmente com relação à pergunta lançada. Pudemos observar como as instituições de ensino superior, ao dar forma a seus processos de seleção, produzem caminhos diversos para a chegada dos candidatos às suas vagas. É certo que há diversidade nas formas de selecionar estudantes, é certo que se trata de uma arena complexa, mas, para entendermos um encontro específico, não basta jogar luz sobre uma face do pareamento. Nesse espaço de caminhos múltiplos, como os estudantes transitam? Como navegar esse mar agitado que oferece tantos caminhos possíveis para se chegar, por vezes, a um mesmo lugar? O cenário complexo que vimos no capítulo anterior apresenta-se igualmente complexo e opaco aos candidatos?

Aqui, como no quarto capítulo, estou interessada em entender como se produz coordenação nessa arena. Se antes estava interessada em pensar como as instituições definem as formas de recrutamento de seus estudantes por meio de dispositivos múltiplos, agora interessa compreender como os estudantes definem onde cursarão o ensino superior. Se, para se encaminharem a determinadas carreiras e instituições, os estudantes precisam ter acesso a informações que os ajudem nessa decisão, como essas informações circulam? Isto é, precisamos olhar para o efeito da estrutura informacional sobre a capacidade dos atores tomarem conhecimento de determinadas oportunidades ou alternativas (STOVEL; FOUNTAIN, 2009).

O objetivo deste capítulo é, assim, levantar pistas que nos ajudem a perceber como circulam, especialmente entre esses jovens, as informações que lhes permitem tomar decisões com respeito ao seu futuro educacional. Se a intermediação da informação é central para entendermos o encontro entre os candidatos e as vagas de ensino superior, como ela circula? O capítulo está estruturado da seguinte forma: em primeiro lugar, apresento brevemente a ancoragem teórica do problema. Em seguida, descrevo como foi realizado o trabalho de campo sobre o qual a análise se assenta. Finalmente, jogo luz sobre alguns elementos que operam na tomada de decisão desses jovens.

Redes e dispositivos: a intermediação no acesso a uma vaga de ensino superior

Em primeiro lugar, informações podem circular por meio da rede de relações desses estudantes. Estudos que tomam como foco a composição das redes de relações dos indivíduos ao longo das etapas de seu ciclo de vida enfatizam a correspondência entre a composição dessas redes e as dinâmicas de socialização (BIDART; LAVENU, 2005). Enquanto jovens permanecem na escola, por exemplo, suas redes pessoais permanecem fortemente ligadas ao ambiente escolar (DEGENNE; LEBEAUX, 2005). Ao longo das etapas de seu ciclo de vida, os processos de socialização são guiados pelos membros de suas redes pessoais, ao mesmo tempo que essas redes são constituídas a partir dessas experiências no mundo social (BIDART; CACCIUTTOLO, 2013). As redes pessoais do indivíduo podem ser vistas como espécies de imagens dos contextos pelos quais ele passa.

Além de ser um bom indicador dos espaços de socialização dos indivíduos, as redes de contatos pessoais podem influenciar diretamente as escolhas ao encorajar ou desencorajar algum tipo de ação ou tomada de decisão (DIMAGGIO; GARIP, 2012). Elas podem também ser a fonte de acesso a informações novas sobre, por exemplo, uma carreira específica ou sobre cursos preparatórios. Os vínculos relacionais dos estudantes podem ser pistas importantes na compreensão do processo de pareamento em causa.

Quando um estudante escolhe uma determinada carreira em determinada instituição, ele não o faz a partir de um ponto de vista único, em que há completa informação sobre todas as carreiras e instituições disponíveis. Os estudantes fazem suas escolhas a partir de pontos de vista específicos, eles estão situados em certos contextos institucionais, emaranhados em redes de relações específicas. No caso de estudantes recém-saídos do ensino médio, que pouca ou nenhuma experiência no mercado de trabalho tiveram, os contextos institucionais e redes de relações se restringem, na maior parte das vezes, à família e à escola.

Além da rede de relações pessoais dos estudantes, que incluem sobretudo sua família e amigos, é preciso levar em conta o papel da escola na intermediação desse tipo de informação, seja por meio dos próprios professores desses estudantes, seja por meio de

serviços de consultoria e orientação oferecidos nesse momento de saída do ensino médio e entrada no ensino superior¹⁰⁸.

Mas, intermediários são importantes não apenas na transmissão da informação que facilita o encontro entre estudantes e vagas de ensino superior. Eles são centrais também na valoração dessas vagas; dito de outro modo, eles não apenas fazem circular informações sobre vagas e instituições, mas, nesse processo, atribuem determinado valor a essas vagas, hierarquizando-as, classificando-as, etc. Se, para os trabalhos baseados na análise de redes sociais, os intermediários teriam, sobretudo, o papel de fazer circular a informação e conhecimento, para a sociologia preocupada com processos de valoração, esses intermediários são entendidos como parte ativa na construção e funcionamento de arenas de troca. Ou seja, os intermediários não apenas são importantes na facilitação do encontro entre demandantes e ofertantes, mas são também centrais na valoração (BESSY; CHAUVIN, 2013). Evidenciar os instrumentos e mecanismos presentes no trabalho cotidiano dos intermediários - em particular artefatos cognitivos tais como classificações e nomenclaturas, propagandas e testes de conhecimento - é chave no entendimento desses processos. Trata-se de observar a dimensão cognitiva e normativa desses mecanismos e instrumentos.

Kruger e Reinhart (2017), por exemplo, propõem que se deva focalizar as práticas de valoração em sua relação com as estruturas de valor. A classificação, de acordo com esses autores, é entendida como um ato performativo de valoração. Classificar é, nesse sentido, construir uma ordem particular entre objetos, práticas e pessoas por meio da atribuição comparativa de valor. Vagas de ensino superior são classificadas: cursos são avaliados por comissões do Ministério da Educação, por guias especializados (*Guia do Estudante*), por jornais de grande circulação (Ranking da Folha, produzido pelo jornal *Folha de S. Paulo*). Cursos recebem estrelas, letras, etc., isto é, são criados critérios de avaliação que posicionam as instituições e os cursos uns em relação aos outros e os estudantes tomam suas decisões a partir dessa realidade.

Investigar como a informação circula é importante, inclusive, dada a existência de dispositivos de pareamento como os apresentados no capítulo anterior (SISU, PROUNI e FIES). Do ponto de vista da literatura econômica, a criação desse tipo de dispositivo significaria uma redução importante nos custos informacionais porque toda a informação

¹⁰⁸ A oferta desse tipo de serviço, bastante comum em outros contextos nacionais, foi tratada com detalhes em outros estudos (KHAN, 2011; MCDONOUGH, 1997)

relevante sobre os cursos e instituições estaria acessível no próprio dispositivo (para o caso brasileiro, ver MACHADO; SZERMAN, 2021). Mas, mesmo nesse caso, dado o grande volume de informações apresentadas pelos dispositivos no curto período de tempo em que ele opera, o estudante acaba por recorrer a outras fontes de informação para tomar uma decisão. Entretanto, por mais que os custos de informação sejam reduzidos - ao se reunirem as informações relevantes na própria plataforma - é certo que o estudante segue em sua busca por formas de maximizar sua informação, por vias que são externas ao dispositivo.

Assim, persiste o interesse analítico em entender quem ou o que auxilia o estudante no processo de pareamento. Esse processo pode ser visto a partir de diversas perspectivas no que diz respeito à sua duração: longa, quando consideramos cada pequena decisão (vestibulares em que vai se inscrever, provas que vai fazer, etc.) até a chegada a uma vaga de ensino superior; ou mais curta e quase imediata, durante o funcionamento dos dispositivos de pareamento, por exemplo. Que tipos de dispositivos de julgamento estão envolvidos? Em que momento(s) eles operam? Onde ou quem produz as informações sobre as vagas? Como essas informações circulam? Quais são os dispositivos que permitem os estudantes (e a suas famílias) compararem as instituições de ensino superior e julgar sua qualidade, lidando, desse modo, mesmo que provisoriamente, com a incerteza que caracteriza essa escolha? Essa realidade apresenta-se da mesma maneira para todo e qualquer estudante ou o acesso a intermediários - pessoas e dispositivos - varia a depender do lugar social que ele ocupa?

A partir de entrevistas com estudantes concluintes do ensino médio, investigo o papel da rede de relações desses jovens e dos dispositivos que estão em jogo quando é preciso escolher uma carreira e uma instituição onde cursá-la. Dito de outro modo, tomo como foco os dispositivos em ação e as redes de relação em operação na ordenação e seleção das vagas de ensino superior desejadas.

Uma pesquisadora entre vestibulandos

No terceiro capítulo deste trabalho, mostrei como não é evidente a caracterização do conjunto de candidatos ao pareamento sobre o qual essa tese se debruça. E quando tal população candidata se torna mais e mais heterogênea o problema se amplia. Encontrar candidatos numa população tão volumosa e nacionalmente dispersa pode ser uma tarefa ingrata. Nesse sentido, há que começar esclarecendo como chegamos a nossos informantes, isto é, como esse grupo

de estudantes foi alcançado. E, sobretudo, deixar claro que desvendar como mecanismos operam é algo que nos remete a uma análise mais minudente, mais micro, focada nas experiências de indivíduos onde, antes que produzir grandes generalizações, se trata de mostrar em processos concretos como diferentes dispositivos e modos de operação são acionados. Se no terceiro capítulo utilizávamos um grande telescópio de angular abrangente, aqui a ferramenta a ser utilizada será a lupa. Como encontrar esses candidatos, de modo a entender como circulam as informações sobre o pareamento?

O problema seria menos importante se tomássemos a população atualmente matriculada no ensino superior e observássemos sua experiência anterior, recurso com frequência utilizado na literatura brasileira sobre ensino superior. Quando se adota essa estratégia de aproximação, o procedimento, por certo, parece mais simples: depois que o pareamento ocorre, perguntamos ao estudante como ele se informou sobre aquele momento, quem o ajudou nesse processo, que dispositivos foram acionados na decisão por determinada instituição e curso. Assim fazendo, coloca-se ênfase naquilo que permanece na memória do estudante com relação ao processo, ou ainda, sobre como o evento é por ele reelaborado depois do resultado. Frequentemente isso é feito a partir de um conjunto de estudantes matriculados em determinada instituição ou curso (por exemplo, ingressantes do curso de pedagogia numa dada instituição, como foi o caso do estudo de Honorato e Heringer (2015)). Tal estratégia, entretanto, torna difícil o acesso à perspectiva daqueles que saíram do processo de pareamento não tendo sido pareados, ou seja, aqueles que não completaram a transição do ensino médio para o ensino superior, ainda que desejassem tê-lo feito. Esse modo de aproximação também dificulta um olhar sobre a dimensão temporal do pareamento (inclusive sua duração), uma vez que observaríamos apenas o processo finalizado.

Como alternativa, optei aqui por tomar como sujeitos os estudantes que se apresentam como interessados em participar do pareamento ou, dito de outro modo, os candidatos em processos de seleção ao ensino superior. No terceiro capítulo deste trabalho, as características gerais dessa população foram apresentadas a partir dos dados do questionário socioeconômico do ENEM (o exame mais importante para o acesso ao ensino superior no país). Aqui, como o alvo passa a ser o modo pelo qual dispositivos operam e como a decisão se forma em situações concretas, impõe-se um recorte ainda mais específico. Vamos jogar luz sobre a experiência de um conjunto de estudantes concluintes do ensino médio de algumas escolas da cidade de São Paulo que se inscreveu no ENEM no ano em que terminava aquele ciclo de formação. Tal escolha impõe alguns prejuízos, especialmente o fato de excluir estudantes que

chegam ao ensino superior em idade mais avançada, sobretudo aqueles que voltam a estudar depois de uma trajetória mais longa no mercado de trabalho (COMIN; BARBOSA, 2011).

Limitei a amostra de estudantes àqueles que haviam acabado de concluir o ensino médio na cidade de São Paulo. Ainda que dispositivos de pareamento como os sistemas do SISU tenham permitido uma ampliação no grau de nacionalização da disputa por vagas, os custos econômicos e emocionais de se mudar para uma cidade distante da família de origem impedem uma parcela importante dos candidatos de se candidatarem a vagas ou efetivarem a matrícula¹⁰⁹ em instituições de ensino superior em outras cidades ou estados. Mesmo que o SISU opere no sentido de nacionalizar a disputa por vagas - a proporção de estudantes novos vindos de outros estados que não o de oferta da vaga cresceu - esse incremento se deu de maneira desproporcional, privilegiando estudantes vindos de escolas privadas (MELLO, 2021). Como São Paulo caracteriza-se por uma ampla oferta de cursos em instituições bastante diversas, mesmo os estudantes que não quisessem ou não pudessem deixar a cidade têm um vasto leque de opções a seguir. Assim, optei por restringir a amostra a estudantes que faziam a última etapa de seu processo de escolarização na cidade de São Paulo.

O contato com estudantes concluintes do ensino médio, ademais, tampouco é algo evidente. A meio caminho entre a adolescência e a idade adulta, esses estudantes vivem, na maior parte dos casos, com seus pais, boa parte deles ainda não tendo completado 18 anos. O acesso a esse grupo - sobretudo para tratar de um tema tão caro nesse momento de seu ciclo de vida - depende, em grande medida, do estabelecimento de uma relação de confiança com os estudantes e com seus responsáveis¹¹⁰. Desse modo, naquilo que seria um campo piloto, optei por fazer a aproximação com um primeiro grupo de dez entrevistados via a instituição escolar.

O universo de escolas de ensino médio na cidade de São Paulo é vasto e bastante heterogêneo. Há pouco mais de 1300 escolas na cidade com estudantes concluindo o ensino médio - 678 públicas e 668 privadas¹¹¹. Nesse primeiro contato com estudantes concluintes do ensino médio, optei por entrevistar egressos de duas escolas, uma pública e uma privada, de

¹⁰⁹ Muitos entrevistados consideravam concorrer via SISU ou PROUNI a vagas em instituições distantes de suas casas. A maior parte deles, entretanto, mesmo quando aprovados, optavam por não efetivar a matrícula.

¹¹⁰ A resposta para o convite de participação nessa pesquisa dependia da autorização dos pais ou responsáveis desses jovens. Uma autorização formal foi demandada aos responsáveis de todos aqueles que ainda não haviam completado 18 anos. Mas, em alguns casos, mesmo aqueles que já haviam atingido a maioria consultavam seus responsáveis para aceitar participar da pesquisa.

¹¹¹ Dados do Censo Escolar de 2018. A cada ano, cerca de 100 mil alunos concluem o ensino médio nas escolas públicas da cidade e pouco mais de 25 mil nas escolas privadas (dados do INEP obtidos via Lei de Acesso à Informação).

bairros próximos de uma mesma região da cidade. Ainda que localizados na mesma zona da cidade, os bairros em que as escolas estão localizadas têm características bastante distintas, conforme detalharei mais adiante. Nessa etapa inicial e ainda exploratória do campo, a escolha por essas escolas específicas - que aqui chamarei de *Escola Pública* e *Colégio Grande*, de modo a manter o anonimato dos participantes da pesquisa¹¹² - se deu pela possibilidade facilitada de acesso. Nos dois casos, professores das escolas intermediaram meu contato inicial com os estudantes. A partir desse primeiro grupo de estudantes, o recrutamento de novos entrevistados se deu por meio do método de bola de neve, isto é, pedia aos entrevistados que me apresentassem outros estudantes que pudessem ter interesse em participar da pesquisa.

O contato inicial de pesquisadores com as escolas em que pretendem desenvolver sua investigação não é algo trivial. Abrir uma instituição escolar ao olhar externo de um pesquisador pode apresentar um risco para essas escolas, sobretudo para as instituições bem posicionadas na hierarquia das escolas de ensino médio da cidade. Dois aspectos, entretanto, facilitaram esse primeiro contato. O primeiro deles diz respeito ao fato de que eu conhecia, por razões outras que não ligadas a esta tese, professores dessas instituições. O segundo aspecto facilitador é que não se trata de uma pesquisa sobre a escola, mas sobre estudantes que passaram por aquela escola, ou seja, o foco recaía sobre estudantes que haviam acabado de se formar. No limite, a escola seria apenas uma intermediadora do contato, já que esses jovens haviam terminado o percurso escolar e não estavam mais matriculados nesses estabelecimentos.

Meu acesso ao campo foi, assim, facilitado pela intermediação de meus contatos pessoais. Pouco antes de começar a pesquisa para essa tese de doutorado, eu havia me matriculado no bacharelado em matemática aplicada da Universidade de São Paulo. Um de meus colegas nesse novo curso, a quem chamarei de Carlos, era professor de matemática no ensino médio, atuando em uma escola pública estadual que ficava na mesma região onde se localizava uma das escolas que frequentei durante minha trajetória no ensino básico. Com a ajuda de Carlos, entrei em contato com alguns formandos do ensino médio que haviam participado do ENEM

¹¹² Pelo mesmo motivo, algumas informações, como o nome das pessoas, também foram alteradas. No total, foram quatro escolas em que os participantes da pesquisa estudaram. Irei me referir às duas escolas públicas como *Escolas* por duas razões. Ambas têm a expressão *Escola* como parte seu nome oficial (*Escola Estadual* e *Escola Técnica Estadual*) e este é também o modo como os estudantes se referem aos seus estabelecimentos de ensino. Irei me referir às duas escolas privadas como *Colégio* pelos mesmos motivos. Ambas têm *Colégio* como parte de seu nome oficial e os estudantes que haviam passado por elas também frequentemente falavam do “Colégio” e não da “Escola” em que estudavam. Nesse contexto, chamar uma estabelecimento de ensino de Colégio quase pressupõe se tratar de uma escola privada.

naquele ano e que tinham algum desejo de ingressar no ensino superior¹¹³. Carlos era um professor querido pelos alunos e a simples menção de seu nome facilitava muito a minha interação com os estudantes. Mais tarde percebi que Carlos era também um dos principais intermediários daqueles alunos no acesso a informações sobre vestibulares e vagas de ensino superior.

Nesse mesmo período, entrei em contato com o orientador de uma das escolas em que estudei e que ficava nessa mesma região da cidade. Apesar de ter deixado a escola há mais de quinze anos, um dos orientadores pedagógicos que eu conhecera quando estudante (e que também era professor dos alunos) ali permanecia e se prontificou a me ajudar no contato com os agora egressos do colégio. Por meio desse orientador, agendei entrevistas com três formandos da escola. A partir desses estudantes, obtive o contato de outros dois egressos. Ao entrevistá-los, entretanto, descobri que eles haviam feito apenas parte do último ciclo escolar ali. Ao serem reprovados no primeiro ano do Ensino Médio, haviam decidido pedir transferência para uma escola do bairro que permitia o chamado processo de reclassificação. Mediante a realização e aprovação em um exame que avaliava os conhecimentos do aluno com respeito ao conteúdo didático daquele ano, o estudante podia matricular-se no ano seguinte, sem necessidade de refazer o ano em que havia sido retido na escola anterior¹¹⁴.

Nesse contato inicial, realizado por e-mail ou mensagem de celular, eu me apresentava e explicava brevemente o tema da pesquisa. Para aqueles que ainda não haviam completado 18 anos, eu também enviava aos seus responsáveis (que deveriam autorizar expressamente sua participação na pesquisa) uma carta de apresentação, resumindo os objetivos do estudo. Essa carta, em papel timbrado da Universidade de São Paulo, era também assinada por minha orientadora.

As primeiras entrevistas foram realizadas em janeiro de 2017 com dez estudantes que haviam concluído o ensino médio no final do ano de 2016. Janeiro é um mês atribulado para aqueles

¹¹³ O ENEM permite que todos aqueles que fizeram o exame e terminaram o Ensino Médio transformem-se em candidatos em potencial ao ensino superior a um custo muito mais baixo. Entretanto, como vimos no capítulo anterior, as regras para o uso do ENEM variam. Para tentar uma vaga via SISU, por exemplo, apenas o ENEM do ano anterior ao início do curso superior é válido.

¹¹⁴ Lembrei-me de que já em meus tempos de escola a estratégia de pedir transferência para outra instituição de modo a não ter de refazer o ano escolar era comum. Ao longo da pesquisa de campo, foram muitos os casos de irmãos ou namorados de entrevistados que haviam passado pelo mesmo processo. A retenção de alunos e sua transferência de escola fazem parte das estratégias de uma instituição de ensino para selecionar o seu público. No período em que estudei nessa escola, a transferência ou retenção de alunos tinha um impacto tão importante que, no terceiro ano do ensino médio, sobreviveram apenas dois terços das turmas que haviam iniciado o ensino médio naquela instituição dois anos antes.

que pretendem se candidatar a uma vaga no ensino superior no Brasil. Ainda que muitas provas de vestibular sejam aplicadas no final do ano, as provas de segunda fase das universidades estaduais paulistas costumam acontecer nas primeiras semanas de janeiro. É também o mês em que são divulgados os resultados do ENEM e em que os sistemas de pareamento de vagas começam a funcionar. As entrevistas desse primeiro conjunto de dez estudantes foram realizadas na primeira metade do mês, a maior parte delas antes da publicação dos resultados do ENEM¹¹⁵ e, portanto, antes da abertura dos sistemas operados pelo Ministério da Educação.

Inicialmente, as entrevistas com estudantes concluintes em 2016 seriam parte de um campo piloto que prepararia o campo a ser realizado no ano seguinte com estudantes de outras escolas. Essas entrevistas iniciais, entretanto, revelaram alguns aspectos da vida escolar desses jovens e das estratégias educacionais de suas famílias que me levaram a manter essas duas escolas como espaços privilegiados para observação do processo de pareamento sobre o qual essa tese se debruça. O fato de dois dos entrevistados do *Colégio Grande* terem revelado a mudança para outra escola durante o ensino médio revelou-se uma oportunidade interessante para a expansão do campo no ano seguinte. De modo que decidi, na rodada de entrevistas com formandos de 2017, incluir a escola para a qual esses jovens haviam ido. Dessa vez, o acesso aos estudantes foi mais difícil do que nas escolas anteriores. Um dos estudantes da primeira onda de entrevistados colocou-me em contato com um de seus professores, que ajudou a intermediar a relação com a coordenadora da escola. Ainda que tenha contado com a ajuda dessa coordenadora, naquele ano foi possível recrutar apenas mais três estudantes da escola para participação na pesquisa.

Um dos aspectos que me chamara atenção com relação às entrevistas realizadas com os estudantes da escola pública na primeira coorte de egressos era a frequência com que se referiam às Escolas Técnicas Estaduais (as ETECs), seja por estarem cursando, concomitantemente ao ensino médio regular, alguma formação técnica de nível médio em uma ETEC, seja porque planejavam ou haviam se candidatado a alguma formação desse tipo¹¹⁶ como caminho alternativo ou paralelo à entrada no ensino superior. Além de cursos técnicos voltados a estudantes que já completaram o ensino médio ou que cursam o ensino médio em escolas regulares, as ETECs oferecem o chamado ETIM: Ensino Técnico

¹¹⁵ Duas entrevistas foram realizadas no dia da divulgação dos resultados e uma delas no dia seguinte à divulgação.

¹¹⁶ A referência a cursos nas ETECs foi bastante frequente também nas entrevistas realizadas nos anos posteriores.

Integrado ao Médio. Estudantes em vias de finalizar o segundo ciclo do ensino fundamental inscrevem-se em processos de seleção (chamados “vestibulinhos”) em uma ETEC de sua preferência (cada uma delas oferece um conjunto específico de formações técnicas de nível médio) e podem cursar paralelamente disciplinas do ensino médio regular e do ensino técnico na mesma instituição. Na cidade de São Paulo, as escolas técnicas estaduais (assim como o ensino médio oferecido pelo Instituto Federal de São Paulo - IFSP) ocupam uma posição privilegiada com relação às demais escolas públicas de ensino médio. Dotadas de mecanismos de seleção de entrada, as ETECs são procuradas, especialmente na modalidade ETIM, por estudantes e famílias em busca de escolas públicas de mais qualidade¹¹⁷. Dentre os entrevistados, era dominante a perspectiva de que a ETEC era uma etapa intermediária - e não a etapa final de formação, anterior à entrada no mercado de trabalho, como em princípio seria o objetivo dessas instituições. Se observamos, por exemplo, as notas no ENEM dos estudantes concluintes do ensino médio das escolas públicas da cidade, as ETECs (juntamente com a escola do IFSP) destacam-se, localizando-se predominantemente na porção superior do ranking¹¹⁸. A inclusão de estudantes que concluíram o ensino médio em uma escola técnica permitiu, assim, ampliar a diversidade de experiências na formação pública de ensino médio, aspecto importante nesta análise. Isso porque, como estamos interessados na transição desses estudantes para o ensino superior - e sabendo que a probabilidade da realização dessa transição é variável e que, mesmo as vagas reservadas aos estudantes de escola pública (no caso paulistano, tanto nas IESs que integram o SISU quanto na Fuvest) são distribuídas de acordo com o desempenho dos estudantes nos exames -, é importante incluir estudantes de uma escola pública com mais chance de ocupar posições em cursos ou instituições de ensino superior de prestígio¹¹⁹.

Assim, decidi incluir na amostra de entrevistados aqueles estudantes que haviam acabado de terminar o ensino médio regular nesse duplo programa oferecido pelas ETECs. Uma dessas ETECs da região (e que havia sido especificamente citada em entrevista) ficava no mesmo bairro que as duas escolas privadas de onde vinham os demais estudantes da amostra, além de

¹¹⁷ A escolha da escola de ensino médio como estratégia das famílias e dos estudantes para o acesso ao ensino superior foi frequentemente citada nas entrevistas.

¹¹⁸ Como adiantado no capítulo anterior, o ranking de notas do ENEM é um dispositivo importante de valoração das escolas de ensino médio e é também utilizado pelos estudantes que procuram as ETECs como alternativa ao ensino médio público regular ou ao ensino médio privado.

¹¹⁹ Não por acaso, dos 27 entrevistados que cursaram escola pública, apenas estudantes da *Escola Técnica* vieram a ocupar vagas em cursos concorridos em instituições de prestígio. Estudantes da escola pública regular, quando acessaram instituições mais prestigiosas, como a Universidade de São Paulo, por exemplo, fizeram-no em cursos menos concorridos ou oferecidos fora do campus do Butantã, onde está localizada a maioria dos cursos mais prestigiosos.

ser uma das escolas mais bem posicionadas no ranking de notas no ENEM das escolas públicas paulistanas.

Desse modo, para a coorte de formandos de 2017, foram entrevistados estudantes de quatro escolas diferentes. Duas privadas, a que me referirei como *Colégio Grande* e *Colégio Pequeno* (os adjetivos grande e pequeno se referem ao número de alunos concluintes a cada ano) e duas públicas, que chamarei de *Escola Pública* e *Escola Técnica* (adjetivos que remetem ao tipo de formação oferecida por essas escolas públicas). Repeti as rodadas de entrevista com formandos nos anos de 2018 e 2019. Apesar de persistir com as estratégias que haviam se mostrado bem-sucedidas nos anos anteriores, não foi possível entrevistar estudantes egressos do *Colégio Pequeno* nesses dois últimos anos. O fato de se tratar de uma escola menor, com poucos alunos, diminuía a probabilidade de que os antigos alunos conhecessem alunos dos anos anteriores. Mas o contato via gestão da escola também não teve resultado¹²⁰.

O recrutamento de estudantes da *Escola Técnica*, por outro lado, manteve-se simples e não precisou ser intermediado por nenhum profissional da escola¹²¹. Na coorte de estudantes formados no ano de 2019, entretanto, não consegui entrevistar estudantes da *Escola Pública*. Apesar de ter conseguido o contato de alguns alunos, e de ter usado a mesma estratégia dos anos anteriores, não tive sucesso em convencê-los a participar da pesquisa. O ensino superior parecia ter deixado de estar no horizonte desses estudantes e participar da pesquisa tornava-se algo que poderia não fazer muito sentido.

Em suma, ainda que não se almejasse construir uma amostra aleatória das escolas ou dos estudantes dentro das escolas, dado o objeto de interesse analítico que pautava esse segmento da pesquisa – ou seja, o processo de construção da escolha, os intermediários e dispositivos nele operantes e os jogos de valoração e classificação mobilizados na decisão - a busca por entrevistados foi pautada pela preocupação em garantir variabilidade nas características dos alunos¹²² e das escolas pelas quais eles passaram.

¹²⁰ Diferentemente das primeiras escolas com que entrei em contato, neste caso, eu não tinha nenhuma relação anterior com a pessoa que fez minha intermediação com os alunos. Embora solícita e tendo se comprometido a convidar os estudantes egressos para participarem da pesquisa, o resultado da solicitação foi pífio pois não recebi contato de qualquer jovem, mesmo depois de insistir no pedido.

¹²¹ Por meio de um contato pessoal que fazia ensino médio em outra escola da região, consegui o contato de uma estudante do segundo ano que, por sua vez, me colocou em contato com alunos que haviam acabado de se formar.

¹²² Procurei manter um equilíbrio entre meninos e meninas no conjunto de entrevistados. Pelas próprias características da população que a escola atende, não foi possível entrevistar candidatos diversos em termos raciais nas escolas privadas.

Um ponto importante a se levar em consideração é que as quatro coortes de estudantes entrevistados formaram-se ainda no modelo antigo de ensino médio, ou seja, todos os estudantes frequentavam os mesmos componentes curriculares¹²³, ainda que, como veremos adiante, a grade curricular não fosse exatamente a mesma, uma vez que os estudantes do *Colégio Privado* contavam com um horário especialmente dedicado à transição para o ensino superior.

Participaram dessa etapa da investigação 46 estudantes (13 da *Escola Pública*, da 14 *Escola Técnica*, do 14 *Colégio Grande* e 5 do *Colégio Pequeno*). As entrevistas iniciais com cada um deles foram realizadas logo após o término ou nas últimas semanas de aula do terceiro ano do ensino médio¹²⁴. É importante sublinhar essa informação porque o momento da entrevista também explica o acesso e a importância de determinados contatos ou dispositivos. A posterior passagem por outros estabelecimentos educacionais, como os cursinhos pré-vestibulares, pode permitir que esse estudante tenha acesso a outras informações.

A duração das entrevistas era de cerca de uma hora. As conversas baseavam-se num roteiro (ver anexo A) que permitia abordar questões sobre os vestibulares que o estudante estava prestando ou pretendia prestar (inclusive para quais carreiras e através de que meios). Também conversávamos sobre como havia sido o último ano escolar em termos de preparação para o vestibular, especialmente com relação aos modos de se informar sobre as carreiras, as instituições e os processos de seleção. A partir de um balanço das entrevistas realizadas com o primeiro grupo de estudantes (em janeiro de 2017), decidi explorar com mais detalhe a rede de relações dos estudantes, registrando sistematicamente quem eram as pessoas à sua volta que participavam do processo de escolha de curso e instituição. Essas informações foram muito importantes para compreender melhor a que tipo de informação esses estudantes tinham acesso por meio de seus contatos pessoais.

Após as entrevistas iniciais, procurei manter contato por mensagens de telefone com os estudantes. Isso possibilitou que eu acompanhasse mais detidamente o momento em que eles se inscreviam nos dispositivos de pareamento geridos pelo Ministério da Educação (SISU e

¹²³ Com a implementação do novo ensino médio, os estudantes deverão cumprir um currículo mínimo comum e terão itinerários formativos como opção. Há que indagar, com a mudança, o que isso pode significar em termos de desigualdades em relação aos estudantes das diversas redes.

¹²⁴ Com exceção da coorte de 2018, que foi entrevistada cerca de dois meses antes de terminar o ensino médio. O adiantamento das entrevistas daquela coorte foi feito para que eu pudesse realizar o estágio doutoral no exterior.

PROUNI¹²⁵), bem como permitia ir mapeando suas decisões e estratégias em processos de pareamento mais longos (alguns levaram alguns anos para começar um curso superior, outros processos não se completaram ainda ou não irão se completar). Além disso, realizei entrevistas complementares com vários deles para entender algumas particularidades de sua trajetória nessa última etapa do processo.

Há um último aspecto que deve ser considerado no acesso ao campo. Para além do contato direto com professores de duas das escolas ou do fato de ter, eu mesma, passado por uma das instituições de ensino, há que se sublinhar o peso de, ao me apresentar e explicar a pesquisa, falar da Universidade de São Paulo. Em muitas entrevistas, os estudantes quiseram saber mais sobre minha trajetória escolar e profissional, inclusive questionando sobre como havia sido a experiência de se candidatar e ser aprovada em um curso da USP¹²⁶. Se o valor associado à Universidade de São Paulo era inquestionável entre os entrevistados (e isso se revela na frequência com que diziam - independentemente da escola de origem - querer estudar na universidade ou sonhar com estudar ali¹²⁷), o mesmo não pode ser dito com relação à sociologia como área do conhecimento em que essa tese se desenvolve. Apesar de alguma familiaridade com a disciplina, resultante de sua presença no currículo obrigatório desses jovens, a sociologia não tinha o mesmo valor para os estudantes das quatro escolas. A hierarquização entre as carreiras é parte da forma como esses estudantes se referem ao ensino superior e suas possibilidades. Assim, especialmente no *Colégio Grande*, em que as carreiras tradicionais tinham clara predominância, o curso de ciências sociais, mesmo se realizado na Universidade de São Paulo, não parecia ter o mesmo valor que as demais carreiras.

As Escolas

As quatro escolas onde os entrevistados completaram o ensino médio ficam localizadas fora do centro expandido da cidade de São Paulo. Três delas (os *Colégios Grande* e *Pequeno* e a *Escola Técnica*) ficam em um bairro mais central e consolidado, servido por estações de trem

¹²⁵ Nenhum dos entrevistados pretendia concorrer a um financiamento do FIES. Apesar de afirmarem que teriam muita dificuldade em pagar mensalidades de um curso superior, os estudantes diziam que não pretendiam candidatar-se ao FIES sobretudo porque temiam uma dívida futura ou porque não confiavam no programa.

¹²⁶ Ainda que o ENEM já existisse quando eu deixei o ensino médio, a entrada na Universidade de São Paulo passava apenas por seu vestibular próprio, organizado e executado pela Fuvest – Fundação Universitária para o Vestibular, tema tratado antes, no primeiro capítulo.

¹²⁷ Ao final da entrevista, eu perguntava qual era a vaga dos sonhos do candidato e pedia que ele imaginasse um cenário em que não houvesse qualquer obstáculo para obtê-la: não houvesse exame de entrada, pagamento de mensalidade, necessidade de conseguir emprego, etc. A maior parte dos entrevistados citou algum curso na USP. Alguns poucos citaram outras instituições públicas de prestígio como a Unicamp e a UFABC, ou instituições fora do país. A Universidade de São Paulo permanece, portanto, como a instituição mais desejada por esses estudantes, independente de sua origem social.

e metrô e a uma distância de cerca de um quilômetro uma da outra. A localização privilegiada das três escolas, especialmente o fácil acesso por transporte público, bem como outras características que serão apontadas adiante, contribuía para a presença de estudantes de outros bairros da cidade. A escola restante (*Escola Pública*) fica na mesma região, mas em um bairro um pouco mais afastado do centro, a uma distância de pouco mais de sete quilômetros das demais escolas¹²⁸. Apesar de muito próximos, os bairros são muito diferentes em termos sociais, o que fica evidente pela própria paisagem urbana. Enquanto o primeiro bairro é constituído sobretudo por prédios residenciais e comércios de luxo, o segundo é formado majoritariamente por casas pequenas, muitas delas sem acabamento.

Ainda que esse capítulo não tenha a pretensão de fazer uma sociologia da escola ou da trajetória escolar desses estudantes, é preciso explicitar algumas características básicas dessas instituições, mesmo porque, veremos adiante, as escolas são, em maior ou menor medida, centrais para o acesso desses estudantes à informação sobre o ensino superior.

Quadro 5.1 - Características gerais das escolas

	Rede	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social do entorno	Número aproximado de alunos concluintes do EM em 2018	Níveis de Ensino	Entrevistados	Anos de formatura dos estudantes incluídos na amostra
Escola Pública	Pública estadual	Muito baixa a muito alta	190	Fundamental 2 e Médio	13	2016, 2017, 2018.
Colégio Grande	Privada	Baixíssima a muito baixa	230	Educação Infantil ao Ensino Médio	14	2016, 2017, 2018 e 2019.
Escola Técnica	Pública estadual	Baixíssima a muito baixa	140	Ensino Médio e Técnico	14	2017, 2018 e 2019.
Colégio Pequeno	Privada	Baixíssima a muito baixa	70	Educação Infantil ao Ensino Médio	5	2016 e 2017.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar.

¹²⁸ Após a experiência do campo piloto, considerei escolher uma escola pública regular (não técnica) que ficasse no mesmo bairro que as demais escolas. Minha experiência anterior como estagiária em um estabelecimento desse tipo naquela região fez com que eu desconsiderasse essa alternativa. Por se tratar de um bairro que enriqueceu muito nos últimos tempos, as escolas públicas, que costumavam atender os moradores de seu entorno, passaram a receber cada vez menos estudantes locais e cada vez mais alunos vindos de bairros mais afastados do centro da cidade. Dado o funcionamento da distribuição de vagas públicas na cidade de São Paulo, os estudantes são automaticamente alocados nas escolas mais próximas de sua residência, assim, estudar longe do local de domicílio, indicaria, com alta probabilidade, uma estratégia familiar anterior de investimento educacional. De fato, ao analisar as características dos entrevistados da *Escola Técnica*, a importância do investimento em educação como estratégia familiar ficou bastante evidente.

Inicialmente, as escolas seriam apenas o ponto de contato com esses estudantes e os casos seriam analisados e agrupados a partir de outras categorias de interesse. Ao realizar as entrevistas, entretanto, a escola permaneceu como uma categoria importante a diferenciar as experiências desses estudantes no que diz respeito à entrada no ensino superior. Tanto porque as escolas reúnem em seu interior estudantes mais parecidos entre si com respeito a características sociais relevantes, como porque é nesses espaços que esses jovens passam a maior parte de seu tempo quando não estão com suas famílias. Não está em pauta aqui a relação entre esses aspectos, até porque se os casos se diferenciam por escolas, há que se ter em conta que essas diferenças não apenas pré-existiam como estão na raiz da escolha que os levou a uma (ou outra) dada escola.

Assim, a seguir, apresento algumas características dessas escolas e dos entrevistados que ali se formaram, bem como discuto a forma como as informações sobre ensino superior circulam entre eles. Optei por abordar as três primeiras escolas e seus entrevistados, mas não farei o mesmo para a quarta escola (*Colégio Pequeno*), já que ao final da pesquisa foram apenas cinco os entrevistados formados ali (sendo que apenas um deles havia feito todo o ensino médio no estabelecimento). Embora essa escola não receba o estatuto de um quarto contexto de interesse, posto que o número de casos é pequeno, as entrevistas foram importantes para tensionar ou questionar alguns aspectos dos outros contextos.

Um último aspecto a ser destacado é que todas as entrevistas iniciais foram realizadas até janeiro de 2020 (com formandos no ensino médio do ano anterior), antes, portanto, do início da pandemia e de seus efeitos no Brasil. Isso pode ajudar a explicar, por exemplo, a total ausência de referência a cursos à distância até aquele momento.

Escola Pública Regular - *A Escola Pública*

A Escola Pública é uma escola estadual que atende os alunos do ensino fundamental II e ensino médio residentes em seu entorno. Localizada a cerca de quinze quilômetros do centro da capital paulista e a pouco mais de 35 quilômetros da USP (se consideramos o campus do bairro do Butantã¹²⁹, num trajeto que, em transporte público, leva cerca de duas horas e meia)

¹²⁹ A Universidade de São Paulo tem diversos campi na cidade de São Paulo. O maior deles fica no bairro do Butantã (na Zona Oeste, área afluyente da cidade) e concentra quase todas as unidades de maior prestígio da instituição, dentre elas a chamada “Poli” (Escola Politécnica) e a FEA (Faculdade de Economia e Administração). A USP Leste (denominação do campus mais recentemente instalado na Zona Leste, área menos afluyente da cidade) concentra cursos mais recentes e menos concorridos. No *Colégio Grande* apareceram apenas escolhas de cursos nos campi mais tradicionais – engenharia, que fica no Butantã, medicina, localizada num

- instituição referência para a maior parte dos participantes dessa pesquisa. A escola fica num bairro mais vulnerável socialmente¹³⁰, em especial se comparado ao bairro das outras três escolas. A recepção dos estudantes ao meu convite para participar da pesquisa costumava ser positiva (com exceção do último ano, quando não foi possível recrutar novos entrevistados). Ao fazer o convite, eu costumava enfatizar que eles poderiam escolher o horário e local da entrevista que mais lhes conviesse, mas sempre me oferecia para ir até a casa do estudante. Entrevistá-los no ambiente doméstico não apenas permitiria observar aspectos de sua vida cotidiana, o espaço disponível para os estudos, por exemplo, mas também permitiria encontrar seus pais ou responsáveis, o que facilitaria, inclusive, o procedimento de autorização de participação na pesquisa para aqueles que tinham menos de dezoito anos. Os estudantes, no entanto, pediam que as entrevistas não fossem realizadas em suas casas. O bairro ficava próximo de um grande shopping center e foi lá que realizei parte considerável dessas entrevistas iniciais.

Treze estudantes formados nessa escola participaram da pesquisa. Como esperava, esses estudantes viviam muito próximos do estabelecimento de ensino e não haviam deliberadamente escolhido matricular-se ali. Alguns haviam sido transferidos automaticamente de outras escolas da região que atendiam o ciclo escolar anterior. Outros, que haviam se mudado para o bairro mais recentemente, haviam sido alocados na escola pela proximidade com relação às suas novas casas ou porque não havia vagas na escola mais próxima de suas residências.

Todos os entrevistados haviam completado o ensino médio no turno da manhã e a maior parte deles não exercia atividades remuneradas¹³¹. A composição dos domicílios era bastante diversa: alguns entrevistados viviam com o pai e a mãe, outros apenas com a mãe, o pai, um

campus próprio dedicado à área de saúde, em Pinheiros (na zona Oeste da cidade), e direito, também num campus próprio no centro da capital. Já os cursos da Each (Escola de Artes, Ciências e Humanidades), na USP Leste, foram mais citados pelos estudantes das escolas públicas.

¹³⁰ De acordo com IPVS - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, da Fundação SEADE (que leva em conta as condições de vida da população, isto é, aspectos relacionados a: renda, escolaridade, saúde, condições de inserção no mercado de trabalho, acesso aos serviços do Estado e oportunidades de mobilidade social), os bairros no entorno da *Escola Pública* caracterizam-se por terem de muito baixa a muito alta vulnerabilidade social. Em contraste, os bairros no entorno das demais escolas caracterizam-se por ter baixíssima a muito baixa vulnerabilidade social.

¹³¹ Alguns entrevistados trabalhavam como jovens aprendizes ou faziam “bicos” vendendo doces ou prestando pequenos serviços. Além disso, alguns realizavam atividades de cuidado, como o cuidado de crianças, em seus domicílios ou no domicílio de parentes.

irmão ou uma tia. Os que não viviam com nenhum dos pais (dois casos) eram aqueles que haviam migrado mais recentemente para São Paulo, vindos de estados do nordeste do país. Em ambos os casos, as mães haviam retornado para sua cidade natal e eles haviam ficado aos cuidados de familiares. De forma geral, o grau de escolaridade das mães era baixo, sendo que as mães de apenas quatro estudantes haviam completado o ensino médio. Ou seja, para a maior parte dos entrevistados desta escola, o grau de escolaridade dos filhos naquele momento superava o de suas mães. Quanto à ocupação dessas mulheres, quase metade delas estava desempregada, havia sido afastada do trabalho por razões de saúde ou dedicava-se ao cuidado de algum familiar idoso. As que trabalhavam fora do domicílio, eram diaristas ou empregadas domésticas, atendentes de telemarketing, caixas de estabelecimentos comerciais, vendedoras autônomas ou operárias.

Os pais dos entrevistados tinham características educacionais próximas das descritas anteriormente¹³². Apenas um pai havia começado a cursar o ensino superior, mas não havia terminado. A conclusão do ensino médio era ainda menos frequente que entre as mães, mas muitos entrevistados referiram-se a cursos técnicos. Muitos pais trabalhavam como mecânicos. Outros trabalhavam com transporte de mercadorias. Havia ainda um operário, um vendedor autônomo e um funcionário público (trabalhava numa subprefeitura da capital). Devido à curta trajetória escolar e/ou à restrita história ocupacional, as mães e pais dos entrevistados deste grupo eram pouco mobilizados na obtenção de informações sobre o ensino superior. Ao mesmo tempo, tampouco impunham restrições às escolhas dos filhos. Com frequência, os estudantes diziam que seus pais ou responsáveis os incentivavam a seguir com os estudos, mas não direcionavam suas escolhas, sublinhando que eles deveriam seguir a área de sua preferência. A indiferença com relação à trajetória escolar dos estudantes também aparecia com frequência, explicitando que o ensino superior pertencia a uma dimensão estranha ou inacessível a esses responsáveis.

Apesar de não poderem contar com a ajuda dos pais para ter acesso a esse tipo de informação, muitos entrevistados recorriam a tios, primos ou mesmo irmãos mais velhos, com frequência os únicos membros de sua família a terem feito ensino superior. Como a maior parte desses familiares havia estudado em instituições privadas de pouco prestígio, são especialmente informações sobre essas instituições que chegam aos estudantes por meio desses contatos.

¹³² Dois entrevistados não tinham mais contato com os pais e, portanto, não sabiam responder a essa indagação.

Nem todos os egressos da escola pretendiam ou tinham condições de seguir de forma ininterrupta uma trajetória de escolarização rumo ao ensino superior¹³³, apesar de todos os entrevistados desejarem-no. Essa dimensão da temporalidade é um aspecto central nessas trajetórias e contrasta fortemente com as trajetórias dos estudantes formados no *Colégio Grande*; esses, sem exceção, encaminhavam-se imediatamente para o ensino superior ou para um cursinho preparatório quando não logravam aprovação na primeira tentativa de acesso ao curso desejado. Para esses jovens egressos da *Escola Pública*, a saída do ensino médio se dá em um processo de crescente autonomização com relação aos pais. Naquele momento, eles não apenas deviam passar a responder por sua própria renda, como muitos precisavam partilhar com a família a responsabilidade pela manutenção do domicílio. Assim, o ensino superior, mesmo que em uma instituição pública e gratuita, não era uma escolha evidente, já que, apesar de não haver a necessidade de arcar com o custo das mensalidades, o estudante continuava não tendo acesso a qualquer tipo de renda, num contexto em que escasseavam políticas de assistência estudantil, mesmo nas instituições públicas¹³⁴.

Não por acaso, ao falar sobre sua vida fora da escola, muitos estudantes relatavam suas experiências no ensino técnico de nível médio. Alguns entrevistados frequentavam as aulas de ensino técnico durante o período noturno em alguma das ETECs da região, enquanto terminavam o ensino médio regular no período matutino na *Escola Pública*. Outros entrevistados haviam se inscrito nos *vestibulinhos* para iniciar um curso técnico logo após o término do ensino médio¹³⁵. As formações técnicas nas ETECs eram vistas como uma alternativa acessível e que lhes possibilitaria entrar rapidamente no mercado de trabalho caso não fossem aprovados nos cursos que desejavam, ou caso precisassem garantir renda para si (para sua manutenção ou pagamento de mensalidade no caso da entrada num curso privado sem bolsa de estudos integral) ou para sua família. Um dos entrevistados dessa escola (um

¹³³ Alguns entrevistados haviam se inscrito no ENEM e desejavam ir para o ensino superior, mas entendiam que antes deveriam conseguir um emprego e ter independência financeira para depois prosseguir com os estudos.

¹³⁴ Os estudantes praticamente não se referiram a políticas de assistência estudantil que lhes permitissem se dedicar exclusivamente aos estudos. Com uma notável exceção: os cursos ligados a carreiras militares, especialmente o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Estudantes das três escolas, *Escola Pública*, *Escola Técnica* e *Colégio Grande* referem-se ao ITA como uma opção muito desejável, mas dificilmente acessível. Nesse processo que posiciona o ITA num ponto elevado da hierarquia de cursos e instituições, três aspectos contam: a dificuldade da prova (que evidenciaria o valor daquela vaga), a reputação da instituição no mercado de trabalho e acesso a benefícios como moradia no campus e soldo. Assim, no caso do ITA, não apenas o curso é gratuito, mas os estudantes têm garantida sua renda ao longo do curso.

¹³⁵ Dos treze entrevistados, apenas três não estavam cursando ou não haviam se inscrito no *vestibulinho* para uma formação técnica em ETEC no momento de finalização do ensino médio. Mesmo os que se encaminhavam diretamente ao ensino superior com frequência mantinham a matrícula num curso técnico de nível médio, justificando que esse tipo de formação lhes daria acesso mais rápido a um emprego, permitindo a manutenção do estudante no ensino superior.

dos dois a serem aprovados em um curso na Universidade de São Paulo), ao decidir em que curso de Educação Física iria se candidatar (a Universidade oferece o curso na Cidade Universitária no Butantã, mais antigo e tradicional, e na USP Leste, mais recente), escolhe o ofertado na USP Leste pois, explica ele, havia lido que o curso na Cidade Universitária era integral, o que o impediria de terminar o curso que fazia na ETEC e trabalhar ou estagiar.

A Universidade de São Paulo figurava entre as instituições pretendidas por esses estudantes (mesmo que não no ano imediatamente subsequente ao término do ensino médio), mas eram sobretudo as carreiras menos concorridas as mais citadas (como educação física, marketing e matemática, parte significativa delas oferecidas no campus mais recente da instituição, localizado na zona leste de São Paulo). Ao lado da USP, figuravam instituições privadas de menor prestígio, especialmente grandes instituições de ensino superior (IESs) privadas com fins lucrativos e cursos como gestão de pessoas, marketing e recursos humanos, cursos tecnológicos em sua maioria.

André: O Carlos [professor] falou, eles liberam o site durante uma semana, né? Você joga a sua nota e é tipo um jogo, né? Quem tiver a maior nota vai abaixando nas outras colocações. Tomara que eu consiga, né? Porque educação física é um curso assim que não é tão competitivo eu dei sorte de gostar de uma área meio ruinzinha, né?

Ana: Por que ruinzinha?

André: Porque é isso, né? Não é muito competitivo e é uma coisa que também tá ficando sobrecarregada. O mercado de trabalho tem muito profissional para poucas vagas. Por isso eu queria fazer educação física e eu sei que não ia ser o suficiente. Depois eu ia me especializar em fisioterapia. (André, turma de 2016 da Escola Pública)

Nessa fala de André, podemos perceber como o próprio dispositivo opera na hierarquização das carreiras. Seu curso é numa área “ruinzinha”, seja porque não dá tantas oportunidades no mercado de trabalho, seja porque é pouco disputado no SISU. O grau de competitividade de uma vaga ou a dificuldade da prova de acesso a uma determinada carreira estão fortemente associados ao valor atribuído a essa carreira.

Como havia registrado anteriormente, as informações que chegam a esses estudantes sobre o ensino superior vêm de seus familiares e de alguns poucos professores da escola (e da ETEC, nos casos em que o entrevistado faz também algum curso técnico). Não por acaso, muitos estudantes relataram não terem se candidatado a determinada vaga porque haviam perdido o prazo de inscrições. Como veremos no caso do *Colégio Grande*, informações sobre datas limite de inscrição são repetidas à exaustão em algumas escolas. Mas esse não era o caso da

Escola Pública. A escola também pouco falava sobre as oportunidades educacionais que esses estudantes poderiam buscar. Também não havia qualquer tipo de formação específica para explicar o funcionamento dos dispositivos de pareamento operados pelo Ministério da Educação. Conforme relatado, apenas alguns dos seus professores conversavam a respeito de vestibular, especialmente sobre o ENEM. Nenhum coordenador pedagógico ou diretor foi citado¹³⁶.

A importância desses professores na circulação de informações era, entretanto, reiterada pelos estudantes. Era por meio deles que eles se informavam, por exemplo, sobre as vagas na Universidade de São Paulo, seja por conversas informais, seja porque alguns professores organizavam visitas a eventos educacionais realizados na Cidade Universitária (USP). O acesso à informação sobre oportunidades educacionais, sobretudo as oportunidades oferecidas pelo Estado, ficava dependente de poucas vias de informação. Dependiam do contato com um ou algum professor específico (os mesmos professores eram citados pelas diferentes coortes de formandos). Em sua ausência (quando um desses professores deixou de dar aulas na escola, por exemplo), a informação simplesmente parecia não mais chegar aos estudantes. O papel desses professores era duplo: eles não apenas informavam sobre as oportunidades educacionais, como incentivavam seus alunos a tirar proveito delas. Dentre os entrevistados, dois estudantes foram aprovados em cursos na Universidade de São Paulo, ambos incentivados por um professor que, já dando aula naquela escola, fora fazer uma segunda graduação, dessa vez na Universidade de São Paulo.

Ana: E por que na USP?

André: pelo nome, né? você fala USP, você já sabe o que é. E o Carlos também, né? Como ele estuda lá, ele sempre falou que é uma faculdade boa, tem nome, o quanto era complicado de entrar. Eu me inscrevi. Eu não tinha muita fé que eu ia conseguir nada, não. Aí eu entrei pela primeira fase, aí eu ganhei um pouco mais de esperança, né? E também pelo Campus bem bonito. (André, turma de 2016 da *Escola Pública*)

André, que fora aprovado no curso de educação física da USP Leste, explicita o duplo papel desempenhado pelo professor: informar sobre o vestibular e os meios de obter uma vaga e atribuir um valor específico a essa vaga, ao sublinhar a qualidade da instituição.

¹³⁶ A exceção eram os coordenadores ou diretores de outros estabelecimentos educacionais pelos quais os entrevistados passaram, como coordenadores de seus cursos na ETEC ou a diretora da escola em que um dos entrevistados estudou quando morou em outro estado, o que evidencia a importância da ETECs na ampliação do acesso a recursos informacionais.

A informação sobre o funcionamento dos dispositivos de pareamento do Ministério da Educação também circulava de maneira informal e dependia da iniciativa desses poucos professores. Nas entrevistas em que esses profissionais são menos citados - porque já não trabalhavam mais na escola naquele momento, por exemplo - os entrevistados dizem não saber muito bem como os dispositivos operam. A informação desses poucos professores chega, inclusive, por meio de irmãos mais velhos que estudaram na mesma escola:

Eu não cheguei a ter aula com o William, entendeu? Ele deu aula para o meu irmão só um ano e o meu irmão falava que ele era legal e ele também falava bastante do vestibular, essas coisas, ele passou meio que um resuminho do que é, sobre vários projetos de inclusão à faculdade, SISU, PASUSP, um negócio assim, não lembro exatamente todos. (Celso, turma de 2017 da *Escola Pública*)

Para além das informações fornecidas por alguns poucos professores e familiares, os estudantes contavam com recursos informacionais pouco diversificados sobre o ensino superior. A referência a feiras de ensino superior - eventos em que diferentes instituições costumam apresentar seus cursos - era quase ausente. Alguns entrevistados diziam, inclusive, que não sabiam que esse tipo de evento existia. Também era muito pouco frequente a visita a IESs, tanto as organizadas pela escola (por algum professor, no caso), quanto as realizadas de forma independente pelos alunos.

A internet era uma ferramenta utilizada com frequência por esses estudantes, mas, na ausência de intermediários que filtrassem ou direcionassem as pesquisas, eles se tornavam mais sujeitos a receberem informações de cunho publicitário. Ao procurar cursos na ferramenta de busca do Google, o usuário é direcionado a sites como o *Quero Bolsa e Educa+Brasil*. Esses sites são, de fato, intermediadores de vagas em instituições privadas de ensino superior. Mediante um pagamento inicial ou diversos pagamentos ao longo do curso, o estudante pode pleitear um desconto em uma vaga de determinado curso e instituição. Mas essas páginas também concentram informações sobre os cursos como instituições e lugares em que são oferecidos, turno em que são ofertados, valor da mensalidade e mesmo uma avaliação sobre as instituições. Desse modo, aquilo que é a venda de um serviço de intermediação, pode se apresentar como um espaço puramente informativo para esses estudantes. Esse tipo de estratégia das IESs privadas não se dá apenas na internet ou na intermediação de descontos. A *Escola Pública*, mas ainda com mais frequência a *Escola*

Técnica, costumavam receber visitas e palestras de profissionais das IESs privadas com fins lucrativos. Os representantes dessas instituições entravam nas escolas, com frequência tendo acesso inclusive ao tempo de aula dos alunos, para falar sobre cursos e sobre o ENEM e para oferecer aos alunos gratuidade na taxa de inscrição de seu vestibular. Se lembrarmos do capítulo anterior, no entanto, percebemos que a visita às escolas mostra-se como um instrumento interessante naquilo que essas IESs chamam de “captação” de alunos. A presença dessas instituições na escola era encarada de forma diversa. Alguns estudantes viam os visitantes com desconfiança. Nas palavras de um dos entrevistados, ao chamar atenção sobre que tipo de instituição costumava visitá-los diz: “O ITA não faz propaganda, nem a USP”. Ao mesmo tempo, uma parcela importante de estudantes citava cursos dessas instituições dentre suas prováveis escolhas, evidenciando o efeito do mercado sobre suas prováveis trajetórias escolares. Os estudantes da *Escola Pública* tinham, portanto, um acesso pouco diversificado à informação sobre ensino superior. Ademais, parte importante das informações circula por intermediação do próprio mercado privado educacional.

Finalmente, é preciso sublinhar uma característica importante desse conjunto de entrevistados: os diferentes tempos do pareamento. Para esses estudantes, a entrada no ensino superior, especialmente no curso que desejam, pode ser um processo longo e que se dá aos poucos.

Brenda tinha dezessete anos e acabara de terminar o Ensino Médio na *Escola Pública* quando conversamos pela primeira vez. Em seu ano de formatura, além de fazer o ENEM, Brenda havia se inscrito em dois processos de seleção: a Fuvest (para ter acesso a vagas da Universidade de São Paulo) e o vestibular da UNESP (Universidade Estadual Paulista). Naquele momento, o curso dos sonhos de Brenda era medicina na Universidade de São Paulo. Desde criança, contava, ela gostava de conhecer e pesquisar sobre a nutrição do corpo humano. Mas Brenda não havia se inscrito em medicina na Fuvest, única via de acesso ao curso¹³⁷ naquele momento. Naquele vestibular, ela havia optado por se inscrever em artes visuais, outra área do conhecimento que lhe interessava e cuja concorrência por vagas era menor, optando por medicina no vestibular da UNESP, menos disputado que o da USP. A nota do ENEM, esperava ela, poderia ser usada para tentar uma bolsa de estudos no curso de gastronomia de duas instituições privadas da cidade.

¹³⁷ Apesar de a USP já ter adotado o SISU como forma de ofertar parte de suas vagas, a Faculdade de Medicina ainda não havia aderido ao sistema.

Estávamos em meados de janeiro e as notas do ENEM ainda não haviam sido divulgadas. Brenda já sabia que não havia sido aprovada na primeira fase da Fuvest ou da UNESP e aguardava suas notas do ENEM para decidir o que fazer com relação ao SISU. Meses depois, voltamos a nos encontrar e ela me contou que tentara, via SISU, uma vaga em artes (história da arte) na Unifesp e em nutrição na USP. Não fora aprovada, ainda que tivesse ficado na lista de espera da Unifesp. Também tentara uma bolsa via PROUNI, nos cursos de nutrição e gastronomia de duas instituições privadas da cidade. Cada um dos cursos oferecia apenas uma bolsa integral e ela não foi aprovada. Brenda, entretanto, seguia em busca de alternativas. Seu irmão mais velho, que fazia graduação numa universidade privada da cidade, havia lhe dito que sua instituição oferecia algumas bolsas integrais. Com sua nota do ENEM, Brenda conseguiu uma bolsa integral para o curso de nutrição. Mas ela não queria apenas uma vaga de ensino superior, ela queria uma vaga numa IES com algumas características específicas, o que não era o caso daquela instituição. A universidade em que ela se matriculara - que faz parte do grupo de instituições com vestibulares flexíveis a que me referi no capítulo anterior - era uma instituição voltada mais para o mercado de trabalho e pouco para a pesquisa científica, segundo Brenda. A matrícula em nutrição foi acompanhada da matrícula em um cursinho comunitário oferecido pelo Centro Acadêmico de uma das unidades da Universidade de São Paulo. Ela fazia graduação durante a semana e cursinho aos sábados. Brenda continuava sua busca por uma vaga numa instituição que ela entendia como sendo de mais qualidade. Continuou tentando vagas via SISU e PROUNI. Também tentou o processo de transferência externa para o curso de graduação em nutrição da Universidade de São Paulo. Em sua segunda experiência no ENEM, Brenda conseguiu uma nota melhor, que foi usada para conseguir uma bolsa via PROUNI no curso de nutrição de outra instituição privada paulistana. Dessa vez, entretanto, tratava-se de uma IES especializada na área de saúde, que ela entendia ser superior em qualidade à instituição em que entrara inicialmente. Depois dos três semestres cursados na primeira instituição, Brenda voltava a dividir turma com calouros¹³⁸. Quando nos falamos pela última vez, ela me contava de sua felicidade na nova instituição (ela cursava o segundo semestre) e dizia que seu aproveitamento nas aulas havia melhorado. Os professores incentivavam os alunos a participarem de atividades de pesquisa científica, o que ela valorizava muito, e a infraestrutura da instituição era melhor. Brenda se dizia cada vez mais apaixonada pelo curso.

¹³⁸ Ela conseguira, entretanto, a equivalência de algumas disciplinas cursadas anteriormente.

A trajetória de Brenda traz elementos da trajetória de vários estudantes da *Escola Pública* que seguiram sua formação no ensino superior. Conforme avançava em sua formação, seja na primeira instituição de ensino superior em que entrou, seja no cursinho comunitário, Brenda tomava conhecimento dos diversos caminhos que poderiam levá-la a uma formação superior mais próxima do que realmente desejava, seja via dispositivo de pareamento, seja via bolsa de instituição privada. Desse modo, Brenda aos poucos chegara na vaga que queria, ainda que, para isso, tivesse de abrir mão do tempo cursado na instituição anterior.

Escola Pública Técnica - A *Escola Técnica*

A escola a que chamarei de *Escola Técnica* é parte da rede de escolas técnicas estaduais coordenadas pelo Centro Paula Souza, uma autarquia do governo do estado de São Paulo que administra as ETECs (Escolas Técnicas de nível médio) e FATECs (Faculdades de Tecnologia de nível superior). A ETEC oferece duas modalidades de ensino técnico: o ensino técnico integrado ao médio (conhecido como ETIM) e o ensino técnico modular (oferecido para quem não faz ensino médio ao mesmo tempo na mesma escola). O ETIM da *Escola Técnica* oferece cursos em quatro áreas: automação industrial, mecatrônica, marketing e administração. Trata-se de uma escola antiga (inaugurada na década de 1960) e de referência na região.

Para estudar na *Escola Técnica*, os estudantes passam por um *vestibulinho* na saída do segundo ciclo do ensino fundamental. Todos os estudantes da *Escola Técnica* haviam tido, portanto, a experiência de passar por uma prova de seleção educacional. Os 14 estudantes entrevistados eram bastante mais diversos do que os estudantes da *Escola Pública*, tanto no que diz respeito a suas características individuais, como familiares. Visto que a *Escola Técnica* oferece apenas ensino médio, todos eles vinham de outras escolas. Nove entrevistados haviam estudado em escolas privadas da região - tanto no próprio bairro, como é caso de uma estudante que viera do *Colégio Pequeno* - quanto em bairros mais afastados na mesma região ou na cidade vizinha. A *Escola Técnica* era uma oportunidade de continuar a trajetória escolar numa instituição que os pais ou o próprio estudante viam como de qualidade sem o peso da mensalidade. Cinco alunos vinham de escolas públicas de bairros mais afastados do centro e a mudança para a *Escola Técnica* era uma tentativa de escapar das escolas locais que eles ou suas famílias viam como de qualidade inferior. Assim,

diferentemente dos estudantes da *Escola Pública*, que procuravam as ETECs com o objetivo primeiro de entrar no mercado de trabalho, os entrevistados que haviam estudado na *Escola Técnica* estavam também interessados num ensino que era visto como melhor.

Esse é o caso de Igor, um menino que acabara de terminar o ensino médio integrado ao técnico (em administração). Ele morava com os pais num bairro mais periférico da região, a cerca de uma hora e quinze minutos de transporte público da escola. Ele havia completado o ensino fundamental numa escola próxima de sua casa, mas como acontecera com sua irmã mais velha, sua mãe tinha planos de que ele fizesse o ensino médio no bairro onde ficava a casa em que ela trabalhava como empregada doméstica. Sua irmã havia estudado numa escola pública regular do bairro¹³⁹, Igor frequentara a *Escola Técnica* e seu irmão mais novo preparava-se para fazer o vestibulinho para o ETIM de outra ETEC.

As famílias dos entrevistados da *Escola Técnica* tinham um perfil mais diverso que as famílias da *Escola Pública*, em consonância com a diversidade de origem escolar dos próprios estudantes. Havia mães que não tinham completado o ensino fundamental e mães que haviam feito pós-graduação, além da presença importante de mães com curso técnico. O mesmo se repetia com respeito aos pais dos entrevistados. A diversidade também se apresentava com relação às ocupações. Dentre as mães, havia babás, empregadas domésticas, vendedoras autônomas, professoras. Entre os pais, advogados, pequenos comerciantes e prestadores de serviço de reforma e instalação. Também por isso, era variada a capacidade das famílias fornecerem informações sobre o ensino superior.

Para a mãe de Igor, por exemplo, a *Escola Técnica* era um passo importante na trajetória escolar e profissional do filho:

Quando eu entrei na ETEC Administração, ela brilhava o olho, ficava toda feliz e tal, contou pra Deus e o mundo. Eu já ouvi ela falando, quando você sair da ETEC, quero ver o meu filho trabalhando de administrador em uma empresa grande, ela preferia que eu fizesse administração[...]. A minha mãe é tipo pessoa que vem de interior. Chegou, via esses prédios bonito e ficava, nossa, vai trabalhar aí e tal. Seria um grande orgulho para minha mãe, eu trabalhando em uma empresa grande de administrador, terno, escritório, eu

¹³⁹ Trata-se da escola em que eu estagiara há alguns anos e a que me referi anteriormente. A escola em questão fica numa zona do bairro que enriqueceu muitos nos últimos anos, processo evidente na paisagem agora dominada por grandes prédios de luxo. Todos os dias, pouco antes da entrada do turno da manhã ou do turno da tarde, a rua que liga a escola à estação de metrô (a 15 minutos de caminhada uma da outra) é tomada por jovens vestindo o uniforme da instituição, evidenciando que, mesmo se tratando de uma escola pública regular, os estudantes vêm de outras localidades da cidade.

acho que é por isso, mas nem ela e o meu pai foram contra [o curso de] ciência da computação. (Igor, turma de 2019 da *Escola Técnica*)

A projeção da mãe de Igor com relação ao futuro do filho tem a ver com um espaço que se distancia da sua própria experiência ocupacional como trabalhadora doméstica. Não há familiaridade com o que é o ensino superior, como ele se estrutura ou hierarquiza internamente. Sua perspectiva contrasta com a de outros familiares de estudantes da *Escola Técnica*, cujos pais têm formação superior.

Leandro terminara o curso técnico e sonhava em cursar engenharia naval, curso oferecido em poucas instituições, sendo uma delas a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Em sua primeira tentativa, ele não havia conseguido uma vaga. Por indicação de sua madrinha, conseguiu se matricular num cursinho comunitário, oferecido em uma das unidades da Universidade de São Paulo. As aulas eram diárias (período noturno) e, para diminuir os custos com deslocamento, Leandro mudou-se para a casa de sua tia, que vivia com sua madrinha em Osasco, a uma distância bem mais curta do campus. Ele passava a semana na casa da tia e voltava para casa aos finais de semana. Depois de um ano de cursinho, Leandro foi aprovado no curso de engenharia naval da Universidade de São Paulo. Em nossa primeira conversa, quando Leandro terminava o ensino médio, ele me contou de como a educação era assunto recorrente em sua família:

A minha mãe é uma pessoa que ela tem mestrado, mas ela se arrepende de não ter feito doutorado assim, ela sempre fala, então, estuda até não dar mais, porque ter conhecimento nunca é ruim, e hoje ela vê, ela ganha muito bem por causa disso, mas ela vê que o estudo faz falta. Mesmo que seja o último nível, o doutorado, por exemplo, é o último nível, você tá boa já, mas o estudo é sempre bom para conseguir coisas melhores. E os irmãos dela, os meus tios são todos professores. Têm de espanhol, a minha tia dá aula pra pessoas com deficiência, a minha tia dá aula de programação. (Leandro, turma de 2017 da *Escola Técnica*)

Como Leandro, Ivo, também da turma de 2017 da *Escola Técnica*, prestava engenharia em várias instituições públicas do estado (USP, Unicamp e ITA), além de ter feito o ENEM, cuja nota pretendia usar para entrar na Universidade Federal de São Carlos via SISU. Caso não fosse aprovado em nenhum desses cursos, Ivo pretendia fazer um cursinho preparatório para o vestibular. Naquele momento, ele participava de um processo de seleção para um curso

pré-vestibular da Educafro, uma organização do movimento negro preocupada com a inclusão de estudantes negros no ensino superior. A informação sobre o curso havia sido dada por sua tia: “*A minha tia, ela é associada. Ela achou a Educafro e entrou numa faculdade por esse meio e divulgou para a família. Eu achei legal, se desse para entrar, beleza, é um curso mais rigoroso e eu já pego o ritmo lá dentro e já entrava*”. Ivo não foi aprovado em sua primeira tentativa, mas seu pai se dispôs a pagar um cursinho online, cuja mensalidade era bastante mais barata que a de um cursinho presencial. Ivo a ele dedicou, então, o ano posterior à saída do ensino médio, preparando-se para mais uma rodada de vestibulares. Acabou por conseguir uma vaga de engenharia na Escola Politécnica da USP via Fuvest, curso oferecido no campus do Butantã, na zona oeste paulistana. Como a família vive numa região muito distante da Universidade de São Paulo, Ivo mudou-se para a casa da avó, que vivia no centro da cidade e, portanto, numa zona mais próxima do campus.

Os dois casos anteriores são interessantes para observarmos como a trajetória educacional ascendente nessas famílias - afinal, nenhum dos pais desses estudantes havia estudado em instituições de prestígio - é fruto de informações e recursos que circulam entre os membros da geração anterior. Destaca-se também o suporte operacional de uma rede familiar que assegura a mobilidade na malha urbana para que o estudante tenha acesso, a custo menor, a oportunidades de preparação a um curso de prestígio ou ao curso ele mesmo. Mais uma vez, vemos a rede familiar desses jovens em ação.

Mas, diferentemente de parte importante dos pais dos entrevistados do *Colégio Grande*, a família dos estudantes não colocava grandes limitações às suas escolhas, não direcionando-os ou impondo interdições a determinadas carreiras. O pai de Júlia, estudante que completou o ensino médio na *Escola Técnica* em 2018, apesar de dizer que a filha deveria pensar nos retornos econômicos da carreira que vai seguir, refletia sobre a própria experiência a partir da experiência da filha:

E aí meu pai, ele, eu fiquei muito, né? Com um negócio muito pessoal que ele falou, porque ele fez comércio exterior, né? Só que aí ele entrou na FFLCH [Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo], porque eu fui junto com ele um dia, né? Ele super com ar pensador, e eu, nossa, que foi? Ele falou, meu sonho era ter feito letras aqui. Aí ele falou, quer saber, você deve mesmo fazer o curso que quiser, não se arrependa de fazer algo que você não queira, faz o que você tiver vontade, se for para você ser, acabar sendo professora e ganhar menos, tudo bem, porque eu fiz comércio exterior e também estou ganhando pouco e tendo que me, estou

tendo que estrangular as coisas aqui, não é? Para sair dinheiro e tal. (Júlia, turma de 2018 da Escola Técnica)

Além de conversar muito com a filha sobre suas decisões e estratégias escolares, o pai de Júlia auxiliava-a nas tarefas mais práticas desse processo, como nos momentos em que ela precisava fazer inscrições nos vestibulares ou no SISU. Em uma de nossas conversas, realizada já no campus da Universidade de São Paulo (ela havia começado o curso de letras na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas), ela me conta que seu pai fora central para seu entendimento como alguém que tinha direito a se inscrever numa vaga reservada a pretos, pardos e indígenas durante o processo de seleção do SISU.

Júlia: Eu estava vendo minhas opções, eu estava decidindo, aí eu vi que na Ampla Concorrência eu praticamente não passava [pela nota de corte que aparecia no sistema] e minha nota estava relativamente boa.

Ana: Ampla concorrência pra qual das duas?

Júlia: Pra qualquer uma da FFLCH. A ampla concorrência estava muito difícil. Eu estava com 690, por aí, e ampla concorrência estava muito difícil, sabe? As notas estavam bem altas. Tinha gente, sei lá, com 800, tal, pra mais nas matérias. E aí eu estava, putz, já era, não sei que, não consegui. Aí meu pai falou: ‘por que você não tenta cota?’

Ana: Você nem tinha olhado vaga de cota?

Júlia: Não. Não tinha.

Ana: Por que você não tinha olhado?

Júlia: Ele falou: ‘por que você não tenta cota?’ Aí, eu falei, não sei, não mereço, sei lá. Não sei, é porque, como eu não sou retinta assim, sabe? Eu sou meio que negra clara, eu nem me considerava negra clara na época, eu achava que eu era só morena, sabe? Que todo mundo te coloca isso na cabeça: ah, você é moreninha, moreninha. Eu falei, ah, acho que eu não vou conseguir. Aí meu pai falou: ‘você nunca se olhou no espelho, não? Você não é moreninha’, sabe. E aí eu fui olhar PPI e eu peguei a PPI. Consegui passar pela PPI. E, ainda assim, a PPI estava concorridíssima. Nos últimos dias, eu estava cinco pontos acima da nota de corte. Estava desesperador. (Júlia, turma de 2018 da *Escola Técnica*)

A participação ativa dos pais durante o processo de escolha, seja durante as inscrições para o vestibular, seja durante o período de inscrição do SISU e do PROUNI, era quase inexistente entre os estudantes da *Escola Pública*. No caso dos estudantes da *Escola Técnica* é possível

ver como pais - e também outros membros da família - ajudam os filhos com informações de natureza diversa, ou mesmo com suporte operacional para decisões intermediárias ou encaminhamento de soluções, se vitoriosos nos seus alvos.

Em consonância com a experiência dos estudantes da *Escola Pública*, os estudantes da *Escola Técnica* dizem ter recebido pouca ou nenhuma informação da própria escola, com exceção de conversas informais com alguns professores. Alguns poucos professores também haviam organizado visitas dos estudantes a instituições de ensino superior, especialmente aquelas voltadas à formação na mesma área em que eles realizavam o curso técnico. Por outro lado, a *Escola Técnica* recebia frequentemente a visita de IESs com fins lucrativos, oferecendo palestras ou inscrevendo os estudantes em seus processos de seleção.

A própria Anhanguera [sobre como havia ficado sabendo do vestibular da instituição]. É, 3º ano começa a entrar muita faculdade assim na sua sala, assim, querendo saber se você vai prestar vestibular, aí a pessoa se inscreve. Eu, como sabia que não tinha em outros lugares o meu curso [Engenharia Naval], não me inscrevi em nenhuma, eu acho que eu deveria ter [ter se inscrito] só para aprender como é o teste deles, qualquer coisa. (Leandro, turma de 2017 da *Escola Técnica*)

[Cita algumas IESs privadas com fins lucrativos da região]. É mais as particulares que vão. Nunca foi ninguém da USP, eu fico até triste assim, eu queria muito alguém da USP e falar tal coisa assim[...]Eles dão panfletos, caneta, brindezinho, fala sobre como que é. 'Como vocês tão vendo aqui, não tem taxa de inscrição'[...]Não paga a prova, para gente fazer o vestibular deles assim, isso é meio que um contato obrigatório. Você tá na sala, você tem que ouvir eles, eles falam. (Leandro, turma de 2017 da *Escola Técnica*)

A capacidade do mercado de oferecer seus serviços pelos mais distintos caminhos não se restringe ao período em que o estudante frequenta a escola. As instituições com fins lucrativos não apenas estão na escola oferecendo materiais e possibilidades de bolsas ou desconto nas mensalidades como enviam propaganda diretamente aos estudantes. Igor, que aparece no início dessa seção do capítulo, conta, por exemplo, como recebeu uma oferta de vaga por SMS justamente no momento em que esperava o resultado de uma vaga no SISU. Aguardando a lista de espera, Igor recebeu um SMS de uma IES privada com fins lucrativos oferecendo desconto de 40% na mensalidade do curso por que tinha interesse. O momento da mensagem não poderia ser mais oportuno e certamente havia sido escolhido porque a instituição sabia que muitos estudantes, como Igor, haviam tentado uma vaga via SISU e não haviam conseguido. Como o sistema é aberto e múltiplo, um estudante que não consegue ter sucesso no pareamento via dispositivo pode ser um ótimo candidato a querer uma bolsa

oferecida por uma dessas instituições. Ele não se lembrava como a instituição tinha seu contato, mas achava que havia dado seu número de telefone em alguma dessas inscrições para vestibular ou bolsa que preencheu na escola. Igor matriculou-se no curso. A estratégia de marketing da instituição havia dado certo. Em seguida, entretanto, foram abertas as inscrições do PROUNI e Igor conseguiu uma bolsa integral numa instituição concorrente.

Além das informações fornecidas por atores do mercado, entre os estudantes da *Escola Técnica*, a consulta a rankings e guias de cursos é bastante mais frequente. Os *rankings* e guias entram em cena em vários momentos da decisão. Algumas vezes isso acontece no momento de formação das preferências iniciais, isto é, antes da inscrição no vestibular ou nos dispositivos de pareamento do MEC. Mas eles também são um atalho a que os estudantes recorrem no momento de escolher uma vaga no SISU. Como vimos, o sistema é complexo e apresenta uma quantidade muito grande de informação para o candidato, daí porque os *rankings* servem de atalho para avaliação da qualidade dos cursos disponíveis, e cuja nota de corte é baixa o suficiente para o aluno se candidatar a uma vaga. Na dinâmica da inscrição, por vezes o aluno tem apenas poucas horas para tomar sua decisão.

Há, ao menos, dois tipos de *rankings* utilizados pelos alunos. O mais citado e utilizado é o do *Guia do Estudante* (publicado pela Editora Abril)¹⁴⁰. Ele é abrangente em termos de cursos que abarca e recobre instituições do país inteiro. Seu concorrente, o guia publicado pelo jornal *Folha de S. Paulo*, é visto com certa desconfiança por parte dos estudantes, sobretudo porque nele figuram, em posições do topo, instituições de pouco prestígio. O *Guia do Estudante*, muito citado também por estudantes do *Colégio Grande* não é apenas um ranking. É um guia (há a versão em papel no formato de revista - Figura 5.1 - e a versão online) que concentra vários tipos de informação sobre o ensino superior brasileiro. Em suas páginas, o estudante não apenas pode pesquisar informações sobre os cursos, mas aprende também sobre o funcionamento dos dispositivos de pareamento do Ministério da Educação, sobre as possibilidades de bolsa de estudo, etc. Além das informações gerais, o *Guia* está estruturado por grandes áreas do conhecimento e por carreiras nessas grandes áreas (Figura 5.1). Para cada uma das carreiras, o *Guia* apresenta informações sobre o tipo de trabalho que a

¹⁴⁰ O *Guia do Estudante* deixou de ser publicado pela Editora Abril em 2018, mas seu site permaneceu disponível. Nas entrevistas, ainda não foi possível perceber se algum outro dispositivo tomaria o lugar do *Guia do Estudante*. O jornal *O Estado S. Paulo* lançou no final de 2021 o *Guia da Faculdade* que, como o *Guia do Estudante*, atribui estrelas aos cursos. O novo guia é produzido em parceria com a *Quero Educação*, empresa que mantém o site de intermediação de descontos em mensalidade *Quero Bolsa*, a que me referi em outra seção do capítulo. A parceria firmada por um dos maiores jornais do país para a circulação de informações sobre o ensino superior evidencia o papel de destaque que atores ligados a IESs privadas vêm ganhando.

formação permite, o mercado de trabalho na área e sobre as características do curso. Também são listadas e avaliadas as instituições que oferecem a formação. A cada ano, são publicados, para cada área de conhecimento, os cursos mais bem avaliados de acordo com os critérios do *ranking*. A avaliação é feita por pareceristas externos e aborda os seguintes aspectos: projeto político-pedagógico do curso, corpo docente e infraestrutura da instituição. Os cursos recebem entre três e cinco estrelas (nota máxima). Obter cinco estrelas nesse *ranking* costumava ser motivo de comemoração para os gestores das instituições de ensino superior.

REGIÃO SUDESTE

ES Vila Velha Fac. Novo Milênio n/l.
 MG Barbacena IF Sudeste MG. Frutal Uerng. Itaipubá IFTM. Uberaba IFTM. Uberlândia IFTM. Virgíniópolis Iseed-Faved Gestão de Alim. de Origem Animal e Vegetal n/l.
 SP Marília Fatec Marília. Matão IFSP. Piracicaba Fatec Piracicaba. Presidente Prudente Unoeste n/l. Santos Unimes n/l. São José do Rio Preto Unilago SSS. São Paulo Fac. de Tecnol. Senai Horácio Augusto da Silveira SSSS, FOC SSS.

REGIÃO SUL

PR Campo Mourão UTFPR. Cascavel Fac. D. Bosco-Cascavel n/l. Londrina UTFPR. Medianeira UTFPR. Ponta Grossa UTFPR. Toledo Fac. da Ind. Senai Toledo SS. Umuarama UEM.
 RS Bento Gonçalves IFRS. Capão do Leão UFFel. Santa Maria UFSM. Santo Augusto IF Farroupilha. Três de Maio Setrem Laticínios SSSS.
 SC Canoas IFSC. Chapecó Senai Chapecó SS. São Miguel do Oeste IFSC. Urupema IFSC.

CIÊNCIAS AGRÁRIAS L

O profissional desta área leciona em escolas de ensino técnico, Ensino Médio e Superior, formando e treinando mão de obra para trabalhar em propriedades rurais e na agroindústria. Ele entende de produção agropecuária, comercialização dos produtos e preservação ambiental. Pode dar aulas de agronomia, fitotecnia, engenharia rural, zootecnia, agroindústria e extensão rural. Institutos federais de educação profissional, escolas agrotécnicas e escolas de campo são seus principais locais de trabalho. Pode atuar na administração de propriedades rurais e na implantação de medidas que melhorem a produção. Nesse caso, trabalha em fazendas, ONGs, secretarias de agricultura e programas de desenvolvimento agrícola. Existe a possibilidade de trabalhar na área com um bacharelado interdisciplinar.

O QUE VOCÊ PODE FAZER

Capacitação Preparar equipes profissionais para atuar em cooperativas e associações rurais.
Consultoria Dar assistência a funcionários de ONGs, fazendas e confederações e secretarias de agricultura.
Docência Lecionar em escolas técnicas, de Ensino Médio e em institutos federais. Para dar aulas no Ensino Superior é preciso fazer pós-graduação.
Gestão Administrar estabelecimentos rurais visando à melhoria da produção.

MERCADO DE TRABALHO

A principal atuação deste licenciado é na sala de aula. Ele leciona nos ensinos básico, técnico e tecnológico de escolas agrícolas, além de atuar em institutos federais. Também é procurado por prefeituras, cooperativas e associações rurais para gerenciar equipes e treinar profissionais que já atuam na área – em produção, beneficiamento e comercialização – e precisam se atualizar. Em confederações de agricultores e secretarias de Agricultura, trabalha como consultor. Nos últimos anos, foram abertas vagas na Embrapa e em universidades.

O CURSO

Mescla as disciplinas comuns da área de Ciências Biológicas e Exatas com as específicas de Agronomia. Desde o primeiro ano o aluno já estuda zootecnia e climatologia, ao mesmo tempo que vê biologia, química e informática. A partir do terceiro ano, o curso fica mais específico, com disciplinas como construções rurais, silvicultura, irrigação e drenagem, bovinocultura, ciência do solo e fisiologia vegetal. Políticas educacionais, métodos pedagógicos, sociologia da educação e estágio obrigatório integram o currículo. Em algumas escolas, é necessário apresentar trabalho de conclusão de curso.
Duração média: 4 anos.
Outro nome: Cién. Agr. e do Amb.; Cién. Agrícolas.

ONDE ESTUDAR

CURSOS: 9 | AVALIADOS: 9
 4★ 2 CURSOS | 3★ 6 CURSOS

OS MELHORES CURSOS

★★★★
 MA São Luís IFMA. PB Católica do Rocha UEPB.

★★★
 BA Senhor do Bonfim IF Baiano. ES Colatina IFes Cién. Agrícolas. MA Codó IFMA. PB Bananeiras UFPB. RJ Seropédica UFRRJ Cién. Agrícolas. SC Araquari IFC Cién. Agrícolas.

OUTROS CURSOS

Avaliados (com ★★ e ★) e não avaliados (sigla sublinhada)

REGIÃO NORTE

AM Benjamin Constant Ufam Cién. Agr. e do Amb.

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS B/L

O biólogo estuda todas as formas de vida, macroscópica ou microscópica. Ele pesquisa a origem, a evolução, a estrutura e o funcionamento dos organismos. Analisa as relações entre os diversos seres e entre eles e o meio ambiente. O vasto campo de estudos na graduação permite que, uma vez formado, siga caminhos diversos, conforme seu interesse. Da pesquisa com células-tronco ao trabalho ambiental, a carreira do biólogo é abrangente e promissora, em razão, especialmente, da crescente preocupação com o meio ambiente. A atuação deste profissional é ainda fundamental na descoberta de aplicações de organismos na medicina, no desenvolvimento de medicamentos e na indústria, em áreas de fabricação de bebidas e de alimentos. O licenciado está apto a dar aulas de biologia no Ensino Médio e, no Fundamental, pode

CC PROFISSÕES 2018

Figura 5.1 - Seção do *Guia do Estudante* edição de 2018 (Fonte: Material coletado durante pesquisa de campo)

As informações sobre o ensino superior que chegam aos estudantes da *Escola Técnica* são, portanto, mais variadas, mas dependem das informações que os estudantes acessam por meio de seus contatos de fora da escola.

Escola Privada Grande - O *Colégio Grande*

A última seção a tratar das escolas é a mais longa do capítulo, o que reflete o peso do vestibular no cotidiano desses entrevistados. Apesar de bem recebida pelos estudantes do *Colégio Grande*, minha existência causava certo estranhamento. Como ex-aluna da escola, eu não era exatamente o modelo de egresso bem-sucedido. Apesar de ter feito minha formação numa instituição tida por eles como prestigiosa - a Universidade de São Paulo - eu havia seguido uma carreira pouco valorizada pelo *Colégio Grande*. Para completar o estranhamento, eu era alguém conduzindo uma pesquisa de doutorado, ou seja, havia permanecido na universidade por um período bastante longo.

O *Colégio Grande* tem características bastante distintas das escolas anteriores. Trata-se de uma escola privada confessional que atende alunos do berçário ao Ensino Médio. A escola é um dos poucos estabelecimentos de ensino paulistanos localizados fora do centro expandido a figurar frequentemente nas listas de maiores notas do ENEM da cidade. Por isso, e também porque costuma ser uma das escolas com mensalidades mais baratas presentes nessas listas, é muito procurada por alunos de outros bairros da região, especialmente bairros mais afastados do centro da cidade. Diferentemente da *Escola Pública*, o *Colégio Grande* é um estabelecimento de ensino que seleciona seu corpo discente, assim como a *Escola Técnica*. Para se matricular, é preciso passar por um *vestibulinho*.

A maior parte dos 14 estudantes entrevistados morava no bairro em que ficava situada a escola. Dois estudantes moravam em bairros vizinhos, mas um pouco mais centrais e outros dois moravam em bairros mais periféricos, na mesma região da cidade. Todos os entrevistados viviam com sua mãe e pai (ou um deles, no caso daqueles cujos pais haviam se separado) e eram filhos únicos ou tinham um irmão.

Quase todos os pais dos entrevistados haviam feito ensino superior, inclusive muito frequentemente cursos de prestígio como medicina, direito e engenharia, mas raramente em instituições de prestígio como a Universidade de São Paulo, ou outras instituições públicas como a Unicamp, ou instituições privadas de prestígio. Alguns entrevistados, inclusive, não

sabiam dizer onde os pais haviam se formado, indicando que a instituição de ensino de origem não era tema comum em suas conversas. Ainda que não viessem de instituições de prestígio, os pais desses alunos pretendiam que seus filhos passassem por elas. A escolha do *Colégio Privado* como instituição escolar dos filhos era parte da estratégia de mobilidade ascendente dessas famílias (ALMEIDA, 2009), o que fica tanto mais evidente conforme observamos o papel que os pais desempenham na escolha de curso e instituição de seus filhos.

De acordo com os entrevistados, o vestibular marcava o cotidiano da escola e dos alunos do terceiro ano do ensino médio. Perguntado sobre qual a proporção de alunos da turma que faria vestibular, Ivan, da turma de 2019, responde:

Cem por cento. Não tem uma pessoa que não faça, mesmo no meu caso que é o menor, que faz um vestibular ou dois, esse é o mínimo. De resto, todo mundo presta, é bizarro, é insano, todo dia tem alguém fazendo vestibular.

Os estudantes falam muito de vestibular, fazem muitos vestibulares, mas não qualquer vestibular. Chama atenção a frequência com que os estudantes diziam prestar medicina, ainda que outros cursos tradicionais fossem bastante citados. Dos quatorze entrevistados, apenas três não tinham como primeira opção uma vaga no curso de medicina, direito ou engenharia¹⁴¹. Como resumiu um dos entrevistados, metade de sua turma queria fazer medicina.

Quando observamos mais detalhadamente a forma como a informação circula entre esses estudantes, percebemos que a elevada presença de cursos tradicionais e de prestígio não se dá por acaso. Ela vai sendo construída aos poucos, tanto pela escola, como pela família dos estudantes.

São os pais do *Colégio Grande*, em comparação aos familiares da *Escola Pública* e *Escola Técnica*, os que mais opinam sobre as decisões dos candidatos: ora interditando determinadas carreiras (especialmente carreiras de menos prestígio ou de salário futuro mais baixo), ora sugerindo ou apresentando opções que o estudante não conhecia ou não estava seguro de

¹⁴¹ Um estudante queria cursar psicologia, uma queria medicina veterinária e outra letras. Nenhum dos estudantes pretendia fazer ensino superior no exterior, ainda que essa venha sendo uma estratégia cada vez mais corrente na elite paulistana. O próprio colégio começara a estimular os estudantes a investir nesse tipo de trajetória, promovendo palestras sobre o tema.

tentar (uma faculdade privada de medicina que o estudante não havia considerado, por exemplo).

Paulo vivia com os pais (formados em tecnologia da informação numa tradicional universidade privada de São Paulo) e a irmã mais velha, que se formara no ensino médio na mesma escola que ele e fazia cursinho para tentar uma vaga em medicina. Seu pai, assim como fizera com a irmã, incentivava-o a prestar medicina. A escolha de Paulo era gestada em constante relação com seu pai, que acompanhava de perto e restringia as escolhas do filho:

Eu usei bastante o *Guia do Estudante*. Uma coisa que eu acho que meus pais interferem muito é em relação ao dinheiro, o financeiro para eles é o principal, toda coisa que quero fazer eles perguntam qual que é o salário, aí para isso, já que eu tenho que provar para eles, sei lá, eu tenho que provar, mais ou menos, porque que eu quero fazer um negócio para eles, quais são os prós e os contras da minha profissão que eu quero fazer, aí sempre via os salários, tem um site, eu esqueci qual o nome do site, mas é um site de salários que você vê a média salarial de cada profissão. (Paulo, turma de 2018 da escola privada grande)

Mas Paulo tinha dúvidas e precisava convencer-se de que aquela decisão partia realmente de si e não era uma imposição da família - afinal prestar medicina envolveria um alto grau de investimento, no mínimo emocional:

Ana: Nesse dia que você ficou estudando um pouco de cada profissão e tal, você lembra se alguém te ajudou ou você fez isso sozinho?

Paulo: Não. Sozinho. No meio da madrugada eu estava lá, vou fazer no meio da madrugada para ninguém me encher o saco, vou ficar aqui quietinho, meus pais até saíram para uma festa, minha irmã estava dormindo, eu vou fazer agora, agora, o silêncio. (Paulo, turma de 2018 do *Colégio Grande*)

Naquela madrugada, Paulo passou a noite pesquisando toda e qualquer profissão que eventualmente pudesse interessá-lo até ter a certeza, ou convencer-se, de que realmente queria fazer medicina.

Como no caso dos estudantes da *Escola Técnica* cujos pais haviam feito ensino superior, a relação dos entrevistados com sua própria escolha passa também pela experiência de ensino

superior dos pais ou de outros membros da família. Jaime, que também pretendia estudar medicina, quando perguntado se os pais haviam feito o mesmo curso que ele desejava, responde sobre a instituição onde estudaram:

Não, minha mãe fez odonto[odontologia] e meu pai fez economia, né? E aí eu não sei, acho que desde pequeno achava muito legal assim, meus pais fizeram USP, vou fazer USP. Acho que acabou ficando na minha cabeça, mas eu ainda acho que, comparando ela com UNIFESP, são ótimas faculdades, assim. Mas acho que a USP tem uma estrutura, assim, melhor. Tem aí o Campus, tem a Atlética, tem a Cidade Universitária também. Eu acho que a USP é um pouco mais completa. (Jaime, turma de 2017 da *Colégio Grande*, tentava uma vaga em medicina)

Seu pai e sua mãe haviam estudado na Universidade de São Paulo e a instituição era parte das suas opções. Cercados por pais e irmãos que fizeram ensino superior e estudando numa escola completamente voltada ao vestibular, esses estudantes tendem a fazer escolhas menos arriscadas, seja restringindo-se a carreiras tradicionais, seja repetindo a escolha de seus familiares. No caso de Lívia, que pretendia fazer direito, como a irmã mais velha, que fazia o curso na Universidade de São Paulo, instituição à qual ela também pretendia se candidatar.

Lívia: Eu pensaria bastante assim, nossa, eu gosto bastante assim, também da psicologia.

Ana: E qual seria o maior obstáculo para isso? Pra não fazer psicologia, por exemplo.

Lívia: Acho que a falta de informação porque eu não tenho ninguém próximo que tenha feito, então fico meio perdida em relação a isso, nunca tive assim, conteúdo das pessoas que fazem, então nunca tive um motivo para me interessar mais, sabe? É um desejo meu, assim, um interesse meu, mas que nunca foi incentivado, no caso disso.

Ana: De não conhecer ninguém...

Lívia: Isso. Mas talvez se eu tivesse, sei lá, alguém da minha família tivesse feito e conversasse mais, talvez eu teria escolhido psicologia. (Lívia, turma de 2019 do *Colégio Grande*)

As famílias também têm acesso a outras instituições onde essas informações circulam. No cursinho, a prima de um entrevistado é apresentada a determinada instituição e repassa a informação ao primo que, como ela, também quer estudar medicina:

Foi, foi, ela [a prima] falou: ‘Meu, você não sabe, tem uma faculdade nova abrindo aqui’. Tipo, a ABC não é nova, mas assim, faculdade nova para a gente. ‘Meu, ela é muito boa e não sei o que, não conhecia, não é muito falada assim, mas você vai ver, no cursinho eles vão falar que ela é muito boa’ (Jaime, turma de 2017 da escola privada grande).

A confiança na veracidade da informação e na qualidade do processo avaliativo se dá duplamente - a informação foi dada em determinado cursinho especializado em receber estudantes que procuram carreiras prestigiosas e concorridas¹⁴² e a informação circula por meio da prima mais velha que também está prestando medicina e que é vista como uma fonte importante de informação e de classificação das oportunidades educacionais.

De modo geral, os estudantes costumam trocar ideias sobre o vestibular com seus professores. Há, entretanto, uma diferença no papel desempenhado por esses profissionais em cada uma das escolas. Enquanto na *Escola Pública* e na *Escola Técnica* os professores que desempenham esse papel são exceção, o vestibular é tema recorrente entre os estudantes do *Colégio Grande* e seus professores.

Diferentemente das escolas anteriores, no *Colégio Grande*, a preparação para o vestibular do ponto de vista da escola não passa apenas pelo estudo do conteúdo das provas¹⁴³. É um processo que começa cedo. Ao longo do segundo ano do ensino médio, os estudantes têm uma disciplina chamada Programa de Orientação Profissional. As aulas aconteciam uma vez por semana ao longo de todo o segundo ano. Uma professora (psicóloga) atuava como intermediária da informação sobre cursos e vestibulares. A disciplina criava, no concorrido horário desses estudantes, um espaço dedicado à reflexão sobre a carreira e o futuro

¹⁴² Há uma evidente hierarquia entre os cursinhos. Os cursinhos mais caros normalmente estão localizados na região da Liberdade, Vila Mariana e Paraíso, bairros consolidados do centro-sul da capital paulista. São, mais frequentemente, os cursinhos escolhidos pelos alunos do *Colégio Grande*, caso não tenham conseguido uma vaga ao final do ensino médio, ainda que o próprio bairro, localizado em outra zona da cidade, conte com unidades que oferecem cursinho presencial. Cursinhos comunitários ou online apareceram apenas entre os estudantes das duas primeiras escolas.

¹⁴³ A preparação para as provas não é tema desse capítulo, mas há que se destacar o espaço que os vestibulares ocupavam nesses estabelecimentos educacionais. Nas duas primeiras escolas, a preparação para as provas do vestibular era lateral ao ensino médio, enquanto ela estava no coração do conteúdo apresentado aos estudantes no *Colégio Grande*.

acadêmico e profissional dos alunos. Em cada encontro, os estudantes eram apresentados a profissões diferentes, frequentemente por meio de vídeos produzidos pelo *Guia do Estudante*. A professora também propunha diversas atividades e testes para que os estudantes pudessem refletir sobre suas possíveis escolhas. Parte desse material era recolhido pela professora e usado como material para a produção de uma espécie de perfil do aluno que era, então, entregue aos alunos. Nesse perfil, a professora também indicava cursos que seriam compatíveis com o que ela havia observado sobre o aluno nessas atividades. A avaliação da professora nem sempre era bem recebida, especialmente quando não confirmava aquilo que o estudante ou a família projetavam como curso ideal:

Paulo: Eu cheguei a fazer, no colégio tem no segundo ano, tem um negócio chamado [...], como que era? Era de orientação profissional, Programa de Orientação Profissional, aí você faz vários negócios lá para saber qual é a sua profissão, no final o meu caiu Educação Física e Nutrição.

Ana: E aí?

Paulo: Eu não quero muito, eu pesquisei até e tudo, só que não vai, não é muito minha praia.

Ana: Não é o que você gostaria. Por que não?

Paulo: Acho que deu errado. Ah, primeiro que meus pais não me apoiam, a primeira vez, quando eu falei ‘Então, meu teste deu isso daqui e isso daqui, deu Nutrição e Educação Física’. ‘Sua professora está louca? Você estuda no [Colégio Grande] para fazer Educação Física?’ Nossa, meus pais são muito fechados em relação a profissões diferentes. Aí começou a meter pau na professora ‘Oh, a professora colocou isso daqui, não porque deu isso aqui, é porque eles querem que você faça faculdade fácil para passar, você passa em qualquer uma e dá nota para o colégio’. Mas eu não gostei mesmo, depois eu pesquisei e não...(Paulo, turma de 2018 da escola privada grande)

É interessante como Paulo começa a justificar sua escolha questionando a própria eficácia do dispositivo, cujo efeito tem que ser pensado em relação a outras coisas, como o posicionamento dos pais. Nesse espaço institucional de orientação vocacional, o leque de opções apresentadas como possíveis aos estudantes é maior do que nos contatos informais com os professores¹⁴⁴. Assim, observamos o conflito no tipo de expectativa da família com

¹⁴⁴ Em conversas informais com os professores, os alunos escutavam frequentemente que se estavam naquele colégio, não fazia sentido candidatar-se a um curso ou instituição de pouco prestígio. Uma das entrevistadas que pretendia fazer medicina em uma instituição privada da capital ouvira de uma professora: “vai sair do [nome do Colégio] para um [nome de uma faculdade privada paulistana] da vida?”. Ou seja, a hierarquia entre as instituições e cursos (o nome da instituição vira uma categoria a abranger um conjunto de instituições tidas como de menos valor) estava pressuposta nas interações.

relação ao investimento educacional para o filho e a certeza de que a escola corresponderia a essas expectativas. A dissonância causa desconforto. Nesse mesmo trecho, ainda podemos observar dois aspectos bastante recorrentes nas entrevistas. O grau de competitividade de um curso - curso fácil, curso difícil - produz valor sobre o próprio curso. Também é possível perceber o desempenho dos alunos no vestibular - e isso fica evidente no reconhecimento do pai de Paulo - é uma forma importante de criação de valor para a própria escola.

Além da disciplina de Orientação Profissional ao longo do segundo ano do ensino médio, os alunos reúnem-se individualmente durante o terceiro ano com seu orientador para analisar as possibilidades de carreira e vestibular. Nessa lista de instituições que o orientador entrega ao aluno que pretende concorrer a uma determinada carreira está implícita uma certa ordem de qualidade das instituições. Assim, a escola está constantemente oferecendo ferramentas para direcionar ou enquadrar a escolha do estudante.

A folhinha distribuída pelo orientador (Figura 5.2) pode ser vista como um *calculative device* (CALLON; MUNIESA, 2005) no sentido em que um número finito de entidades é colocado nesse espaço e comparado e manipulado com base num princípio operacional comum. Note-se que, neste caso, as instituições são agrupadas de acordo com sua categoria administrativa. À esquerda, as instituições públicas (em maior número) e à direita as instituições privadas. As IESs públicas, por sua vez, aparecem em outras formas de classificação. São ordenadas a partir de dois rankings diferentes: do jornal *Folha de S. Paulo* e do *Guia do Estudante* - nesse caso, o ordenamento respeita a ordem de qualidade atribuídas por esses dois intermediadores. No centro, as instituições estão ordenadas de acordo com a nota de corte no SISU. A lógica é, portanto, um ordenamento que tem a ver com o grau de competição pela vaga e que é produzido por um dispositivo de pareamento colocado em operação pelo Estado. Em seguida, estão as instituições estaduais, cuja nota de corte não pode ser comparada. Por fim, as instituições privadas, cuja lógica de ordenação não está explicitada. Apesar de ser possível imaginar que a ordem obedece a alguma hierarquia de prestígio ou qualidade posta em prática pelo intermediário.

Curso		Medicina				
Ranking Folha 2017	Guia do Estudante	Sisu	Corte	Estaduais	Corte	Privadas-SP
	☆☆☆☆☆	UFMT	785,92	UNICAMP	720,7	FCMSCSP
1-UNICAMP	USP	UFSCar	786,46	USP	76	PUC-SP
2-USP	USP-Ribeirão	UFRGS	791,39	USP-Ribeirão	72	Einsten
3-UFMG	UNICAMP	UFC	792,24	USP-Bauru	69	FASM
4-UNIFESP	UNESP	UFPE	793,14	UNESP	75	PUC-Campinas
5-UNESP	UFMG	UFU	799	FAMERP	89	FMABC
6-UFRGS	☆☆☆☆☆	UFF	804,87	UEM	SEM	UNIFRAN
7-UFRJ	UNIFESP	UFMG	805,74	FAMEMA	SEM	SÃO CAMILO
8-UNB	UFV	UFSC	817,49	UNIFESP-misto	87,88	UNINOVE
9-FCMSCSP	FCMSCSP	USP-Pinheiros	821,88	Ribeirão e Bauru		USCS
11-UFPR	FMABC	UFPR	823,46			
26-UFSCar	UFRGS	UFRJ	824,74			
94 - USCS	UFRJ	UNB	832,31			

Figura 5.2 - Tabela apresentada por um dos estudantes do *Colégio Grande* (Fonte: Material coletado durante pesquisa de campo)

Não cabe, portanto, apenas aos professores informar os alunos acerca da escolha e dos procedimentos para acesso ao ensino superior. Isso é, na verdade, feito de forma institucionalizada pela própria escola. A própria informação dos *rankings* passa pela intermediação da escola quando distribuem o papel com as estrelas de cada curso.

Esse papel exercido pela escola é reconhecido pelos alunos e tratado com certa naturalidade. A citação de Gabriel, que pretendia cursar medicina, mostra-nos como as informações fornecidas pelo *Colégio* servem como pontos de apoio para os estudantes:

[...]Porque o Colégio, ele dá um, mais ou menos, um parâmetro de faculdade, tem programa de orientação, essas são as faculdades que tem, daí orientador vai lá e te explica nota de corte e tudo. A UNESP é no interior, eu sairia de casa, ela de graça, né? Ela é bem rankeada assim, ela é, entre aspas, das melhores do país e é isso basicamente. (Gabriel, turma de 2018 do Colégio Grande)

O *Colégio Grande* exerce um papel mais preponderante sobre as preferências dos alunos e isso é feito por meio de atividades de orientação profissional, levantamento das escolhas no início do ano, conversas com estudantes que estão indecisos. Esse processo passa também pela circulação de informações. Esse é o caso, por exemplo, da folha com o posicionamento

das IESs em cada área de conhecimento, limitando, de certo modo e de forma totalmente distinta dos estudantes das escolas anteriores, o horizonte do possível. Nesse processo, os estudantes vão se encaminhando para instituições e cursos de mais prestígio. As aprovações produzem valor para a escola, que permanece sendo vista como uma boa escola para passar no vestibular. As aprovações no ensino superior são tão centrais para a forma como a escola se apresenta que todos os anos é editada uma revista com a foto e o nome dos alunos e as instituições e cursos em que eles foram aprovados. Ter seu rosto estampado nas páginas da revista é tão importante para eles, que muitos estudantes, ao perceberem que não conseguirão a vaga que desejam via SISU, inscrevem-se em cursos ou instituições pelas quais não têm interesse algum (muitas vezes instituições distantes ou fora de grandes centros urbanos) apenas para ter alguma aprovação e poder aparecer na revista da escola.

Se, num cenário em que a disputa por vagas de prestígio ainda se dá sobretudo por meio do desempenho dos estudantes em provas de conhecimento¹⁴⁵, é evidente que as chances desses estudantes acessarem esses cursos é desigual pela formação que tiveram no ensino básico - característica evidenciada pela própria média do ENEM das escolas, um aspecto sobre qual pouco tratamos aqui. O capítulo evidencia o peso de outra variável no acesso ao ensino superior. O acesso a informações, não quaisquer, mas sobretudo informações que indiquem aos estudantes as diferenças no valor social das carreiras e instituições, distingue a experiência desses jovens na saída do ensino médio.

Mesmo o que poderia ser um fator equalizador das experiências desses estudantes - por exemplo, uso de internet e acesso a recursos que são formalmente acessíveis a todos - não é equivalente, como vimos nos casos em que a informação sobre a qualidade dos cursos era consultada numa página intermediadora de descontos. O mesmo se passa com os dispositivos de pareamento, a priori iguais para todos. A informação disponível aos candidatos para dar conta do grande volume de dados concentrado no dispositivo varia, impactando de forma distinta o modo como fazem suas escolhas.

A preferência não se constrói, portanto, individualmente, mas na relação com outros atores e a dispositivos que o estudante encontra em sua trajetória. Assim, podemos vislumbrar alguns mecanismos que podem produzir a autoseleção na escolha da carreira (PAUL; SILVA, 1998).

¹⁴⁵ Dadas as características das escolas abordadas no capítulo e o momento de realização das entrevistas, ainda não foi possível perceber os efeitos das mudanças nos processos de seleção colocadas em prática por algumas instituições privadas apresentadas no capítulo anterior.

Sabemos, e a literatura sobre estratificação horizontal o tem demonstrado sistematicamente para o caso brasileiro (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019a; COSTA RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015), que as diferentes carreiras no ensino superior não são ocupadas de forma aleatória pela população que tem acesso a esse nível de ensino. Ou seja, há uma associação entre a carreira frequentada e características como classe, gênero e raça. É certo que recursos materiais pesam no acesso a oportunidades educacionais, mas não apenas. O que pudemos observar neste capítulo é que a forma como as informações circulam e, mais que isso, o modo como o valor das carreiras e instituições é produzido nesses espaços podem ser importantes características para se entender melhor como a desigualdade se produz.

Considerações Finais

A pergunta inicial a que essa tese pretendia responder pode ser resumida de forma simples: se estudantes e vagas precisam se encontrar, como esse encontro acontece? Dito de outro modo, quais são os elementos em operação nessa arena que permitem um encontro específico entre um candidato e uma vaga de ensino superior?

O primeiro capítulo tinha como objetivo responder a uma pergunta elementar: se são múltiplas as formas como hoje combinamos, no Brasil, estudantes e vagas de ensino superior, como esse processo se deu no período histórico anterior? Ao nos debruçarmos, mesmo que brevemente, sobre os anos que antecederam as mudanças mais recentes descritas neste trabalho, alguns aspectos se destacam. O primeiro deles é a centralidade das provas de conhecimento aplicadas na saída do ensino médio (ou o equivalente a ele) como forma de acesso ao ensino superior. Diferentemente de outros países, em que características pessoais do candidato (como entrevistas, cartas de recomendação, etc.) faziam parte dos processos de seleção desde, pelo menos, o século passado¹⁴⁶, no Brasil, as provas de aferição de conhecimento mantiveram-se como a forma por excelência de avaliação, vigendo por praticamente todo o período de existência do ensino superior. No que diz respeito à oferta de vagas, vimos a importância do setor público por todo o tempo em que o ensino superior se manteve fortemente restrito à elite. Aqui, o ensino superior privado aparece tardiamente e ganha mais proeminência quando o sistema amplia numericamente de modo significativo as vagas de acesso.

Foi possível observar também algumas experiências de centralização na preparação de exames e na alocação de vagas. Mesmo que tenham tido apenas importância local, tais experiências foram centrais para a criação e consolidação de fundações e centros de pesquisa na área de avaliação educacional e para a formação de profissionais especializados nesse tipo de exame. Tais instituições se tornariam, e ainda hoje seguem sendo, atores importantes nos processos de avaliação dos candidatos ao ensino superior. Instituições como a Cesgranrio, Vunesp, etc., cuja origem remonta às experiências de centralização das décadas de 1960 e 1970, têm importância indiscutível na produção de conhecimento sobre avaliação

¹⁴⁶ Sobre o caso dos Estados Unidos da América e mudanças na forma de seleção de instituições de elite, ver Karabel (2005).

educacional, mas também na produção de medidas que ainda hoje classificam os estudantes nesses processos.

Termino o primeiro capítulo tratando do momento em que os novos dispositivos de pareamento são criados. O mais importante deles, em termos da importância e prestígio das vagas que são intermediadas, o SISU, figura como objeto do capítulo posterior.

No segundo capítulo mostrei como processos políticos de negociação foram centrais na criação de um dispositivo de pareamento que respondesse às demandas iniciais do Ministério da Educação para a distribuição das vagas nas instituições públicas federais. A implementação do dispositivo dependeu de um processo de convencimento dos atores relevantes para o funcionamento do sistema. Por um lado, era preciso assegurar um contingente numericamente significativo de estudantes interessados nas vagas ofertadas. Por outro, havia que convencer as instituições a ofertar suas vagas por meio do dispositivo. Tratava-se de um processo que foi da padronização do exame a ser aplicado aos estudantes de modo a produzir equivalência entre candidatos (o ENEM, no caso) à padronização das classificações dos cursos e das vagas, de modo a permitir que as vagas ganhassem lugar no sistema.

Destaca-se igualmente na análise desse segundo capítulo a mudança de posicionamento de uma área técnica, responsável pelo setor de tecnologia de informação do ministério. Dadas as características de um dispositivo desse porte e centralidade (e as demandas por segurança e eficiência, dentre outras), a mudança de posicionamento da área tecnológica foi crucial para assegurar agilidade nas alterações do sistema e permitir a construção e consolidação do dispositivo, garantindo que seus usuários - estudantes e instituições de ensino superior - sentissem-se seguros com sua operação. Vemos assim, uma dimensão da infraestrutura no funcionamento da arena, especialmente importante quando tratamos de dispositivos de pareamento que produzem o encontro de forma centralizada. O segundo capítulo, portanto, sublinha a importância de um corpo técnico e profissional como intermediador na construção de um dispositivo que produz o encontro.

No terceiro capítulo, ganhando distância, observamos os conjuntos de candidatos e vagas que tomaram parte nos processos de pareamento durante os últimos anos. Pudemos testemunhar a notável abertura do ENEM a públicos antes distantes do ensino superior, ainda que com algum retrocesso em anos mais recentes. Por outro lado, pudemos acompanhar o crescimento constante do setor privado na oferta de vagas, especialmente o privado com fins lucrativos.

Esse processo foi acompanhado - e um e outro elemento estão diretamente relacionados - pela evidente força recente dos cursos à distância, um movimento que se consolidou durante e também em razão da pandemia de Covid-19. O capítulo evidenciou que são os estudantes mais pobres, vindos do ensino médio público, bem assim as vagas em instituições privadas os elementos que mais circulam nessa arena à procura de um par.

O quarto e o quinto capítulo aproximam-se, cada um a seu modo, dos elementos descritos no capítulo anterior. Isso porque cada um deles joga luz sobre um certo rol de características de cada um dos blocos que fazem parte dessa arena, sem ignorar, entretanto, os dispositivos que produzem a relação entre esses elementos. No capítulo quatro percebemos a centralidade do ENEM como dispositivo chave na coordenação dessa arena. Não por acaso, o exame aparece em todos os capítulos da tese. Mas, ao tomarmos com mais cuidado os dispositivos que utilizam a nota do ENEM no pareamento, ficou também evidente como, ao dar forma aos seus processos de seleção - inclusive no que diz respeito à adoção de políticas de ação afirmativa ou à adesão a sistemas centralizados como o SISU - as instituições escolhem os estudantes que podem chegar até ela.

Entretanto, além do ENEM, foi possível documentar quão variado é o leque de formas de avaliar candidatos, por meio dos mais diferentes dispositivos de julgamento. Enquanto parte das instituições continua a recorrer a exames como os antigos vestibulares, parte das IESs utiliza outros dispositivos. Instituições privadas com fins lucrativos, tendo em vista a necessidade de avaliar muitos candidatos num espaço curto de tempo, fazem uso de dispositivos cada vez mais automatizados (inclusive na correção da redação). Enquanto isso, as instituições privadas de prestígio, cujas vagas são mais disputadas, começam a fazer uso de dispositivos novos, como os diplomas e certificações internacionais, bem como as entrevistas e provas orais. A relação do candidato com a instituição de ensino superior, que crescentemente passara a se basear no anonimato, voltava a ser pessoalizada. Ainda que não esteja no escopo dessa tese, há que se perguntar sobre os efeitos dessa mudança num país em que, por exemplo, características dos indivíduos como sua raça pesam no acesso a oportunidades de todos os tipos.

Essa mudança nos processos de seleção das instituições privadas de prestígio pode também indicar uma tentativa de diferenciação das mesmas com relação às suas correlatas no setor público. Num momento em que vimos a expansão do sistema de ensino superior e que, por meio de políticas de ação afirmativa, as vagas de prestígio tornaram-se mais acessíveis a uma

população que antes não chegava a esse nível de ensino, é possível que as instituições privadas de prestígio estejam em busca de um público específico, que não chega mais em igual volume às vagas públicas de prestígio.

O capítulo 5 jogou luz sobre as diferentes experiências dos jovens na busca por uma vaga de ensino superior. Vimos que as escolas frequentadas são centrais para entendermos a que tipo de informação se tem acesso e como são hierarquizadas as vagas enquanto a informação sobre elas circula. A escola privada, em comparação às duas escolas públicas abordadas, tem um papel central na forma como esses jovens se informam e se relacionam com os dispositivos de julgamento e de pareamento que fazem parte desse processo. As famílias dos estudantes também desempenham um papel importante - sobretudo nesse momento em que os espaços de sociabilidade desses jovens restringem-se quase totalmente à família e à escola - lembrando que a relação dos pais com o ensino superior é muito distinta em cada um dos contextos. Dentre os estudantes da escola privada, vimos a centralidade que as profissões imperiais (COELHO, 1999) - medicina, direito e engenharia - continuam a ter. Escola e família estão permanentemente em contato com o estudante de modo a garantir que ele se encaminhe para uma carreira bem posicionada no mercado e para uma instituição igualmente bem posicionada na hierarquia do ensino superior.

As escolas têm realidades muito contrastantes no que diz respeito à transição de seus estudantes para o ensino superior. Mas tivéssemos podido observar em maior detalhe o interior de cada instituição, o que não pode ser feito de forma sistemática, poderíamos ter explorado mais claramente as diferenças de gênero e raça entre os estudantes. O que distingue, por exemplo, dois estudantes que vão para carreiras de prestígio (engenharia e direito, por exemplo). Tomar mais detalhadamente as trajetórias dos estudantes, de modo a perceber essas nuances, é parte da agenda de pesquisa futura.

Conforme fomos analisando mais detidamente as características da arena de interesse e os processos em jogo no pareamento, pudemos trazer à luz os diversos dispositivos na produção da coordenação. De modo geral, o pareamento entre estudantes e vagas de ensino superior no Brasil não é especialmente coordenado por preço. As várias formas de entradas analíticas, ora do ponto de vista histórico, ora do ponto de vista macro, permitiram um olhar multidimensional para o problema, de modo a jogar luz sobre zonas opacas dessa complexa arena. Ao fazer uso do ferramental analítico da sociologia econômica, ou antes, da forma de interpelar espaços de troca que caracteriza essa área de conhecimento sociológico, foi

possível tornar mais visíveis processos, dispositivos e atores que corriam o risco de permanecerem ocultos.

Como pudemos ver, a centralização da arena que aqui nos interessa não é completa e não está em vias de ser. Ou seja, a centralização não substituiu outras formas de pareamento, nem parece que irá substituir. Pelo contrário, ela convive com outras formas menos centralizadas de pareamento. É, portanto, uma arena mista em que concorrem várias formas ou vários canais de encontro entre estudante e vaga de ensino superior e isso é crucial para entender seu funcionamento. A arena pode permanecer, portanto, opaca mesmo quando se coloca em operação um dispositivo de pareamento com vistas a dotar de transparência o *matching*.

Os diversos dispositivos em jogo numa mesma arena estão em constante relação. Se há menos vagas públicas à disposição de estudantes de escolas privadas, esses estudantes não deixarão de ir para o ensino superior, eles irão para outras instituições. Ou seja, trata-se de uma arena complexa e permanentemente dinâmica em que os dispositivos operam uns em relação aos outros.

Pudemos perceber também como se trata de uma arena que se transforma no tempo e continua a se transformar. Ainda que não tratados propriamente por essa tese, os últimos anos, especialmente a partir da posse do governo de Jair Bolsonaro, apontam para a desestruturação de alguns elementos que pareciam consolidados, como o próprio ENEM. Ou seja, as mudanças não estão única e necessariamente ligadas à eficácia ou ineficácia de determinado dispositivo, mas dependem igualmente de processos políticos mais amplos.

Finalmente, é preciso levar em conta que também o tempo do pareamento varia e, por isso, é preciso observá-lo por período maior, inclusive para entendermos o papel do abandono do curso ou da transição (ou transferência) entre instituições. Pensar a transição como um processo simples e direto - do ensino médio para o ensino superior - parece insuficiente. Trata-se de uma transição que pode ter idas e vindas ou se realizar em tempos muito diferentes a depender de quem a realiza. Tomar em conta esse veio nos abrirá novas portas para o desdobramento das análises desta tese.

Referências

- AGUIAR, A.; NOGUEIRA, M. A. Internationalisation strategies of Brazilian private schools. **International Studies in Sociology of Education**, v. 22, n. 4, p. 353–368, dez. 2012.
- ALMEIDA, A. M. F. **A escola dos dirigentes paulistas**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M. Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, 2015.
- ALMEIDA, A. M. F.; PEROSA, G. S. Apresentação. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 23–33, 2015.
- ALMEIDA, S. M. L. DE. **Acesso à educação superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003**. Tese—Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- ALON, S.; DIPRETE, T. A. Social Change and Gender Differences in the Formation of Field of Study Choice Set. **Available at SSRN 2343739**, 2014.
- BECKERT, J. Trust and the Performative Construction of Markets. MPIfG Discussion Paper 05/8. 2005.
- BECKERT, J.; MUSSELIN, C. **Constructing quality: The classification of goods in markets**. OUP Oxford, 2013.
- BESSY, C.; CHAUVIN, P.-M. The Power of Market Intermediaries: From Information to Valuation Processes. **Valuation Studies**, v. 1, n. 1, p. 83–117, 16 abr. 2013.
- BIDART, C.; CACCIUTTOLO, P. Combining qualitative, quantitative and structural dimensions in a longitudinal perspective. The case of network influence. **Quality &**

Quantity, v. 47, n. 5, p. 2495–2515, 2013.

BIDART, C.; LAVENU, D. Evolutions of personal networks and life events. **Social Networks**, The Dynamics of Personal Networks. v. 27, n. 4, p. 359–376, Outubro 2005.

BOURDIEU, P. **La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps**. Paris, Les Éditions de Minuit, 2016.

BRITO, M. M. A. DE. **A dependência na origem. Desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades**. Tese. Universidade de São Paulo, 2014.

CAFARDO, R. **O roubo do Enem**. Editora Record, 2017.

CALLON, M.; MUNIESA, F. Peripheral vision: Economic markets as calculative collective devices. **Organization studies**, v. 26, n. 8, p. 1229–1250, 2005.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática (1759-1834). **Revista História da Educação**, v. 3, n. 6, p. 105–130, 1999.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v. 31, n. 1, p. 195–233, 17 abr. 2019a.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v. 31, p. 195–233, 25 abr. 2019b.

CARVALHO, J. M. DE. **A construção da ordem e Teatro de sombras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CELLARD, A. A análise documental. **POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa:**

enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, v. 295, p. 2010–2013, 2008.

COELHO, E. **As Profissões Imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COMIN, A. A.; BARBOSA, R. J. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 91, p. 75–95, 2011.

CORBUCCI, P. R. **Sobre a redução das matrículas no ensino médio regular**. Texto para discussão. Disponível em <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/91097/1/612364658.pdf>, 2009.

COSTA RIBEIRO, C. A. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados-Revista de Ciências Sociais**, v. 54, n. 1, 2011.

COSTA RIBEIRO, C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). Em: **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. Springer, 2015.

CUNHA, L. A. Vestibular: a volta do pêndulo. **Em Aberto**, v. 1, n. 3, 1982.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 795–817, 2004.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. SciELO-Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. SciELO-Ed. UNESP, 2007b.

CUNHA, L. A. C. R. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. Unesp, 2007c.

DAMASIO, L. **Desenvolvimento institucional do INEP: conjuntura crítica e trajetória.**

Dissertação de mestrado. 2011.

DAVIES, S.; GUPPY, N. Fields of study, college selectivity, and student inequalities in higher education. **Social forces**, v. 75, n. 4, p. 1417–1438, 1997.

DEGENNE, A.; LEBEAUX, M.-O. The dynamics of personal networks at the time of entry into adult life. **Social networks**, v. 27, n. 4, p. 337–358, 2005.

DIMAGGIO, P.; GARIP, F. Network Effects and Social Inequality. **Annual Review of Sociology**, v. 38, n. 1, p. 93–118, 11 ago. 2012.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. DOS. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, p. 64–77, dez. 2009.

DURU-BELLAT, M.; KIEFFER, A.; REIMER, D. Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany. **International journal of comparative sociology**, v. 49, n. 4–5, p. 347–368, 2008.

ESPELAND, W. N.; STEVENS, M. L. Commensuration as a social process. **Annual review of sociology**, v. 24, n. 1, p. 313–343, 1998.

FOURCADE, M.; HEALY, K. Classification Situations: Life-Chances in the Neoliberal Era. **Accounting, Organizations and Society**, v. 38, n. 8, p. 559–572, 2013.

FRANCO, M. A. C. Acesso à universidade-uma questão política e um problema metodológico. **Educação e Seleção**, n. 12, p. 9–26, 1985.

GATTI, B. A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação e Seleção**, n. 16, p. 33–42, 1987.

GERBER, T. P.; CHEUNG, S. Y. Horizontal stratification in postsecondary education: forms,

explanations, and implications. **Annu. Rev. Sociol.**, v. 34, p. 299–318, 2008.

GUIMARÃES, A. S. Recriando fronteiras raciais. **Sinais Sociais**, 2017.

GUIMARÃES, A. S. A.; RIOS, F.; SOTERO, E. COLETIVOS NEGROS E NOVAS IDENTIDADES RACIAIS. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, p. 309–327, 12 out. 2020.

Haidar, M. DE L. M. **O ensino secundário no Brasil Império**. Edusp, 2008.

HÄLLSTEN, M. The structure of educational decision making and consequences for inequality: A Swedish test case. **American Journal of Sociology**, v. 116, n. 3, p. 806–54, 2010.

HONORATO, G.; HERINGER, R. Acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa no curso de pedagogia da UFRJ. **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro, v. 7, 2015.

IMPÉRIO, D. B. Lei de 11 de Agosto de 1827. **Disponível: [http://www. planalto. gov. br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-11-08-1827. htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm)**. Acesso em, v. 18, 1827.

IMPÉRIO, D. B. Lei de 3 de outubro de 1832. 1832.

IMPÉRIO, D. B. DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854. **<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>**, 1854.

KARABEL, J. **The chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton**. Houghton Mifflin Harcourt, 2005.

KARPIK, L. **L'économie des singularités**. Gallimard Paris, 2007.

KHAN, S. **Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School**. Princeton

and Oxford: Princeton University Press. 232pp. 2011.

KRÜGER, A. K.; REINHART, M. Theories of Valuation – Building Blocks for Conceptualizing Valuation between Practice and Structure. **Historical Social Research / Historische Sozialforschung Vol. 42**, v. No. 1, 2017.

LAMONT, M. Toward a comparative sociology of valuation and evaluation. **Annual review of sociology**, v. 38, p. 201–221, 2012.

LAREAU, A. **Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life**. Univ of California Press, 2011.

LEÃO, M. L. A expansão do vestibular unificado. **Educação e Seleção**, n. 11, p. 9–12, 1985.

LESER, W. S. P. O início dos testes de múltipla escolha no acesso à universidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 11, p. 15–22, 1995.

LESER, W. S. P. As origens do vestibular unificado. **Educação e Seleção**, n. 11, p. 3–8, 2013.

LUCAS, S. R. Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. **American journal of sociology**, v. 106, n. 6, p. 1642–1690, 2001.

MACHADO, C.; SZERMAN, C. Centralized college admissions and student composition. **Economics of Education Review**, v. 85, p. 102184, dez. 2021.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15–35, abr. 2009.

MCDONOUGH, P. M. **Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity**. Suny Press, 1997.

MELLO, U. Centralized Admissions, Affirmative Action and Access of Low-income Students to Higher Education. p. 70. Working Paper disponível em: <https://digital.csic.es/bitstream/10261/279423/1/Ursula%20Mello2021.pdf> . 2021

MERKEL, K. **Do cartão perfurado à nuvem: história do Centro de Computação Eletrônica da USP**. Guarulhos, Editora Riemma, 2015.

MESQUITA DE ALMEIDA, W. Os herdeiros e os bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, 2015.

MONT'ALVÃO, A. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. **Teoria e Cultura**, v. 11, n. 1, 2016.

MOTOYAMA, S.; NAGAMINI, M. **Fuvest: 30 anos da Fundação Universitária para o Vestibular**. Edusp, 2007.

PAUL, J. J.; SILVA, N. DO V. Conhecendo o Seu Lugar: A Auto-Seleção Na Escolha Da Carreira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 14, n. 1, p. 115–129, 1998.

PRATES, A. A. P.; COLLARES, A. C. M. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: O caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI**. Fino Traço, 2014.

RAFTERY, A. E.; HOUT, M. Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. **Sociology of education**, p. 41–62, 1993.

RIBEIRO NETTO, A. Considerações acerca dos critérios de preenchimento de vagas em concursos vestibulares unificados. **Educação e Seleção**, n. 06, p. 11–14, 1982.

RIBEIRO, S. C. Vestibular 1988: seleção ou exclusão? **Educação e seleção**, n. 18, p. 93–110,

1988.

ROMANELLI, O. DE O. História da educação no Brasil. **Rio de Janeiro: Vozes**, v. 9, 1978.

ROTH, A. E. What have we learned from market design? Em: VULKAN, N.; ROTH, A. E.; NEEMAN, Z. (Eds.). **The handbook of market design**. p. 7–50. OUP Oxford, 2013.

ROTH, A. E. **Como funcionam os mercados: a nova economia das combinações e do desenho de mercado**. Portfolio-Penguin, 2016.

SAMARA, E. DE M. 30 anos de Fuvest: a história do vestibular da Universidade de São Paulo, 2007.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro. **São Paulo, NUPES, Documento de Trabalho**, v. 8, p. 91, 1991.

SAMPAIO, H. Estabelecimentos de Ensino Superior Privados: a Heterogeneidade e a Qualidade. p. 40, 1998.

SAMPAIO, H. Novas dinâmicas do ensino superior no Brasil: o público e o privado. **Cadernos do GEA**, *Rio de Janeiro*, (7), 8-22, 2015.

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, n. 40, p. 195–205, jun. 2011.

SCHWARTZMAN, S. Ensino superior no Brasil: tradição e modernidade. **Revista USP**, n. 8, p. 33–38, 28 fev. 1991.

SERPA DE OLIVEIRA, C. A. A Comissão Nacional de Vestibular Unificado (CONVESU): origens e papel normativo. **Educação e Seleção**, n. 11, p. 13–20, 1985.

SERRONI PEROSA, G.; DE LIMA E COSTA, T. Uma democratização relativa? Um estudo

sobre o caso da expansão da Unifesp. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, 2015.

SIGUETA, E. A seleção de recursos humanos e a contribuição da Fundação Carlos Chagas:-um perspectiva histórica. **Educação e Seleção**, n. 11, p. 35–54, 1985.

SOUSA, S. Z. 40 anos de contribuição à Avaliação Educacional. **Estudos em avaliação educacional**, v. 16, n. 31, p. 7–36, 2005.

STEINER, P. Economy as matching. **Política & Sociedade**, v. 18, n. 43, p. 14–45, 2017.

STOVEL, K.; FOUNTAIN, C. Matching. **The Oxford handbook of analytical sociology**, p. 365–390, 2009.

VATIN, F. Valuation as evaluating and valorizing. **Valuation Studies**, v. 1, n. 1, p. 31–50, 2013.

WELLER, W. Acesso centralizado à educação superior: os exames Enem (Brasil) e Gaokao (China). **Em Aberto**, v. 34, n. 112, 30 dez. 2021.

Anexo - Roteiro de Entrevista

Roteiro de Entrevista

Data: _____

Nome: _____

Parte 1 – A escolha

- Que vestibulares prestou, está prestando ou irá prestar esse ano? Qual a ordem de preferência?

Ordem	Curso	Instituição	Turno	Via SISU?

- O que o motivou a escolher cada um dos cursos? O que levou em conta para escolher essas instituições específicas?

- O que seus pais gostariam que você prestasse?

- Tem algum outro vestibular que gostaria de prestar? Quais? Por que não irá prestar?

- Em que momento da vida escolar começou a pensar em prestar vestibular? Quando começou a pensar se iria ou não fazer faculdade?

- Vamos falar sobre o ENEM e o SISU:

Vai fazer ENEM? Já pensou se irá usar a nota do ENEM para algum instituição?

Vai tentar vaga via SISU?

Se você tivesse que explicar a alguém como funciona o sistema, o que você diria?

Alguém te ajudou a entender o sistema? Na escola? Na família?

Sabe como funciona o sistema de notas do ENEM?

Checou a nota de corte nos anos anteriores dos cursos que tem interesse?

Quais serão os dois cursos a que irá se candidatar no SISU? Para que modalidade de vaga?

Onde pretende estar no momento em que for acessar o site do SISU? Já pensou como fará, se irá checar todos os dias? Com quem fará? Familiares? Amigos?

Se sua nota for insuficiente para conseguir a vaga no curso que deseja, pretende se candidatar a algum outro curso? Ou o mesmo curso em outra instituição? Ou outro curso na mesma instituição?

Pretende usar a nota do ENEM para algum outro processo seletivo?

Vai tentar alguma bolsa do Prouni? Alguma outra bolsa?

E financiamento do FIES?

-Acha que tem chance de passar em algum desses cursos?

- Quais são seus planos se não conseguir vaga em nenhum desses cursos?

Parte 2 – A preparação para a escolha

- No último ano, como você tem se informado sobre os cursos e instituições de ensino?

Internet? Redes sociais? Que sites ou páginas costuma utilizar para se informar? Já utilizou algum aplicativo?

Recebeu alguma informação na própria escola? De quem?

Consultou rankings? Quais?

Foi a orientações vocacionais? Onde?

Consultou revistas especializadas? Jornais?

Foi a feiras de universidades?

Fez visitas a alguma instituição?

A escola recebeu a visita de alguma faculdade?

- Como ficou sabendo da existência dos cursos que irá prestar? (voltar para a tabela original)

- Com quem você costuma conversar sobre isso:

Na família: com os pais, irmãos, primos?

Na escola: colegas, professores, orientadores?

Em outros ambientes (igreja, clube, cursinho, vizinhança, etc.): pastor, padre, vizinhos?

- No que diz respeito aos estudos, como você tem se preparado?

Como são as suas horas dedicadas ao estudo?

O que você considera estudar? Como costuma estudar?

Onde estuda? Costuma estudar com amigos ou familiares?

Faz ou fez cursinho? Onde? Como ficou sabendo? Teve bolsa?

Parte 3 – Dados do entrevistado

Idade: _____

Escola em que fez o Ensino Fundamental:

Escola em que terminou o EM:

Por que foi para essa escola?

Qual a proporção aproximada de alunos da turma que vão prestar vestibular?

Onde mora: _____

Fez Ensino Técnico: Sim () Não () Em que? _____

Trabalha: Sim () Não () O que faz? _____

Pretende trabalhar durante a graduação?

Escolaridade dos pais:

Ocupação dos pais:

Parte 4 – Obstáculos

- Curso dos sonhos: Antes de terminarmos, queria que você me dissesse que curso e instituição escolheria se não houvesse vestibular, mensalidade, etc. Qual o maior obstáculo para não cursar?

- Curso-pesadelo: Que curso não escolheria de jeito nenhum? Em que instituição?

Parte 5 – Coleta da rede

Ver roteiro específico

Parte 6 - Encerramento

- Pedir ao entrevistado se pode tirar uma foto
- Recolher a autorização no caso dos menores de idade
- Pedir indicação de outros contatos da escola, inclusive de pessoas que estejam no segundo colegial.