

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: O REUNI NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Ana Lucia Borba De **Arruda** – UFPE

Alfredo Macedo **Gomes** – UFPE

Introdução

Os estudos sobre política de educação superior em âmbito internacional e nacional têm demonstrado o crescente interesse por esse campo de investigação e vem se constituindo em, terreno de interesse para produção de conhecimento cujo foco de análise e discussão perpassa, dentre outros temas, pelas políticas, processos e mecanismos de expansão e massificação da educação superior (VELLOSO, 2011; ROBERTSON, 2009; MARTINS, 2009; OLIVEIRA ET AL. 2008; TROW, 1973; 2005).

A produção das políticas da educação superior é hoje um processo articulado a uma agenda política transnacional, marcada pelo processo de globalização. Giddens (1996, p.367) alerta que “a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e autoexpressão cultural local são, por consequência, conectados ao processo de globalização”. Concordando com esse posicionamento, Ball (2001) afirma que as políticas são resultantes da mistura de lógicas globais e locais, podendo ser traduzidas como uma rede de influências de complexa inter-relação. Afirma que “a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos [...] de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (BALL, 2001, p.102).

Baseado no pressuposto de que parte considerável das políticas é frágil, porque são produto de acordos que podem vir a não ‘funcionar’, Ball ressalta que as políticas “são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (Ibidem). Depreende-se, pois, que as recomendações expressas nos documentos de política educacional não são simplesmente assimiláveis e aplicáveis ao contexto da prática. Sua viabilização exige que sejam interpretadas e adaptadas conforme as demandas e jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país e região.

No presente trabalho nos propomos a analisar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), no âmbito da Universidade

Federal de Pernambuco (UFPE). Objetiva-se compreender os efeitos do Reuni no que diz respeito à ampliação das oportunidades de acesso a estudantes das classes sociais historicamente excluídas das universidades federais, o que implica a sua democratização. Neste sentido, o “*contexto da prática*”, (Bowe & Ball, 1992) é por excelência, o interesse de nossa investigação. Todavia, o estudo tem recorte bem mais amplo, porque irá interrogar o contexto de produção do Reuni, ou seja, os *contextos de influência e produção do Reuni como “texto-discurso”* Ball (1994).

A constituição do *corpus* da pesquisa compreende fontes documentais que explicitam o discurso da influência internacional e nacional sobre a produção do texto do Reuni, dados estatísticos oficiais reunidos pelo INEP/MEC, Censo da Educação Superior e o Banco de Dados do Vestibular da UFPE. Neste último caso, analisamos a série temporal dos processos seletivos e dos questionários socioculturais de 2004 a 2010, além da realização de entrevistas com protagonistas envolvidos com o Reuni em âmbito institucional, no período de 2007 a 2011. O artigo organiza-se em quatro partes. Na primeira parte, tratamos de aspectos relevantes da Abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas. Na segunda, analisamos as influências globais, nacionais e locais relacionadas à emergência do Reuni. Em seguida, apresentamos o perfil socioeconômico e educacional dos estudantes da UFPE explicitando-se os efeitos do Reuni no contexto da prática. E, por fim, expomos nossas considerações finais.

1. Abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas: contribuições para análise da política educacional

Recorremos a Abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas, formulada por Bowe & Ball (1992), para análise da política do Reuni por compreendermos que a mesma constitui-se em referencial que possibilita entender a complexidade dos contextos políticos, interligando as instâncias macro e micro na análise de políticas educacionais. Os autores ressaltam a importância da conexão entre o global-local à medida que apontam, também, a relevância do movimento local no processo político global. No ciclo contínuo de políticas os autores delineiam um modelo analítico constituído por três contextos: *o contexto de influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática*. Embora cada contexto possua suas características e especificidades, eles estão inter-relacionados, formando um ciclo contínuo, num movimento dinâmico e flexível.

O *contexto de influência* é onde normalmente se dá início a elaboração das políticas públicas e onde os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas

disputam e negociam sobre as políticas da educação. Nesse espaço, interagem grupos sociais diversos, a exemplo das agências internacionais (BANCO MUNDIAL, UNESCO, OCDE), nacionais (ANDIFES, ANDES-SN, UNE etc.), agentes e agências estatais (MEC, CAPES, CNPq, CNE etc.) e locais. A propagação de influências internacionais e nacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira é por meio de redes políticas e sociais que envolvem: a) a circulação de ideias; b) o empréstimo de políticas e c) apresentação de “soluções” no mercado político e acadêmico pelos grupos e indivíduos por meio dos livros, conferências e outros. A segunda refere-se às recomendações propostas pelas agências internacionais e nacionais que exercem influência sobre o processo de criação das políticas nacionais (BEECH, 2009). Todavia, não podemos perder de vista os processos de recontextualização que as políticas passam em cada país, cada região e localidade.

Diferentemente dos textos-discursos que são formulados e difundidos no contexto de influência, no *contexto da produção* eles normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público, sendo assim, de caráter mais amplo. Materializam-se em textos legais, publicações oficiais e textos orientadores de discussão no âmbito oficial. Por serem textos que precisam de legitimação, muitas vezes são provenientes de disputas e acordos entre grupos que atuam na produção dos mesmos e competem para controlar as representações da política.

Para Bowe & Ball (1992), o *contexto da prática* é o espaço no qual a política é sujeita à interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar alterações e transformações na política formulada inicialmente. Ressaltam que “a questão é que os formuladores de políticas não podem controlar os significados de seus textos. Partes dos textos serão rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, respostas podem ser frívolas etc. Interpretação é uma questão de disputa”. (1992, p.22).

O *contexto da prática* merece especial atenção dos pesquisadores, pois é para ele que as políticas públicas são endereçadas, podendo ser recontextualizadas, reinterpretadas e recriadas. Ball (1994) ampliou o ciclo contínuo de políticas, adicionando mais dois contextos: o *contexto de resultados* (efeitos) da prática e o *contexto das estratégias políticas*.

A ideia de que as políticas educacionais têm impactos em vez de simplesmente resultados, aponta para o *contexto de resultados* (efeitos) da prática, que tem como ponto central as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Nessa perspectiva, as políticas de educação devem ser analisadas em termos do seu impacto e interações face as desigualdades sociais existentes. O último contexto do ciclo de políticas é o *das estratégias políticas*, que diz respeito à identificação de um conjunto de atividades políticas e sociais que

seriam necessárias para trabalhar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

O ciclo contínuo de políticas aponta para a superação de modelos de políticas marcados pela prescrição e pela supervalorização do *contexto de influência* – que tem sido o objeto privilegiado na produção e na análise de políticas. Rompe ainda com a visão de que, no *contexto da prática*, as políticas simplesmente são executadas. No nosso entendimento, essa releitura é uma das contribuições mais importante do trabalho de Bowe e Ball, uma vez que restitui aos sujeitos sociais que atuam predominantemente no âmbito institucional uma dimensão largamente ignorada nas teorias centradas no Estado.

2. A emergência do Reuni: o contexto de influência internacional

As políticas e reformas educacionais voltadas para a educação superior, implementadas nas últimas décadas em diferentes países, inclusive os da América Latina, têm como referências discursivas publicações das organizações internacionais, dado o financiamento de projetos, programas, documentos e produção de estudos desenvolvidos para as regiões. Organismos como o Banco Mundial (BM), Unesco e OCDE apontam diagnósticos, estratégias de reformas e “lições” bem sucedidas para resolução dos problemas enfrentados no campo da educação superior¹. Merece destaque também a Declaração Conjunta dos Ministros da Educação Superior (1999), que inaugura o chamado Processo de Bolonha. Tais referências não apenas norteiam o debate nos círculos acadêmicos, como influenciam na formulação de políticas nacionais implementadas no campo da educação superior.

O documento “Ensenanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (BANCO MUNDIAL, 1995), é fruto de estudo que tem como objetivo analisar as principais dimensões da crise pela qual passa a educação superior nos países em desenvolvimento, visando propor soluções via introdução de mecanismos de mercado. Para melhorar os resultados do sistema de educação superior e torná-los mais eficientes aponta os seguintes aspectos a serem contemplados nas reformas: ampliação do acesso de grupos sociais tradicionalmente menos privilegiados à educação superior, combate as taxas de evasão e

¹ Entre os documentos-chave destacamos *La Ensenanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995); *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação* (UNESCO,1998); *Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafios para la educación terciaria* (BANCO MUNDIAL, 2003).

repetência, redução de gastos públicos por estudantes, adoção de programas de educação à distância como estratégia para aumentar o acesso de grupos menos favorecidos da população.

Já a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação” (UNESCO, 1998), reafirma como um dos princípios básicos a ampliação do acesso e garantia da educação superior como um fator chave do desenvolvimento dos países e a considera bem público e direito humano. Recomenda que a educação superior deva pautar-se na igualdade de acesso, baseada no princípio do mérito. Acrescenta que “a igualdade no acesso à educação superior deve começar pelo fortalecimento e, se necessário, por uma reorientação do seu vínculo com os demais níveis de educação, particularmente com a educação secundária” (Ibidem, p.6). Enfatiza a necessidade de se facilitar o acesso de grupos menos favorecidos, como as mulheres, povos indígenas, povos que vivem em situação de dominação estrangeira, bem como a diversificação da educação superior como forma de ampliar o acesso dos grupos excluídos.

“Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafios para la educación terciaria” (BANCO MUNDIAL, 2003), registra as experiências ocorridas em diversos países e visa ampliar questões tratados em documentos anteriores. Temas como sociedade do conhecimento e desenvolvimento econômico; competição entre universidades emergentes e novos fornecedores de educação superior em um contexto sem fronteiras são trabalhados com a finalidade de explicitar como a educação superior pode contribuir com o crescimento econômico e reduzir a pobreza dos países em desenvolvimento e em transição (BANCO MUNDIAL, 2003).

O que se percebe, pelo discurso do BM, é a construção discursiva da necessidade dos países em desenvolvimento, assumirem a responsabilidade pela reforma no campo da educação superior tomando como referência o contexto da “economia global baseada no conhecimento, tendo a liberalização do comércio e dos serviços como elemento central” (BARRETO, LEHER, 2008, p. 426). O BM prioriza projetos de reformas da educação superior que produzam resultados e inovações que promovam a diversificação institucional; fortaleçam a capacidade de investigação e desenvolvimento na ciência e na tecnologia em áreas específicas relacionadas com as prioridades do país; fomentem a equidade para ampliar as oportunidades para estudantes carentes (BANCO MUNDIAL, 2003).

O chamado Processo de Bolonha é fruto de acordo entre 29 ministros de educação da Europa, visando elevar a competitividade europeia no contexto da sociedade da economia do conhecimento. Para efetivar o processo, a Declaração de Bolonha estabelece os seguintes objetivos e instrumentos: adoção de um sistema de graus acadêmicos em dois ciclos: o

primeiro com duração de 3 anos, formação apropriada para ingressar no mercado de trabalho europeu, e o segundo voltado para obtenção dos graus de mestre e/ou doutor; criação de um sistema de créditos European Credit Transfer System, para a promoção da mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores e pessoal administrativo; promoção da cooperação europeia para avaliação da qualidade do ensino superior de forma comparativa; cooperação inter-institucional nos processos de mobilidade e nos programas integrados de estudos, estágio e investigação (DECLARAÇÃO BOLONHA, 1999, p. 2).

Robertson (2009, p.411) argumenta que os efeitos do Processo de Bolonha já podem ser percebidos, pois: [...] “passou a ser visto como uma ameaça em potencial (nos Estados Unidos, na Austrália), um modelo para a reestruturação interna (no Brasil, na China) ou a base para novos projetos regionais no mundo inteiro (na África, na América Latina)”.

É possível inferir que não há como não considerar o Processo de Bolonha no contexto mais amplo do cenário mundial e seus efeitos em outros espaços, como, por exemplo, na América Latina. Para Dale (2009) o Processo de Bolonha mostrou também novos horizontes nos debates no contexto acadêmico e de governo, suscitando novas questões (tais como a duração de estudos, graus e títulos, arquitetura acadêmica) e estratégias políticas que servem como recomendações no campo da educação superior de outras regiões.

A breve análise realizada, nos documentos supracitados, permitem indicar influências internacionais no contexto da produção do texto da política do Reuni: reconhecimento da educação superior no desenvolvimento econômico e social do país; adoção de financiamento estatal atrelado a critérios e metas de desempenho; diversificação de cursos e percursos acadêmicos; expansão do acesso a educação superior de grupos historicamente excluídos; incentivo a mobilidade estudantil; ampliação da relação professor/aluno; combate à evasão e repetência; fomento de mecanismos de equidade como assistência estudantil. No entanto, tais influências não foram simplesmente importadas, mas recontextualizadas no contexto brasileiro.

3. Contexto de Influência Nacional e de Produção do Texto da Política do Reuni

A construção do texto da política Reuni inscreve-se na problemática da expansão da educação superior no Brasil, compondo a agenda governamental ao longo dos tempos e traduzindo-se em objeto de debates de entidades educacionais, a exemplo da Andifes, a Andes-SN e a UNE.

No documento intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, no que tange a educação superior, são assumidos os seguintes compromissos básicos: reconhecimento das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país; consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das IES do país; expansão significativa da oferta de vagas, em especial no setor público e em cursos noturnos; ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias e a defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do Ensino Superior Público. (PROGRAMA DE GOVERNO, 2002).

Esses compromissos estão explicitados no texto da Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior (ANDIFES, 2003), que apresenta em linhas gerais, para o ensino de graduação, as seguintes metas: ocupar 100% das vagas surgidas em cada semestre, elevar o índice de diplomação, ampliar as vagas em cursos noturnos, valorizar academicamente, por meio da atribuição de créditos, as atividades curriculares, interiorizar as ações da universidade etc. A proposta da Andifes evoca explicitamente proposições do projeto educacional apresentado pelo governo Lula, vindo assim, mais adiante, se tornar uma importante aliada do MEC na construção do texto da política Reuni. Ressalta esta linha de argumentação o extrato de fala abaixo apresentado.

O Reuni surge a partir do momento que nós, Andifes, apresentamos ao governo Lula a Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior, em 2003. Nós estávamos nos comprometendo a dobrar o número de vagas nas IFES desde que tivéssemos a contrapartida. Então a primeira etapa atendendo a essa demanda da Andifes, foi o Programa de Expansão, criação dos novos campi e a segunda foi o Programa Reuni (Ex-presidente da Andifes e Reitor/2003-2011 da UFPE).

O depoimento revela que o Reuni é resultado de proposta encaminhada pelos reitores das IFES no sentido de garantir a expansão do sistema federal. Tal proposta, denominada de Programa de Expansão e Modernização compõe duas medidas da política de expansão do governo Lula: o Programa de Expansão e o Reuni. Todavia, para que tais políticas fossem implementadas, as IFES se comprometem, por meio das forças que administram as universidades, a “dobrar o número de vagas nas IFES”. Tal perspectiva, quando analisada sob a abordagem do ciclo contínuo de política demonstra que as universidades, por meio da Andifes, são fundamentais na formulação do Reuni. Em outros termos, o contexto de influência é inclusivo das forças sociais do poder acadêmico nacional, que também contribuirá na definição dos termos e lógica de operação do Reuni.

No final de 2006, circulou em ambiente restrito, o Projeto de Decreto intitulado Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras. A ideia central da proposta da Universidade Nova consistia na alteração do processo seletivo de ingresso a educação superior e a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI's), que propiciaria formação geral, antecedendo a formação profissional no nível da graduação. A proposta defendia a tese de evitar que os estudantes fizessem escolhas precoces em suas profissões e, nessa perspectiva, sinalizava para a redução das taxas de evasão na graduação e o aumento no número de vagas na educação superior, especialmente nas universidades públicas.

Sobre a influência dessa primeira versão do Projeto de Decreto sobre o Reuni, reinscrito mais tarde, o ex-Reitor da UFPE, afirma que

No início o MEC tentou ir mais por uma visão, que existia a época de criação de grandes programas de formação básica nas universidades, que agregaria as diversas áreas, para que isso desse a oportunidade de mais jovens terem uma formação básica mais ampla, que já lhe daria condições melhores de acesso não apenas diretamente ao emprego, mas melhores condições de formação da consciência crítica. Então, era essa a ideia. Vale frisar que o Programa Reuni foi apresentado uma proposta inicial, mas estava completamente aberto a discussões. O Ministro apresentou essa proposta, mas a mesma foi completamente rejeitada pela Andifes, pelo seu conceito, por que as IFES diziam dentro da nossa autonomia queremos apresentar um projeto mais adequado, o MEC de imediato entendeu isso, e foi discutido dentro da Andifes o Reuni. O MEC montou uma comissão, mas nos debatemos permanentemente o conteúdo dessa proposta, até que ela foi fechada junto ao MEC. O Reuni veio atender aquilo que nos já queríamos (Reitor/2003-2011).

O trecho do discurso revela que os antagonismos se faziam presentes, expressando tensões, conflitos e disputas no âmbito da produção da política Reuni. Na dinâmica desse processo, em 2007, foi publicado o Decreto Presidencial n.º 6.096 que institui o Reuni com o objetivo de “criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Art. 1º). O Decreto, assim como outros documentos legais, caracteriza-se também por ser um texto prescritivo, muito embora, menos que na sua versão inicial, pois como observamos houve a incorporação da posição da Andifes, principalmente pela rejeição ao desenho da Universidade Nova.

É importante reconhecermos que embora prescritivas, as diretrizes, como texto da política, no contexto da prática acabam sendo reinterpretados, recriados e sofreram variações a partir das diferentes perspectivas de leituras que emergem dos atores políticos institucionais

(IFES). A fala da interlocutora institucional do Reuni na UFPE sobre as dimensões apontadas pelas Diretrizes e contempladas no Plano Reuni da UFPE, ilustra a questão:

Na elaboração do plano da UFPE focou-se a questão da expansão da instituição sem perder de vista a melhoria da graduação e da pós-graduação. Algumas IFES inovaram na graduação como fez a URFN - remete-se aos bacharelados interdisciplinares – (BI's) -, não foi o nosso caso, não propomos nenhum curso diferente do que já temos (novo desenho curricular). Apresentamos cursos que demonstram que a universidade está em outra dimensão, preocupada com a área da cultura, artes e cinema. Para tanto, ofertamos cursos como Artes, Música, Dança, Museologia e Arqueologia, alguns desses cursos já possuem Programa de Pós-Graduação consolidado. Pensamos muito nas bolsas de manutenção acadêmica, o Reuni tem um grande papel que é permitir a permanência do estudante na universidade, em vários casos, por questões financeiras eles precisam trabalhar para se manter e terminam abandonando a universidade.

Percebe-se, que ao nível do contexto da prática os discursos levam em consideração os textos oficiais que orientam a política, mas também, partes dos textos são rejeitadas valorizando-se assim as experiências locais, diferentes saberes e vozes dos sujeitos que atuam no contexto onde a política é praticada. Sobre a temática do acesso e da permanência na educação superior tanto o Decreto como as Diretrizes do Reuni incorporam aspectos que ampliam a concepção de democratização. Tais documentos reconhecem que a democratização da educação superior não se reduz simplesmente a ampliação de oferta de vagas, mas está relacionada também à “ampliação de políticas de inclusão, de assistência estudantil e igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições sócio-econômicas desfavoráveis [...]” (BRASIL, 2007, p.6).

É inegável que renasce no debate e discursos o tema democratização do acesso e da permanência, acompanhado por certa dose de justiça social. Como sabemos, os efeitos desses debates tem apontado continuidades, descontinuidades e rupturas nas políticas de democratização e expansão voltadas para o campo da educação superior. Neste encadeamento de ideias, cabe registrar que os textos do Decreto e das Diretrizes Gerais do Reuni reavivam proposições da Universidade Nova à medida que *recomendam* as IFES, no uso de sua autonomia institucional, que proponham cursos baseados na diversificação das modalidades de graduação, ampliem a mobilidade estudantil e o aproveitamento de créditos, rompam com a estrutura tradicional de profissionalização precoce dos estudantes na educação superior e prevejam cursos com uma formação inicial de curta duração e diplomas intermediários como etapas do caminho para a profissionalização especializada.

É oportuno salientar que a criação do Reuni não se circunscreve a um processo de vinculação de regras internacionais, como apontado na literatura por alguns autores (LÉDA &

MANCEBO, 2009; LIMA, 2009), mas se inscreve em debate mais amplo que, certamente, contempla as influências globais, nacionais e locais, como estamos a demonstrar.

4. O Perfil Socioeconômico e Educacional dos Estudantes da UFPE: o que sinaliza os achados

A UFPE tem sido uma das principais instituições públicas responsáveis pela expansão do número de matrículas em cursos presenciais na graduação em Pernambuco. Em 2007, ano da aprovação do Reuni, estavam matriculados nos três *campi* - Recife, Agreste e Vitória de Santo Antão - 25.947 alunos nos seus 85 cursos de graduação e, em 2009, esses números já representavam respectivamente, 31.836 alunos matriculados e 106² cursos de graduação em funcionamento. Um aumento de 22,7 pontos percentuais, em dois anos.

Em relação à distribuição dos candidatos inscritos e classificados nos vestibulares da UFPE por sexo, os dados revelam, que as mulheres representam maioria entre os inscritos (em média 57%) no período de 2004 a 2010, mas em relação aos classificados, nota-se um maior equilíbrio entre homens e mulheres. A partir de 2006 há uma ligeira predominância do sexo feminino entre os classificados na UFPE. Essas informações coadunam com os dados divulgados pelo INEP/MEC (2008), sobre a participação das mulheres (52% das matrículas na graduação presencial).

Nos anos de 2006 e 2010, há um acréscimo significativo no número de candidatos inscritos oriundos de escola pública. Neste caso, é preciso considerar que em 2006 10.316 candidatos conseguiram isenções, entre totais e parciais, da taxa de inscrição para o vestibular, além do mais, neste ano teve início o funcionamento dos dois *campi* da UFPE, o do Agreste e o de Vitória de Santo Antão, como resultado do processo de interiorização da IES. Já em 2010, 17 novos cursos previstos no Plano Reuni da UFPE haviam sido implementados, criando assim 900 novas vagas, além do acréscimo de vagas nos cursos já existentes, 519, totalizando assim 1.419 novas vagas.

No que diz respeito à distribuição dos candidatos inscritos por estado civil, revelam os dados, que no período de 2004 a 2008 em média, cerca de 92% dos candidatos inscritos eram solteiros, sendo registrado percentual semelhante entre os classificados. Os candidatos casados correspondem em média a 5,7% do total de inscritos. Quanto aos candidatos casados oriundos de escola pública esse número praticamente dobra (12% em média).

² Em 2010, na UFPE, existem 89 cursos com vestibular, e 17 que funcionam em dois turnos, sendo assim computado mais de uma vez.

Não obstante o público estudantil oriundo de escola pública ingressar na educação superior mais tarde, em geral acima de 20 anos de idade (66,6%), reflete e reforça a distorção no fluxo normal série-idade. Inversamente, os estudantes advindos da escola particular, em sua minoria (26,8%), ingressam na universidade com idade acima dos 20 anos.

Em relação à cor/raça dos candidatos inscritos ao vestibular da UFPE os dados indicam que 47,1% declaram que são brancos. Entre os candidatos classificados os negros e pardos ocupam 43% do total de vagas na instituição. Este percentual relativamente elevado é composto basicamente de pardos (35,7%). Essa tendência também é observada nos dados divulgados pelo IBGE em 2009 quando aponta que a presença de jovens brancos, na faixa etária de 18 a 24 anos, na educação superior é de 62,6%, enquanto apenas 28,2% dos negros e 31,8% dos pardos estavam na mesma situação. Por outro lado, há que lembrar que em 1999, os percentuais eram 33,4% entre os brancos, ante 7,5% de negros e 8% de pardos. No entendimento de Carvalho (2010), o principal fator para o acréscimo de estudantes negros e pardos na graduação, pode ser explicado por meio do Programa PROUNI, que beneficia atualmente 45% dessa população.

Ainda em da relação à cor/raça, entre os candidatos classificados na UFPE oriundos de escola pública os pardos (47,4%) e brancos (33,5%) são maioria. Destaca-se, no entanto, que a proporção de estudantes pardos e negros oriundos de escola pública após a implementação do Reuni teve um acréscimo em torno de 9% (passando de 58,3% para 63%). Mostram os dados que a população de cor negra, após a implementação do Reuni teve um discreto aumento no número de ingressantes aos *campi* da UFPE, percentual não muito significativo, porém a ser destacado. A maior parte dos estudantes inscritos e classificados no período de 2004 a 2006 e 2008 a 2010 ao vestibular da UFPE são provenientes de instituições particulares, em torno de 62,8%, contra 21,6% da instituição pública, sinalizando assim, que no processo seletivo há uma maior participação de estudantes que podem custear melhores escolas, o que aponta para a prevalência do fator renda e consequente seletividade econômica e social no âmbito da educação superior.

A partir do momento que se toma medidas universalistas, como a criação de novos *campi*, a ampliação de novas vagas, a isenção da taxa de inscrição do vestibular para estudantes de baixa renda e a adoção de políticas institucionais de inclusão social, aponta-se para a criação de condições importantes que podem colaborar com a inclusão de estudantes oriundos da escola pública, revendo-se assim a composição sócio-populacional da instituição de educação superior pública. Tal fato pode ser melhor demonstrado a partir do ano de 2006, quando nota-se um acréscimo no número de inscritos egressos de escolas públicas, bem

como, do ano de 2008 e 2010, onde constata-se uma elevação no percentual de estudantes classificados vindos da rede pública.

Aliada a esta situação, podemos inferir que, a partir dos dados apresentados no quadro 1, antes do Reuni, 11,4% dos aprovados eram provenientes da escola pública e após a implementação do Reuni este percentual passou a ser 17,2%. Nota-se, pois que há diferença significativa entre o número de aprovados egressos de escola pública após a materialização do Reuni no âmbito da UFPE. Diante dos números e sabendo que o Reuni tem vigência até 2012, em tese há uma tendência no crescimento desse grupo estudantil na instituição.

Quadro 1 - Distribuição dos candidatos classificados nos vestibulares da UFPE, quanto ao tipo de instituição onde fez os estudos antes e após a implementação do Reuni

Ano de referência	Todo ensino em escola pública	Parte em escola pública/ parte em escola particular	Todo ensino em escola particular
2004, 2005 e 2006 – Antes do Reuni	11,4	16,4	72,2
2008, 2009, 2010 – Após o Reuni	17,2	13,1	69,7

Em média 60%, dos estudantes classificados advindos da escola pública fazem opção por cursos da Área de Filosofia e Ciências Humanas. Desses, 28,1% “escolhem” os cursos de Pedagogia, Geografia, Secretariado, Serviço Social e Letras. Em contrapartida, a presença maior de estudantes egressos da escola particular se dá nos cursos de: Administração, Direito, Medicina, Conjunto das Engenharias, Odontologia e Ciências Contábeis. Podemos inferir que os estudantes que possuem um poder aquisitivo melhor ocupam vagas de cursos financeiramente mais rentáveis tanto em termos materiais quanto simbólico, enquanto que a população de média e baixa renda continua ingressando nos cursos de menor prestígio social.

A se avaliar pelo nível de escolaridade dos pais, constata-se que a maioria, dos candidatos inscritos no processo seletivo da UFPE os pais possuem, no mínimo, o ensino médio completo (34,7%). Entre os candidatos classificados, esse percentual é 36,1%. Chama a atenção o fato de que entre os classificados oriundos de escola pública 35,6% dos pais têm, no máximo, o ensino fundamental incompleto. Quanto à escolaridade das mães percebemos que essa não é superior a dos pais, pois 32,5% das mães dos candidatos classificados egressos da escola pública não concluíram o ensino fundamental I.

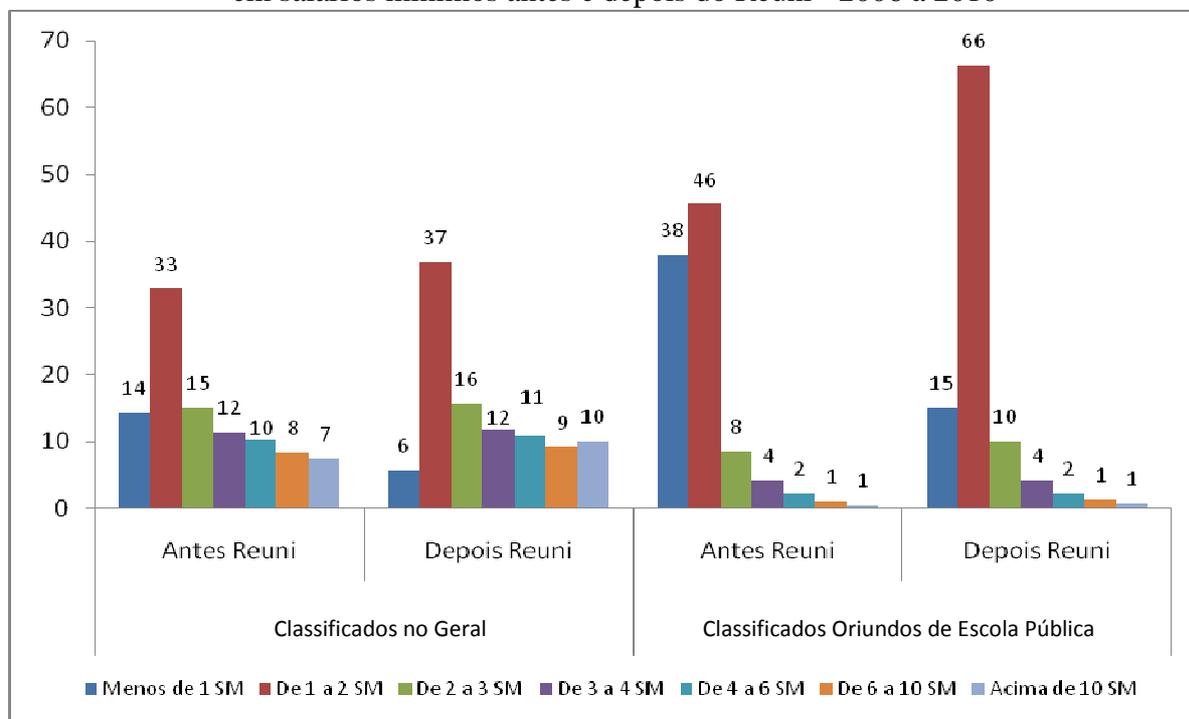
Nesta direção, torna-se pertinente ressaltar o ponto de vista de Bourdieu (2009), quando advoga que a desigualdade frente ao capital cultural dos pais dos estudantes oriundos das camadas populares possui desdobramentos negativos sobre a escolarização dos filhos. Na

perspectiva bourdieusiana, o fator cultural em comparação ao capital econômico teria maior peso na promoção das desigualdades escolares.

A partir da análise dos dados nota-se que dos candidatos inscritos no geral ao vestibular da UFPE, no período de 2006 a 2010, 27,9% são estudantes oriundos de famílias com renda de 1 a 2 salários mínimos. Mostram os dados, ainda, que após a implementação do Reuni a proporção de inscritos oriundos de escola pública em que a renda familiar está entre 1 a 2 salários mínimos passou de 49% para 65,8% e que em média o total de candidatos inscritos advindos do mesmo tipo de instituição e mesma renda familiar chegou a 61,6%.

Entre os candidatos inscritos no geral 47,1% do total de estudantes tem renda familiar de até 3 salários mínimos, já entre os estudantes inscritos oriundos de escola pública esse percentual passa para 86,5%. Vale ressaltar que 26,7% do total de inscritos possui renda familiar acima de 6 salários mínimos. Contudo, quando se trata de estudantes oriundos de escola pública esse percentual é de apenas 3,8%. Nesse sentido, a se avaliar pelos percentuais expostos tornam-se frágeis os resultados de pesquisa que apontam que os recursos financeiros destinados as universidades públicas beneficiam apenas a população mais abastada da sociedade.

Gráfico 1 - Distribuição percentual dos classificados no vestibular, segundo a renda familiar em salários mínimos antes e depois do Reuni - 2006 a 2010



Fonte: Elaborado com base nos dados da Covest, 2010.

De acordo com o gráfico 1, é possível observarmos que o percentual de candidatos classificados oriundos de escola pública cuja renda familiar é de 1 a 2 salários mínimos cresceu significativamente após a implementação do Reuni. Entretanto, é preciso prudência na análise deste dado, pois, se de um lado, sinaliza-se para uma maior inserção dos estudantes da escola pública na universidade, apontando assim para a inclusão de segmentos menos favorecidos da população, por outro lado, requer da instituição e do governo federal investimentos para que esses alunos tenham longevidade escolar e possam concluir o curso. Como já propagado na literatura da área da educação superior não basta democratizar o acesso é preciso garantir a permanência e a conclusão do curso com qualidade.

Considerações Finais

Entre os principais aspectos observados, evidencia-se que na elaboração do texto da política do Reuni é possível percebermos uma intertextualidade marcada pelo debate e diretrizes internacionais, bem como pelo debate nacional sobre a ampliação das oportunidades educacionais no campo da educação superior brasileira, sinalizando assim que há uma relação entre as esferas global, nacional e o local.

Conforme os dados, a maior parte dos estudantes inscritos no período de 2004 a 2006 e 2008 a 2010 ao vestibular da UFPE são provenientes de instituições particulares, em torno de 62,8%, contra 21,6% da escola pública. Isto afirma a tendência de seletividade econômica e social no âmbito da educação superior. Essa mesma lógica de compreensão aplica-se quanto aos candidatos classificados. Porém, um fato merece ser destacado nos achados da pesquisa: há diferença significativa entre o número de aprovados egressos de escola pública após a prática do Reuni na UFPE: o percentual de candidatos classificados oriundos de escola pública cuja renda familiar é de 1 a 2 salários mínimos cresceu significativamente após o Reuni.

Em uma sociedade com alto grau de desigualdade social, econômica e cultural como a brasileira, a democratização da educação superior não pode ser pensada como política pontual; ela requer políticas públicas diferentes ou diferenciadas em consonância com a composição (desigual) da estrutura social da sociedade brasileira. Os dados também apontam para a relevância e necessidade da articulação entre as políticas de expansão do sistema federal de educação e a educação básica pública, no sentido de combater (ou inverter) o ciclo entre entrada nos cursos de graduação de menor prestígio social e escola pública.

Referências

- ANDIFES. Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior, 2003. Disponível em: <www.andifes.org.br>. Acesso em: 27 set. 2009.
- BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen; BOWE, R.; With GOLD. A. *Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BANCO MUNDIAL. Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafios para la Educación Terciaria. Washington, D.C: Banco Mundial, 2003.
- BARRETO, R. Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.39, p. 423-436, set./dez.2008.
- BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. *Currículo Sem Fronteiras*, v.9, n.2, p.32-50, jul./dez.2009.
- BOURDIEU, Pierre. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In: BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto Presidencial. Institui o Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais *Brasileiras*. Brasília, DF, 2006.
- _____. Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007 que Institui as Diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Gerais do Decreto n. 6.096 – Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Brasília, DF, 2007.
- DALE, Roger. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.108, p.867-890, out. 2009.
- DECLARAÇÃO CONJUNTA DOS MINISTROS DA EDUCAÇÃO EUROPEUS. Declaração de Bolonha, 1999.
- LEDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e prezacarização da universidade e do trabalho docente. *Educação e Realidade*, v.34, n.1, p.49-64, jan./abr. 2009.
- LIMA, Kátia. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. *Universidade e Sociedade*, DF, ano XIX, n.44, p. 147-157, jul. 2009.
- MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.106, p.15-35, jan./abr. 2009.
- OLIVEIRA, João Ferreira de et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: *Educação Superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.

ROBERTSON, Susan. O Processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, p.407-422, set./dez., 2009.

TROW, Martin. *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*, 2005.

UMA Escola do Tamanho do Brasil. Programa de Governo do Candidato Lula, 2002.
Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/node/5900>>. Acesso em: 20 dez. 2006.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação. *I Conferência Mundial sobre Ensino Superior*, Paris: UNESCO, 9 out. 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNANBUCO (UFPE). Projeto Reuni/UFPE 2007.

VELLOSO, Jacques. Acesso à Universidade: novas perspectivas de democratização? In: CUNHA, Célio (Org.). *Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2011.