

FLEXIBILIZAÇÃO DO VESTIBULAR: FATOR DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

*Selmo Haroldo de Resende
Universidade Federal de Uberlândia/FACED*

I - INTRODUÇÃO

Em pleno limiar do século XXI o mundo vive no entrecruzamento de tempos, um momento de estarrecedoras mutações produzidas pela globalização, a sociedade de consumo e as transformações tecnológicas. São mudanças que afetam diretamente as subjetividades individual e social, a cultura política e as projeções educacionais. Nunca a vida social se mostrou tão contrastante. Nunca a desigualdade se mostrou tão evidente. De um lado a riqueza bilhardária, de outro, a miséria total. Jamais houve tanta discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor e mais justa e a sua impossibilidade política.

Portanto, é mister que se lancem reflexões sobre as ações, propostas e práticas educacionais que se inscrevem no contexto das relações sociais, justamente para que se pondere, se avalie e se situem tais iniciativas no campo político, examinando suas possíveis implicações. Nesse sentido, este trabalho se propõe refletir sobre o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES), implantado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O referido Programa, contando com uma porcentagem das vagas oferecidas pela universidade, é uma modalidade de avaliação para o ingresso no ensino superior, que permite ao aluno do ensino médio realizar exames cumulativos ao final de cada série desse ramo de ensino, computando uma média final, o que equivale ao vestibular convencional.

Trata-se de um programa que possibilita ao aluno do ensino médio ingressar no ensino superior por intermédio de uma avaliação seriada e gradativa, apresentando-se como alternativa ao vestibular, enquanto forma tradicional de avaliação para ingresso na educação universitária.

Este trabalho busca fazer uma abordagem mais política, no que diz respeito às escolhas e interesses implicados na proposição do programa e de possíveis desdobramentos na efetivação de tal proposta. Em outras palavras, busca-se fazer uma avaliação da proposta avaliativa, situando-a no contexto sócio-político de sua aplicação. Para tanto, o tratamento metodológico que se deu ao assunto se consubstancia numa análise sistemática sobre o

documento designado “Regulamento do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES – da Universidade Federal de Uberlândia – 1998”.

II - AVALIAÇÃO: CONSIDERAÇÕES CONTEXTUAIS E TEÓRICAS

Entende-se que toda prática avaliativa em sua proposição e realização apresenta certos pressupostos e parâmetros conceituais que em última análise expressam uma dada concepção de educação, de aluno (cidadão), de sociedade. Trata-se da expressão de uma visão de mundo pelo foco da avaliação. Assim, sempre que vai se tratar da questão ou de questões da avaliação, já que se trata de assunto multifacetado, é oportuno que se lancem algumas indagações de base: que tipo de educação se tem ou se pretende ter praticando determinadas formas de avaliação? Para a construção de que tipo de sociedade concorre a avaliação que se faz efetivar? Que subjetividades e que identidades sociais a avaliação que se pratica contribui para formar? Que escola é edificada com a prática avaliativa que se tem?

As respostas a essas indagações certamente indicariam as concepções que embasam e norteiam a prática político-pedagógica, visto que situam-se no bojo dessas questões os princípios filosóficos que refletem a visão de mundo, de sociedade, de homem e de educação em prol da qual se trabalha. Nessa perspectiva a avaliação deixa de ser algo meramente técnico, apenas um mecanismo voltado para questões que se relacionem a técnicas procedimentais, medidas, métodos. Com isto não se quer dizer que questões técnico-metodológicas relativas à avaliação não sejam importantes, mas quer se sublinhar que tais questões só podem ter sentido numa perspectiva que considera a relação de tais questões com outras que interroguem o porquê das formas de avaliação e seleção.

A avaliação é uma criação sócio-cultural, o que equivale dizer que ela é posta no quadro mais amplo e geral de suas determinações sociais, de seu processo histórico, de sua produção contextual. A avaliação não é algo volátil que paira sobre e além do contexto sócio-histórico no qual ela é praticada, produzida. Inexoravelmente a avaliação não é um elemento que traga em sua prática e produção, ingenuidade e neutralidade. Não há imparcialidade no ato de selecionar, medir, atribuir conceito ou nota, classificar, eliminar.

A avaliação é algo que se processa no espaço social e por isso mesmo é histórica, é cultural e está implicada em relações de poder. Desse modo, a avaliação traduz visões sociais particulares e interessadas, ao mesmo tempo em que contribui para a produção de

identidades individuais e sociais. As práticas avaliativas sempre vão se vincular a formas específicas e contingentes de se organizarem tanto a educação como a própria sociedade.

É possível, pois, afirmar que a avaliação não é coisa que se explique ou se justifique em si mesma. É imprescindível, portanto, que se reconheçam nas propostas e ações avaliativas o que possa privilegiar ou marginalizar aqueles sobre os quais tais propostas e ações vão recair e que, de maneira implacável, pode contribuir para a exclusão educacional. Neste sentido, é plausível argumentar que tão importante quanto a avaliação é a avaliação da própria avaliação com vistas a examinar criticamente o que ela produz ou reproduz. Assim, *“a forma mais séria de realizar esse exame crítico é resituar nossas instituições de educação formal na sociedade mais ampla e cheia iniquidades da qual elas fazem parte”* (Apple, 1994, p.44).

Propostas e práticas avaliativas que não apresentam tal envergadura se não concorrem para a reprodução de relações de dominação e de poder, correm um sério risco político neste sentido, posto que aqui se colocam em jogo escolhas que vão estabelecer o diferencial entre uma sociedade justa, cujos princípios educacionais fundam uma escola democrática para todos e; uma sociedade iníqua, onde os parâmetros educacionais perpetuam uma escola excludente. Nem sempre esse diferencial é prontamente verificado ou facilmente observável, uma vez que é justamente

“na invisibilidade dos mecanismos de dominação dos sistemas políticos que reside sua eficácia. Desmontá-los, expor seus aspectos reprodutivos, os interesses que os mantém, deveria constituir uma das principais tarefas de uma teoria crítica da educação e dos educadores envolvidos na construção de uma educação e de uma sociedade mais justas e igualitárias” (SILVA, 1992, P.66)

É necessário que se compreendam os mecanismos específicos de avaliação no interior dos sistemas educacionais que fazem a mediação entre elementos da estrutura social ampla e os resultados desses mecanismos ligados a processos de reprodução cultural e social da educação. É preciso entender que a avaliação, seja de que natureza for, acontece no âmbito de um sistema educacional que por sua vez não se efetiva de modo funcional ou mecânico nas relações com a sociedade, mas se processam mediações através das quais os mecanismos institucionais existentes contribuem para engendrar a reprodução sócio-cultural.

Compreendendo a avaliação como um dos campos educacionais nos quais se instalam mecanismos que configuram fatores mediadores que consubstanciam a reprodução social como resultado desses mecanismos, é possível desnaturalizar tais fenômenos educacionais que se afiguram como sendo indestrutíveis cristalizações, o que constitui um passo importante na tarefa política de estabelecer propostas realmente alternativas e formas avaliativas que transgridam, de fato, a ordem avaliativa existente.

No momento histórico atual, o mundo inteiro sofre uma reestruturação econômica em face das profundas transformações ocorridas no processo produtivo, marcadamente caracterizado por novas bases tecnológicas e novas maneiras de organização e gestão da produção. É a globalização da economia, que abrange tanto o processo de produção como o sistema financeiro, e que acaba por acarretar de um lado a formação de grandes blocos econômicos e de outro, verdadeiros bolsões de pobreza.

Tal reestruturação é arregimentada pelo ideário do neoliberalismo que

“no plano econômico e político-social, propõe-se a ativar os processos de recomposição da crise do capital e suas contradições a favor da recomposição das taxas de lucro. No plano ético, procura deixar que as leis do mercado regulem, livre e justamente, os interesses e as relações sociais. Tal regulação, porém no contexto do capitalismo dos anos 90 e de sua crise, só pode ocorrer mediante a exclusão dos grupos majoritários ao direito a uma vida digna”
(MOREIRA, 1995, p.95-6)

O neoliberalismo, para se transformar numa hegemonia, atuou e continua a atuar em uma dupla dinâmica: mudanças e reformas materiais e, ao mesmo tempo uma reordenação discursiva da sociedade. Quer dizer, trata-se, de um lado, de reformulações e proposições que se efetivam através de estratégias políticas, econômicas e jurídicas operadas no plano concreto da sociedade e; de outro lado, da a reapropriação e resignificação de argumentos que difundem o ideário reformador, estabelecendo-lhe coerência e uma pretensa legitimidade, como sendo único e justo, trata-se da retórica que o sustém.

No campo educacional, especificamente, o projeto neoliberal atesta que o sistema enfrenta uma crise sem antecedentes ocasionada pela má gerência, comprometendo a qualidade e resultando discriminação educacional e a existência de mecanismos de exclusão. Para os neoliberais o sistema de ensino não enfrenta uma crise de democratização, mas uma crise na gestão administrativa que promove os problemas da educação.

Na perspectiva neoliberal, a democratização da escola deve ser subordinada à necessidade da realização de reformas administrativas do sistema escolar pautada na adoção de mecanismos reguladores da eficiência, eficácia e produtividade, garantindo qualidade nos serviços educacionais. Seguindo essa lógica, transformar a educação supõe mudanças gerenciais que se efetivam na requalificação de professores através de programas de capacitação; implantação de programas gerenciais; avaliação de cursos universitários; avaliação do ensino médio; flexibilização ao acesso no ensino superior, abertura da universidade a financiamento empresariais; estabelecimento de unicidade curricular etc.

A crise educacional em boa parte é explicada, segundo as premissas neoliberais, pela intervenção do Estado e seu caráter estruturalmente negligente e ineficiente na gerência das políticas públicas em educação. Assim, o mercado, dinâmico e flexível, pode promover estratégias que garantem competição interna e o estabelecimento de um sistema de premiação e punição que deve se basear no mérito e no esforço individual de cada um, assegurando as famigeradas eficácia e eficiência.

Ao questionar a interferência política no campo social, econômico e cultural, o neoliberalismo acaba por questionar a noção mesma de direito e a concepção de igualdade que alicerça filosoficamente a postulação e a consecução do Estado Democrático de Direito que, nas sociedades democráticas confere igualdade aos cidadãos, inclusive no que diz respeito ao acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade.

O neoliberalismo reduzindo o cidadão a um mero consumidor, não concebe uma sociedade democrática com mecanismos e critérios que evoluam na promoção da igualdade e da concretização de direitos sociais que edifiquem uma ordem social justa e democrática, o que só faz provocar o acirramento da equação básica da lógica neoliberal: pobres cada vez mais empobrecidos e ricos cada vez mais afortunados.

“O aumento da pobreza e da exclusão conduzem à conformação de sociedades estruturalmente divididas nas quais, necessariamente, o acesso às instituições educacionais de qualidade e a permanência nas mesmas tende a transformar-se em um privilégio do qual gozam apenas as minorias. A discriminação educacional articula-se dessa forma com os profundos mecanismos de discriminação de classe, de raça e gênero historicamente existentes em nossas sociedades” (GENTILI, 1996, p. 39)

No caso brasileiro, a implementação das políticas responde aos critérios neoliberais ditados pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e outros fundamentalistas da liberdade de capital. No campo específico da educação, medidas normativas vêm sendo editadas indiscriminadamente tecendo uma rede em cuja trama se projeta, ainda que de forma velada, o agravamento da discriminação educacional.

Dentre essas normatizações, destaca-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 23 de dezembro de 1996, sob o número 9.394 que, de um modo ou de outro, vem compor, na área da educação, a consubstanciação jurídica do neoliberalismo, estruturando junto a outras legislações o seu arcabouço jurídico-normativo. Evidentemente a simples edição da lei não opera transformações ou ajustes educacionais. No entanto, o reordenamento que se inscreve numa lei da magnitude da LDB pode criar contextos relacionais de transformação estrutural, de caráter reformatório e de inovação educacional como fator integrante do processo de regulação social.

“A ocorrência desses processos, concomitantemente ou com prevalências, depende de vários fatores, entre eles as concepções que os atores sociais envolvidos – oriundos do Estado, dos partidos políticos, do campo educacional e de outros grupos da sociedade – têm da sociedade, do Estado e educação e das suas relações; dos interesses das estratégias e dos mecanismos de controle social desenvolvidos pelos diferentes protagonistas e das dinâmicas sociais que darão forma aos diversos níveis de relações sociais” (PINO, 1997, p. 15)

A nova LDB não apresenta em todo o seu texto sequer uma única vez o termo vestibular, que, no entanto, não foi extinto e nem o será de imediato, uma vez que historicamente o número da oferta de vagas é inferior à demanda e a própria LDB traz como condição para o ingresso na educação superior a exigência de classificação em processo seletivo. Neste sentido o art. 44, II prescreve que os cursos de graduação são *“abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”*.

O artigo 51, por sua vez, estabelece que

“as instituições de ensino superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos de ensino”.

Vê-se, pois, que os destaques dos artigos supracitados são exatamente o anúncio do fim da exclusividade do vestibular como única forma de acesso à educação superior já que há a abertura para as universidades definirem seus próprios mecanismos e formas de seleção. O vestibular classificatório perde o monopólio de único meio de ingresso na educação universitária.

Apesar da autonomia de seleção para o ensino superior concedida às universidades, significando uma flexibilização desse processo, perdura ainda uma questão, especialmente nestes tempos em que o termo flexibilização traz consigo considerável dubiedade. A questão é: como tornar democrático e justo o acesso à educação superior em nosso país? O artigo 44, no sentido dessa flexibilização, está sendo objeto de regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação. Antecipando tal regulamentação a UFU lança uma proposta alternativa de acesso à educação universitária que começou a ser implementada em 1997.

Este trabalho, mais do que lançar um olhar sobre a referida proposição, pretendendo enetar-lhe juízos avaliativos, busca contribuir na reflexão sobre as árduas tarefas da universidade, especialmente neste momento histórico de difícil travessia em que as lógicas são pervertidas, os fins são proclamados, as utopias usurpadas, o Estado diminuído, mudando-se algumas coisas de lugar para que outras permaneçam exatamente no mesmo, confundindo a cabeça não só do homem simples, mas também, e às vezes mais ainda a do intelectual experimentado. Desse modo, serão levantados alguns pontos que devem estar na pauta da reflexão político-pedagógica não só do programa aqui posto em questão, mas também de outros em outras universidades que porventura venham nele buscar referências.

III – AVALIAÇÃO ALTERNATIVA: UM EXPRESSO PARA O FUTURO?

O vestibular, criado em 1911, com o objetivo de selecionar candidatos aptos ao ensino superior, buscando equacionar o problema do número de vagas oferecidas ser menor do que o número de interessados, tem sido ao longo de sua história alvo de críticas, já que de um modo ou de outro acaba por cumprir a função de limitar a entrada nos cursos superiores, selecionando e reproduzindo desigualdades sócio-educacionais. Seria ingenuidade atribuir tão-somente ao vestibular a seleção e reprodução de desigualdades,

visto que, em tal questão uma imensa gama de fatores concorre para sua complexidade, tratando-se de mediações que, no acontecimento sócio-econômico e político-cultural da educação, concretizam a produção de desigualdades, como um remoto controle.

Tais fatores vão desde a má formação do professor até o modo de organização do conhecimento escolar, passando por questões psico-sociais do aluno, sendo o vestibular, no caso específico do ingresso no ensino superior, apenas uma ponta de *iciberg*. Mas de uma forma ou de outra, o fato é que, considerado por muitos um mal necessário, o concurso vestibular é um mecanismo de seleção que, por sua própria natureza, seleciona e exclui. Portanto, toda iniciativa que busque alternativas nesse sentido, tendendo romper com a lógica de exclusão e detonar as formas de reprodução social e cultural deve ser vista com bons olhos, respeito e reverência, posto que, por certo deve ser uma iniciativa que se engaja num projeto de transformação social.

No entanto, há que se verificar se a alternativa não se restringe simplesmente à forma de aplicação o que, em última análise se configura no mesmo concurso vestibular no que se refere à sua produção social e mecanismo seletivo. Neste caso a relação forma e conteúdo é fundamental. Assim como a relação forma e sujeito, conteúdo e objeto e a relação desses elementos todos embaralhados na complexa organização societária.

Assim, algumas questões iniciais para a abordagem direta do objeto deste trabalho se apresentam como primordiais: Alternativo à quê? Alternativo para quem? De quem é a alternativa? Quem se beneficiará com ela? Há prejuízo para alguém? A que propósitos realmente a proposta alternativa serve? As possibilidades de respostas a estas indagações já podem fornecer um panorama significativo que suscita a emergência de pontos a serem analisados e trazidos para a reflexão.

Mesmo considerando a avaliação do PAIES em si, sem inseri-lo no contexto mais amplo das relações sócio-educacionais, uma questão problemática se apresenta, especialmente se se leva em conta as suas propaladas vantagens de, por ser uma avaliação sistematicamente gradual, não trazer prejuízos traumáticos para seus candidatos como ocorre nos concursos vestibulares tradicionais.

Ora, trata-se de uma avaliação gradual e sistemática, mas que ao final de um subprograma apresentará uma escala classificatória e, obviamente como as vagas destinadas

são 50% (cinquenta por cento) para cursos anuais e 25% (vinte e cinco por cento) para semestrais, há cursos cuja destinação de vagas supera a demanda. Na primeira etapa, por exemplo, com a participação de 9.336 candidatos no total, o curso de medicina, com maior número de inscritos, que dispõe de 20 vagas apresenta 2.360 candidatos, o que resulta em 2.340 candidatos desclassificados, ocorrendo a mesma desclassificação, em número menor, é claro, proporcional à procura, mesmo nos cursos com menor número de inscrição.

Essa desclassificação faz ocorrer à semelhança do que aconteceu, a nível nacional, na década de 60, na relação oferta-procura das vagas do ensino superior com os chamados excedentes do vestibular, candidatos que mesmo obtendo média nos exames não logravam êxito, uma vez que não havia vagas o suficiente. Assim, mesmo permanecendo o direito dos candidatos do PAIES de prestarem o vestibular, para uma avaliação “gradual e sistemática” que não pretende trazer conseqüências traumáticas de ordem psicológica, visando a plenitude do sucesso escolar, o problema dos excedentes do PAIES deve ser considerado, já que para estes a avaliação seriada e gradativa perde o sentido.

Ampliando um pouco mais a discussão: a tônica do PAIES, propugnada em seu regulamento, se concentra na integração da universidade com o ensino médio. Há que se questionar qual é a abrangência e profundidade dessa relação para além da generalidade “escolas de ensino médio”. Sem dúvida a articulação entre os níveis educacionais médio e superior, constitui-se um desafio a ser enfrentado e um problema a ser superado, não podendo ser pensada, evidentemente, apenas pela mediação do PAIES, posto que seu enfrentamento e superação terá uma considerável restrição se for concebida apenas para os fins avaliativos do PAIES, mesmo que passe também por questões didático-metodológicas.

Com respaldo da PROEX (Pró-Reitoria de Extensão) e dos Departamentos, a integração será realizada, diz o regulamento do PAIES, através de ações “*direcionadas para a obtenção de uma aprendizagem crítica, reflexiva e para o `continuum`, caracterizador de tal processo*” (Art. 2º, II). Ao mesmo tempo, propõe-se a discussão de propostas para “*um ensino mais reflexivo, mais produtivo e dinâmico, de modo a privilegiar a qualidade, a análise, a crítica e a criatividade*” (Art. 2º, III), junto às escolas de ensino médio.

Outro ponto visado pelo Programa é a interação com Departamentos ligados às Licenciaturas para o atendimento de solicitações das escolas de ensino médio, para apoio didático-pedagógico relativo às disciplinas avaliadas no PAIES. Tal preconização de articulação demandaria, por certo, a elaboração e construção de um projeto de grande magnitude, no âmbito do projeto universitário como um todo, com ações pedagógicas organizadas e sistematicamente desenvolvidas em toda a rede pública. Este talvez deveria ter sido o trabalho de base a ser desenvolvido para anteceder e acompanhar a implementação do programa em questão, fornecendo subsídios para uma avaliação da referida implementação face à grande diversidade e heterogeneidade nas escolas de ensino médio.

Nesse ponto, outras questões devem ser formuladas: Que escolas, especificamente, efetivam a integração com a universidade? Que critérios balizam a política de atendimento de solicitações? Que escolas foram chamadas para discutir propostas de desenvolvimento de ensino reflexivo? Qual é a representação do PAIES em termos de equipe constituinte?¹ E indo mais longe: A que projeto de sociedade e de universidade tal programa se filia?

Com relação ao tipo de ensino que se busca alcançar, destacam-se alguns adjetivos que são utilizados: produtivo, dinâmico, criativo, qualitativo. Palavras por si só nada significam, mas expressas em contextos determinados trazem em si e consigo significados que denotam concepções e visões de mundo. Aqui, qualquer semelhança com preconizações que buscam a adequação ao sistema produtivo não terá sido mera coincidência.

Em decorrência dos questionamentos levantados acima, deve ganhar relevo o aspecto relativo ao credenciamento das escolas² ao PAIES, processo que não é amplamente explicitado em seu documento de regulamentação, mas do qual se depreende que as escolas interessadas devem procurar a coordenação do Programa, junto à qual efetuam uma espécie

¹ . A Comissão de Implantação do PAIES é composta por cinco profissionais da UFU, sendo um da COPEV (Comissão Permanente de Vestibular); um da 40ª SER (Superintendência Regional de Ensino); um da SME (Secretaria Municipal de Educação); um do SINEPE (Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Triângulo Mineiro); e, um da Escola Mondragon, vinculada à rede de escolas Pitágoras.

² . Não foi possível o acesso à relação de escolas credenciadas ao PAIES, motivo pelo qual não se pode precisar o percentual de escolas das redes pública e privada, respectivamente.

de matrícula ou inscrição que lhes confere o direito de participarem do Programa. Candidatos não pertencentes a escolas credenciadas podem efetivar sua inscrição individualmente, mediante o pagamento de taxa específica.

Objetivamente toda escola não só da região, mas de todo o Brasil, pode inscrever-se. Em termos abstratos toda escola tem as mesmas condições de participação. No entanto, diferentes formas de processamento das relações pedagógicas, num amplo sentido, estabelecem nas realidades escolares diferenciais seletivos.

“As teorias sobre as relações entre a escola e os processos de reprodução cultural e social sugerem que, a despeito da uniformidade estrutural dos sistemas escolares, o que existe, na realidade, é um processamento diferenciado dos alunos pertencentes a classes sociais diferentes” (SILVA, 1992, p.113)

Desse modo, alunos que não sejam de escolas credenciadas, ou simplesmente não inscritos no PAIES e que pleiteiam vagas na universidade, já de saída são prejudicados em relação aos inscritos, mesmo porque para eles há a diminuição anual de 25% (vinte e cinco por cento) do total das vagas oferecidas, pela universidade, no exame vestibular tradicional.

Não é a existência do PAIES em si, enquanto programa de ingresso alternativo, elaborado pela universidade, que permite a distribuição diferencial de vagas de acordo com a inserção social. Mas é exatamente a suposição de que um produto uniforme (PAIES) é oferecido a todos da mesma forma, independente da situação social, que permite a desigualdade. Tem-se aqui um forte dado político-discursivo.

Com relação aos conteúdos, o PAIES fornece às escolas credenciadas um compêndio, no qual se encontra a organização sistemática dos conteúdos programáticos de todas as disciplinas definidas para as provas, além da apresentação de objetivos pedagógicos, designados “diretrizes”, em termos técnicos de um referencial didático-metodológico, em que se delineiam de modo bastante diretivo os conhecimentos esperados do candidato do PAIES. O compêndio traz também as respectivas referências bibliográficas, obras relacionadas às disciplinas do PAIES, que ficam à disposição na Coordenação do Programa.

Estudos pautados na teoria curricular crítica têm evidenciado que a seleção de conteúdos não é uma mera atividade técnica, mas um ato político no qual se traduz uma

concepção de conhecimento e cultura, uma visão de mundo. Assim, a seleção estabelecida pelo PAIES, como toda e qualquer outra, demarca campos de conhecimento, delimitando margens culturais, que por sua vez opera não só seleção de conteúdos culturais, mas também já de um certo público. Trata-se em última análise, de uma política cultural.

“O conhecimento escolar não é o resultado de uma seleção neutra. Ele é a sedimentação de uma tradição seletiva (...) em que outras possibilidades acabaram descartadas. Ao mesmo tempo, o conhecimento escolar não é um produto homogêneo, em que um mesmo conteúdo é transmitido de um mesmo modo a todas as classes e grupos sociais.

O conhecimento escolar na sua forma codificada (...) e as formas pelas quais ele é transmitido está também estratificado e é através dessa estratificação que ele volta a produzir aquelas desigualdades com que os diferentes grupos sociais chegam ao processo escolar. A estratificação do conhecimento escolar é ao mesmo tempo, resultado e causa da estratificação social. É um dos elementos principais através do qual a educação reproduz a estrutura social” (SILVA, 1992, p. 62).

Assim, os candidatos que, por um motivo ou outro, estiverem fora dessa seleção concorrem em desigualdade com aqueles, cuja escola tem as credenciais que lhe garantem o acesso à programação dos conteúdos. Um risco que se corre com relação às escolas inscritas é que elas se especializem, de tal forma nesses conteúdos, de modo que a materialização de seus currículos se restrinjam ao cumprimento do que é estabelecido no compêndio, a exemplo da lástima que ocorre em certas escolas com o livro didático.

Ao final das provas de cada etapa o Programa fornece à cada escola participante um demonstrativo do desempenho global dos candidatos, no qual tabelas e gráficos apresentam dados relativos tanto ao desempenho dos candidatos da escola específica, como do universo total dos participantes. Estes dados são referentes à cada disciplina em termos de média, desvio, nota mínima e nota máxima. O demonstrativo da primeira etapa é acompanhado da seguinte inscrição, que ilustra bem a inspiração do Programa: *“A receita do progresso é sempre melhorar-nos; através do progresso que venhamos a realizar para os outros”*. Cada candidato também recebe um “boletim” com uma mensagem que diz: *“Progredir realmente é trabalhar sempre, servindo e estudando sempre mais”*, apresentando, além desse reforço positivo, dados relativos a pontuação total, no que diz

respeito à média geral, desvio, notas mínima e máxima e seu desempenho próprio, em forma de nota, em cada disciplina.

Tais demonstrativos se configuram, na realidade, em instrumentos para medir o grau de competitividade tanto entre alunos da mesma escola e de escolas diferentes, como entre as próprias escolas. Assim, aquelas escolas cujos alunos se saíram mal em determinadas disciplinas vão certamente se empenhar mais nestas disciplinas especificamente com aulas de reforço, diversificação de métodos e materiais didático-pedagógicos. Os candidatos por sua vez se dedicarão mais e possivelmente até farão transferências para escolas que tenham ficado melhor colocadas no *ranking* do PAIES, afinal o mercado sempre acaba indicando o mais eficiente. Pode-se instaurar, assim, o acirramento da competição pela eficácia de um ensino para quem puder consumi-lo: uma “receita” eficaz para o “progresso”!

Além disso se se considerar os alunos inscritos no PAIES em relação aos não inscritos que concorrerão no exame vestibular tradicional, aqueles terão privilégio, pelos menos em 25% (vinte e cinco por cento) do número absoluto das vagas do curso pretendido, somando-se a isso a avaliação “gradual e sistemática” com essa possibilidade de acompanhamento pelo boletim e demonstrativo de desempenho. O que, em última instância, se consubstancia numa diferença, no estabelecimento de procedimentos diferentes.

Um outro risco que se corre é assistir-se à abertura ou ao funcionamento de cursinhos preparatórios para os exames de cada etapa, já popularmente chamados de “vestibulinhos”, o que acaba por configurar a cristalização rançosa do ensino médio, para determinada e específica clientela, como meramente propedêutico – desfigurando por antecipação a anunciada proposta do MEC para este ramo de ensino, com uma parcela de disciplinas comuns e outra de optativas e diversificadas, a critério da escola – vindo de encontro ao que o próprio PAIES propugna em termos de procedimentos didático-pedagógicos: “uma aprendizagem crítica, reflexiva” (Art. 2º, II).

Por fim, ainda com relação às escolas credenciadas e, de modo especial às escolas particulares, mas não só a elas, pode-se também incorrer no risco, aliás implicação quase fatídica, de uma acirrada competitividade – termo bastante usual nesses tempos – deixando de se levar em conta a formação do aluno para a cidadania, tarefa fundamental da educação

neste fim de século, para atender o usuário consumidor, acarretando “*a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com ‘selos de qualidade’ para que as ‘forças de livre mercado’ possam operar em sua máxima abrangência*” (APPLE, 1994, p. 74)

Mas disso tudo uma coisa é irrefutável: a cidade, nos dias de prova, recebendo candidatos de 190 (cento e noventa) municípios localizados nas cinco regiões do país, ganha uma movimentação particular, um brilho todo especial, frescor e alegria, próprios da juventude, enchendo de vida e animação os bares, as lojas de conveniência, os *shoppinceters*, os *fastfoods*. Vendo por essa ótica, torna-se fácil suportar a complicação do trânsito nas proximidades dos hotéis do centro da cidade, causada por vários e imensos ônibus que transportam essa juventude,

*“Se adiantando
Partindo pra lá
Pra 2001 e 2 e tempo afora
Até onde essa estrada do tempo vai dar”
(Gilberto Gil)*

V - CONCLUSÃO

Entendendo que a atividade acadêmica deve ser permeada pela reflexão desenvolveu-se este trabalho no exato intuito de que ele possa vir a colaborar, de algum modo, para a discussão acerca não só do PAIES mas também de outras propostas de ingresso alternativo no ensino universitário.

Vive-se hoje um momento crucial e delicado em que os esforços devem ser redobrados para que não se aniquilem ainda mais as instituições democráticas, as conquistas histórica e duramente conseguidas, os direitos já assegurados. A esperança política deve prevalecer e estar sempre vigilante. Tudo o que puder significar exclusão social, discriminação, reprodução e agravamento da lógica que fez se chegar a esse estado de coisas deve ser examinado, questionado, avaliado, para daí prosseguir na batalha contra a bancarrota da democracia.

No caso específico desta reflexão buscou-se colocar sob suspeição questões de uma alternativa de avaliação, buscando ponderar sobre seus princípios e possíveis implicações.

A avaliação que tem sido, enquanto um dos elementos componentes do sistema educacional um problema a ser desmontado para a sua compreensão, já que

“para consolidar o modelo de avaliação/controle vai sendo criada e difundida uma ideologia que escamoteia a máxima conhecida desde sempre, embora ‘esquecida’, de que quem estabelece as regras do jogo anuncia antecipadamente quem serão os vencedores. E tudo é feito com capa de trabalho sério, competente, neutro, em que alguns colegas nossos ingenuamente cumprem o papel complicado de referendar as normas, desenvolvendo efetivamente um trabalho sério, que sérios, sem dúvida, são” (GARCIA, 1998, p.8)

Referiu-se bastante neste texto à reprodução social. Neste ponto, é interessante ressaltar que, para além dessa reprodução, acredita-se também na produção do sistema educacional e é esse espaço que deve ser garantido, justamente para o combate à qualquer espécie de discriminação e reprodução cultural e social de educação.

“Queremos conhecer os mecanismos que movimentam a dinâmica social para poder, de alguma forma, manipular pelo menos alguns desses mecanismos. É por isso que não estamos interessados apenas naquilo que mantém uma sociedade no seu lugar, naquilo que faz com que a estrutura de amanhã seja a mesma de hoje, na reprodução, enfim. Queremos também saber quais processos e ações podem fazer com que haja rupturas, mudanças e movimentos, produzindo assim estruturas novas e situações e posições modificadas” (SILVA, 1992, p.70-1)

Não se quer fazer uma apologia ao concurso vestibular, defendendo-o como forma ideal para o ingresso no ensino superior ou propor a sua permanência definitiva na articulação com o ensino médio, mas quer-se ponderar que mesmo sendo perverso e injusto no seu mecanismo de seleção, considerando o contexto geral da sociedade, ainda assim, é uma forma mais justa e menos excludente que a formulação encampada pelo PAIES, dadas as pontuações aqui estabelecidas.

Assim, o estudo aqui realizado aponta para a necessidade de outras formas alternativas para o ingresso no ensino superior da UFU, formas que conjuguem estratégias avaliativas que possam compor uma metodologia que amplie mais as possibilidades para todos, formas que não percam de vista a tarefa histórica de proporcionar a democratização do ensino, defendendo sua publicidade e gratuidade. Trata-se de

“uma jornada de esperança, mas de uma jornada assentada em uma avaliação objetiva do que nos compete enquanto educadores, nós que acreditamos que a democracia não é um ‘slogan’ a ser invocado quando o ‘verdadeiro negócio’ da nossa sociedade acabar, mas um princípio constitutivo que deve ser completamente integrado às nossas vidas cotidianas” (APPLE, 1994, p.56)

Por fim, quer se ressaltar que este estudo é um olhar que se lançou sobre o PAIES, sob uma ótica que mediatiza uma visão de mundo, de educação, de avaliação, de homem. É um ponto de vista que não pretende ser único, definitivo, o correto. E, certamente se outros olhares se voltarem para o mesmo objeto, estabelecendo flertes com o olhar aqui projetado, pode-se dizer que ele cumpriu sua função na contribuição da construção de discussões reflexivas sobre o papel teórico-prático da universidade na sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michel. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.
- FERREIRA, Nilda Teves. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: história de violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso das classes populares na escola [on line], 1998. <[thp://www.ufrgs.r/faced/gtcurric/regina.html/](http://www.ufrgs.r/faced/gtcurric/regina.html/)
- GENTILI, Pablo. Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo (Orgs.). Escola S/A: quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.
- LIMA, Adriana de Oliveira. Avaliação Escolar: julgamento x construção. Petrópolis: Vozes, 1994.
- McLAREN, Peter. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

- MOREIRA, Antônio Flávio. Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação. In: SILVA, Luiz H. da e AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização de educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1993.
- SILVA, Luiz Heron da e AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O que produz e o que reproduz em Educação: ensaios de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo (Orgs.). Escola S/A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Regulamento do Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior. Uberlândia: UFU, 1998.
- _____. Programas – PAIES. Uberlândia: UFU/Pró-Reitoria de Ensino, 1998.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Processo Seletivo Misto – A vida escolar no sistema de acesso aos cursos de graduação da UFG. Educação Brasileira, Vol. 19, n° 39, Brasília, jul./dez., 1997, p. 201-218.